

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC SP

BEATRIZ ARAÚJO LOPES DURVAL

Educação, currículo e MST: o desafio de educar, conscientizar e organizar a luta. Um estudo de caso das  
Escolas de Assentamento Franco Montoro e Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, Itapeva SP.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

São Paulo  
2020

BEATRIZ ARAÚJO LOPES DURVAL

Educação, currículo e MST: o desafio de educar, conscientizar e organizar a luta. Um estudo de caso das Escolas de Assentamento Franco Montoro e Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, Itapeva SP

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do Prof. Dr. Kazumi Munakata.

São Paulo  
2020

Banca Examinadora

---

---

---

---

### **Agradecimentos às agências de fomento**

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) and Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

## Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer ao meu orientador Kazumi Munakata, pois sem ele nada disso seria possível. Agradeço as palavras duras e também as gentis, cada uma delas foram fundamentais para eu seguir acreditando que podia chegar até aqui. Agradeço aos professores e colegas do EHPS, à nossa querida Betinha e a todos os outros docentes, discentes e funcionários com quem pude dividir, nestes dois anos de PUC-SP, a luta em defesa da ciência e do conhecimento. Meus sinceros e calorosos agradecimentos aos meus companheiros de gestão na Associação de Pós-Graduandos, reaberta depois de 5 anos através de nossa necessária ação coletiva, amigos queridos que levarei para toda a vida. Agradeço aos amigos de gestão da Associação Nacional de Pós Graduandos, especialmente à minha presidenta e amiga Flávia Calé, que sempre foi fonte de inspiração para mim.

Muito obrigada aos amigos de vida, meu pai e minha mãe que, mesmo sem entenderem muito bem o que eu estava fazendo, sempre me deram todo o apoio e me fizeram acreditar que essa vitória é de toda nossa família. De igual maneira, agradeço à minha amiga Elisangela Lizardo, responsável por me apresentar e incentivar a tentar a seleção do programa. Agradeço ao meu companheiro de vida Felipe Garcez, que esteve ao meu lado em boa parte desse percurso e me deu força nos momentos mais difíceis.

Ofereço também meus agradecimentos e esse trabalho aos professores das Escolas Terezinha de Moura e Franco Montoro, em especial à Diretora Selma e à Professora Lourdes, que me receberam, acolheram e acompanharam durante todo este percurso.

Por fim, meu agradecimento e reconhecimento aos professores que se dedicam a construir uma educação libertadora no seu cotidiano e na sua prática pedagógica. Encerro este ciclo acreditando ainda mais no potencial da escola e da docência. Em tempos de obscurantismo e perseguição ao pensamento crítico, os professores brasileiros tem sido resistência e coragem; façamos deles nossa inspiração para seguir lutando por manhãs de sol e liberdade para nosso povo.

## Resumo

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra consolidou-se como uma das principais referências do movimento social latino-americano. Parte deste sucesso se deu pela capacidade de formulação teórica sobre suas reivindicações. Uma delas diz respeito ao acesso à educação pública para os assentados (crianças, jovens e adultos). Inspiradas na Educação do Campo, as escolas de assentamento se tornaram espaço de experimentação da chamada *Pedagogia do Movimento*. Este conceito, cunhado pelo movimento, defende a escola como espaço de articulação entre o saber e a luta pela Reforma Agrária. Contudo, a introdução destas mesmas escolas nas redes convencionais de ensino público gerou dificuldades para a aplicação de procedimentos pedagógicos alternativos. Esta pesquisa tem como objetivo, através de um estudo de caso das Escolas de Assentamento Franco Montoro e Terezinha de Moura, analisar como se estrutura essa contradição. Como metodologias de pesquisa recorreremos à observação participativa, por meio de entrevistas, questionários e análise dos documentos das Escolas e do Setor de Educação do MST. Para o debate sobre currículo, utilizamos como referencial teórico as obras de Bourdieu e Passeron (1982), Apple (1982,1989) e Goodson (1995).

Palavras-chave: *Movimento dos Trabalhadores Sem Terra; Pedagogia do Movimento Educação do Campo; Currículo; Escolas de Assentamento; Reforma Agrária*

## Abstract

The Landless Workers Movement has consolidated itself as one of the main references of the Latin American social movement. Part of this success was due to the ability to theoretically formulate their claims. One of them concerns access to public education for settlers (children, youth and adults). Inspired by the Education of the Countryside, the settlement schools became a space for experimentation of the so-called Pedagogy of the Movement. This concept, coined by the Movement, defends school as a space for articulation between knowledge and the struggle for Agrarian Reform. However, the introduction of these same schools in conventional public education created difficulties for the application of alternative pedagogical procedures. This research aims, through a case study of the Settlement Schools Franco Montoro and Terezinha de Moura, to analyze how this contradiction is structured. As research methodologies, we use participatory observation, conduct an interview and questionnaire, analyze the documents of the Schools and the Education Sector of the MST. For the debate on curriculum, we used the works of Bourdieu and Passeron (1982), Apple (1982,1989) , Goodson (1995) and Giroux (1981) as a theoretical framework.

*Keywords: Landless Workers Movement; Pedagogy of the Countryside Education Movement; Curriculum; Settlement Schools; Land reform*

## Sumário

<b>Introdução</b> .....	9
<b>Capítulo 1 - Da Educação Rural à Pedagogia do Movimento: trajetos e percursos da Educação do Campo no Brasil</b> .....	20
1.1. Os primeiros passos da Educação Rural no Brasil.....	20
1.2. Educação Rural x Educação do Campo .....	29
1.2.2. Efetivando a Educação do Campo.....	36
1.3. O MST e a Escola.....	40
1.3.1. MST.....	39
1.3.2. MST, Escola e Pedagogia do Movimento .....	46
1.3.3. A inspiração em Freire e na Pedagogia Socialista dos soviéticos.....	54
<b>Capítulo 2 - Escolas Therezinha de Moura e Franco Montoro: história, cotidiano e práticas pedagógicas</b> .....	57
2.1. Dos primeiros passos da política de concentração de terras às Agrovilas: conflitos e resistência no Sudoeste Paulista.....	57
2.2. As Escolas.....	62
2.3. Cotidiano escolar.....	68
2.4. Práticas Pedagógicas.....	75
2.4.1. A mala viajante e o envolvimento familiar.....	82
<b>Capítulo 3 - Entraves, desafios e metas: olhares e perspectivas de quem faz a escola</b> .....	85
3.1. Currículo e docência: quem são e o que pensam os professores das escolas.....	85
3.2. “Na prática, a teoria é outra”: o Projeto Político Pedagógico das escolas .....	92
3.2.1. Marco Referencial.....	93
3.2.2. Marco Situacional .....	94
3.2.3. Marco conceitual.....	98
3.1.4. Marco Operacional.....	102
3.3. Fazer acontecer: os obstáculos enfrentados e iniciativas realizadas pela Professora Lourdes, docente e militante do MST.....	106
<b>Conclusão</b> .....	117
<b>Bibliografia</b> .....	121
<b>Anexos</b> .....	126

## **Lista de Abreviaturas**

**ALBA** - Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CNBB** - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

**CPC** - Centro Popular de Cultura

**CPT** - Comissão Pastoral da Terra

**COAPRI** - Cooperativa dos Assentados de Reforma Agrária e Pequenos Produtores da Região de Itapeva

**CUT** - Central Única dos Trabalhadores

**EFA** - Escola da Família Agrícola

**ENERA** - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária

**INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**IPEA** - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

**MEB** - Movimento de Educação de Base

**MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização

**MST** - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

**PCB** - Partido Comunista do Brasil

**PME** - Plano Municipal de Educação

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**PNERA** - Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária

**PRONACAMPO** - Programa Nacional de Educação do Campo

**PRONERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

**UNE** - União Nacional dos Estudantes

**UNEFAB** - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

**UNESCO** - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

**UNICEF** - United Nations International Children's Emergency Fund

## Introdução

O movimento social é parte de mim desde que conheci as organizações estudantis na Universidade. Dialogar com as entidades dos setores da educação e as lutas em defesa da escola pública, lideradas por estudantes e professores, foram determinantes para a decisão de seguir a graduação em Licenciatura e Bacharel em História. Certamente, contribuiu também para que, depois de graduada, eu fosse em direção aos estudos sobre a escola na pós-graduação.

Mas, sem dúvidas, a experiência que mais influenciou na decisão de me dedicar à minha formação enquanto educadora foi o período em que participei de projetos de extensão na Universidade Federal Fluminense. Em 2015, tornei-me professora de História no Cursinho Popular Morro do Estado, preparatório para o ENEM. Conviver em sala de aula com estudantes da rede pública de ensino do Estado do Rio de Janeiro e conhecer as ansiedades e frustrações trazidas da escola me fizeram refletir diariamente sobre como e para que eles estavam sendo preparados.

A disparidade entre os conteúdos recebidos no ensino regular e as aulas do cursinho nos impressionavam negativamente. Muitos desses problemas eram oriundos da falta de contratação de professores, do funcionamento irregular das escolas e de outros problemas estruturais históricos da educação pública do Rio de Janeiro. Por outro lado, chamava atenção também o envolvimento dos alunos quando convidados para atividades e debates externos. Para nós, parecia uma demonstração de estarem empenhando no cursinho a energia e a disposição que não encontravam espaço para desenvolver na escola regular.

Resolvemos investir e acreditar no que estávamos vendo, passamos a criar cada vez mais ações que nos diferenciavam do funcionamento comum de uma instituição de ensino. Viabilizamos aulas interdisciplinares seguidas de oficinas de redação, assembleias gerais de professores e alunos para discutir questões de interesse comum; convidamos pessoas de fora do projeto para falar sobre assuntos variados, promovemos exercícios de concentração e relaxamento, cineclubes, organizamos aulas de reforço e monitoria, assim como trabalhos de campo para o Centro do Rio e para a região de Ouro Preto.

No final do ano, além das aprovações em diversas universidades federais, observamos nossos alunos engajados em lutas sociais, outros levando discussões feitas no cursinho para suas escolas e quase todos se tornaram mais confiantes no próprio potencial e na força coletiva. No ano seguinte, aprimoramos as ideias que estavam em curso e desenvolvemos outros mecanismos de participação. O cursinho seguiu existindo e, com certeza, foi uma experiência marcante para todos que puderam contribuir.

Seria leviano chegar a qualquer conclusão sobre os motivos pelos quais colhemos resultados positivos e, certamente, também convivemos com muitas falhas, erros e dificuldades. Essa experiência, tão particular e especial, se tornou um marco importante na minha vida, porque me permitiu ver práticas pedagógicas gerando impactos profícuos, ao mesmo tempo em que alimentou minhas expectativas sobre a capacidade emancipadora da educação. Tentando escapar de um sentimento demasiadamente ufanista, este processo me permitiu refletir sobre a sala de aula, a escola e o ensino de maneira equilibrada, de maneira que exista espaço para percebê-los em todas as suas contradições.

Interessada na reflexão sobre práticas educativas alternativas e buscando conforto na minha formação enquanto historiadora, recorri à trajetória histórica da educação popular para entender a gênese desta discussão no Brasil. Neste percurso, encontrei a efetiva participação dos movimentos sociais, começando ainda com operários anarquistas e comunistas que desenvolviam projetos de alfabetização de trabalhadores na primeira metade do século XX. Em um segundo momento, conheci o trabalho realizado pelo Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes. Logo em seguida, a historiografia sobre o tema começou a apontar o envolvimento dos camponeses, e conseqüentemente do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). A luta pela terra é também por reconhecimento de uma parcela invisibilizada da sociedade brasileira, e não seria plena sem que fosse acompanhada da luta pela garantia de direitos básicos aos camponeses, sendo a educação, inevitavelmente, um deles.

A minha trajetória na militância política nunca foi feita dentro do MST. Apesar disso, em muitos momentos pude compartilhar com eles a construção de atos, atividades e campanhas sobre diversos temas. Mais recentemente, no ano de 2019, tive a oportunidade de participar de uma brigada de solidariedade ao povo venezuelano. Viajei para Venezuela acompanhada de alguns militantes do MST e conheci mais de perto as ideias que traziam sobre a luta anti-imperialista, a questão do bloqueio econômico e suas implicações nos debates acerca da soberania alimentar e política. Como já estava envolvida em minha pesquisa, aproveitei a ocasião em que dividi uma de nossas vivências com o presidente da Juventude do MST para dialogar também sobre educação e escola. Considero que foi um momento especial para entender melhor o que ainda estava por vir.

Pensar sobre a escola é sempre desafiador. Não é tarefa simples tecer análises com capacidade de dialogar com toda a complexidade presente no ambiente escolar. Como perceber todos os elementos que a transformam em uma forte ferramenta para a manutenção da estrutura e, ao mesmo tempo, não ignorar as particularidades e potencialidades próprias de um espaço de interação humana? O que faz possível sustentar e ao mesmo tempo desafiar a ordem?

Partindo da origem do sistema de ensino brasileiro, é possível encontrar algumas respostas para essas indagações. Segundo Faria (2000), é após a Proclamação da Independência que a instrução no país passa a ser um tema de grande interesse estatal. A estruturação do Estado Imperial dependia da ampliação

do sistema de ensino para auxiliar a consolidação da nação que surgia. Ampliar a rede de escolas e torná-las acessíveis às camadas populares era primordial para difundir o ideal do Império.

A instrução aparecia como um instrumento estratégico para a garantia da governabilidade. Era uma maneira eficiente de o Estado influenciar e direcionar o povo que acabara de superar sua condição de colônia para trilhar um caminho adequado à nova ordem que se estabelecia no país. Para além da urgência em incentivar a consolidação de uma identidade nacional e a divulgação de valores patrióticos, também exerciam pressão alguns setores mais progressistas das classes superiores que, inspirados nos iluministas europeus, defendiam educação para todos os homens livres.

O Estado Imperial também concentrou sua atuação em fortalecer a legalidade de seus atos. O objetivo era criar um chamado Império das Leis, em que a ordem, a justiça, os direitos e os deveres eram cristalizados através da legislação. Como a educação era considerada assunto de interesse nacional, foi criada a Lei de 15 de outubro de 1827, primeira tentativa de legislar sobre o assunto através da determinação da fundação das *escolas de primeiras letras* em todas as cidades e vilas do país.

Sobre a concepção das “escolas de primeiras letras”, Faria (2000, p. 136) comenta:

Essa forma de referir-se à escola que se queria generalizar para todo o povo, ou, conforme dizia-se em Minas Gerais, para as “classes inferiores da sociedade”, que possibilita perceber, por um lado, que se queria generalizar os rudimentos do saber, ler, escrever e contar, não se imaginando, por outro lado uma relação muito estreita dessa escola com outros níveis de instrução: o secundário e o superior. Nessa perspectiva, pode-se afirmar, como muitos faziam à época, que, para a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo em se tratando de brancos e livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras.

O passo seguinte do processo de constituição do sistema de ensino gratuito no Brasil foi a substituição das *escolas de primeiras letras* por *instrução elementar*. Nesse momento, o entendimento era de que, para além da alfabetização básica e da matemática simples, a escola precisava também orientar outros valores fundamentais e aumentar a oferta de conhecimentos escolarizados. Mesmo havendo ampliação dos conteúdos obrigatórios, o novo termo utilizado seguiu sugerindo o oferecimento de uma educação limitada e pragmática para os mais pobres.

É possível perceber na história moderna da escola no mundo ocidental o forte vínculo entre a educação oferecida e os projetos de poder em curso. Seja a partir da reprodução das relações de trabalho ou do conhecimento selecionado, o funcionamento da escola não está alheio ao que se passa fora dela, ao contrário disso, é dependente do contexto social, político e econômico. Sobre isso, Michael Young (1971, p. 52) argumenta:

quem ocupa as posições de poder tenta definir o que se deve aceitar como conhecimento e até que ponto deve ser acessível qualquer conhecimento aos diferentes grupos e quais são as relações aceitas entre os diferentes âmbitos do conhecimento, quem deve ter acesso e para quem deve ser inacessível.

Para que a escola cumpra a função que o sistema necessita, o currículo surge como um instrumento estratégico. É através dele que se edificam os interesses e objetivos almejados. Longe de ser algo imparcial, o currículo institucionaliza a organização e a seleção dos conhecimentos e saberes convenientes à ordem social hegemônica. Sobre isso, Tadeu e Moreira (2018, p. 14) afirmam que:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

Sendo assim, é preciso observá-lo como uma construção social e não menosprezar as intenções e expectativas que o acompanham. Consideramos que, como afirma Goodson (1997, p. 17): *“o currículo é um artefato social, concebido para realizar determinados objetivos humanos específicos”*.

Esses propósitos são incentivados através, não somente das disciplinas escolares e do conteúdo compreendido a partir delas, mas também do funcionamento, hierarquias e obrigações presentes no cotidiano escolar. O currículo não está limitado às aulas, é todo um conjunto de metodologias e padrões de comportamento exercidos e cobrados na trajetória escolar. Pensadores das questões sobre currículo, como Bowles e Gintis (1976), falam sobre os mecanismos para a difusão da ideologia capitalista nas escolas. Destacam a instrumentalização da dinâmica e do dia a dia da escola para estes fins. Ser obediente, pontual e assíduo são pontos determinantes para o sucesso ou fracasso dos estudantes, mais ainda nos sistemas de ensino destinados aos filhos da classe trabalhadora. Em contrapartida às respostas aos estímulos para a criação, o empreendedorismo e a liderança são marcas das escolas destinadas aos filhos dos patrões. O conceito de *correspondência* explica que as relações sociais da escola reproduzem as relações sociais do trabalho e, desse modo, auxiliam na sustentação das sociedades de classes:

O sistema educacional ajuda a integrar os jovens no sistema econômico, nós acreditamos, através de uma correspondência estrutural entre suas relações sociais e as de produção. A estrutura das relações sociais na educação não apenas habitua o aluno à disciplina do mundo do trabalho, mas também desenvolve os tipos de comportamento pessoal, modos de autopreservação, autoimagem e identificação sociais que são os ingredientes cruciais para a adaptação ao emprego. Especificamente, as relações sociais da educação – as relações entre administradores e professores,

professores e alunos, alunos e seu trabalho – reproduzem a divisão hierárquica do trabalho (BOWLES e GINTIS, 1976, p.67).

Em *A Reprodução* (1982), de Pierre Bourdieu e Passeron, os autores também questionam o discurso de neutralidade dos sistemas de ensino e vão mais além: relacionam o funcionamento das sociedades de classes com a dinâmica e funcionamento da escola. Os autores defendem que a cultura escolar é uma projeção da cultura das classes hegemônicas, feita de maneira dissimulada. Ao tentar igualar nas mesmas condições estudantes oriundos de situações sociais totalmente distintas, a escola reproduz e naturaliza a lógica de desigualdades e injustiças sociais.

Dessa obra, destacam-se dois conceitos fundamentais para a compreensão da discrepância na evolução da aprendizagem: *violência simbólica* e *capital cultural*. Como *violência simbólica*, compreende-se a maneira como é imposta a perspectiva cultural dominante, principalmente a partir da ação dos agentes e autoridades da escola através dos recursos pedagógicos, mas também das subjetividades e de forma oculta. O *capital cultural* é o repertório de saberes e informações assimilados pelos alunos fora da escola, que se torna uma ferramenta importante para a preservação das desigualdades porque os sistemas de ensino se edificam partindo do acúmulo de conhecimentos e da dinâmica de vida das classes mais altas, ignorando a condição de miséria intelectual e material em que vivem os mais pobres.

Foi, com certeza, o contato com as leituras do mestrado que apurou meu olhar sobre o espaço escolar de maneira geral. Entendi que é preciso sempre considerar a força exercida de fora para dentro, que visa impedir a escola de desempenhar por completo suas potencialidades. Ao observar por esse viés *estruturante*, ficou mais fácil perceber que a falta de recursos e a desvalorização da docência não são questões pontuais, e sim parte de um projeto maior de desfavorecimento de muitos para o lucro de poucos.

Ao mesmo tempo, aprendi que isso não significa considerar a escola como algo imutável, como se essa cadeia fosse impossível de ser modificada ou que esse projeto não pudesse ser, de alguma maneira, flexibilizado. O sistema educacional, assim como outros aparatos sociais, é terreno de disputa, de mediação e produção de novas consciências e relações humanas. Além disso, não está alheio ao tempo histórico em que está localizado, interferindo e sendo influenciado pelos paradoxos que lhes são contemporâneos.

As investigações dedicadas ao aprofundamento da discussão sobre o caráter reprodutivista dos sistemas escolares desempenharam um papel fundamental para posicionar a educação em um lugar de destaque na ordenação das desigualdades. Observar o ensino a partir dessa perspectiva nos permite entender não somente a função da escola nas sociedades modernas - especialmente pós Revolução

Industrial -, mas todo o propósito que baseia sua logística de funcionamento. E nos desafia: se não é esse, qual modelo de escola? O que exatamente ela precisa para ser aliada e não inimiga do combate às injustiças sociais? Esse modelo existe? Pode existir dentro do sistema político e econômico hegemônico?

Se não é possível encontrar com facilidade respostas para estas perguntas, ainda assim parece possível considerar a escola como território de disputa de consciência, bem como as fábricas e outros locais de trabalho. Indo um pouco mais além nas inquietações: não deveria ser papel dos que, como Althusser, a reconhecem como um aparelho ideológico do Estado, tentar encontrar frestas que permitam desenvolver e estimular novos entendimentos de mundo?

Giroux (1981) discute os processos de resistência no âmbito pedagógico. O autor, inspirado nas ideias de Gramsci, defende que por mais consolidada que seja a predominância de uma ordem global política, ideológica e econômica, não significa que este sistema seja impecavelmente consistente. Persiste a existência material de momentos de desarticulação, assim como incoerências concretas e objetivas. Ou seja, para considerar as subjetividades e as possibilidades de reflexões presentes na escola não é preciso, necessariamente, negar o seu caráter estruturante. É não criar uma interpretação resolutiva que acabe por tirar desta arena de combate aquelas pessoas e ideias capazes de mobilizar um outro pensar nas novas gerações.

Além disso, o parágrafo 1º do Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos expressa que “todos os seres humanos têm direito à educação”. O livre acesso à instrução, seguramente, significa um avanço civilizacional. Não defender isso de maneira enfática, principalmente em tempos de obscurantismo e retrocesso como esses que estamos vivendo, seria perigoso.

Ao pensarmos na realidade brasileira, é saudável dizer que a principal pauta na esfera da luta em defesa da educação foi (e de alguma maneira ainda é) pela incorporação dos mais pobres às redes de ensino. Ainda estamos engatinhando, buscando garantir o mínimo necessário dentro de parâmetros civilizatórios. No início desta caminhada, que não faz muito tempo, conteúdo, currículo e o projeto que a escola estava a serviço parecia menos importante que reduzir as taxas de analfabetismo e garantir instrução mínima às classes populares. Hoje, diminuímos consideravelmente o número de analfabetos e é possível enxergar o anseio existente para a adequação de diversos debates no âmbito escolar. São questões como raça, gênero, meio ambiente, sexualidade, temas já presentes na vida dos estudantes, mas que dificilmente encontram espaço no currículo oficial e no contexto escolar.

Acreditar no potencial de intervenção que a escola exerce na construção das mentalidades não deve e não é uma exclusividade dos sistemas políticos. Lutar pela transformação da escola, pela qualidade do ensino, pela democratização do acesso à universidade, pela valorização dos professores, por melhores condições estruturais para os colégios é uma agenda permanente dos movimentos sociais no Brasil e na América Latina. Essa mobilização unifica movimentos sociais de todo o continente

justamente porque é perceptível a existência de um projeto estratégico de mercantilização e sucateamento da educação oferecida em território latino-americano.

Um dos movimentos com atuação destacada no debate da educação é o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, consolidado como uma das principais entidades sociais do Brasil e referência mundial no que diz respeito à organização dos trabalhadores do campo. O MST nasceu para reivindicar a reforma agrária, mas empreende sua luta a partir de uma perspectiva revolucionária, na qual garantir terra para os camponeses é parte de um objetivo maior de transformação radical da sociedade.

Pela amplitude das atividades desenvolvidas em suas bases de atuação, o MST é um objeto de pesquisa multifacetado. Em uma busca no site do Portal da CAPES, usando o descritor *Movimento dos Trabalhadores Sem Terra*, aparecem disponíveis 2.462 publicações. São muitos os temas transversais à luta pela reforma agrária e, por isso, o movimento é referência em distintos assuntos: trabalho, agroecologia, moradia, luta anti-imperialista, economia solidária, etc.

No caso do acervo específico sobre escola, utilizamos no mesmo site o descritor *Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e Educação* e foram encontradas 806 pesquisas. Esses números demonstram o reconhecimento acadêmico-científico do trabalho exercido pelos Sem Terra nos assentamentos e no âmago da luta política. Contudo, essa valorização não impede as insistentes narrativas que visam invisibilizar, desvalorizar e criminalizar a organização dos camponeses. Mesmo o MST consolidando teorias, ações e concepções inegavelmente inovadoras e eficientes em diversas áreas, ainda assim, a militância precisa se empenhar diariamente para afirmar a competência do saber e conhecimento próprios de sua cultura e território.

Durante seus mais de 30 anos de existência, a elaboração do movimento sobre o direito à educação foi sendo aperfeiçoada. Enquanto levantavam os primeiros assentamentos, ainda na década de 1980, a escola servia principalmente como um lugar seguro para os filhos dos camponeses que trabalhavam na construção dos barracões e no plantio. Em um segundo momento, passou a ser percebida como um instrumento para a manutenção das ideias acumuladas no processo de organização das populações do campo. Educar os mais jovens a partir das concepções teóricas e políticas do movimento passou a ser também uma maneira de garantir que as gerações mais jovens crescessem convencidas e dedicadas a um projeto alternativo de sociedade.

Com a criação do Setorial de Educação do MST em 1988, as formulações sobre questões relacionadas ao ensino ficaram mais qualificadas e profundas. Através de encontros de educadores, espaços de formação, elaboração de documentos, desenvolvimento de técnicas de aprendizagem e, principalmente, da dedicação em buscar amparo teórico para as propostas e objetivos das escolas de assentamento, o MST consegue formatar e dar centralidade a um ideal de educação popular exclusiva para o campo.

Inspirados especialmente pelos debates sobre adequações curriculares através da Educação do Campo e pelos fundamentos da Escola do Trabalho e da Pedagogia Socialista de Moisey Pistrak, o MST constituiu a *Pedagogia do Movimento*. Esse modelo educativo surgiu com objetivo de consolidar parâmetros curriculares e pedagógicos articulados com a vida rural e comprometidos com a permanência da organização camponesa em seus territórios.

Paralelamente ao percurso de crescente formulação teórica e aperfeiçoamento prático, o MST como um todo ganhou mais força e passou a pressionar cada vez mais o poder público pela garantia de direitos fundamentais aos camponeses. Entre os avanços, destacam-se a crescente conquista de terras improdutivas, a quantidade das cooperativas de produção, a participação em espaços institucionais de decisão e também o reconhecimento e introdução das escolas de assentamento pelas redes públicas de ensino (municipais e estaduais).

A inclusão das instituições de ensino coordenadas pelo MST no sistema público de educação foi uma demanda pautada em questões logísticas e estruturais, como a contratação e pagamento de professores, assim como o fornecimento de recursos para a manutenção e melhoria do espaço físico. Além disso, também foi — e ainda é — uma luta pelo reconhecimento da população do campo como cidadãos de plenos direitos e que, por isso, deveriam ter o acesso à educação pública assegurado. Para muitos, antes das escolas de assentamento, isso só existia na legislação e não na realidade concreta.

Porém, se essa estrutura respondeu aos anseios descritos acima, também trouxe novos dilemas. Um dos principais têm relação com o currículo, já que a integração à rede regular obrigou a implementação dos parâmetros curriculares tradicionais. A contratação dos professores passou a se dar via concurso, consolidando, assim, um corpo docente que não necessariamente tem relações com o movimento. Essa nova realidade impôs um desafio: o de manter dentro das escolas uma perspectiva de educação popular, conectada às demandas do campo e do MST, mesmo introduzida em uma lógica educacional baseada na vida urbana e industrial.

Apesar dessas dificuldades, o MST avançou em suas formulações teóricas e se empenhou para fornecer espaços de formação de educadores populares como alternativa para adaptação do projeto político pedagógico exigido às expectativas do movimento. Esta contradição é o centro de minha análise, a partir de pesquisa realizada nas Escolas de Assentamento Terezinha de Moura e Franco Montoro, responsáveis por atender os assentados da Agrovila 1 e 4, no município de Itapeva (SP). Minhas observações tiveram a pretensão de examinar como se dá o exercício prático da Educação do Campo e da Pedagogia do Movimento nessas escolas que, apesar de serem consideradas referências para o MST, lidam diariamente com as limitações explanadas.

Neste trabalho, dividimos nossa análise em quatro momentos. No primeiro capítulo, nos dedicamos a reproduzir parte da trajetória que o debate sobre o sistema de ensino para as populações

rurais percorreu. Iniciando pelo conceito da educação rural e suas origens, chegando até a concepção da Educação do Campo como uma antítese do que estava configurado até então; e mais especificamente a Pedagogia do Movimento, que representa as ideias que os Sem Terra forjaram para orientar as escolas de assentamento.

No segundo capítulo, passamos para a discussão sobre a consolidação do MST e as particularidades da construção da teoria pedagógica exercida, assim como o processo de aperfeiçoamento ainda em vigor. É também neste item que apresentamos parte da trajetória histórica dos assentamentos e escolas analisados, e o cotidiano atual em que se dão as aulas e dinâmicas escolares.

Por fim, finalizamos com o terceiro e último capítulo, no qual o objetivo foi compartilhar o que pensam os professores sobre o trabalho nas escolas e as perspectivas que acompanham o exercício diário de lecionar em lugares influenciados por expectativas próprias do território e cultura em que estão inseridos. Para isso, realizamos entrevista, pesquisa e analisamos o Projeto Político Pedagógico constituído no ano de 2019 para a aplicação em 2020, documento que sintetiza os anseios por transformações no funcionamento escolar, apontando para a real efetivação da Educação do Campo e da Pedagogia do Movimento.

Para esta pesquisa, também examinamos documentos do Setor de Educação de sua fundação até os mais recentes, e consultamos obras e fundamentações de educadores dirigentes do MST (em especial as contribuições de Roseli Caldart), além de documentos recolhidos nas Escolas (PPP, Plano Municipal de Educação do Campo de Itapeva e trabalhos acadêmicos da equipe pedagógica). Foram realizadas duas visitas às escolas, sendo uma ainda no ano de 2019 e outra em março de 2020. Em ambas as ocasiões, pude participar de aulas em turmas de Fundamental I e II, ministradas por docentes militantes ou não, dialogar com a maioria dos professores e acompanhar reuniões com as famílias.

Inicialmente, a ideia era dedicar parte significativa dos meses de março e abril de 2020 para o trabalho de campo e seguir utilizando com principal metodologia de análise a *observação participante*. Com a chegada da COVID-19 no Brasil, todas as redes de ensino do país suspenderam suas aulas, nos obrigando a ajustar os procedimentos analíticos. Para dar continuidade à pesquisa, propusemos uma entrevista remota com a Professora Lourdes e foi enviado um questionário - disponível nos documentos anexos - aos professores sobre as expectativas com relação às escolas e a Educação do Campo. Dos 11 professores da Educação Básica, 9 responderam. Todos declararam ter formação acadêmica em Pedagogia e/ou outras Licenciaturas, sendo a maior parte deles residentes do perímetro urbano de Itapeva.

As instituições de ensino têm mais de 30 anos de existência e funcionam no mesmo terreno, sendo a E. M. Therezinha, responsável pela creche e Ensino Fundamental I; e a E. M. Franco Montoro, pelo Fundamental II. Este é um local onde se vive cotidianamente o desafio de implementar a proposta

pedagógica cunhada pelo MST e, ao mesmo tempo, lidar com currículo, funcionamento e diretrizes convencionais. Como, ou se, dentro dessa estrutura, é possível fazer florescer um projeto pedagógico capaz de promover a formação crítica, atenta às especificidades e distorções presentes na vida no campo pretendida pelo MST, é o centro de meus questionamentos.

Falamos sobre esse tema em um momento em que a criminalização dos movimentos sociais é parte da agenda do governo federal e os ataques às organizações de esquerda fizeram parte dos discursos do presidente eleito em 2018. As campanhas eleitorais no Brasil foram marcadas por uma polarização radical entre progressistas e conservadores, em que o discurso da perseguição política à esquerda prevaleceu. São também tempos de projetos de leis de censura aos professores, de desvalorização da ciência e perseguição ao conhecimento.

O MST sofreu acusações do então candidato à presidência, Jair Bolsonaro, e também de seus apoiadores e candidatos aos governos estaduais. No caso de São Paulo, o candidato João Dória (PSDB) trilhou o mesmo caminho e ganhou a eleição com um discurso radicalizado e da mesma natureza. Nessa ocasião, os militantes Sem Terra foram chamados de bandidos, invasores e doutrinadores. O debate sobre o porte de armas no campo se amparou na defesa das propriedades privadas, em um claro incentivo ao uso da violência contra os movimentos de camponeses e as ocupações de terras.

As escolas de assentamento, as cirandas infantis e os encontros de educação têm sido também temas de debate e inquirição do governo e demais setores conservadores. O argumento central é de que promovem uma doutrinação *comunista* e servem para recrutar jovens para militância de esquerda.

Com a vitória de Bolsonaro e aliados no congresso e governos estaduais, a lógica persecutória aos movimentos sociais e valores considerados *comunistas* permaneceu após as eleições. Com dificuldade para executar seu projeto nacional, o governo bolsonarista depois de eleito seguiu apostando no recurso da retórica para não dispersar sua base de apoio. As organizações políticas de caráter popular e progressistas se tornaram alvos fixos das notícias falsas e discursos de ódio, empurrando-as para um terreno perigoso em que direitos sociais básicos são considerados pautas “esquerdistas”.

Nesta situação, a condição legal das escolas de assentamento já incorporadas pelas redes de ensino, assim como os projetos de alimentação e moradia compartilhados por movimento e poder público, passaram a ser também recursos para a autoproteção dos assentados, ajudando a impedir uma política de criminalização ainda mais grave. Ou seja, a estruturação das escolas a partir das redes é limite, mas também possibilidade. Ao defender as escolas de assentamento também como política pública, o movimento se fortalece para defender sua existência como ferramenta para a garantia de melhores condições de vida para a população do campo, ganhando força para enfrentar esse processo de marginalização do MST.

Em síntese, este trabalho se dedicará a refletir sobre as complexidades vivenciadas por educadores e militantes do MST para a promoção da *Educação do Campo* e da *Pedagogia do Movimento* nas Escolas Therezinha de Moura e Franco Montoro. É um estudo de caso que busca observar os mecanismos acionados, os percursos percorridos e os saberes compartilhados para concretizar no chão da sala de aula essa educação consciente, almejada pelos que vêm a escola como alternativa para a emancipação intelectual do povo.

É uma pequena contribuição na reflexão sobre os objetivos da escola e quais caminhos devemos percorrer para que a educação possa efetivamente servir ao combate das desigualdades. Em tempos de luta pelo que já conquistamos, falar sobre direito a escola é falar sobre questões fundamentais como manutenção dos recursos para educação e pesquisa. Talvez por isso, refletir sobre outro modelo de ensino pode parecer ainda mais distante e utópico. Mesmo assim, a tarefa de pensar recursos e alternativas para que o ambiente escolar contribua para a construção de uma sociedade diferente, cabe não só para quem deseja uma nova escola, mas para todos aqueles que anseiam por uma nova civilização.

## Capítulo 1

### *Da Educação Rural à Pedagogia do Movimento: trajetos e percursos da Educação do Campo no Brasil.*

O processo de implementação de uma rede de ensino específica para o atendimento das demandas da população do campo no Brasil já quase completa um século. As discussões começaram ainda no início do século XX e tomaram mais força, principalmente, no período de industrialização do país. Isso porque era preciso atender duas demandas centrais que emergiram naquele momento: conter de alguma forma o cada vez mais intenso êxodo rural e qualificar mão de obra para as agroindústrias que se expandiam nos interiores.

Nesse mesmo período, com o avançar das décadas, novos elementos correspondentes a debates sobre acesso, financiamento, estrutura, formação de professores e currículo são adicionados às formulações sobre o tema. A situação atual das escolas do campo é resultado de avanços e entraves históricos que devem necessariamente ser observados para, assim, ser possível compreendê-las.

A mudança do conceito de Educação Rural para Educação do Campo é resultado desta evolução e adensamento da compreensão das necessidades a serem incluídas em um projeto pedagógico de educação exclusivo para o sujeito camponês. Não se trata apenas de uma substituição de palavras, o significado desta transição vai mais além e diz respeito ao desenvolvimento da concepção de uma educação protagonizada pelo camponês e do rompimento com a lógica persistente de reprodução do espaço e relações urbanas imperativas no sistema educacional brasileiro.

Neste primeiro capítulo, buscaremos na história fatos que nos ajudem a compreender quando nascem algumas das contradições enfrentadas pela Educação do Campo nos dias atuais. Também abordaremos a raiz e os objetivos da transição de conceitos mencionados, finalizando com a relação disso com a chamada Pedagogia do Movimento, formulada e implementada pelo MST.

#### **1.1 Os primeiros passos da Educação Rural no Brasil**

Apesar de a população brasileira ser predominantemente rural até a década de 70, quando mais da metade dos brasileiros passa a viver em áreas urbanas<sup>1</sup>, a Educação Rural<sup>2</sup> só se tornou uma questão de

---

<sup>1</sup> Fonte: IBGE

<sup>2</sup> Utilizaremos o conceito *Educação Rural* enquanto estivermos nos referindo a este primeiro momento da trajetória que dará origem ao conceito de Educação do Campo. Nos capítulos seguintes quando estivermos nos referindo ao avanço do debate pedagógico no MST usaremos Educação do Campo e Pedagogia do Movimento, esses sim conceitos e modelos educacionais e escolares defendidos pelo movimento.

ativa discussão do Estado brasileiro na consolidação da Constituição de 1934 e das Leis Trabalhistas implementadas por Vargas na mesma década.

Apesar disso, segundo Cunha (2018), antes do período varguista existiram pelo menos duas ocasiões onde foram feitos debates e ações que dizem respeito ao tema. A primeira foi ainda durante o Período Imperial, mais precisamente no I Congresso de Instrução em 1883, quando uma divergência assolava os participantes sobre qual modelo de escola deveria ser implementado nas zonas rurais. A dúvida era entre um sistema educativo único para todo o território brasileiro, sem distinção entre campo e cidade, ou utilização da escola rural como um instrumento de potencialização da vocação agrícola do Brasil.

A outra ocasião que merece atenção é o Decreto nº 8.319 de 1910, na então I República. O texto falava da criação do chamado Ensino Agrônomico, voltado à formação em todos os níveis escolares, da educação primária à formação de engenheiros agrônomos:

DECRETO Nº 8.319, DE 20 DE OUTUBRO DE 1910

Crêa o Ensino Agronomico e approva o respectivo regulamento

O Presidente da Republica dos Estados Unidos do Brazil, á vista do que dispõe o art. 2º, § 1º da lei n. 1.606, de 29 de dezembro de 1906 e de accôrdo com o art. 48, n. 1 da Constituição Federal, resolve crear o Ensino Agronomico e approvar o respectivo regulamento, que com este baixa, assignado pelo ministro de Estado dos Negocios da Agricultura, Industria e Commercio.

A execução do decreto era de responsabilidade do Ministério da Agricultura e a realização das aulas deveriam se dar em espaços adaptados em fazendas experimentais e estações de máquinas, com o objetivo de atrelar a instrução à formação profissional. Mas, ainda segundo Cunha (2018), foram nos Patronatos e Aprendizados, instituições que recebiam órfãos e filhos de trabalhadores rurais de extrema vulnerabilidade, onde se deu de forma mais pujante o ensino agrícola. Era parte do processo formativo desses alunos conhecimentos sobre plantio, sementes e manuseio de maquinário para agricultura.

Ainda na virada do século XIX para o XX, iniciou-se um movimento que ganhou repercussão mundial com o nome de *Escola Nova*. Nele estavam intelectuais europeus e norte-americanos defensores de uma estrutura escolar diferente do modelo tradicional. Sobre esse novo formato de educação sugerido, Fonseca (2014, p. 13), afirma que:

Dentre as novas propostas educacionais ressaltava-se a mudança no foco da ação educativa, nessa nova reflexão o aluno começou a ser encarado como protagonista ativo da aprendizagem, dessa maneira procurou-se incentivar o interesse na aprendizagem em oposição ao esforço obrigado, estimulou-se a espontaneidade e o experimentalismo, valorizaram a prática, os trabalhos manuais, as atividades físicas e tantas outras mudanças em relação à escola tradicional.

No Brasil, o movimento toma fôlego principalmente a partir de 1920 e influenciou nas discussões relacionadas à educação para as zonas rurais. Entre os adeptos, encontramos nomes importantes até os dias de hoje para o debate educacional, como Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira. Os chamados *escolanovistas* deram origem a um fenômeno que ficou conhecido como otimismo pedagógico. O movimento defendia uma posição de que a escola deveria ser compreendida e valorizada como um elemento central para a qualidade das transformações sociais e políticas que estavam em curso no país.

Envolvido e atuante nas formulações do novo ciclo de debates sobre modelos educacionais, porém crítico ao adesismo às ideias elaboradas por e para europeus, estava Sud Mennucci. O professor paulista é uma das principais figuras do que ficou conhecido por *ruralismo pedagógico*. Apesar de concordar com a necessária mudança de pensamentos e perspectivas relacionadas à escola, Mennucci alertava para o fato de que, até aquele momento, vivíamos no Brasil condições distintas da Europa, que ainda enfrentava as dores da I Guerra Mundial e contava com uma população majoritariamente urbana. Para ele, se era preciso mudar as perspectivas sobre educação, era também preciso responder às nossas próprias contradições e, nesse sentido, as questões relacionadas ao campo deveriam ser primárias. Mennucci apontava para alguns desafios urgentes, como o de superar heranças do período escravocrata, muito reverberantes no campo, sendo a escola um instrumento para combatê-las.

Ainda segundo Fonseca (2014), Mennucci ficou conhecido por sua convicção, defesa e expansão de projetos educacionais dirigidos às zonas rurais. Quando responsável pela Diretoria Geral de Instrução Pública de São Paulo, em 1931, tentou colocar em prática seu plano de ruralização da educação que abarcava a promoção do ensino primário ao ensino normal no campo. Não obteve sucesso absoluto e foi dispensado no ano seguinte. Outro traço marcante que o educador carregava era o fato de que, apesar de exercer funções públicas em São Paulo, era um ferrenho defensor de Vargas e isto pode se explicar dada a afinidade que compartilhavam quando o assunto era a expansão da educação rural.

Inspirado nas amplas discussões em torno do tema em questão e com o objetivo de atrelar a educação rural ao seu objetivo maior de construção de uma identidade nacional uniforme, Vargas deu bastante importância ao assunto. Apoiado nas ideias do Ruralismo Pedagógico, o presidente passou não só a legislar sobre o assunto, como também foi o responsável pela criação da Associação Brasileira de Educação Rural (1937).

Segundo Carmo e Rangel (2011, p.210), a finalidade da Associação era desenvolver um programa educativo que valorizasse a cultura e folclore local, mas que principalmente ajudasse a conter o deslocamento das famílias para as cidades e estimular o “civismo e a obediência ao Estado”.

Para Andrade (2014), o entendimento de civismo do presidente estava subordinado aos costumes e hábitos típicos do modelo de vida urbana. Desde os anos 1920, o Brasil passava por um intenso processo de industrialização e a identidade nacional perseguida por Vargas era alicerçada na dinâmica do trabalho que se dava nas indústrias e nas cidades.

Ao mesmo tempo, era preciso frear o fluxo migratório que empurrava as populações do campo para os grandes centros, pois já não havia condições de absorver tanta gente. Em busca de uma solução, nos anos 40, iniciou-se a *Marcha para o Oeste* com a missão de desenvolver áreas com menos densidade demográfica, estimulando o povoamento e a permanência nestes territórios. A promoção de políticas educativas era um dos carros chefes do projeto em curso e a escola era considerada um elemento estratégico na formação de cidadãos entusiastas do modelo de vida industrial, pretendido como ideal para a consolidação desta almejada identidade.

Não era mais preciso o deslocamento para a cidade, o objetivo era levá-la até o campo. Não dizia respeito somente à modernização e estruturação dos municípios dos interiores, mas principalmente à difusão de uma nova cultura, através do estímulo de subjetividades, valores e comportamentos semelhantes aos que permeavam o cotidiano urbano. Para isso, as práticas pedagógicas que chegavam ao campo serviam para difundir os padrões de vida, princípios e condutas do industrialismo.

Com o fim da II Guerra Mundial, iniciou-se a disputa entre EUA e URSS pela construção de uma nova ordem mundial. A rivalidade consistia em quais seriam os parâmetros econômicos, sociais, culturais e políticos que se tornariam hegemônicos no planeta. A disputa estava entre as ideias do liberalismo econômico, da meritocracia e a democracia liberal propagadas pelo capitalismo norte-americano e a ideologia socialista/comunista soviética, defensora da socialização dos meios de produção, da economia planificada e da tomada do poder pelos trabalhadores.

Getúlio manteve uma relação amistosa com o III Reich durante a década de 1930, mas rompeu em definitivo com Hitler em 1942, quando navios brasileiros foram atacados em pleno Oceano Atlântico. Essa situação obrigou o Brasil a abandonar a postura de neutralidade, passando a contribuir na luta contra o nazifascismo.

Com o fim das batalhas, o Brasil, assim como toda a América Latina e o Caribe, passaram a ser objeto de desejo dos EUA, que viam como necessário e estratégico garantir o controle econômico, político e ideológico da região. No caso brasileiro, chamavam a atenção as dimensões continentais e fronteiriças, a localização privilegiada - especialmente do Nordeste - , a gigante capacidade produtiva , as riquezas naturais e o tão cobiçado petróleo.

A aproximação entre o governo brasileiro e estadunidense foi se tornando cada vez maior. Rapidamente as políticas partilhadas entre ambos chegaram ao âmbito da educação e de maneira específica à educação rural. Segundo Ribeiro (2015), a primeira ação neste sentido foi liderada por Nelson Rockefeller. Empresário e político nos EUA, ficou conhecido por suas viagens pela América Latina na intenção de observar e ajudar a construir mecanismos de controle e propaganda norte-americana disfarçados de programas de cooperação.

De acordo com Cunha (2018, p.35), em sua primeira passagem no Brasil, Rockefeller ficou alarmado com a significativa presença de imigrantes alemães, em especial no sul do país. A perspectiva de uma influência direta da cultura alemã em território brasileiro deixou o empresário e o governo dos EUA em alerta.

Em 1945, Rockefeller articulou uma parceria com o Ministério da Agricultura para a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais. O objetivo era a consolidação de um padrão de cultivo que estivesse referenciado no modelo e na tecnologia norte-americana. Para além disso, acreditava-se que era possível repetir a receita de sucesso implementada em solo estadunidense, onde a educação foi considerada um elemento central para tornar o estilo de vida americano modelo para o que se entende por progresso, civilidade e democracia.

No mesmo ano, em Caracas, foi realizada a III Conferência Interamericana de Agricultura. Na ocasião, o Ministério da Agricultura brasileiro firmou mais um acordo, dessa vez com a Fundação Interamericana de Educação, para o período de 1946-1948. A iniciativa visava conceber um plano de contribuição técnica. Ribeiro (2015, p. 40) afirma que a intenção era enviar profissionais dos EUA que auxiliassem na implementação do Ensino Agrícola, assim como capacitar professores brasileiros que pudessem prosseguir e ampliar o projeto. Ao fornecer equipamentos e técnicos, o governo norte-americano não só aprofundava sua influência no país, como também criava firmes laços de dependência tecnológica, já que a modernização do campo passava a se dar a partir da estrutura por eles implementada.

Foi também em 1945 que se encerrou o Estado Novo e através do voto direto foi eleito Eurico Gaspar Dutra, naquele momento General de Divisão do Exército Brasileiro. Dutra era abertamente anticomunista e, com sua chegada à presidência da República, as relações com os EUA se tornaram ainda mais umbilicais. De acordo com Cunha (2018, p.31), as movimentações de Luís Carlos Prestes, liderança do Partido Comunista do Brasil, eram observadas com atenção e preocupação pelo novo presidente. Para não dar qualquer espaço à chamada ameaça comunista, fortalecer os laços com os norte-americanos era fundamental.

No que diz respeito à educação, Dutra assumiu o governo federal precisando encarar um grande desafio: superar o analfabetismo. Segundo o Censo realizado em 1940, considerando as pessoas com mais de 10 anos de idade, o número de analfabetos representava 56,8% da população. Essa taxa tão estarrecedora ficava ainda mais impactante se observadas a partir das regionalidades — no centro-oeste do país esse número chegava aos 80%. A rede de ensino nacional ainda se mostrava completamente insuficiente e menos de um terço das crianças e jovens brasileiros, com idade entre 7 e 14 anos, frequentavam a escola.

O novo tempo que emergia exigia respostas para corrigir o problema. Mais uma vez, a população passava a votar, mas este direito não era garantido aos que não eram alfabetizados. O sistema político e o sistema educacional não estavam em sintonia, era preciso ajustar. Além disso, aumentar o número de votantes parecia muito interessante aos que disputavam cargos eletivos, era a chance dos que ainda não tinham seus nichos eleitorais solidificarem bases de apoio.

A questão não estava limitada a pragmatismos, Dutra também considerava a escola como um importante mecanismo para difusão das concepções sobre democracia e economia que deveriam orientar a sociedade brasileira daquele momento em diante. Essa fase que se iniciava deveria ter a valorização do trabalho como questão principal, produzindo paralelos entre a qualificação de mão-de-obra e o sentido de civilidade.

O ambiente rural, ainda predominante, precisava imediatamente ser incluído neste plano e Dutra se dedicava a realizá-lo. Sobre isso, afirma Andrade (2014, p.97): *“no contexto deste projeto, a escola primária rural, tornou-se o melhor meio de levar os novos valores, hábitos de ação e pensamentos técnicos”*.

Nos dois primeiros anos de governo, Dutra apresentou medidas com o objetivo de fortalecer a rede de ensino nas zonas rurais. Em 1946, é promulgado o Decreto-Lei nº 9.613, estabelecendo a estrutura organizativa da educação agrícola. O referido decreto expressava principalmente a preocupação com a qualificação de mão-de-obra e responsabilizava a escola por garantir eficiência e produtividade no trabalho no campo. No mesmo ano, na gestão de Murilo Braga no Instituto Nacional de Ensino Pedagógico (INEP), iniciou-se o Programa de Educação Rural, responsável pela promoção de políticas públicas sobre esta temática. Já em 1947, o presidente, em mensagem ao Congresso Nacional, anunciou a construção de 1200 escolas rurais.

Mas ainda faltava um elemento essencial: um projeto político pedagógico para nortear o funcionamento da educação rural que estivesse em consonância com o ideário de sociedade almejado pelo governo. Foi nesse contexto que se deu a contribuição de Robert King Hall. Bacharel em Física e Matemática por Havard e formado em Administração Escolar pela Universidade de Chicago, esteve no

Japão, Coréia do Sul e Irã em períodos de ocupação norte-americana, desempenhando funções em programas e divisões de educação.

Segundo Cunha (2015), a atuação de Hall nesses países, assim como no Brasil, se deu sempre a partir da perspectiva de, através da escola, globalizar e estimular o padrão de vida estadunidense. O americano, da mesma maneira que Dutra, fazia críticas ferrenhas e explícitas ao comunismo e à União Soviética. Em sua concepção era preciso fortalecer uma rede de ensino com inspiração nos ideais de liberdade de cátedra, como a desenvolvida nos EUA, e rechaçar um modelo de educação autoritária que, segundo ele, estava vigente na URSS. Defendia a educação como um instrumento para garantir a segurança nacional, sendo a escola responsável por impedir a penetração das ideias comunistas nas gerações mais jovens e nos setores mais pobres.

Hall circulava pelo Brasil estudando a presença de colônias japonesas e alemãs desde o início da década de 1940, mas é a partir de 1948 que começou a se envolver institucionalmente no debate interno sobre educação. Considerado um “amigo do Brasil”, foi contratado por Murilo Braga para trabalhar no INEP como responsável do Programa de Educação Rural em 1949 e ali permaneceu até o ano seguinte.

Ainda de acordo com Cunha (2015, p.67), uma das tarefas de Hall era promover formação de professores. Estava em andamento a construção de escolas normais preparatórias de educadores para o campo, mas era preciso resolver a ausência de professores para as escolas que já estavam abertas, ou em vias de, nas zonas rurais imediatamente. Como alternativa, o INEP passou a oferecer em sua sede no Rio de Janeiro cursos de formação lecionados por Hall.

A formação de professores por um estrangeiro, representante fiel dos preceitos norte-americanos, foi alvo de críticas. As mais duras e de maior relevância foram feitas pelo professor e servidor público Paschoal Lemme que, através de suas considerações sobre Hall, denunciava também as intenções e ações estadunidenses que tinham por interesse a subalternização e dominação do continente latino-americano:

;

[...] o professor King Hall agia como porta-voz dessa política imperialista, agressiva, dos Estados Unidos da América do Norte, que está querendo conduzir o mundo a uma nova e mais tenebrosa carnificina, obrigando-nos a formar a seu lado, na defesa de uma pretensa ‘civilização ocidental e cristã’, que já exterminou populações civis, arrasando cidades inteiras, na Coréia, e ameaça a humanidade com os terríveis engenhos atômicos (LEMME, 1953, p. 184).

Nas décadas seguintes, permaneceu a política de articulação de um projeto de educação rural ligada prioritariamente ao interesse do desenvolvimento industrial e modernização do campo. A

aproximação com os EUA também foi conservada, agora não somente a partir de projetos e articulações compartilhadas entre governos, mas a cobiçada influência ideológica e cultural se materializava cada dia mais. O estilo de vida norte-americana se constituiu como referência e objetivo para grande parte das famílias do país, brasileiros perseguiram intensamente o *american dream* (sonho americano).

Com a vitória de Jânio Quadros em 1961, assumiu como vice-presidente (na época cargo submetido ao voto popular também) o trabalhista João Goulart. No mesmo ano, o presidente eleito pediu renúncia do cargo, passando a faixa presidencial ao seu vice. A situação delicada, surgiu como um ponto fora da curva, acionando novamente o sinal vermelho nos EUA. Já muito alarmados com a Revolução Cubana (1959), os norte-americanos permaneceram em alerta acompanhando quais poderiam ser as implicações no restante da América Latina e as opiniões do novo presidente do Brasil pareciam conversar com algumas ideias que reverberavam em Cuba.

Jango ficou conhecido por sua entusiasmada defesa das reformas estruturais que acreditava serem necessárias ao enfrentamento das agudas desigualdades sociais existentes no país. Entre elas, tinha destaque a Reforma Agrária. Garantir terra e produção própria para os trabalhadores rurais era uma pauta popular não somente no campo, mas também nas cidades. Pesquisas<sup>3</sup> de opinião da época apontavam que no Rio de Janeiro, Recife, São Paulo e Porto Alegre, as pessoas que se declararam favoráveis à repartição de terras improdutivas chegavam aos 70% da população local.

A mobilização das Ligas Camponesas, movimento social de camponeses organizado em todo o país, a cada dia se fortalecia e radicalizava. Com o lema “*Reforma agrária na lei ou marra*”, pressionavam por respostas. Jango fazia tentativas de avançar: criou uma superintendência específica para desenvolver políticas públicas na área e garantiu aos trabalhadores rurais os mesmos direitos trabalhistas dos profissionais das zonas urbanas, a partir de um estatuto próprio.

Sobre essa ausência de políticas protetivas para os trabalhadores do campo persistente até aquele momento, José Murilo de Carvalho (2002, p. 123), afirma que “*grande vazio na legislação indica com clareza o peso que ainda possuíam os proprietários rurais. O governo não ousava interferir em seus domínios levando até eles a legislação protetora dos direitos dos trabalhadores*”. No caso da educação, podemos perceber esse peso também, uma vez que o raciocínio norteador dos projetos educacionais oferecidos ao campo sempre tiveram como compromisso primário preparar os mais jovens para servir ao agronegócio.

A virada dos anos 1950 para o 1960 também foi marcada por intensa agenda dos movimentos sociais no âmbito da educação e alfabetização. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961, e do Plano Nacional de Educação, em 1962, além do esvaziamento das campanhas de

---

<sup>3</sup> Informações disponíveis do portal <http://memorialdademocracia.com.br/card/jango-tenta-reforma-agraria-negociada> (acesso em 18 de junho de 2020 às 16:36)

alfabetização e educação empenhadas pelos governos até este momento e a disseminação das ideias de Paulo Freire, criaram um ambiente favorável para estas experiências.

Destacavam-se projetos encabeçados pelo Centro Popular de Cultura da União Nacional do Estudantes (CPC da UNE) e o Movimento de Educação de Base (MEB) da Confederação Nacional de Bispos Brasileiros (CNBB). Essas organizações de caráter nacional promoviam iniciativas em vários estados, mas também era possível encontrar ações locais que compartilhavam do mesmo propósito: educar e alfabetizar as classes populares, incentivando a conscientização social e política, além de defender a permanência no campo e o direito à terra.

Não por coincidência, em 1964 o país vive um golpe de Estado e instaura-se no Brasil o período da ditadura militar. A expressão dos movimentos sociais, o diálogo da presidência com as pautas populares, os discursos de Jango em favor de igualdade e justiça social, sua aproximação com a China e intelectuais que pregavam ideais de autonomia e emancipação foram o suficiente para a mobilização das forças armadas contra a chamada “ameaça comunista”. Contando com os EUA na retaguarda, os militares tomaram o poder. Iniciou-se então um período marcado pela censura e repressão em todos os âmbitos da política.

No caso da educação não foi diferente. Com o intuito de desmontar qualquer resquício de ações educativas promovidas pelos movimentos sociais e buscando apresentar alguma alternativa para o persistente problema do analfabetismo, os militares promulgaram a Lei 5379 de 1967, fundando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). (DOS SANTOS, 2014)

O website *Que República é essa?*<sup>4</sup>, vinculado à página oficial do governo federal brasileiro, chama atenção para os limites e a pouca eficiência do MOBRAL, e apresenta a seguinte avaliação:

Os resultados alcançados pelo MOBRAL sempre foram objeto de controvérsia, e o programa acabou desacreditado inclusive entre aqueles que deveria atender. Embora a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) realizada pelo IBGE em 1974 indicasse uma proporção de analfabetos de 24%, as estatísticas apresentadas pelo próprio MOBRAL indicavam uma queda para 14,2%. O censo de 1980 entretanto veio confirmar as estatísticas do PNAD, revelando que as taxas de analfabetismo pouco mudaram na década de 1970. Críticos apontavam que a fundação apresentava taxas de evasão e de regressão ao analfabetismo muito altas. Além disso, os métodos de ensino eram gritantemente inadequados, além de em alguns casos, obsoletos. A UNESCO — órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) responsável por projetos ligados à educação e à cultura — recomendava que os programas de alfabetização deveriam ser funcionais, isto é, estar vinculados à vida produtiva dos educandos. Recomendava também que a duração mínima desses

---

<sup>4</sup> Disponível em <http://querepublicaeessa.an.gov.br/> (acesso em 20 de junho de 2020)

programas fosse de oito meses e, depois desse período, deveriam ser desenvolvidos programas de continuação do processo educativo. Os programas do MOBREAL passavam longe dessas recomendações

Com o final do regime militar e a reabertura democrática, foram retomadas discussões interrompidas e debates, que antes já se mostravam necessários, ressurgiram como essenciais. Foi nesse contexto que os movimentos sociais passaram a discutir educação inspirados no que foi possível acumular no período de resistência e mirando para um futuro em que democracia, participação e consciência tivessem espaço também na escola.

Entre essas discussões, estava o debate sobre a transição do que se entendia por educação rural para Educação do Campo. Essa mudança consistia em demarcar uma nova concepção que se consolidava, na qual ato de educar não estivesse apenas restrito a qualificação profissional para a agroindústria, objetivo norteador do funcionamento das escolas rurais até ali. Educadores e militantes diziam que era preciso ir além e criar uma rede de ensino comprometida e vinculada à cultura, realidades e possibilidades do sujeito do campo.

## **1.2. Educação Rural x Educação do Campo**

A concentração de terras é uma marca profunda na trajetória histórica do Brasil. Desde a divisão do território em capitanias hereditárias, ação promulgada ainda no período colonial, a vida no campo para a imensa maioria da população rural foi circunscrita por violência e desigualdade. No percorrer dos séculos, o tratamento dado aos camponeses pelos grandes donos de terras e também pelo poder público foi definido por relações de submissão e invisibilidade.

O longo período escravista vigente no Brasil é um dos elementos que nos ajudam a compreender de onde vem o estigma que carrega o campo. A mão de obra escrava foi responsável pela totalidade da produção nas lavouras brasileiras durante pelo menos 300 anos e colaborou decisivamente para a sedimentação de um imaginário popular permissivo à exploração e à ausência de direitos para os trabalhadores rurais.

Nem mesmo o processo de instauração da república e a construção de parâmetros para a democracia brasileira conseguiu consolidar condições de reconhecimento, respeito, oportunidade e desenvolvimento efetivas para a população rural como um todo. Os mecanismos de exclusão política e social foram severos para os camponeses, e mesmo os aparatos estatais que deveriam servir para a

inclusão desta parcela da sociedade, funcionam a partir de um nexo deslocado da vida no campo, reproduzindo e cobrando padrões de comportamento alheios ao entendimento de mundo destes sujeitos.

No que diz respeito às políticas públicas para a educação, a luta que ao longo dos anos vem tomando corpo entre educadores preocupados com a situação das escolas rurais é pelo reconhecimento dos aspectos do campo na dinâmica escolar e no currículo. Esse histórico de invisibilidade negou ao meio rural uma educação conectada com o seu cotidiano, oferecendo à população rural uma educação incapaz de reconhecer a cultura, identidade e a memória do território onde estão inseridos.

Sobre esta questão, Leite (1999) vai destacar a preponderância dos interesses capitalistas na estruturação de um sistema de ensino gratuito no Brasil. A escola, até aqui, foi instrumento fundamental para a manutenção do atual estado de coisas. Para as áreas rurais, os modelos educacionais propostos pelo poder público estiveram na maioria das vezes implicados, em primeiro lugar, com os latifundiários e com a lógica de extrema exploração do trabalhador rural. Ao campesinato sobrava um projeto educacional limitado à uma estrutura escolar mínima, e quando um pouco mais elaborado, tinha como principal preocupação qualificar a força de trabalho para atender às demandas do mercado.

Na contramão disso, estavam educadores, pensadores, militantes e organizações dedicados a debater e apresentar outras perspectivas, métodos e objetivos para a educação em suas diferentes facetas e níveis. A partir de meados da década de 60, inspirada nas atividades de alfabetização realizadas por estudantes, artistas e religiosos, assim como pelas ideias de emancipação de Paulo Freire, o ideal de Educação Popular surge com força no âmbito dos movimentos sociais. Mas, foi apenas no pós-70 que essa discussão ganhou mais relevância e assumiu uma expressão política e organizativa. Doimo (1995, p.129) afirma que:

Antes invariavelmente associada a experiências de alfabetização de adultos, a educação popular passa, a partir de meados dos anos 70, a ser preferencialmente utilizada em seu sentido estritamente organizativo–conscientizador e a agregar novos valores ético-políticos como a ‘democracia de base’ e a ‘autonomia’, dentro da metáfora do ‘povo como sujeito da sua própria história’. Através dessa nova acepção, diversos pequenos organismos já existentes reelaboram seu perfil, abandonando práticas assintencial-filantrópicas, e centenas de outros foram criados para incentivar a organização popular

Deste modo, ao reconhecer seu potencial de engajamento social e sustentar uma posição de que educar é também um ato político, é constituída também como ferramenta de questionamento ao modelo de ensino público vigente no país. Além disso, foi elaborada também como um lugar de formulações de

alternativas para o ensino, concretizadas em propostas direcionadas ao poder público ou como ação prática com base na criação de escolas e modelos educativos autônomos.

Podemos afirmar que a militância pela Educação Popular se expressa de duas maneiras fundamentais:

- A mobilização pelo direito à educação de qualidade e contestação do ensino público oferecido aos pobres e periféricos;
- A ação militante de educar a partir de parâmetros diferenciados e com objetivos que não se limitam à instrução básica, mas que dialogam com a realidade de opressão e a necessidade de reação.

Fon (2008, p.21) argumenta que:

As classes populares das sociedades latino-americanas estão em um nível de consciência, onde é impossível, por si só, fazer uma interpretação correta das contradições existentes nas estruturas sociais, embora vivam em uma situação de exploração. Esse nível de consciência do povo, se deve ao fato de que existe toda uma estrutura de poder econômico e político, além de instituições que transmitem a ideologia da classe dominante. A educação popular tem um lugar específico neste quadro geral. Os programas de Educação Popular devem estar integrados a luta de classes, como instrumento de formação e mobilização do povo, e vinculados a uma estratégia global de ação política. Devem contribuir para que os trabalhadores apoderem da ideologia de sua classe e possam explicitar seus interesses estratégicos.

Embebidos destas ideias estão os movimentos sociais que surgem após os anos 70, com destaque para o MST. Veremos mais adiante o percurso do debate sobre o acesso à escola no interior do movimento, mas no que diz respeito ao trabalho externo, os Sem Terra contribuíram de maneira decisiva nas amplas discussões sobre acesso à educação. Com o entendimento de que a luta pela reforma agrária não se limitava apenas à garantia do pedaço de chão para o plantio, passavam a reivindicar outros direitos negados. Exigir que o Estado oferecesse estudo e instrução aos camponeses era um deles.

Mas, era preciso ir adiante e discutir qual escola era necessária. O debate sobre a adequação das escolas rurais à realidade do campesinato, e a assimilação de uma concepção de educação que pudesse dar voz aos oprimidos, aproximou o movimento ao debate da Educação Popular. Estava nítido que a rede de ensino oferecida, além de precária, também desconsiderava a cultura, as tradições e costumes próprios do meio rural.

Essa luta por reconhecimento estimulou a transição do uso do termo de Educação Rural para a formulação do conceito de Educação do Campo. Este processo representou uma mudança importante no

que diz respeito ao entendimento das possibilidades e necessidades de um sistema educativo presente nas áreas rurais. Sobre isso, argumentam Rangel e Carmo (2011, p. 209):

pode-se verificar que a história da educação escolar no meio rural no Brasil tem sido marcada por duas formas de organização bem distintas, que refletem, de maneira significativa, a percepção social da identidade dos sujeitos do campo. A primeira perspectiva histórica, mais facilmente identificada, e que tem se mantido ao longo do tempo, é a da implantação do ensino rural de acordo com o modelo de escola dos centros urbanos. A segunda perspectiva, de abordagem mais recente, pauta-se na adoção de práticas e propostas pedagógicas específicas do universo rural, com suas características, interesses e contribuições sociais, políticas econômicas e culturais, sem esquecer a presença, nesse universo, de grupos indígenas e de remanescentes dos quilombos. Essa forma contextualizada de percepção tem, no saber de homens e mulheres do campo, um dos seus pilares de sustentação.

A segunda perspectiva ao que se referem toma fôlego a partir da década de 80. Os movimentos sociais, em especial os do campo, apresentam uma nova concepção para a pedagogia aplicada nas escolas rurais e defendem essa mudança de conceito, passando a defender a Educação do Campo. Esta variação diz respeito à defesa de outra estrutura educacional, em que a vida do camponês, o trabalho, a relação com a natureza e a resistência às pressões impostas pelo mercado e pela produção em alta escala fossem considerados na experiência escolar. Também neste sentido, Santos (2017, p. 212), afirma que:

Romper com a educação rural é uma das prioridades da educação do campo. A mudança na compreensão desse conceito reflete muito mais do que uma simples nomenclatura. Ela é inevitavelmente o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais e nas questões que envolvem a defesa da educação politécnica, a agroecologia, agricultura orgânica, reforma agrária, soberania alimentar, entre outros aspectos. Esses são fatores indispensáveis na concretização de projetos político-pedagógicos que busquem encarar a realidade e atender as necessidades das populações do campo. Ações que pressionam as lideranças governamentais na criação e organização de políticas públicas para/com os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Influenciados por essas ideias, os defensores da Educação do Campo passaram a se mobilizar em prol de políticas públicas de reconhecimento e investimento na área. Interessados em realizar uma profunda renovação pedagógica, se organizaram e conseguiram conquistar avanços importantes - a começar pela promulgação da Constituição de 1988, em que a educação é declarada direito de todos e assumida como dever do Estado.

Uma outra importante vitória foi a inclusão de parte das demandas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), em que o tema foi abordado da seguinte maneira:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural” (BRASIL, 1996, Art. 28).

Em 1998, a articulação entre Confederação Nacional dos Bispos Brasileiros, MST, Universidade de Brasília, Unicef e UNESCO realizou no mês de julho, em Luizizânia (GO), a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Contando com 974 participantes, o processo que desencadeou nesse evento começou no ano anterior, no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Voltaremos a falar sobre o ENERA no próximo item deste capítulo, mas é importante desde já salientar o papel exercido pelo MST no trabalho de promoção de encontros entre parcelas mais amplas da sociedade civil, servindo como espaço de conexão de saberes e experiências capazes de auxiliar no desenvolvimento de políticas públicas específicas para a Educação do Campo.

Na ocasião da I Conferência, tão central quanto os apontamentos e propostas para as escolas destinadas aos camponeses, foram debatidos também o resgate e a defesa do trabalho empenhado pelo movimento social e educadores populares no campo. No primeiro dos três cadernos produzidos a partir do evento, Arroyo (1998, p. 9) afirma:

Essa conferência não foi uma crítica às políticas (não) existentes nem uma denúncia da situação precária da educação rural – bem que merecia –, foi a afirmação de um processo rico e promissor da construção de uma educação básica do campo. As experiências narradas e, sobretudo, as vivências, o pensamento, os valores revelados pelos educadores e educadoras presentes mostram que a educação está acontecendo no campo, que o movimento de renovação pedagógica, que vem se afirmando no Brasil desde o final dos anos de 1970, e até antes, com o movimento social e cultural, está presente entre os educadores do campo. Esse movimento de educação tem de ouvir e reconhecer a riqueza de prática e pensamento que aí acontece.

Como conclusão, elaborou-se um projeto articulador de sugestões, propostas e objetivos a serem reafirmados como prerrogativas fundamentais para a plena realização da Educação do Campo, nos

moldes em que defendiam os participantes da Conferência. A principal premissa tratava de “vincular as práticas da educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional” (ibidem, p.77). Sendo assim, as ações sugeridas ao poder público não deveriam perder de vista as demandas de inclusão, reconhecimento e projeto pedagógico específicas para as populações rurais e de valorização do trabalho realizado pelos movimentos sociais.

Também no ano de 1998, foi criado o PRONERA<sup>5</sup> (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). De acordo com Marialva (2011), ligado ao INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), a iniciativa é resultado da pressão exercida pelas organizações camponesas, com protagonismo do MST, para que os governos assumissem a responsabilidade de garantir políticas públicas que respondessem às reivindicações. O PRONERA tinha como objetivo a formação de jovens e adultos assentados da alfabetização à graduação, e ocorria a partir de parcerias com o poder público, universidades e organizações da sociedade civil.

Em 2002, um novo êxito: a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação divulgou a resolução 01/2002 que instituiu as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Em seu Artigo nº 4, o documento afirmava a necessidade de uma educação que não se limitasse a instrução laboral, indicando a necessidade de fortalecer seu caráter social:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável

Por fim, nos governos do Partido dos Trabalhadores, foram concretizados dois programas para a implementação de fato de uma outra estrutura educativa nas zonas rurais. Primeiramente, em 2007, foi criado o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, com a intenção de aproveitar o processo de expansão das universidades federais<sup>6</sup> e oferecer cursos de graduação específicos.

---

<sup>5</sup> Em março de 2020, o então presidente do Brasil Jair Bolsonaro, assinou o decreto 10.252/2020, que modifica a estrutura organizativa e extingue alguns programas de responsabilidade do INCRA. O PRONERA é um dos que foram extintos. Na nota de repúdio emitida pelo Fórum Nacional de Educação do Campo, chama atenção o seguinte dado: “de acordo com a Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (PNERA), publicada em 2015 pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o Programa foi responsável pela alfabetização, escolarização fundamental, médio e superior de 192 mil camponeses e camponesas nos 27 estados da Federação”. Nota disponível em : <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/> (acesso 30 de junho de 2020, 14:54)

<sup>6</sup> Este processo se deu, principalmente, a partir do REUNI, decreto assinado pelo Presidente Lula que tinha como objetivo a reestruturação, ampliação e democratização das universidades federais.

A formação de educadores aptos a lidar com as especificidades da vida no campo é uma questão desde os primórdios da instalação das escolas rurais. Como vimos no item anterior, ainda quando falávamos sobre Educação Rural, o preparo de professores para esta tarefa já se mostrava desafiador. Com as mudanças de paradigmas defendidas pela Educação do Campo, essa missão passa a carregar ainda mais responsabilidades. Ao educador do campo não cabe somente instruir e alfabetizar, é preciso também se entender como um agente fundamental para a suplantação das desigualdades históricas que marcam a relação entre interior e capital.

O segundo foi o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e teve seu início em 2012, no governo de Dilma Rousseff. O objetivo central era garantir aporte financeiro e técnico para o desenvolvimento efetivo de políticas públicas nesta área. O programa foi dividido em 4 eixos de atuação: 1) Gestão e Práticas Pedagógicas; 2) Formação inicial e continuada de professores; 3) Educação de Jovens e Adultos e Formação Profissional; 4) Infraestrutura Física e Tecnológica.

Esse último, em particular, foi o responsável por um significativo salto de qualidade na área. Isso porque o PRONACAMPO conseguiu concentrar um conjunto de experiências convergentes com as principais demandas e reivindicações formuladas e apresentadas pelo movimento engajado pela real consolidação da Educação do Campo. Realizou-se a partir dele uma série de políticas públicas relacionadas a temas que executavam ações relacionadas ao financiamento do projeto pedagógico, formação e capacitação profissional e publicação de material didático específico.

Apesar dos avanços na concepção e legislação acerca desta discussão, a situação atual não é positiva. O Censo Escolar de 2019 afirmou que o campo registrou uma diminuição de 145.233 matrículas na soma de todos os níveis de ensino quando comparado ao ano anterior. Outro dado que impressiona é com relação ao fechamento de escolas nas zonas rurais. Em 2018, o MST, com base nos dados do INEP, divulgou uma pesquisa apontando que, desde 1997, mais de 80 mil escolas localizadas no campo foram fechadas. De acordo com a mesma pesquisa, 85% das que seguiram abertas ficaram sob responsabilidade dos municípios, o que é bom por um lado, pois facilita o acesso da comunidade escolar à gestão pública responsável, mas por outro, representa o sufocamento das contas públicas nas cidades, limitando as possibilidades de financiamento e estrutura.

Com base nesses números, podemos fazer algumas reflexões: 1) Os fechamentos de escolas, justificados pela falta de estudantes, demonstram a persistência do problema da migração para as cidades; 2) A partir de 2016, os governos federais impuseram um novo cenário desvalorização das políticas públicas conquistadas para a Educação do Campo, resultando em retrocessos no processo de viabilização de um sistema de ensino que incentive a valorização e permanência nas regiões rurais.

### 1.2.2 Efetivando a Educação do Campo

No item anterior, abordamos os princípios e objetivos que norteiam a concepção de Educação do Campo. Também discorreremos resumidamente sobre os avanços na legislação e o processo de incorporação das respectivas demandas pelo poder público. Mas, como realizar efetivamente este modelo educacional com nuances tão particulares e propósitos tão audaciosos?

É no chão da escola que podem, ou não, acontecer os rompimentos e transformações pretendidos pelos que reivindicam um ensino social, cultural e politicamente referenciado nas áreas rurais. É no espaço e no convívio escolar cotidiano que devem ser desenvolvidas práticas pedagógicas intencionadas em ressignificar não só a educação, mas as relações humanas, sociais, políticas e econômicas do campo.

Essas práticas, resultantes do esforço ativo de estruturar uma pedagogia própria para o sujeito camponês, são inspiradas em ações, experiências e metodologias que compartilham. Alguns exemplos de como se dão essas práticas merecem atenção e destaque, aqui apresentaremos dois deles: a Pedagogia da Alternância e a Unidocência/Escolas Multisseriadas.

#### a) Pedagogia da Alternância

De acordo com Souza (2008), a origem da Pedagogia da Alternância se deu na França, mais ou menos no ano de 1935, a partir da criação das primeiras Escolas Familiares Agrícolas. A ideia surgiu na região rural do oeste francês e nasceu da intenção de alguns agricultores que desejavam criar uma escola capaz de despertar real interesse de seus filhos nos estudos e ao mesmo tempo estivesse atenta às demandas locais. Defendiam um funcionamento escolar preocupado com as dimensões sociopolíticas nas quais a comunidade e família dos camponeses estavam inseridas, como também com o desenvolvimento e trabalho agrícola. Após a II Guerra Mundial, o modelo se consolidou, sendo reconhecido pelo governo francês para logo depois se espalhar por outros países da Europa.

Ainda segundo Souza (2008), foi no final dos anos 1960, por meio dos colonos italianos fixados no Espírito Santo, que a ideia passou a ser implementada no Brasil. Motivados pela experiência das Escolas Familiares Italianas, padres jesuítas percorreram o estado auxiliando o estabelecimento de uma rede de ensino nesses moldes. O formato expandiu-se por todo o território nacional e, com o objetivo de unificar o projeto pedagógico e compartilhar os dilemas e dificuldades, foi fundada em 1982 a UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil).

Santos (2016) afirma que, até 2007, existiam no país 243 EFAs no Brasil. Esse modelo de escola compartilha dos mesmos fundamentos defendidos pela Educação do Campo e, por isso, *“deve ser construída a partir da realidade de seus sujeitos, com escolas que sejam vinculadas política e pedagogicamente à história, à cultura, à organização social e humana desses povos, devendo ser adequadas aos tempos e espaços que eles fazem parte”* (Souza e Mendes apud Santos 2016, p.8).

Para chegar a esse propósito, a Pedagogia da Alternância se ancora na *práxis*, ou seja, prática e teoria devem necessariamente caminhar lado a lado. Para tal, ela se desenvolve de forma que não se limite apenas aos conteúdos, sendo também capaz de incentivar a ação dos educandos no ambiente familiar, comunitário, escolar e profissional (JESUS, 2011, p.11).

O termo alternância é referente à maneira com que se dá o procedimento formativo, pois, nesse caso, o tempo escolar é diferenciado, mais comprometido com o cotidiano camponês. Os alunos são submetidos a uma dinâmica de instrução alternada, em que passam alguns dias na escola em regime de internato, e outros com suas famílias, quando podem ajudar no trabalho produtivo familiar. O período em casa é orientado por um plano de estudos, onde um tema gerador indicado pelo professor incentiva o desenvolvimento de atividades coletivas com seus pares e valorização do saber popular. (GIMONET, 2007, p.70)

A escola se conforma como um espaço de conexão entre o conhecimento sistematizado e as heranças, saberes e culturas nativas. Essa relação se apresenta como fundamental para a evolução pedagógica e social dos estudantes atendidos. Espera-se com esta metodologia que o ensino não fique alheio à realidade e às demandas objetivas presentes na vida do campo. Ao contrário disso, busca maiores possibilidades para criar uma simbiose entre escola e casa/comunidade, estimulando um maior sentimento de pertencimento a ambos os espaços por parte dos alunos. Sobre isso, Jesus (2010, p. 10) explica que:

A alternância ajuda o aluno a conhecer e valorizar seu modo de vida, a cultura local e despertar consciência crítica, ampliando seus conhecimentos. A escola é espaço de reflexão teórica e de aprofundamento das questões relevantes de interesse dos alunos e das famílias. O tempo de permanência do aluno no espaço familiar e na comunidade é o momento para confrontar a teoria com a prática, pesquisar, realizar experimentação de novas práticas, troca de experiências, trabalho e indagações. Ou seja, desse ponto de vista, a formação na alternância é contínua

De modo geral, o que buscam as EFAs é conceber uma educação preocupada com uma formação plena e conectada. Incentivadora de uma prática cotidiana que seja imbuída de reflexão crítica e compromisso com a realidade e demandas dos povos do campo, focada na ação, referenciada na teoria e na interdisciplinaridade. O diálogo entre a Pedagogia da Alternância com a Educação do Campo é, portanto, dialético. Inspiram-se mutuamente e compartilham ideais e dilemas bastante parecidos.

Com relação especificamente às escolas de assentamento, as ações sugeridas pela Pedagogia da Alternância também se mostram eficientes. Isso porque são totalmente convergentes nas ideias que dizem respeito à necessária conexão entre saber escolar e vivência campesina. Além disso, tem como horizonte

comum uma instrução que exerça o papel de estimular a permanência e o trabalho agrícola, criando mecanismos de funcionamento que não retirem os jovens do cotidiano do plantio e da colheita. Essa metodologia de ensino tem sido utilizada pelo MST até mesmo na formação superior em parcerias com universidades federais que passaram a oferecer cursos para camponeses que adotam essa dinâmica, permitindo que alunos possam ficar parte do ano dedicados integralmente aos estudos, e outra parte em seus territórios trabalhando nas plantações.

#### *b) Unidocência e Escolas Multisseriadas*

Ao pensarmos em escolas do campo, é comum relacioná-las com o modelo multisseriado e/ou de unidocência. Isto é, pequenas instituições de ensino, que atendem um número baixo de estudantes e contam com uma (podendo ser mais) turma composta por alunos de diferentes níveis de escolarização. Como unidocência, entende-se os casos onde existe somente um professor para atender essa demanda<sup>7</sup>.

Esta relação encontra embasamento nos dados: segundo o Panorama da Educação do Campo, realizado em 2007, até aquele ano 59% das escolas do campo eram multisseriadas, o que equivalia a 24% do número total das matrículas na rede de ensino nas áreas rurais. O número médio de estudantes atendidos nestas escolas era de 26 alunos e, na maioria dos casos, apenas um professor era responsável por todo funcionamento da escola, o que inclui os serviços administrativos, limpeza e alimentação.

Ainda segundo o relatório, são frequentes as reclamações dos profissionais com relação à estrutura escolar e condições de trabalho. A desvalorização salarial, assim como a ausência de uma política específica de formação docente e produção de materiais didáticos são outras questões apontadas pelos professores que, muitas vezes totalmente desmotivados, desistem da função, criando uma situação de permanente rotatividade nas escolas e tornando a situação ainda mais delicada.

As escolas multisseriadas se constituíram como uma alternativa ainda mais interessante para a Educação do Campo quando se agudizou o processo de diminuição da densidade demográfica nas áreas rurais. Segundo Parente (2014, p.57), “a multisseriação no Brasil é resultado de uma necessidade e não uma opção pedagógica”. Esse fato explica muito dos entraves que enfrentam os profissionais e alunos que atuam nestas escolas. A ausência de um projeto estruturado, com investimento e elaboração próprios, obrigou essas comunidades escolares a funcionarem amparadas no improviso.

---

<sup>7</sup>De acordo com o Panorama da Educação do Campo de 2007 (documento elaborado pelo INEP): “a unidocência ocorre quando um único professor é responsável pela condução do desenvolvimento de uma classe multisseriada. Embora possa acontecer de uma escola ou classe ser multisseriada e ter mais de um professor, as escolas multisseriadas do campo contam, na quase totalidade dos casos, com apenas um professor, o que torna a unidocência e multisseriação termos equivalentes.” (BRASIL,2007, p. 27)

Parente (2014) chama atenção para o equívoco gerado por esse quadro: são frequentemente ignorados todos limites estruturais, organizativos e formativos do ensino tradicional, culpabilizando o regime de multisseriação, como se o grande problema a ser superado fosse o fato de os estudantes não estarem divididos em séries, projetando uma falsa ideia de que o modelo seriado, adotado nas cidades, fossem um exemplo a ser seguido. Segundo a autora (2014, p. 58):

Na educação brasileira, não é incomum quando o tema da multisseriação vem a tona, nos depararmos com a defesa equivocada de seu contrário, a seriação. É a compreensão errônea de que a escola multisseriada passaria necessariamente por um processo evolutivo, culminando na seriação, estágio mais avançado de organização da instituição escolar. Se pensarmos nas opções políticas em meio às quais nasceu a multisseriação, há certa lógica nessa abordagem. Mas, se pensarmos na própria crise do modelo seriado, deseja que o falacioso processo evolutivo da escola ocorra, será retroceder e negar as próprias oportunidades que surgem das escolas multisseriadas, apesar dos fardos que carregam, apesar da ausência de políticas públicas para as populações do campo, apesar da demora em tratar os sujeitos dessas escolas como agentes na construção social dessa escola

Ou seja, enquanto o objetivo do modelo multisseriado for chegar o mais próximo possível do sistema de séries — amplamente adotado pelas escolas urbanas, reprodutor e comprometido com a dinâmica da vida das cidades —, certamente as chances de sucesso serão poucas. Porém, ao pensarmos a multisseriação como alternativa e oportunidade, ela passa a ser uma importante ferramenta rumo à consolidação de uma pedagogia com parâmetros diferenciados, como defende a Educação do Campo. A articulação de saberes, o estímulo ao diálogo, à auto organização, o sentido de colaboratividade e o debate social são questões caras aos educadores e pensadores destas áreas e podem encontrar nas salas multisseriadas um terreno fértil para serem desenvolvidas.

Apesar de nascer da necessidade, estas instituições de ensino são também possibilidades, portanto, são um ponto importante a ser desenvolvido pela Educação do Campo. Do mesmo modo, no caso das escolas de assentamento, a unidocência como alternativa pedagógica ocorre ainda nos processos de ocupação e acampamento, ou seja, antes mesmo da legalização das instituições escolares. Isso porque, na medida em que a luta pela conquista das terras avança, é preciso criar mais condições de permanência no território ocupado, e providenciar maneiras de escolarizar os que ali se encontram se torna um ponto fundamental. Muitas vezes, para isso acontecer, contam com educadores voluntários do próprio acampamento que tomam para si a responsabilidade de orientar educandos de diferentes faixas etárias e níveis de conhecimento.

Das dificuldades às potencialidades, as reflexões que têm sido feitas nesse sentido buscam encontrar soluções para os problemas, posto que também absorvem as boas ideias e metodologias produzidas por alunos e professores que, mesmo lidando com condições adversas, encontram saídas criativas e potentes.

### **1.3. O MST e a Escola**

#### *1.3.1 MST*

Antes de falarmos sobre escola e educação no e do MST, é importante posicionarmos o contexto e a trajetória histórica em que se desenvolveu o movimento, pois, sem entender as inquietações e objetivos perseguidos pela militância Sem Terra, não seria possível compreender o sentido que orienta sua pedagogia.

Segundo Caldart (2000), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra nasce da necessidade da luta. O MST se consolidou a partir do legado das Ligas Camponesas e da mobilização permanente do campesinato brasileiro, ativa desde o início do século para reivindicar melhores condições de vida e se contrapor à política latifundiária de exclusão, miséria e negação de direitos.

Em meados da década de 1970, com a mecanização do plantio, muitos camponeses ficaram sem alternativas de trabalho porque viviam de parcerias ou arrendavam parte de grandes fazendas. Com a chegada das máquinas, os donos das terras passaram a dispensar esse sistema de “cooperação” e já não precisavam de tantos trabalhadores em suas lavouras.

Neste mesmo período, instigados pelo chamado *milagre econômico* e pelo processo de industrialização que ganhava força no Brasil, muitos trabalhadores rurais buscaram na cidade uma chance de viver melhor. Outros se aventuraram em projetos de povoamento de estados do norte e centro-oeste do país, mas não demorou muito para ambas possibilidades se mostrarem pouco promissoras. Os que voltaram e os que ficaram perceberam a existência de uma nítida injustiça. Além das altas taxas de concentração de terras, era perceptível que boa parte destes territórios se encontravam totalmente improdutivos. Dessa contradição, nascem as primeiras ações de resistência e ocupações.

Assim se constituiu a base social que gerou e permitiu o nascimento do MST: o aumento brusco da concentração da propriedade da terra e do número de trabalhadores rurais sem-terra, com destaque em determinadas regiões; do fechamento progressivo das alternativas que poderiam amenizar esta

condição, gerando insegurança e miséria entre uma população acostumada a viver com um certo nível de estabilidade e, talvez por isto mesmo, também acostumada a seguir certos preceitos da *ordem e progresso*, o que a fez inclusive apoiar por muito tempo a ditadura militar. O MST é fruto das iniciativas de reação a esta situação objetiva”. (CALDART, 2000, p. 69)

Fora o contexto econômico, é preciso também situar o contexto político em que aconteceu a fundação do MST. Estamos falando da segunda metade da década de 1970, quando os movimentos populares e sociais começavam a sair da clandestinidade forçada pelos anos de repressão dos militares e os brasileiros voltavam a se organizar de forma massiva nas ruas pelo fim da ditadura. Em São Paulo, as greves de trabalhadores no ABC tomaram grandes proporções e a luta por democracia era acompanhada de diversas outras reivindicações que denunciavam as desigualdades sociais, políticas e econômicas existentes no país.

Apoiados pela Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB) e pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) e inspirados nas crescentes mobilizações da sociedade civil, os camponeses decidiram se reunir para pensar em sua organização. No dia 21 de janeiro de 1984, em Cascavel (PR), parte significativa dos movimentos por terra espalhados pelo território brasileiro se uniu no I Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O evento reuniu posseiros, atingidos por barragens, migrantes, pequenos agricultores e sindicatos de trabalhadores rurais.

Pessoas de diferentes estados da federação, afetadas pela acentuada ascensão do mercado no campo e interessadas em seguirem mobilizadas, definem três objetivos centrais pelos quais deveriam permanecer organizadas: a luta pela terra, pela reforma agrária e por transformações sociais no Brasil.

Desse encontro, convocam o I Congresso Nacional do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra para o ano seguinte. Na ocasião, foi fundado oficialmente o MST e também definida sua carta de princípios. As diretrizes, além de reafirmarem as bandeiras já mencionadas, incluem a defesa do socialismo e a ocupação de terras como metodologia de luta.<sup>8</sup>

Desde sua fundação, afirma Caldart (2000, p.77), o MST viveu importantes processos de transformações responsáveis por materializar o Sem Terra enquanto sujeito político e conformar as características sociais e culturais que deram origem a uma identidade bastante particular ao movimento. Esses processos são oriundos, principalmente, das demandas e exigências que cada tempo histórico impôs à luta pela Reforma Agrária. Ainda segundo a autora, as especificidades regionais são questões bastante relevantes a serem consideradas, o que significa que as trajetórias dos assentamentos podem se

---

<sup>8</sup> Todas as informações sobre o histórico do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra estão disponíveis em [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br) (acessado em 25 de janeiro de 2020)

distinguir de acordo com as diferentes realidades do país e da própria organização em cada território. Porém, ao analisar prioritariamente o movimento nos estados que participam da fundação do MST desde o seu embrião, é possível identificar três momentos fundamentais no curso de consolidação do movimento.

O primeiro deles se desenvolveu entre 1986 e 1987, e Caldart (2000, p.78) o qualifica como um momento de “articulação nacional da luta pela terra”. Nesse período, o MST já estava organizado em 12 estados, impulsionando um movimento de descentralização fortalecido pelas sucessivas conquistas de assentamentos nos territórios em que estavam atuando. A autora afirma que neste período, mais pessoas passaram a perceber que, se lhes faltava terra para plantar, não era por uma questão meramente particular, e buscaram no MST um espaço para reagir coletivamente à situação de miséria compartilhada por muitos. A aflição da pobreza deixava de ser um simples lamento e se transformava em ímpeto para pleitear mais oportunidades e políticas públicas de moradia e renda.

Essa etapa inicial foi marcada por tomada de *decisões*, nesse período a ocupação foi estabelecida como a principal *forma de luta* do movimento. “*A ocupação define, pois, para os sem-terra e para a própria sociedade, a existência social do MST*” (CALDART, 2000, p. 81). Outra decisão importante foi sobre qual comportamento militante desenvolver: de vítima ou ativista. Essa deliberação foi categórica, porque, ao decidirem levar a cabo uma postura mais incisiva, de reivindicação e radicalização dos métodos de luta, o MST se afastou da Igreja, que até aquele momento ainda tentava os tutelar. Por fim, decidiu-se também sobre centralidade da unidade de ação como elemento fundamental para garantia da lógica nacional que vinha sendo construída. Para tal, formalizou-se uma estrutura de coordenação geral, que tinha como tarefa garantir o prosseguimento de nacionalização e descentralização do movimento, ao mesmo tempo em que deveria implementar uma *cultura organizativa* unificada, visando padronizar o funcionamento dos coletivos em seus diferentes níveis.

O momento posterior Caldart (ibidem, p.85) chama de “*constituição do MST como uma organização social dentro de um movimento de massas*”. Esse não é só um período, mas um desafio permanente que os Sem Terra precisam lidar. Essa etapa é marcada pelo debate sobre a *identidade* do movimento e pelo empenho em explorar as potencialidades e especificidades do MST para garantir uma estrutura organizativa que pudesse dar conta de todos os aspectos da luta na qual estavam engajados. Da liderança nas passeatas e ocupações de terra à administração da comercialização da produção dos assentamentos, era preciso entender-se enquanto movimento de massas e economia solidária ao mesmo tempo.

Esse desafio se impôs ao MST depois de sucessivas vitórias de ações de ocupações. O poder público, buscando desarticular o movimento, dizia que quando um camponês conseguia terra para viver e

plantar, não existia mais sentido em se organizar no MST, pois, a partir daquele momento, poderia ser considerado um com-terra. Entendendo que assegurar um pedaço de chão ainda era insuficiente para superar a histórica condição de vulnerabilidade e desigualdade presente no campo, o MST decidiu que seria também a organização de representação dos assentados.

A luta pela terra seguia sendo o eixo central, mas dela se desenvolveu uma série de outras discussões sobre as necessidades e dificuldades enfrentadas pelo campesinato: acesso à educação, saúde, financiamento para maquinário e outras questões que ainda não estavam resolvidas. Para melhor se organizarem e, assim, garantir esses e outros direitos, começaram a ser estruturados os setoriais temáticos do movimento. O objetivo era desenvolver projetos, agendas e formulações que auxiliassem na projeção e, conseqüentemente, na materialização de uma vida de plenos direitos aos trabalhadores rurais.

O terceiro momento — e de certa forma poderíamos considerá-lo como atual — é caracterizado como de *“inserção do MST na luta por um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil”* (CALDART, 2000, p. 93). A organização começou a debater a ampliação de sua ação política, abrangendo e participando de lutas populares que dialogavam não só com as condições específicas da população rural, mas de todas as mobilizações e campanhas que estivessem conectadas aos ideais de sociedade defendidos por sua militância.

Além disso, a luta pela reforma agrária passou a ser feita tomando por base um viés mais amplo e estrutural, sendo situada como algo primário dentro de um projeto de nação alternativo ao que estava dado. No III Congresso Nacional do MST, realizado em 1995, essas discussões ganharam destaque. Com o lema “Reforma Agrária, uma luta de todos”, o congresso era um chamado para que outros movimentos sociais abraçassem essa causa e incorporassem em suas agendas de luta as demandas do povo do campo. Para além disso, nos documentos preparatórios das delegações era possível ver o empenho em reafirmar a autonomia e o caráter de massas que vinha sendo consolidado.

A cartilha de preparação das delegações ao congresso, no item **1.2. Construir um movimento de massas**, enfatizava e reafirmava os aspectos e características do movimento, expressando alguns pontos que demonstravam o caráter diverso das lutas e objetivos:

- temos um caráter **sindical**: ao lutarmos pela terra, por reivindicações econômicas e reunirmos uma categoria especial
- temos um caráter **popular**: reunimos todas as pessoas, adultos e crianças, homens e mulheres. E lutamos também por reivindicações de caráter popular: saúde, educação, melhorias de vida, etc.
- temos um caráter **político**: como a questão da luta pela terra e pela reforma agrária são questões de interesse de classe, as classes dominantes fazem tudo para evitá-las. E o Governo e o Estado são os empecilhos que devemos enfrentar para alcançar nossos objetivos. Desta forma, nossa luta passa

a ter um caráter de classes e, portanto, um caráter político. Por outro lado, ao lutarmos por uma sociedade mais justa, enfrentamos a necessidade de mudar o regime político. **De lutar pela verdadeira democracia. De participar atividade nas eleições e nas políticas da classe trabalhadora.** (grifo meu)

Portanto, somos um movimento de massas, autônomo, composto basicamente de trabalhadores rurais, pequenos agricultores, sem-terra e todos que quiserem se somar na luta pelos objetivos definidos. (MST,1995,p.5)

Este documento foi amplamente difundido nos assentamentos e outras áreas de atuação do movimento, sob a orientação de ser debatido por todos. Estava nítido o esforço do MST em construir esse consenso em sua base, ao mesmo tempo em que construía relações mais firmes com os mais diversos movimentos sociais, no sentido de concretizar uma participação ativa nos processos mais amplos de mobilização que estavam em curso.

Os anos 1990 foram marcados pela intensa agenda neoliberal implementada no país. Estava em andamento a privatização de empresas estatais e o intencional sucateamento dos serviços públicos. As mobilizações em defesa da Vale, da Petrobrás, das universidades federais eram prioridade para os movimentos de trabalhadores e estudantes. O MST, legitimado pelo trabalho que promovia no campo, conseguiu se inserir com destaque nas mobilizações em defesa da soberania nacional.

Atualmente, o reconhecimento do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra ganhou dimensões mundiais. No país, junto com a UNE e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), liderou a parcela dos movimentos sociais brasileiros organizados na Frente Brasil Popular, uma coalizão de partidos de esquerda e organizações políticas que se reuniram durante o processo de golpe contra a presidenta Dilma Rousseff.

No contexto continental, o MST é a organização social que lidera a Alternativa Bolivariana para os Povos de Nossa América (ALBA Movimentos), plataforma de cooperação internacional para articulação social, política e econômica entre países latino-americanos e caribenhos. Também dialoga diretamente com os governos de Cuba e Venezuela, promovendo parcerias para a concepção de projetos de agroecologia e envio de brigadas juvenis para a formação em medicina.

O reconhecimento também vem de maneira oposta. Da mesma forma que o MST é reverenciado por parte significativa dos movimentos progressistas e populares no mundo, no Brasil, desde sua fundação, foi alvo de críticas de setores mais conservadores. Estas são direcionadas, principalmente, ao aspecto ideológico dos Sem Terra e, na maioria das vezes, são feitas em discursos que incentivam o ódio e a violência contra o movimento e as ocupações.

O histórico de perseguição de lideranças do campo vem desde o processo de mobilização das Ligas Camponesas, na década de 1950. Assassinatos são recorrentes e fazem parte do cotidiano da luta pela reforma agrária. Segundo pesquisa<sup>9</sup> realizada pela Comissão Pastoral da Terra e o próprio MST, de 1964 a 2016 foram 2507 militantes do campo assassinados, sendo 1833 depois do ano de 1985, ou seja, já no período de abertura democrática no país.

Além da violência e o ambiente persecutório, mesmo com as conquistas através de mobilizações e ocupações, a acentuada concentração de terras segue sendo uma realidade no país. A pesquisa do ano de 2016, da Oxfam Brasil, revela que “menos de 1% dos grandes proprietários concentram 45% de toda a área rural – enquanto pequenos proprietários, com menos de 10 hectares, ocupam menos de 2,3%.”

Ambas as situações encontram agora, em 2020, um cenário perfeito para seu agravamento. Durante os anos de governos do Partido dos Trabalhadores, apesar das expectativas, esses problemas não foram solucionados, mas ainda era possível ver algum empenho ou mesmo constrangimento no sentido de dar respostas à questão agrária e também ao persistente cenário de violência.

Com a eleição de Jair Bolsonaro, a situação política tornou-se mais complexa e perigosa. Em sua plataforma eleitoral e nos discursos de campanha, a perseguição aos movimentos sociais e a defesa da propriedade privada como princípio inquestionável eram temas centrais.

Diante dessa nova conjuntura, o trabalho desenvolvido pelo MST deve passar por um novo processo de reformulação, considerando o ambiente político desfavorável, mas também outras demandas que surgiram durante três décadas de existência. A presença das igrejas neopetencostais nas áreas rurais, o assédio das empresas de agrotóxicos e a retomada da mística nos assentamentos consolidados são alguns exemplos das novas questões impostas ao movimento. Para uma organização que se pretende permanente, criar novas perspectivas e ter condições de responder aos novos problemas que surgem são questões fundamentais.

### *1.3.2 MST, Escola e Pedagogia do Movimento*

Apesar de caminharem lado a lado e da participação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra ser decisiva para os avanços na implementação da Educação do Campo, é preciso apontar algumas particularidades e diferenças entre esta concepção e a *Pedagogia do Movimento*, ou seja, utilizada pelo

---

<sup>9</sup> Dados divulgados e acessados em reportagem disponível em <https://www.extraclasse.org.br/movimento/2017/03/democracia-ja-tem-quase-2-mil-assassinatos-politicos-no-campo/> (acesso em 3 de março de 2020)

MST. Neste item, vamos percorrer parte da trajetória dos Sem Terra para constituir seu próprio arcabouço teórico e pedagógico para as escolas de assentamento que, apesar do diálogo constante, guarda suas singularidades.

O interesse em garantir algum nível de estrutura escolar nos assentamentos é anterior à fundação do MST. Ainda nos acampamentos, já eram pensadas alternativas para educar as crianças que ali se encontravam. Essa preocupação se dava a partir de três questões centrais: 1) mesmo para os pequenos agricultores, ou seja, aqueles que já tinham terra, o acesso à escola no campo também era difícil e por isso se configurava como uma demanda; 2) o período em que ficavam acampados era muito extenso, podendo chegar a anos, o que aumentava a responsabilidade com a instrução das crianças; 3) mantê-las concentradas e sob a vigilância de alguém, permitia que os pais pudessem se dedicar mais tranquilamente às tarefas coletivas.

Desse modo, a escola é um tema que acompanha a história do movimento desde o seu embrião, sendo parte de sua concepção e desenvolvimento. As perspectivas e expectativas com a educação vão ganhando outras dimensões com o passar dos anos, acompanhando a consolidação do MST e seu acúmulo de forças no cenário político do país, assim como a sua relevância no contexto internacional dos movimentos sociais.

Dalmagro (2010) percorre o histórico das formulações do MST sobre o tema. Segundo a autora, as escolas já eram parte dos assentamentos que deram origem ao movimento. Em 1984, com a fundação do MST, a primeira escola foi legalizada. A princípio, a finalidade era garantir escolarização para as crianças que ali viviam e não tinham condições de frequentar o sistema público de ensino, seja pela distância, seja pela dinâmica de vida que levavam, repletas de indefinições e incertezas. Não era possível saber quanto tempo ficariam no território ocupado, se nas negociações seriam oferecidos outros lugares para estabelecerem moradia, e todo o processo era acompanhado por uma tensão que exigia atenção permanente.

Apesar do contexto desfavorável, o acesso à escola sempre foi uma preocupação das famílias que viam nela outras oportunidades para os filhos. A instrução escolar era vista como uma alternativa para deixarem a condição de camponeses, pois isso pressupunha uma vida simples, de muitas dificuldades e poucas possibilidades de ascensão social.

As escolas também eram criadas nos acampamentos tendo em vista a realização dos assentamentos. Dessa forma, a luta por escola não nasce fundamentalmente da consciência de classe das famílias acampadas, mas antes da busca por melhores condições de vida aos filhos. Todavia, cada vez mais, para o MST, a escola será assumida como articulada ao seu projeto de sociedade (DALMAGRO, 2010, p. 786).

Com a consolidação do movimento e o crescente aumento de sua projeção, ampliam-se as pautas e reivindicações. Era preciso materializar os objetivos que o MST traçou já em sua fundação, a luta pelo direito à terra sendo o centro, mas sem discutir a realidade da população rural e a estrutura que sustenta a desigualdade social presente no campo, não parecia suficiente não discutir a realidade da população rural e a estrutura que sustenta a desigualdade no campo.

A escola passou a ser parte importante do trabalho de mobilização. Concluiu-se que, assim como a reforma agrária, o acesso à educação pública era fundamental para que os camponeses fossem verdadeiramente atendidos e reconhecidos pelo Estado enquanto cidadãos brasileiros de plenos direitos.

Nesse primeiro momento, o tema da educação era baseado e desenvolvido sob uma ótica que falava da *necessidade da escola*. Ou seja, a garantia da escolarização para os Sem Terra estava relacionada às questões pragmáticas como alfabetizar e ter o reconhecimento dos anos letivos cursados para avançar o nível de escolaridade. Além disso, o cotidiano escolar exercia um papel essencial na dinâmica do assentamento, permitindo aos responsáveis ficarem disponíveis para contribuir na execução das demandas do movimento (DALMAGRO 2010, p.787).

De maneira paralela e ainda tímida, nesse início de trajetória dos Sem Terra, outra concepção pairava sobre as escolas do MST. Esta insistia que escolarizar nos assentamentos não só poderia, como deveria, ter intenções mais audazes e defendia a ideia de uma *escola necessária à luta*. Isso significava que a escola deveria cumprir um papel que fosse mais estratégico do que instruir e alfabetizar, mas que garantisse um processo pedagógico declaradamente político, preocupado e interessado no fortalecimento da organização e permanência dos trabalhadores no campo.

Com a intenção de produzir uma elaboração mais aprofundada sobre o tema, em 1988 foi fundado o Setor Nacional de Educação do MST. O recém criado coletivo tinha como tarefa prioritária traçar parâmetros educativos e indicar objetivos nítidos para pedagogia executada. Tornou-se também responsável por formular e conceber propostas relativas ao currículo, metodologia, gestão e estruturação escolar. Essas formulações deram origem às primeiras orientações filosóficas e pedagógicas para as escolas de assentamento<sup>10</sup>.

- *Educação de Classe*: o conteúdo, a metodologia e organização referenciados na consolidação de um projeto político liderado pelos trabalhadores;
- *Educação Massiva*: defesa do livre e irrestrito acesso à escola;
- *Educação organicamente vinculada ao Movimento*: escola e MST devem compartilhar interesses e objetivos;

---

<sup>10</sup> Estes princípios são expressos no Boletim nº 1 do Setorial de Educação no ano de 1992. Em 1998 no Caderno nº 8, são revisitados e republicados.

- *Educação aberta para o mundo*: não restringir as discussões políticas, sociais, econômicas e culturais à realidade do movimento;
- *Educação para a ação*: tão importante quanto estimular a consciência crítica dos alunos é incentivar a capacidade de agir para resolver problemas e produzir soluções;
- *Educação aberta para o novo*: o mundo e as relações humanas estão em constante transformação, a escola precisa estar atenta e receptiva para dialogar e absorver novidades.
- *Criação do novo homem/nova mulher*: escola como instrumento de propagação de valores humanistas e socialistas;

Princípios Pedagógicos:

- Relação entre teoria e prática;
- Combinação metodológica entre processos de ensino e capacitação;
- A realidade como base da produção do conhecimento;
- Conteúdos formativos socialmente úteis;
- Educação para o trabalho e pelo trabalho;
- Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;
- Vínculo orgânico entre educação e cultura;
- Gestão democrática;
- Auto organização dos estudantes;
- Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/as;
- Atitude e habilidade de pesquisa;
- Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

O início da década de 1990 foi marcado por um maior aprofundamento da teoria do MST sobre as questões de educação. Além da elaboração de sua própria metodologia, o Movimento buscou autores, conceitos e fundamentos que ajudassem a sustentar teoricamente o projeto de educação que acreditam ser ideais aos interesses da organização. Entre os autores recorridos, destacam-se Paulo Freire e as ideias por ele formuladas acerca da Pedagogia do Oprimido; e Pistrak, educador responsável pela implementação do sistema educativo na Revolução Russa e pelos fundamentos da Pedagogia do Trabalho, conforme veremos um pouco mais adiante.

Em 1992, o Setor iniciou uma série de publicações de boletins e cadernos exclusivos para a questão da educação. O objetivo destes documentos era fornecer orientações claras de como por em prática um ensino conectado às demandas do movimento, apresentando para além das discussões gerais, sugestões de ações concretas para o funcionamento escolar. (DALMAGRO, 2010, p. 787)

As bases para o desenvolvimento das atividades pedagógicas orientadas nos documentos eram a prática e o contexto de luta. Através do plantio, dos projetos ambientais, assim como do debate, das assembleias, da gestão coletiva da escola, do convívio com outros movimentos organizados, da síntese entre conhecimento transmitido e recebido, se pretendia edificar o ensino nas escolas dos assentamentos. O Boletim nº 1 (MST, 1992, p.2), no item *Como deve ser uma escola de Assentamento*, apresentava os objetivos que norteiam as ações educativas:

- 1 – A escola de Assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no Meio Rural
- 2 – A Escola deve capacitar para a Cooperação
- 3 – A Direção da Escola deve ser coletiva e democrática
- 4 – A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no Assentamento
- 5- A escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos Assentados
- 6 – O Ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade
- 7 – O Coletivo da Escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno
- 8 – O professor tem que ser militante
- 9 – A escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular
- 10 – A Escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética

Nesses 10 pontos, é possível perceber a preocupação com duas questões fundamentais: o incentivo e formação para o trabalho no campo; e o convencimento da importância do engajamento sócio-político-ambiental. Esses são alicerces não só das escolas de assentamento, mas do próprio MST, que constitui e organiza sua mobilização através desses pilares.

A questão do envolvimento concreto com a atividade agrícola é muito importante, pois assim como a consciência social, a produção é um dos elementos mais importantes para a progressão do movimento. Isso não diz respeito somente ao compromisso militante com a organização dos trabalhadores Sem Terra, mas também à formação dos mais novos para o trabalho no sentido prático.

Os boletins seguintes publicados pelo Setorial se concentraram em criar articulações ainda mais sólidas entre as perspectivas educacional e laboral do MST, partindo de uma síntese que conectava trabalho com democracia. Nesse sentido, afirma Dalmagro (ibidem,p. 790):

Se no início do período em pauta e mesmo no anterior a escola é chamada para somar-se a um projeto em construção, sintonizando-se com a luta desenvolvida pelo MST, agora altera-se ligeiramente este quadro: à escola é reservado um importante papel de auxiliar e impulsionar o projeto porque ele encontra dificuldade para avançar. Criou-se assim uma grande expectativa para com a escola e os cursos de formação.

As dificuldades às quais a autora se refere são oriundas, principalmente, da conjuntura política que vivia o Brasil. Com a vitória de Fernando Collor nas eleições presidenciais, o ambiente de perseguição e violência aos militantes se aprofundou. Um outro elemento foi o aumento da capacidade produtiva de ocupações exitosas que se transformaram em assentamentos. Essas puderam produzir em maior escala e se aventuraram em novas experiências. Para garantir e qualificar mão de obra que suprisse estes desafios, a escola se tornou um ponto de apoio e formação.

É importante salientar que, nesse início de década, a maioria das escolas ainda está em situação informal. A luta pela incorporação às redes públicas de educação era feita de maneira local, acompanhando as negociações pela terra entre movimento e poder público. Neste período, há uma adesão massiva de professores à causa e uma das tarefas do Setor de Educação passou a ser também a formação desse contingente a partir dos princípios elaborados pelo movimento.

Os anos seguintes foram marcados pelo esforço de uma elaboração pedagógica própria do MST. Foi o momento de juntar as referências teóricas e transformá-las em ações educativas para serem desenvolvidas e, assim, consolidar a pedagogia dos Sem Terra. Em julho de 1997, o MST realizou o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, em parceria com UnB, Unicef, ONU, UNESCO e CNBB. Na ocasião, foi redigido um manifesto que expressava quais objetivos e principais pautas deveriam ser desenvolvidos pelo movimento no que tange o debate sobre a educação. Destacavam-se os pontos 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 12:

4. Lutamos por justiça social! Na educação, isso significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a educação infantil até a universidade.
5. Consideramos que acabar com o analfabetismo, além de um dever do Estado, é uma questão de honra. Por isso nos comprometemos com esse trabalho.
6. Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e de formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre a política educacional.
7. Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país.

8. Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo.
9. Acreditamos numa escola que desperte os sonhos de nossa juventude, que cultive a solidariedade, a esperança, o desejo de aprender e ensinar sempre e de transformar o mundo. (...)
12. Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa. (MST,1997)

Como mencionado anteriormente, a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica no Campo nasceu de uma das resoluções do ENERA. De acordo com Arroyo (2000 b, p. 9), é possível dizer que este foi um evento decisivo para ressignificação das discussões sobre educação para o campesinato. O processo de conferência foi uma demonstração de força exercida pelos Sem Terra para impor uma nova concepção de escola para as zonas rurais.

O questionamento dos conferencistas ao ensino vigente impulsionou o fomento de uma nova abordagem. Foi um momento importante para reafirmar que a defesa da Educação do Campo não consistia apenas em uma mudança de termos. Também se tornou um espaço para dar consequência à opinião de educadores e movimentos sociais sobre as insuficiências do ensino rural, alegando representar um projeto educativo limitado, reproduzido, descontextualizado e despreocupado com a formação do sujeito do campo enquanto protagonista do seu meio.

Em agosto dos anos 2000, o MST realizou seu IV Congresso Nacional. Como encaminhamento do Congresso, o Setor de Educação realizou, no ano seguinte, um novo encontro nacional, em que um intenso debate sobre as perspectivas da escola deu origem a um novo documento para orientar a militância, em especial os educadores. O Boletim nº 8 “Pedagogia do Movimento Sem Terra – Acompanhamento das Escolas”, reforça a necessidade de qualificar a proposta educativa do movimento. A concepção da *Pedagogia do Movimento* aparece com muita centralidade na publicação e sua realização é colocada como um desafio a ser encarado por toda a militância:

Temos avançado na reflexão sobre o que passamos a chamar de Pedagogia do Movimento Sem Terra e temos nos desafiado a construir sua implementação em nossas diversas práticas de educação, seja dentro ou seja fora das escolas formais. O que temos nos dado conta é de que uma grande questão que nós precisamos aprofundar em nossos debates, em nossos espaços de formação é a seguinte: que ser humano estamos ajudando a formar através de nossas práticas e das escolhas que fazemos no dia-a-dia de nossas intensas atividades do MST.

Uma questão que puxa outras: estamos ajudando a construir os valores que sustentam e constroem a luta pelo Projeto Popular? Nossos assentamentos, cursos e espaços estão sendo espaços de humanização, politização e organização das pessoas que ali vivem? Estão sendo lugar de fortalecimento da identidade sem-terra e pertença a classe trabalhadora? E como o Setor de Educação está participando da construção política e pedagógica das escolas? É possível ajudar mais” (MST, 2001, p. 3)

O documento expressava bem dois temas que seguiram se mostrando centrais para os debates sobre educação no movimento: identidade Sem Terra e implementação da pedagogia do MST no chão da escola. O esforço de desenvolver uma pedagogia própria demonstrava o interesse em explorar toda a capacidade de influência exercida pela escola na construção do indivíduo, considerando-a como elemento fundamental para o prosseguimento de uma identidade Sem Terra.

Esse boletim se tornou bastante emblemático entre os que foram produzidos pelo Setor de Educação. Primeiro, porque ele se preocupava em definir de maneira bastante direta o que era preciso fazer no cotidiano escolar para ser possível alcançar os objetivos que o MST nutre para com a escola. Essas orientações iam desde a exposição dos símbolos da luta pela reforma agrária, passando pelo estímulo ao trabalho agrícola através de, por exemplo, pequenas hortas para cuidado coletivo, chegando até questões mais abstratas como relações horizontais entre aluno e professor e incentivo ao amor pela escola. (MST, 2001, p. 11-13)

O documento também reforçava e explicava de maneira clara os motivos pelos quais o Setor de Educação apresentava uma pedagogia própria do MST e não apenas considerações sobre a dinâmica escolar. Defendia as múltiplas possibilidades educativas, apontando para a necessidade de implementação de ações pedagógicas conectadas aos saberes e particularidades dos Sem Terra.

O MST tem uma pedagogia. A pedagogia do MST é o jeito através do qual o Movimento historicamente vem formando o sujeito social de nome Sem Terra e que no dia a dia educa as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo para esta pedagogia é o próprio movimento. É para este movimento pedagógico que precisamos olhar para compreender e fazer avançar nossas experiências de educação e escola. (MST, 2001, p. 19)

Parece válido destacar que, embora o movimento tenha sido decisivo para a concepção, estruturação e divulgação da Educação do Campo, a Pedagogia do Movimento (ou seja, a Pedagogia própria dos Sem Terra) tem suas particularidades. No caso dela, o desafio vai mais além do reconhecimento do campesino e sua cultura, é também sobre organizar e conscientizar para as mudanças sociais, políticas e econômicas pretendidas pelo MST.

Para tal, é preciso que a escola esteja em constante movimento, disposta a atualizar suas práticas em prol de uma ampla formação humana, comprometida com o contexto social, político e econômico. Caldart (2003, p. 75), afirma que “*não se trata de construir modelos de escola ou de pedagogia, mas sim de desencadear processos, movidos por valores e princípios, estes sim referências duradouras para o próprio movimento, é aquela que vai fazendo e refazendo as ações educativas no seu dia-a-dia*”.

As reivindicações por escola e por reforma agrária se complementam. Não seria possível progredir na luta pela terra e outras políticas públicas urgentes sem que os povos do campo tivessem condições de acesso ao conhecimento que os permita entender o cenário de desigualdades em que vivem. Embora seja preciso mobilização constante para que a escola assuma esse papel, a dinâmica escolar pode ser propícia para tal. Nesse sentido, escola é direito, mas também é *dever* dos sem-terra, pois o compromisso assumido com a luta por transformações sociais exige estudo e dedicação.

Ainda de acordo com Caldart (2003, p.70), *raiz e projeto* são dois princípios fundamentais a serem desenvolvidos nas escolas do MST. A grosso modo, isso significa resgatar e prestigiar o legado histórico do movimento para apontar perspectivas futuras. Sendo assim, a Pedagogia do Movimento precisa se comprometer com a *mística* e a *utopia*, a *memória* e os *valores*, questões centrais para a promoção de sentimentos de pertencimento e coletividade.

### 1.3.3 A inspiração em Freire e na Pedagogia Socialista dos soviéticos

Nas ideias de Paulo Freire, o movimento encontrou parte do acolhimento teórico necessário para desenvolver sua política educacional. A produção intelectual do educador tinha como marca o compromisso com a emancipação dos oprimidos, o incentivo ao diálogo e aprendizagem colaborativa entre professores e alunos, e foi extremamente eficaz no que diz respeito à alfabetização de adultos. Todos esses elementos convergem com as pretensões do MST com a escola, o que permitiu uma relação de cumplicidade.

Foram muitos os contatos diretos estabelecidos entre Freire e o MST, seja por cartas ou participações em atividades. Em cada um desses encontros, Freire destacava a importância e seu compromisso com a reforma agrária. Da mesma maneira, reforçava o papel da escola para a sustentação da luta dos Sem Terra. Em um depoimento concedido a educadores do MST em novembro de 1996 e transcrito em uma revista publicada em sua homenagem (MST, 2001, p. 38), dizia que:

A cultura como agente das transformações, também quer dizer a superação, por exemplo, de uma cultura profundamente paternalista e fatalista, em que o camponês se perdia na perda de si mesmo, enquanto objeto quase puro do processo de produção, excluído do processo de produção. Quando ele se reincorpora ao processo de produção, evidentemente ele ganha uma posição social, histórica e cultural que ele não tinha. Ele termina a partir das transformações que ele vê realizando-se socialmente na sua comunidade, ele descobre que agora o fatalismo já não explica coisa nenhuma, então ele descobre que tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a história, de transformar a cultura; então da posição fatalista, ele renasce numa posição de inserção, de presença da história, não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história.

Ora, tudo isto são tarefas educativas e políticas. Então trabalhar no sentido de ajudar os homens e mulheres do Brasil a exercer o direito de estar de pé, no chão, cavando e retificando o chão, fazendo com que o chão produza melhor, é direito e dever nosso. E a educação é uma das portas, ou é uma das chaves para abrir estas portas. (...) . Então eu acho que isso não é só uma tarefa política, que não é só ideológica, e que sendo política e ideológica é sobretudo, pedagógica. Não há Reforma Agrária sem isso...

Nas palavras de Freire, entende-se que a luta pela reforma agrária desafia a estrutura social que se impõe ao camponês. A conquista de um pedaço de terra retira o sujeito do campo da condição de subsistência, abrindo caminho para uma nova mentalidade, capaz de desnaturalizar a cultura de exploração e invisibilidade ao qual foram habituados. Esse processo é político e ideológico na medida em que questiona a ordem estabelecida, mas é também pedagógico, pois pretende educar os indivíduos para um novo tipo de relações humanas. Nesse sentido, definir um modelo de educação empenhado na superação das subjetividades interessantes ao sistema de produção hegemônico é um passo fundamental para concretizar um outro entendimento coletivo de sociedade.

Além de Paulo Freire, também notabiliza-se a influência dos educadores soviéticos da Revolução Russa nas teorias pedagógicas do MST. Denominada como *pedagogia socialista*, no Brasil se apoia em temas como democracia escolar, qualidade de ensino, formação humana crítica, integral e socialmente referenciada, educação técnica e profissional de qualidade (CIAVATTA, 2018, p.34).

A relação entre trabalho e escola se mostrava como questão central para os soviéticos nos primeiros anos da revolução. Pistrak, um dos mais expoentes educadores soviéticos, escreveu *Fundamentos da Escola do Trabalho* na intenção refletir sobre um modelo escolar útil aos propósitos revolucionários. Desenvolveu seus pensamentos a partir de três preocupações centrais que deveriam fundamentar a educação e a aprendizagem: o potencial educativo do trabalho, a relações com a realidade atual e a auto organização dos alunos (PISTRAK, 1981, p.34).

Para o educador, a escola deveria abandonar seu caráter contemplativo e se concentrar em explicar os fenômenos sociais, políticos e econômicos da atualidade. Ao se enraizar profundamente com a realidade que estava imposta ao seu tempo, a escola precisava instruir para as formas de organização do

trabalho e preparar seu alunado para que, ao se perceber enquanto classe trabalhadora, pudesse intervir na sociedade em que vive de maneira prática e consciente.

Sendo o trabalho fonte elementar para a pedagogia socialista, seria preciso também fazer considerações sobre como isso se manifesta. Para Krupskaia, também educadora bolchevique no mesmo período, “*o princípio do trabalho deve ser educativo e gratificante, e deve ser levado a cabo sem efeitos coercitivos sobre a personalidade da criança e organizado de forma social e planejada, para que desenvolva uma disciplina interna, sem a qual o trabalho coletivo planejado racionalmente seria impensável*” (KRUPSKAIA apud CIAVATTA, 2014, p.192). Ao apontar para um ideal de *trabalho* atrelado à uma perspectiva social e coletiva, o entendimento predominante sobre o laboro é questionado. Não se trata apenas de relacionar emprego com renda, mas conscientizar sobre as funções sócio-políticas que podem ser desempenhadas pelo trabalho.

Schulguin, outro educador soviético, defendia o conceito de trabalho socialmente necessário, ou simplesmente trabalho social. Nessa concepção, o trabalho estava direcionado para evolução econômica, política e intelectual do ambiente em que se encontrava. O alargamento que trazia esta compreensão, permitia aperfeiçoar a percepção do trabalho como princípio educativo (CIAVATTA, 2018, p. 35).

A metodologia era também uma preocupação dos educadores bolcheviques. A articulação entre escola e sociedade se mostrava como primordial para a prática da pedagogia socialista. Assim como a Pedagogia do Movimento, as instituições de ensino não deveriam se limitar à rigidez do conteúdo. Em vez disso, professores e alunos deveriam dialogar entre si e com o contexto social em que estavam inseridos, buscando promover ativamente uma educação calcada em questões sensíveis e relevantes para a sociedade.

A análise das práticas e teorias norteadoras da Educação do Campo, assim como também de sua trajetória histórica e conceitual, nos permite compreender mais profundamente seu estágio atual. É preciso observar os caminhos e debates percorridos para melhor visualizar de onde nasce a urgência de constituir uma escola diferenciada para as populações rurais e os motivos pelos quais adequar o currículo é uma questão que supera as discussões sobre metodologias para o aprendizado. O almejado ensino socialmente referenciado, com objetivos atrelados à realidade local, preocupado em preservar memória e identidade e estimular o criticismo, é fundamental quando existe o interesse de disputar as estruturas político-econômicas e alterar a ordem social predominante.

Assim sendo, a partir desse balanço inicial, concluímos que o sentido da Educação do Campo está também vinculado às concepções e visões de mundo contra-hegemônicas. As práticas pedagógicas e ações educativas implementadas visam, além de garantir qualidade no aprendizado, estimular o pensamento crítico e pavimentar caminho para um outro modelo de sociedade. Mesmo havendo o risco de soar como utopia ou idealismo, ao partir desse pressuposto, a Educação do Campo precisa encarar obstáculos e

desafios ainda maiores no cotidiano de sua execução. Veremos nos próximos capítulos como se dão alguns deles nas Escolas investigadas.

## Capítulo 2

### *Escolas Therezinha de Moura e Franco Montoro: história , cotidiano e práticas pedagógicas*

Situadas a 40 minutos do centro da cidade de Itapeva, na divisa com a cidade de Itabera, sudoeste paulista, as escolas municipais Therezinha de Moura e Franco Montoro funcionam no terreno do Assentamento Agrovila 1. A análise histórica dessa região do estado de São Paulo pode ser considerada uma demonstração de como o incentivo estatal ao grande latifúndio e à privatização do campo é um processo contínuo, que atravessou séculos e obteve implicações duradouras.

É um território que carrega consigo uma trajetória de conflitos e disputa pela terra. A consolidação das chamadas Agrovilas foi resultado de ações de resistência e ocupação do movimento camponês organizado. A recordação desses processos ali empenhados está, de alguma maneira, presente no cotidiano escolar. O esforço pelo resgate da memória se mostrou fundamental para permanência de uma identidade camponesa e Sem Terra, possibilitando a continuidade do MST enquanto um organismo vivo, sólido e enraizado.

Neste capítulo, iniciaremos articulando a sequência de políticas promovidas pela Coroa Portuguesa e pelo Estado brasileiro no que tange a legislação agrária e os impactos na região onde hoje funcionam as escolas e os assentamentos atendidos por elas. Aqui também apresentaremos a descrição da rotina e dinâmica das escolas, além de algumas experiências e práticas pedagógicas realizadas pelos professores. As análises são resultado do trabalho de campo e da observação participante.

#### **2.1. Dos primeiros passos da política de concentração de terras às Agrovilas: conflitos e resistência no sudoeste paulista**

Desde a chegada dos portugueses no Brasil, persiste um nexo de transferência de territórios comuns a interesses particulares. De acordo com Matheus e Feliciano (2018, p. 99), “*Portugal promoveu desde o início de seu processo de colonização do Brasil uma lógica de apropriação privada das terras públicas, agricultura extensiva e predatória*”. Esta estrutura, apesar de sofrer alterações efetivadas pelo desenvolvimento e amadurecimento político e social da sociedade brasileira, encontra brechas para se sustentar até os dias atuais.

Como forma de assegurar a colonização, os portugueses implantaram o modelo de sesmarias, o mesmo utilizado em sua terra natal, mas que aqui acabou sofrendo alterações. Enquanto em Portugal interessava ceder as terras para o máximo de camponeses capazes de fomentar agricultura familiar e,

assim, atenuar os problemas de abastecimento alimentar gerados por conflitos e guerras, no caso brasileiro, as Cartas de Doação eram vendidas a colonos ricos, que empreendiam o monocultivo para a exportação e utilizavam mão de obra escrava. Era também comum avançarem os limites territoriais de suas terras e abandonarem o solo quando ele já não produzia o suficiente, passando a plantação para outro terreno. Os sesmeiros se tornaram grandes latifundiários, amparados pela ineficaz regulação que os permitia forjar documentos de posse. Como consequência, esses mesmos homens garantiram a perpetuação de suas famílias como donas de milhares de hectares de terras públicas.

Em busca de uma solução para as incongruências na ocupação do território brasileiro, D. Pedro II assinou a Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850, que ficou conhecida como Lei de Terras. A nova legislação concedeu o direito de posse aos sesmeiros que comprovassem capacidade produtiva mesmo em terras ocupadas ilegalmente, e considerava as terras desocupadas como propriedades da Coroa, que somente poderiam ser adquiridas mediante a compra:

Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais. bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara.

Art. 1º Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra. (Brasil, 1850)

Para Martins (1981), essa proposta de regulação deu consequência a um extenso ciclo de disputas fundiárias não solucionadas até os dias atuais. Além disso, afirma também que essa legislação impediu o progresso da democratização do acesso à terra, limitando a quem poderia pagar por ela o direito de produzir, criando o que é chamado de *monopólio de classe* do campo. Sendo assim, aos pequenos agricultores e camponeses, a alternativa foi a de vender sua força de trabalho aos latifundiários em regimes laborais intensos e mal remunerados.

Outro aspecto relevante a ser destacado é que a Lei de Terras preteriu ambições ambientais e estratégicas para a terra pública. Ao focar em sistema profundamente mercantil para a distribuição e manejo do território, abriu caminho para séculos de ausência de planejamento tático e socialmente referenciado para o campo brasileiro (Matheus e Feliciano, 2018). Em 1891, em plena I República, as terras devolutas passaram a ser de responsabilidade dos governos estaduais, fato que fortaleceu ainda mais a política da troca de favores no âmbito local, dando mais poder aos grandes fazendeiros.

Essas contradições deram origem à uma anarquia fundiária, na qual a situação da *grilagem*<sup>11</sup> e dos latifúndios se confundem. Em entrevista para a *Folha de S. Paulo* nos anos 2000, o Ministro do Desenvolvimento Agrário, Raul Jungman, afirmou que, segundo dados do INCRA até aquele momento, “as propriedades rurais privadas do país se esparramam por 353 milhões de hectares. Desse total, 93 milhões de hectares (11% do território nacional) estão concentrados nas mãos de escassos 3.065 proprietários. É nesse naco que se concentra a fraude. Cerca de 75% dos latifúndios são irregulares.”

Segundo Ana Terra Reis (2013, p.123):

A história da luta pela terra na Região Sudoeste de São Paulo demonstra as contradições geradas devido o avanço do capital no campo, à desterritorialização dos camponeses e ao surgimento dos movimentos sociais, que se organizaram para a concretização dos assentamentos, em um processo de reterritorialização

Para a autora (2013, p.115), “território é movimento, é processo de realização”, espaço de disputa e conflito, e existe no campo brasileiro um duelo entre duas noções sobre o uso e gestão da terra. De um lado, estão os latifundiários e grandes empresários rurais defendendo a dinâmica do modo de produção capitalista, fundamentada na monocultura e na exploração do trabalho. Do outro, está aquela assumida pelos movimentos sociais e trabalhadores que, ao serem diretamente afetados pelas desigualdades sociais e pela concentração de riqueza, resistem e questionam a lógica mercantil preponderante no sistema agrário. A disputa pelos territórios é resultado do choque entre classes que defendem projetos e modelos econômicos, sociais e políticos antagônicos.

A área onde estão localizadas as escolas e os assentamentos atendidos por elas traz em sua trajetória o retrato do contexto em que se dão conflitos territoriais. Nessa região do sudoeste paulista, a situação ficou mais complicada a partir de 1947, quando a então Empresa Angatuba, que funcionava no terreno da Fazenda Pirituba, declarou falência e passou a ser propriedade do estado de São Paulo.

No primeiro momento, o plano era incentivar o plantio do trigo e diminuir a dependência do Brasil em relação à importação de países europeus. A proposta do governador Adhemar de Barros foi conceder a condução desse projeto para o agrônomo italiano Lino Vincenzi, que deveria aproveitar da mão de obra disponível dos camponeses-rendeiros já instalados ali. Vincenzi não cumpriu o combinado e passou a cobrar pelo uso das terras públicas, favorecendo pecuaristas, boiadeiros e imigrantes italianos, recém chegados após a II Guerra Mundial, e com mais condições de financeiras de negociar (REIS, 2013, p. 123-125).

---

<sup>11</sup> Apossamento de terras mediante falsos títulos de propriedade.

Em 1951, o Estado pediu a devolução das terras e começou a uma intensa batalha entre poder público versus criadores de gado em condição ilegal e herdeiros do agrônomo. O litígio se estendeu até os anos 1980, quando iniciou-se o despejo dos grileiros. No meio do caminho, na década de 1960, foram feitas algumas tentativas de acordos com o objetivo de distribuir as terras e construir assentamentos para os pequenos agricultores e camponeses. Porém, o período de ditadura militar e a postura irredutível dos pecuaristas não permitiram fazer avançar essa proposta.

Foi na década de 80 que a disputa toma novos e determinantes contornos (ibidem, p.128). O governador Franco Montoro determina o despejo dos ocupantes ilegais e, aproveitando as condições favoráveis, um grupo de camponeses e pequenos produtores, auxiliados pela Comissão Pastoral da Terra e sindicatos rurais, ocupou o território. Logo receberam o reforço de outras famílias e trabalhadores que se somaram na ocupação, chegando a um número de 1250 pessoas. Não tardou para que a polícia chegasse ao local com a ordem judicial para a saída das famílias.

Paralelamente a isso, a nível nacional, crescia o número de camponeses sem-terra e se fortalecia a articulação e mobilização da luta pela reforma agrária. Em 1984, em Cascavel (PR), aconteceu o I Encontro Nacional dos Sem Terra, dando origem ao MST, movimento que foi também composto pelas famílias da ocupação da Fazenda Pirituba (REIS, 2013, p. 126).

A resistência seguiu até a década de 1990. Mesmo sendo o terreno de natureza irregular, foram muitas as decisões judiciais que concederam a reintegração de posse aos *holandeses*. Sem terem para onde ir, 150 famílias permaneceram acampadas na beira da Rodovia Francisco Alves Negrão. O acampamento resistiu até 1991, quando 100 hectares foram devolvidos ao Estado que, reconhecendo a insustentável situação e a iminência de um conflito violento, concedeu as terras ao movimento.

Ainda segundo REIS (2013, p. 127):

O processo de lutas e conquistas continuou com o assentamento de mais famílias nas áreas 3,4,5 e 6, nos anos de 1986,1989, 1992 e 1996, respectivamente. Nas novas áreas, foram sendo assentados filhos de pioneiros, em uma perpetuação da luta pela terra entre as gerações de camponeses que foram sendo forjadas. A violência por parte dos grandes produtores e a pressão do Estado permearam todos esses processos

Os assentados foram orientados pelo poder público a se organizarem de maneira associativa e legal para administrarem o uso das terras e serem um ponto de contato com o Estado. Fundaram, então, a Associação dos Pequenos Produtores Rurais da Fazenda Pirituba e, com base nela, fizeram aquisições dos primeiros equipamentos para o plantio e dividiram a área, definindo o modelo de agrovilas para a

ocupação do território. Nessa estrutura de organização das moradias, cada família recebeu um lote de 1 hectare para construir sua casa e outro, de 14 hectares, em uma localização próxima para produzir.

Depois da extinção da Associação, ainda nos anos 1990, os assentados seguiram organizados em cooperativas menores e grupos de produção. Articulados entre parentes e pessoas próximas, continuaram produzindo além dos grãos (imposição do Estado no sentido de garantir o padrão de produção local), mas também frutas e legumes, vendidos para projetos de alimentação escolar da região. (ibidem, p.129)

A autora Ana Terra Reis é, além de agrônoma e autora do artigo mencionado, assentada da Agrovila V e mãe de um aluno matriculado na Escola Franco Montoro. Participa ativamente dos conselhos escolares e desempenha função nas negociações com o poder público na Cooperativa dos Assentados de Reforma Agrária e Pequenos Produtores da Região de Itapeva (COAPRI), fundada em 1996, e realizadora de um trabalho de produção destacado no município. Dos recursos da cooperativa, conseguiram fundar a sede regional do MST, localizada também na Agrovila V.

No ano de 2013, em reportagem para o G1 sobre o sucesso da COAPRI, Reis comentou que os agricultores estavam satisfeitos com o aumento na produção de laticínios e vegetais, o que permitiu um aumento de renda para todas as famílias envolvidas no projeto. Na entrevista, a agrônoma explicou o modelo adotado para o resultado positivo: *“Montamos três linhas de produção que são hortifrúti, leite e grãos. A gente tem feito esse trabalho de pensar como potencializar a diversificação da produção no campo, então, para cada uma das linhas de produção a gente definiu estratégias que seriam importantes para as famílias”*. Naquele momento, a COAPRI unia 370 assentados que, somados, administravam 5,5 mil hectares, sendo 2 mil deles dedicados ao hortifruti.

Todo esse êxito atraiu para a região os comerciantes de agrotóxicos, que circulam nas fazendas e assentamentos oferecendo serviços e produtos. Os dirigentes do MST tem se debruçado para tentar encontrar soluções de enfrentamento à essa prática adotada por muitos assentados. A defesa da agroecologia é uma das questões centrais discutidas atualmente no âmbito do movimento, porém o crescimento da capacidade produtiva e, conseqüentemente do padrão de vida e compra, tornou-se incentivo para a utilização de agrotóxicos.

A necessidade do debate e da permanência de uma lógica alternativa para a produção agrícola, pauta defendida pelo MST, tem buscado utilizar também a escola como espaço e instrumento para o fortalecimento de uma cultura de responsabilidade ambiental. A conscientização dos mais jovens, ou seja, os herdeiros das terras, surge como questão fundamental para o prosseguimento de projetos agroecológicos e sustentáveis.

## 2.2. As Escolas

Desde o dia 13 de maio de 1984, primeiro dia de ocupação da fazenda Pirituba, o acesso à educação foi um tema presente. É isso que diz Elza Ribeiro (2014), atual Coordenadora pedagógica das Escolas e autora de um artigo em que relata a trajetória histórica da Agrovila, em especial no que tange à fundação das instituições de ensino.

Ribeiro (2014, p.12) afirma que a escola surge, primeiramente, da carência<sup>12</sup> de educação formal para os filhos das famílias que participavam do assentamento. Antes da criação da primeira escola, para terem acesso à educação, as crianças precisavam se deslocar até o perímetro urbano da cidade de Itapeva, um trajeto de mais ou menos 35 minutos de ônibus.

Para os camponeses dessa região, a necessidade da escola era um debate recorrente e precedente ao período de ocupações e acampamentos. As dificuldades para o acesso ao ensino público era parte da realidade dos camponeses de modo geral. Nas reflexões coletivas dos grupos que depois vieram a se tornar o MST de Itapeva, a organização da luta por melhores condições de vida incluía o direito e acesso à escola. A ausência de políticas públicas para a educação era uma constante e esse cenário acompanhou a vida de gerações que, sem condições de estudo, sequer foram alfabetizadas.

Em agosto do ano de 1984, começou a funcionar a primeira escola de assentamento no terreno da Fazenda Pirituba. Uma pequena construção de dois cômodos — preservada até os dias atuais — foi batizada como Escola de Primeiro Grau Agrovila I, e ficou sob responsabilidade do governo estadual. A primeira professora a lecionar foi Célia Ferraz, contratada pela Secretaria Estadual Educação e sem vinculação com o movimento (ibidem, p.13). Esta é uma informação significativa, pois demonstra que na sua fundação, o entendimento da conveniência de um currículo atrelado aos objetivos gerais do movimento ainda não estava presente, acompanhando o percurso geral da concepção de escola do MST.

Naquele momento, ainda se esperava da escola o cumprimento prático de sua função: alfabetizar, instruir em como fazer as operações matemáticas e garantir o reconhecimento da formação. Havia um sentimento comum de que era importante assegurar aos mais jovens diplomas, atestando os níveis de escolaridade, pois isso poderia ampliar as possibilidades de emprego e futuro. Sobre isso, Silva (2008, p.94-95) reitera:

Faz-se necessário lembrar que a luta pela escolarização da área 1 era bastante incipiente. As lideranças estavam em processo de formação, ou seja, formando-se no bojo da luta pela apropriação das terras na Fazenda Pirituba. No horizonte dessas lideranças, a escola fazia parte de seus planos,

---

<sup>12</sup> Esse cenário converge com que apontamos no capítulo 1 quando percorremos a trajetória da escola em dimensões mais amplas do movimento. Nos primeiros anos de MST, o acesso à educação tinha pretensões mais pragmáticas como instruir e garantir um local seguro para que pais e mães pudessem deixar seus filhos para realizarem suas tarefas.

porém parece que a discussão pedagógica não era contemplada nas pautas das reuniões realizadas pelas comissões das famílias em luta. Essa questão começou a aparecer um pouco mais adiante, sobretudo a partir do momento em que parte das lideranças passou a participar dos eventos do MST.

Em outros termos, a questão curricular pelos assentados foi um tema que passou a ser desenvolvido de acordo com a evolução desse debate nos espaços mais amplos do MST. Conforme a discussão tomava corpo no interior do movimento, as intenções com relação à contribuição da escola para estimular a consciência crítica e a aptidão para o trabalho coletivo avançavam. Para que as ideias pudessem ser concretizadas, era preciso acionar as bases, ocupações e assentamentos. Desse conjunto de expectativas e objetivos, saíram os parâmetros educacionais que chegaram às Agrovilas.

Em meados da década de 1990, as reivindicações pela ampliação da escola e da adaptação do currículo à realidade do campo e da condição de assentados dos estudantes ganharam mais força. O resultado dessa mobilização foi uma construção de alvenaria com salas de aula, espaço para secretaria, refeitório, cozinha e parquinho. Esse período marcou um recomeço, a escola foi renomeada, passando a se chamar Prof<sup>a</sup> Terezinha de Moura Rodrigues Gomes, homenagem à educadora da região que lecionou até a década de 1980. Também nesse momento, a escola foi desvinculada da rede estadual de ensino, passando para a responsabilidade do município.

Com o crescente aumento da demanda, resultado da ampliação do número de assentados, e também visando dar condições de continuidade para a formação dos alunos, foi construída no mesmo terreno, e sob a mesma direção escolar, a Escola Municipal Franco Montoro<sup>13</sup>. A nova escola passou a atender aos alunos de Fundamental II. Em seguida, utilizando esse mesmo espaço e incluída na rede estadual de ensino, foi criada a E.E. Agrovila I para acolher estudantes do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ainda segundo Ribeiro (2014, p. 14), esse processo de municipalização da escola foi fundamental para a elaboração de um projeto político pedagógico que conversasse com as pretensões do movimento e promovesse os princípios básicos da Educação do Campo.

Assim como Elza Ribeiro, Lourdes Sánchez, militante do MST e professora da escola, também produziu um artigo<sup>14</sup> sobre a situação do ensino nas escolas e no município. Fica evidente o interesse da comunidade escolar em aproveitar oportunidades de formação acadêmica para produção de conhecimento

---

<sup>13</sup> André Franco Montoro foi governador de São Paulo (1983-1987) e em que em sua gestão desenvolveu um plano de ação para a Reforma Agrária fundamental para que o terreno da Fazenda Pirituba fosse destinado às famílias que ocupavam as terras.

<sup>14</sup> “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA E.M. Prof.<sup>a</sup> TEREZINHA DE MOURA NO ASSENTAMENTO DE ITAPEVA/SP”, foi trabalho de conclusão do curso de especialização sobre Desenvolvimento Territorial, Trabalho, Educação do Campo e Saberes Agroecológicos, oferecido pela Universidade Estadual Paulista, no ano de 2014.

que auxiliem na compreensão do cotidiano em que estão inseridos. O empenho também parece ocorrer com o intuito de preservação da memória e cultura local.

Em sua pesquisa, Sánchez (2014, p.6) explica que nos 17420 hectares de terra conquistados, estabeleceu-se um sistema de ensino que compreende, além das escolas já mencionadas, uma escola multisseriada na região da Agrovila II para crianças do 1º ao 5º ano, assim como um centro de ensino e uma escola primária na Agrovila III.

Mesmo com a existência de outros espaços de ensino, as Escolas Terezinha de Moura e Franco Montoro se constituíram como modelo para a Educação do Campo e políticas educacionais para assentados da região. Isso se deu pela trajetória percorrida, pela estrutura e pelos acúmulos políticos e pedagógicos oriundos da participação em atividades do MST e em espaços de articulação entre poder público e sociedade civil, como conselhos, fóruns e conferências. Outro aspecto relevante que ajuda a explicar o feito é a intensa frequência de pesquisadores e professores universitários que chegam para observar e contribuir com o processo formativo dos educadores e educandos.

Nos anos 2000, a Secretaria Municipal de Itapeva definiu as Escolas da Agrovila I e a escola da comunidade do Jaó como projetos pilotos para implementação da Educação do Campo. Sobre essa informação, cabe registrar que estamos falando de uma das principais cidades agrícolas do estado de São Paulo.

Segundo o Censo de 2010, Itapeva registrava uma população de 87.753 mil habitantes, sendo 13.797 em áreas rurais, quase 16% da população total. Ainda assim, até o ano de 2015 ainda não havia sido elaborado no município um plano municipal de educação específico para Educação no Campo.

Sobre a intenção de considerar as Escolas da Agrovila I como projeto piloto, Sánchez (2014, p. 7-8) afirma que:

No discurso, a Secretaria Municipal de Educação aprova, inclusive, no papel (como consta nas Diretrizes Curriculares citadas acima) o apoio à implantação da Educação do Campo no município. Mas na prática demonstra a intencionalidade de institucionalizar a Educação do Campo sem considerar a caminhada, identidade e protagonismo do movimento social e as especificidades das comunidades envolvidas. Outras metas solicitadas pelo coletivo de educação e educadores da escola, não foram aceitas pela Secretaria, como a visita a uma escola de Educação do Campo, a formação específica em Educação do Campo em dias letivos para o conjunto dos educadores/as, o desmembramento de sala de aula sabendo que o financiamento do Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi) atende estas necessidades. Todo este acúmulo histórico na Escola Terezinha foi construindo tentativas, mas não resultaram na efetivação do Projeto Político Pedagógico nem proposta curricular alinhado à Educação do Campo. Existem nesta escola algumas práticas pedagógicas concretas pautadas na Educação do Campo relacionando a concepção teórica com a prática didática do

cotidiano didático, mas são isoladas, pontuais, desarticuladas e sem registro, por tanto fragilizadas. Boa parte da equipe atual de educadores da escola não teve oportunidades em participar de um processo de formação ou vivências sobre esta concepção.

Em 20 de novembro de 2015, foi publicado no Diário Oficial o primeiro Plano Municipal de Educação do Campo de Itapeva. Mesmo não tendo sucesso absoluto em sua implementação, foi considerado um avanço significativo, pois representava o entendimento do poder público, baseado em dados e estudos, sobre a urgência da promoção de um sistema de ensino comprometido com a realidade do campo. As informações coletadas nas escolas de campo do município demonstraram de maneira factual o caráter primordial da discussão.

Abaixo, a compilação de dados de 2015 referentes número de estudantes atendidos por escolas do campo exposta pelo Plano Municipal de Educação do Campo de Itapeva:

**TABELA I – Atendimento em Escolas Municipais Rurais – 2015**

ESCOLA	ATENDIMENTO ESCOLAS RURAIS				
	EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO FUNDAMENTAL		TOTAL POR ESCOLA
	até 3 anos	3 - 5 anos	1ª Etapa	2ª Etapa	
<b>E.M. Eliza de Barros Morais</b>		30	113	-	<b>143</b>
<b>E.M. Prof. Hilda Frida Gemignani</b>	-	5	113	-	<b>168</b>
<b>E.M. José Ferreira Fogça</b>	-	9	161	-	<b>220</b>
<b>E.M. Prof. José Maria de Oliveira</b>	-	3	230	-	<b>273</b>
<b>E.M. José Sebastião Herrera</b>	-	3	173	-	<b>246</b>
<b>E.M. Prof. Juarez Costa</b>	-	2	35	20	<b>67</b>
<b>E.M. Profª Maria José R. Scholz</b>	-	9	91	-	<b>120</b>
<b>E.M. Profª Maria Terezinha de Oliveira</b>	-	5	136	-	<b>181</b>
<b>E.M. Oliva Gomes Melo</b>		4	98	-	<b>142</b>
<b>E.M. Profª Terezinha M. R. Gomes</b>	9	7	98	-	<b>184</b>
<b>E.M. Profª Zita Ferrari</b>	-	7	80	-	<b>117</b>
<b>E.M. Profª Dirce Lara da Silva</b>	-	-	-	323	<b>323</b>
<b>E.M. Gov. Franco Montoro</b>		-	-	100	<b>100</b>
<b>E.M. Prof. João Gilberto A. Correa</b>		-	-	198	<b>198</b>
<b>E.M. José Mokarzel</b>		-	-	219	<b>219</b>
<b>E.M. Ministro Sérgio Motta</b>		-	-	172	<b>172</b>
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>9</b>	<b>49</b>	<b>1.365</b>	<b>1.032</b>	<b>2.873</b>

O número de 2873 alunos atendidos pelas escolas do campo em 2015 representa quase 17% do alunado de Itapeva, segundo o mesmo documento. Estes números significativos confirmam a importância deste tema ser assimilado pelo poder público da região.

O plano também fez um levantamento sobre o perfil dos professores. Os dados compilados mostraram a principal fragilidade para a implementação da Educação do Campo: a formação docente.

**TABELA II – Pesquisa realizada com as unidades escolares<sup>15</sup>**

ESCOLAS	ALUNOS MATRICULADOS	EDUCAÇÃO INTEGRAL	TRABALHO DE VALORIZAÇÃO DO	POSSUI HORTA	PESSOAS QUE TEM CONHECIMENTO DAS	PROFESSORES COM FORMAÇÃO ESPECÍFICA	PROFESSORES QUE ADAPTAM O CURRÍCULO
EM Eliza de Barros Morais (*)	143	Sim	Não	Não	0	0	0
EM Prof. Hilda Frida Gemignani	168	Sim	Não	Sim	0	0	0
EM José Ferreira Fogaca	220	Sim	Não	Sim	1	0	0
EM Prof. José Maria de Oliveira	273	Sim	Não	Sim	0	0	1
EM Herrera	246	Sim	Não	Não	0	0	0
EM Prof. Juarez Costa	67	Sim	Não	Sim	1	0	0
EM Profª Maria José R. Scholz	120	Sim	Não	Sim	2	0	0
EM Profª Maria Terezinha de Oliveira	181	Sim	Não	Não	0	0	0
EM Oliva Gomes Melo	142	Sim	Não	Não	1	0	0
EM Profª Terezinha M. R. Gomes	184	Sim	Sim	Sim	10	6 (**)	4
EM Profª Zita Ferrari	117	Sim	Não	Não	1	0	0
EM Profª Dirce Lara da Silva	323	Sim	Não	Sim	0	0	0
EM Gov. Franco Montoro	100	Sim	Não	Sim	1	1 (***)	0
EM Prof. João Gilberto A. Correa	198	Sim	Não	Sim	0	0	0
EM José Mokarzel	219	Sim	Não	Sim	1	0	0
EM Ministro Sérgio Motta	172	Sim	Não	Sim	0	0	0

<sup>15</sup> Pesquisa realizada com todas as Unidades Escolares do Município de Itapeva/FONTE: UNIDADES ESCOLARES/ITAPEVA, 2015.

Notas: (\*) Dados não informados pela escola.

(\*\*) com formação em Licenciatura do Campo, através do curso de Pedagogia da Terra na UFSCAR de São Carlos. (2008-2011) e Especialização em Territorialização, Trabalho, Educação do Campo e Saberes Agroecológicos (2013-2015) na UNESP de Presidente Prudente.

(\*\*\*) Professores formados nos cursos de Licenciatura do Campo: formadas em Pedagogia da Terra na UFSCAR de São Carlos. (2008-2011) e Especialização em Territorialização, Trabalho, Educação do Campo e Saberes Agroecológicos (2013-2015) na UNESP de Presidente Prudente.

Nesse quadro comparativo, percebe-se que as Escolas Terezinha de Moura e Franco Montoro são aquelas onde, além de um maior número de professores com formação especializada e interessados no tema, são também as que demonstram maior grau de dedicação com a questão.

A análise final que o PME (2015) apresenta, também apontou como problemas para a consolidação da Educação do Campo outros elementos importantes. A migração, a desvalorização do trabalho e da cultura camponesa, a falta de identidade de professores e estudantes, a difícil adequação entre teoria e prática, a falta de infraestrutura das escolas, a pouca democracia na elaboração dos currículos, o desprezo às especificidades do campo, as recorrentes tentativas de paralisar o funcionamento de algumas escolas e inflexibilidade do calendário escolar, sendo incompatível com a realidade campesina, foram alguns dos problemas identificados.

Feito o diagnóstico, o Plano Municipal de Educação do Campo traçou uma série de metas que deveriam ser cumpridas até o ano de 2017. Entre elas, estavam temas que variavam da discussão sobre a infraestrutura e reabertura de escolas, passando pela melhoria do serviço de transportes escolares, e chegando até à formação docente especializada, a democracia e participação da comunidade escolar na consolidação de um projeto político pedagógico conectado às demandas do povo do campo.

Porém, apesar de as análises e apontamentos apresentarem coerência, cinco anos depois da promulgação do plano e três anos depois de sua última revisão, ainda há muito que ser trabalhado. A análise do cotidiano nas escolas da Agrovila I demonstrou que, embora exista o esforço da equipe pedagógica em considerar as particularidades dos alunos que atendem, as insuficiências do poder público em promover políticas específicas para a Educação do Campo têm impactos diretos no projeto educacional que desenvolvem.

As E.M. Terezinha de Moura e Franco Montoro, justamente aquelas que foram visadas como projeto piloto e nos levantamentos, demonstraram-se mais propensas a oferecer currículo e dinâmica diferenciados, e ainda buscam encontrar caminhos para edificar no chão da escola preceitos almejados pela Educação do Campo.

### 2.3. Cotidiano escolar

Atualmente, as atividades das duas escolas ocorrem simultaneamente. No caso da Escola Municipal Terezinha de Moura, funcionam a creche e o Fundamental I. Bem ao lado, separada apenas por um portão que permanece sempre aberto, está a Escola Municipal Franco Montoro, responsável por atender o Fundamental II. Na parte da tarde, no mesmo espaço funciona a E.E. Agrovila I, atendendo o Ensino Médio e, na parte da noite, o EJA. Nos concentramos nas escolas municipais porque, apesar de terem nomes distintos, têm uma dinâmica coordenada e são conduzidas pela mesma direção, exercida há cinco anos pela Professora Selma.

De acordo com a pesquisa realizada com o corpo discente que comentaremos mais adiante, a maioria dos professores não é do MST e mora no perímetro urbano de Itapeva. A eles é oferecido um transporte que sai às 6:30 da rodoviária municipal da cidade. São cerca de 30 a 40 minutos de viagem e no percurso é possível perceber todo o potencial agrícola da região. Grandes fazendas e diversas plantações nos acompanham durante quase todo o trajeto.

No entorno da instituição de ensino, estão localizadas pequenas casas, nas garagens estavam carros populares e, em alguns casos, tratores. Também ali se encontram alguns modestos comércios que servem para a compra de alguns produtos básicos e diminuir as longas e complicadas viagens até o centro. A oferta de transporte público para essa região é bastante precária, para ir até a cidade é necessário um planejamento mínimo, o melhor a fazer é evitar.

Em cada uma das escolas existem salas claras, coloridas e arejadas, refeitórios, espaços de convivência, sala para professores e administração escolar. Na decoração, é possível ver alguns sinais da relação entre as escolas e o movimento, especialmente na E.M. Terezinha de Moura, onde nas paredes da área de convívio estão expostas gravuras pintadas pelos alunos em participações em Encontros Regionais dos Sem Terrinha<sup>16</sup>.

Embora uma diretora exerça a função nas duas escolas, cada uma tem sua própria coordenação para administrar as burocracias de matrícula, problemas de alunos e a relação com a secretaria municipal de educação e prefeitura. A gestão é compartilhada entre diretora e coordenadoras, a primeira fica responsável pelo quadro administrativo, enquanto a coordenação acompanha as práticas didático-pedagógicas realizadas pelos professores.

---

<sup>16</sup> Desde 1994, o MST promove Encontros Regionais dos Sem Terrinha para discutir a realidade das crianças do campo e incentivar o pertencimento e mística do movimento nos pequenos. Em 2018, o movimento realizou seu I Encontro Nacional de Sem Terrinhas em Brasília. O evento foi fortemente atacado pela direita, em especial pela emissora de TV Record que produziu uma matéria que acusava o movimento de “doutrinação comunista” e nitidamente estimulava ainda mais a criminalização dos movimentos sociais. Para saber mais informações: <https://www.brasildefato.com.br/2019/02/11/mst-explica-conquistas-do-sem-terrinha-e-repudia-reportagem-mentirosa-da-record> . (acesso em 5 de março de 2020)

Os profissionais da escola estão divididos em: um auxiliar de biblioteca, três auxiliares de serviços escolares, três merendeiras, dois orientadores, uma secretária, três auxiliares de desenvolvimento estudantil, onze professores de educação básica (incluindo Educação Física) e dois monitores de informática.

O sinal de internet 4G é raro, com exceção de algumas operadoras. A quadra para prática esportiva é compartilhada e os alunos têm aulas regularmente. Entre uma escola e outra, existe uma horta que fica sob responsabilidade dos estudantes. Cada dia, uma turma é responsável por regar as plantas e verificar como está o plantio. A horta foi desenvolvida pelo filho da Professora Lourdes, militante do MST, responsável pelo 4º ano e citada no ponto anterior. Uma breve visita à pequena plantação com as crianças e foi possível perceber a intimidade delas com a terra. Olhando as menores mudas, já sabiam do que se tratava, quais precisavam de mais ou menos cuidado e em quanto tempo poderiam colher. Essa atividade com a horta também é coordenada em conjunto e as turmas de ambas as escolas participam.

Os estudantes que moram mais distantes chegam de transporte escolar garantido pela prefeitura. Mas este é um tema complicado. Os ônibus e kombis que fazem o serviço são terceirizados e, no ano letivo de 2020, a escola precisou passar por uma readequação nos horários escolares porque a prefeitura diminuiu o recurso, e conseqüentemente o número de carros e viagens. Todo o horário de funcionamento da escola precisou ser reorganizado para que os mesmos transportes pudessem dar conta de garantir a chegada e saída dos estudos dos turnos da manhã e da tarde.

As 4 horas de aula são um dos motivos de reclamação frequente dos professores. Queixam-se de ser pouco tempo e de como isso prejudica o desenvolvimento dos conteúdos. Os professores mais comprometidos com a causa do MST dizem que essa é uma das principais dificuldades que encontram para avançarem além do currículo obrigatório. E, mesmo aqueles que não tem essa preocupação como Norte, queixam-se de não conseguirem evoluir o tanto que gostariam em sala de aula com os estudantes.

Entre professores e funcionários, encontram-se militantes e não militantes, todos tendo passado pelo mesmo processo seletivo. A Professora Selma foi quem me recebeu e auxiliou desde o início desta empreitada. Em uma conversa durante os dias de trabalho de campo e observação, perguntei como os professores se preparam para lecionar em uma escola com tais particularidades, ela respondeu:

*“não existe formação dirigida do MST para os professores e funcionários não militantes, a absorção das pautas do movimento se dá a partir da interação e do convívio, o que não é suficiente para dar conta do que eles (MST) querem com a escola”.*

Pergunto se ela pertencia ao movimento e se isso a preocupava:

*“Não sou do movimento, mas sim, me preocupa”.*

A grande maioria dos que trabalhavam na escola não eram, até aquele momento, do MST. Dos professores que acessei, apenas três são assentados e militantes: a Professora Lourdes, do 4º ano, o Professor Erivan, de Geografia e História no Fundamental II, e a Professora Fátima, da creche. Mas a relação entre os que são e os que não são é, no geral, bastante positiva e sadia. Além disso, existem aqueles que, mesmo não sendo efetivamente assentados do MST, são absolutamente comprometidos com o movimento e seus objetivos com a educação.

Um exemplo é Carmen, professora de Geografia. Ela se envolveu tanto com a escola e com a comunidade que se mudou para um dos assentamentos. Durante a semana, aluga um pequeno quarto na casa de uma amiga e mãe de alunos na Agrovila I. Ao me relatar o motivo dessa decisão, afirmou:

*“trabalho nos dois turnos, além de ficar menos cansativo porque moro em outra cidade da região, eu me envolvi muito com o pessoal daqui, gosto de estar com eles”*

É bastante tangível que mesmo os professores que não são engajados com a militância conseguem perceber diferenças entre os alunos das escolas observadas e outros que puderam conhecer durante a trajetória docente. Declarações como *“são mais calmos”*, *“são mais livres”* e *“são mais coletivos”* são repetidas frequentemente por diferentes trabalhadores.

Outra questão que chamou atenção foi a visão que passaram a ter sobre o MST depois do contato na escola. Embora não se considerem militantes, de alguma maneira todos se sentem responsáveis por defender e transmitir uma narrativa diferenciada sobre a organização. Em uma das idas à escola, voltava no ônibus com os professores e professoras para a cidade e, conversando com uma delas, perguntei o que ela achava do movimento. Ela me respondeu:

*“quando falam mal deles lá na cidade, eu brigo muito. Digo que eles não conhecem, não sabem do que estão falando e por isso deveriam ficar calados”*.

Neste sentido, foi interessante observar como os professores não-militantes, moradores em sua maioria do perímetro urbano da cidade, são importantes parceiros em uma empreitada fundamental do MST: ressignificar a reputação dos Sem Terra para arrefecer as perseguições que sofrem. A demonização do movimento e de outros que reivindicam a Reforma Agrária não é uma exclusividade de Itapeva e serve, principalmente, aos interessados em justificativas para intensa concentração de terras no Brasil.

O exemplo mais emblemático dessa situação aconteceu no dia 17 de abril de 1996, no Pará, episódio conhecido como o Massacre do El Dourado de Carajás. Na ocasião, 19 militantes do MST foram assassinados pela Polícia Militar em uma ocupação no sudeste do estado. A situação ganhou repercussão internacional e transformou-se em um caso paradigmático na discussão sobre direitos

humanos. Apesar disso, 24 anos depois, os acusados seguem em liberdade e as famílias ainda realizam campanhas de denúncia sobre o episódio.<sup>17</sup>

A defesa incondicional da propriedade privada fundamenta e legitima atos de violência e perseguição. Ao ocupar terras, mesmo as improdutivas ou irregulares, os Sem Terra passam a ser considerados criminosos, infratores e por isso a hostilidade está autorizada, podendo chegar a níveis temerários, em que vidas são postas em risco.

Assim sendo, o esforço dos professores em apresentar uma outra opinião, capaz de humanizar e fundamentar a luta pela reforma agrária, ainda que em pequena escala, é fundamental para a mobilização e continuidade do MST. O desafio passar a ser também enfrentar as narrativas deturpadas para questionar a opinião predominante e apresentar uma visão crítica, histórica e estrutural do processo de concentração de terras no Brasil, levando à comunidade escolar uma reflexão comum e compartilhada das condições que permeiam a existência dos que dividem vivências e territórios.

No ano de 2019, quando comecei a realizar as visitas, a escola estava em processo de discussão do projeto político pedagógico. A condução foi feita em parceria com professores da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e fazia parte da implementação do Plano Municipal de Educação do Campo. Foram encontros mensais que visavam elaborar e desenvolver ações e metodologias para serem implementadas a partir do próximo ano letivo.

Sobre isso, o professor de História e Geografia do fundamental II, militante do MST e assentado da Agrovila IV, Prof. Erivan, comentou:

*“a intenção é boa, a Secretaria de Educação do Município também tem sido parceira na construção de PPPs específicos para as questões do campo. Mas, a qualidade dos encontros não é das melhores. Eles acontecem depois das aulas, todo mundo cansado, querendo ir para casa, é difícil ser produtivo”.*

Erivan nasceu nos acampamentos que deram origem às Agrovilas. Formou-se em História e Pedagogia da Terra na Universidade Federal de São Carlos. Era um dos que mais se dedicavam a analisar os limites do ensino tradicional em uma escola de assentamento. Para ele, parecia urgente desenvolver práticas e atividades de valorização dos acúmulos e conquistas alcançados pelos Sem Terra. Como professor de História, suas aulas eram direcionadas aos adolescentes e sua percepção era de que eles se esforçavam para agir o mais parecido possível com os jovens de mesma faixa etária da cidade:

---

<sup>17</sup> Para saber mais sobre o assunto, recomenda-se acessar a página web do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra ([www.mst.org](http://www.mst.org)). Além dos conteúdos de resgate histórico, a partir do episódio dos Carajás o Movimento desenvolveu uma série de questões que relacionam o fato com outras discussões que permeiam a organização e militância dos sem terra como perseguição, invisibilidade e legitimação da concentração de terras no Brasil.

*“são adolescentes, são difíceis, é difícil e a maioria tem pretensões de sair daqui, a escola deveria ajudar a convencer de que ficar aqui é importante, mas é difícil”.*

Uma das questões sensíveis apontadas pelo professor dizia respeito ao uso de agrotóxicos na prática agrícola. Os agricultores assentados foram incentivados pelo Estado à produção de grãos, de forma que acompanhassem o padrão de agricultura da região. Para manter índices elevados na escala produtiva, muitos deles cederam às tentações do uso de veneno e das assessorias técnicas oferecidas por lojas de pesticidas, o que vai de encontro aos princípios do MST. Boa parte dos estudantes trabalham com os pais nas roças e são atraídos pela lógica de aumento da produtividade para aumentar a renda e, conseqüentemente, o padrão de consumo.

Entre os mais velhos, a influência da vida urbana e do consumismo típico das cidades ficava mais visível. Mesmo sem conexão à internet na escola, a maioria não deixava de lado seus smartphones. O uso do uniforme, embora obrigatório, era uma regra pouco respeitada de maneira geral, mas ainda mais pelos adolescentes. Tênis e mochilas de marca também eram acessórios comuns.

Acompanhando uma das aulas de Erivan, fizemos um pequeno bate-papo e falamos um pouco sobre nós. Uma das provocações feitas foi sobre a profissão que desejavam seguir. Antes de entrar na sala, o professor comentou que faria essa pergunta para que eu pudesse observar que a maioria desejava seguir carreiras que não tinham relação direta com o cultivo. Nas respostas, uma surpresa nos chamou atenção, a maioria das meninas respondiam profissões que dependem de curso superior, como odontologia, medicina e outras expressaram vontade de seguir carreira militar. No caso dos meninos, quase todos disseram querer seguir cuidando da roça da família.

Seria precipitada qualquer afirmação definitiva sobre as respostas dos alunos e alunas, pois não nos dedicamos a expandir a discussão. Porém, relacionando as devolutivas deles com o ímpeto de ascensão social comentado pelo professor, percebe-se que as meninas almejavam sair do assentamento, ainda que fosse por um período, pois enxergavam nessas opções mais condições de conquistar independência e autonomia. Já os meninos, sentiam-se responsáveis pelo patrimônio familiar e como herdeiros não descartavam a possibilidade de estabilidade a partir da produção agrícola local.

A questão dos agrotóxicos foi tema mencionado também pelo Prof. Edimar e pela Prof<sup>a</sup> Selma. Ambos julgaram importante mais afincado para com esta discussão na escola. Também foram convergentes com as opiniões favoráveis dos professores à permanência no campo, ao trabalho coletivo, à divulgação da história dos movimentos de organização popular. De igual maneira, compartilhavam a posição de que, embora necessários, esses são temas carentes de melhores condições para serem desenvolvidos.

Como vimos anteriormente, um dos problemas centrais a serem superados pelo MST é de que formas praticar na concretude do dia a dia da escola as formulações que o Setor de Educação orienta.

Debates e publicações das sínteses oriundas dos espaços de construção coletiva acontecem com alguma frequência. Ainda que seja notável a ausência de documentos para orientação dos professores em alguns momentos da história do MST, o volume de material produzido é bastante significativo e, atualmente, boa parte deste acervo está acessível no site oficial do movimento.

A experiência nas escolas evidenciou que essa preocupação encontra eco na realidade concreta. Mesmo sendo possível ver essas formulações incutidas na condução dos professores, observando de maneira mais ampla, a aplicabilidade dos padrões de ensino elaborados pelos educadores do movimento enfrenta dificuldades consistentes.

O arcabouço pedagógico formulado fica, na maior parte do tempo, no plano teórico. Esses fundamentos e noções não foram perdidos ou ignorados, pelo contrário, ações gerais e decisões feitas e tomadas pela comunidade escolar se baseiam nessas concepções. Ou seja, mesmo que as expectativas muitas vezes nos façam procurar nas práticas visíveis os impactos dessas formulações, para encontrar as nuances da Educação do Campo é necessário observar aspectos das relações humanas, dinâmicas e cotidiano com um olhar atento.

O vínculo entre as escolas e o MST aparentava ser permanente, mas os contornos dessa conexão consistiam mais nas sutilezas e subjetividades do que no funcionamento regular das instituições de ensino. A dificuldade para implementar um projeto mais substancial de uma pedagogia própria vem de muitas motivações, uma delas tem a ver com o relaxamento do elo entre comunidade e movimento.

Um palpite da professora Lourdes era de que essa situação também poderia ser resultado de um afastamento geral do assentamento da *mística* do MST. Parte considerável do engajamento político do movimento é pautado pelas atividades lúdicas que a militância desenvolve. Essa é uma característica marcante dos Sem Terra, manifestar a luta e as demandas com poesia, teatro, símbolos, música e arte. Desde sua fundação, o movimento se dedicou a teorizar e garantir um espaço de destaque para o desenvolvimento desse aspecto organizativo e mobilizatório. Sobre isso, um dos documentos do MST argumenta que:

a mística deve ser entendida como sendo o conjunto de motivações que sentimos no dia-a-dia, no trabalho organizativo, que impulsiona nossa luta para a frente. Ela é responsável por reduzir a distância entre o presente e o futuro, fazendo-nos viver antecipadamente os objetivos que definimos e queremos alcançar (MST, 1991, p. 4).

Lourdes afirmou que, geralmente, quando existe um distanciamento dos assentados da *mística* do MST, as coisas tendem a ficar mais difíceis e o compromisso militante arrefece. Em sua opinião, o fato

de as Agrovilas terem se tornado assentamentos consolidados, em que as pessoas têm garantida sua própria fonte de renda, e conseguirem manter um bom nível de estabilidade econômica, contribui para esse afastamento e diluição do pertencimento coletivo.

A observação se demonstrou verdadeira em uma reunião de pais e mães no início do ano letivo de 2020. O evento mobilizou um número relevante de responsáveis. Na pauta, estavam informes gerais sobre permanência e mudança de professores, horários dos transportes, uso de uniforme e vacinação. A reunião era também considerada uma assembleia com finalidade de eleger a nova composição do Conselho de Pais e Conselho Fiscal.

Parte significativa do tempo disponível para a reunião foi tomado por uma questão: quem assumiria as responsabilidades nos conselhos. Nenhum dos presentes se disponibilizou voluntariamente para a composição dos fóruns. Os conselheiros cessantes também não estavam interessados em permanecer no cargo, o que criou uma situação de impasse. Para resolver o problema, foi preciso comprometer pais que eram também trabalhadores na escola e, por isso, sentiam-se mais compelidos a solucionar o imbróglio. Para encerrar a discussão, alguns outros que não eram funcionários se ofereceram, diante de algumas mediações e promessas de consultar alguns outros ausentes, com a intenção de tentar sua substituição.

Por outro lado, em um outro assunto, foi possível perceber a presença de uma geral inclinação à mobilização coletiva. O tema era sobre as carteiras de vacinação, que passaram a ser exigidas pela prefeitura para a realização das matrículas. Tratava-se de um documento específico fornecido somente pelo posto de saúde. Os presentes reclamavam do procedimento e do prazo apertado, criticavam o funcionamento do local, diziam estar sempre cheio e de não ser possível requerer tão facilmente o que pediam. Outros alertavam para a situação dos trabalhadores do posto, que já tinham muitas demandas e teriam mais essa função para exercer. Ameaçavam boicotar ou se organizar para protestar na Secretaria Municipal de Educação. Nessa situação, demonstraram compartilhar um senso de comunidade e reconhecimento mútuo.

A tarefa de organizar, envolver e mobilizar os assentados encontra dificuldades. Está em vigência um estilo de vida diferente dos tempos de acampamento, distanciando-os física e subjetivamente de uma dinâmica mais coletiva e militante. Não seria possível dizer se os problemas que encontramos para a edificação efetiva da Educação no Campo nas Escolas Terezinha de Moura e Franco Montoro são causa ou efeito disso, mas o cotidiano demonstrou uma forte influência deste cenário de afastamento.

## 2.4. Práticas Pedagógicas

Por outro lado, apesar das adversidades, tampouco seria possível dizer que as escolas seguem integralmente o padrão imposto pelas dinâmicas e diretrizes curriculares tradicionais. A partir de intervenções dos professores, militantes, pela agenda geral do MST, pela frequente presença de atores externos (pesquisadores, professores, poder público), da constante participação dos pais e da estrutura e decoração, foi possível perceber que ali existem escolas com pretensões diferenciadas.

Primeiramente, parece importante localizar o que aqui consideramos como *práticas pedagógicas*, quais ações e atividades podem assim ser consideradas. Segundo Franco (2016, p.536), “*uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades*”. E avança afirmando que a ação educativa precisa se desenrolar mirando alcançar um propósito e com isso fazer permanecer o conhecimento e o saber compartilhado de maneira “*coletiva e contínua*” (ibidem, p. 537). No sentido prático, significa que (Franco, p.537):

Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo. Como conceito, entende-se que ela se aproxima da afirmação de Gimeno Sacristán (1999) de que a prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores; é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por subjetividades pedagógicas

Transportando essas considerações para a análise das escolas, as observações feitas no trabalho de campo consideraram como práticas pedagógicas, além dos processos de aprendizagem realizados em sala de aula, os variados aspectos do exercício das relações sociais ali fomentadas e desencadeadas. Entendemos que, por serem instituições de ensino de caráter diferenciado, com metas específicas e articuladas ao território, à memória e à comunidade, os procedimentos e metodologias educacionais necessitam extrapolar as atividades desenvolvidas nas classes.

Existe uma multiplicidade de componentes que permeiam o ambiente escolar e são decisivos para a assimilação do conhecimento pretendido. Nas escolas em questão, compreende-se que instruir é algo mais complexo que o repasse dos conteúdos curriculares. É também a transmissão, produção e reprodução de valores, condutas, hábitos e noções importantes para o prosseguimento da mobilização e organização camponesa. Nesse sentido, outros quesitos podem também ser considerados ferramentas pedagógicas, como as relações entre professores, alunos, direção e coordenação; a relação com o tempo e

espaço escolares; a divisão do trabalho na escola; os regulamentos, as regras e as normas escolares; as categorizações entre os capazes e os incapazes, entre homens e mulheres e a articulação entre escola e MST.

Outra questão relevante a ser pontuada é que, embora haja uma dedicação na elaboração de documentos, boletins e publicações para compilar ideias capazes de transmitir os rumos a serem perseguidos pelas escolas do MST, há outra formulação fundamental que acompanha esse processo: *a escola é movimento*. As orientações do Setor de Educação apresentam preceitos pedagógicos elementares e também sugerem como colocá-los em prática, mas ao mesmo tempo destacados dirigentes educadores do MST reforçam a necessidade de reconhecer cada território e vivência como única.

Sendo assim, a adaptação local é também um princípio para a implementação da *Pedagogia do Movimento* e da Educação do Campo. Sobre essas nuances, Caldart (2000, p. 207) afirma que o próprio sentido de coletividade do MST surge das relações e particularidades do cotidiano comum que compartilham.

A autora é dirigente do MST e foi uma das responsáveis pela elaboração do conceito de *Pedagogia do Movimento*. Caldart (ibidem, p.208) explica que essa nomenclatura representa uma noção de articulação e condensação de diferentes matrizes pedagógicas<sup>18</sup>. Contudo, para além dessa conexão entre distintas compreensões e experiências educativas, trata-se também da reprodução e produção contínua dessa síntese na realidade concreta. Ressalta que (ibidem,p.208):

Nas vivências educativas concretas, estas pedagogias, ao mesmo tempo que se combinam, podem em alguns momentos também contradizer-se, sendo a busca por coerência aqui também um desafio pedagógico. Por sua vez, é somente como um permanente produzir-se e transformar-se em cada prática que estas matrizes pedagógicas podem ser compreendidas.

Um detalhe a mais para se ter presente: dizer que o Movimento está na base da concepção educativa dos sem-terra não é o mesmo que dizer que isto é o que aparece no discurso do MST sobre sua proposta de educação. Na verdade, esta é uma síntese em processo, conduzida pelo esforço nem sempre racionalmente consciente, de construir uma educação que seja do jeito do Movimento. Nas escolas onde estão as professoras Sem Terra é comum, diante de alguma dúvida sobre como conduzir determinada prática, que a pergunta seja: e no Movimento, como se faz?

Nas aulas que pude acompanhar, foi possível perceber de maneira mais ou menos nítida o compromisso com a questão da reforma agrária, do trabalho no campo e da organização coletiva. Em

---

<sup>18</sup> Algumas dessas concepções e experiências apresentamos no capítulo 1. Outras que são destacadas pela autora trata-se da Pedagogia da luta social, Pedagogia da Terra e Pedagogia da História. Sobre este assunto, ver Caldart, Roseli. A Pedagogia do Movimento Sem Terra. Editora Vozes. Rio de Janeiro. 2000

algumas turmas, a condução do professor tinha nesses eixos o centro de sua atuação. Em outros casos, apesar destes não serem o alicerce do desenvolvimento das aulas, ainda assim era possível perceber nas subjetividades a presença de uma constante preocupação em adequar conteúdos e práticas com o contexto social e territorial dos estudantes.

Professora Gabi, do 3º ano do Fundamental I, é reconhecida como uma das professoras que, apesar de não pertencer ao MST, está sempre atenta aos debates do movimento. Ainda assim, em sua sala, as atividades transcorrem de forma muito similar às aulas de uma escola tradicional. As cadeiras estão em fila, os exercícios são desenvolvidos de maneira individual. Sentada no fundo da sala, a professora convidava os estudantes um a um para fazer as correções.

Nos murais, informações básicas: números, alfabeto, nomes dos alunos da sala e avisos. Os livros dispostos são os oferecidos também pela prefeitura. Além disso, nas prateleiras estavam os materiais para desenho, pintura e outras atividades manuais.

A aula acompanhava as orientações de um livro didático padrão e dúvidas tiradas de forma particular. Eram cerca de 17 alunos e Gabi me relatou a existência de um desnível acentuado entre eles, o que lhe obrigava a formular conteúdos específicos para alguns. Apesar disso, essa era uma questão que não parecia interferir muito na dinâmica geral proposta.

No final da aula, a saída era feita por chamada e os estudantes iam saindo conforme uma ordem que considerava o nível de participação e disciplina. Os que saíam primeiro não escondiam o orgulho e satisfação, enquanto os últimos não escondiam a frustração, alguns prometiam que no dia seguinte teriam um melhor comportamento. Como muitos almoçam na escola, sair primeiro significa comer logo, ou seja, manter uma boa conduta garantia vantagens imediatas.

A tarefa de casa foi elaborar uma redação contando uma viagem que fez. Na despedida, beijos e abraços em todos. O carinho era visivelmente recíproco e mesmo os últimos a sair, embora um pouco chateados, faziam questão de demonstrar afeto, o que era prontamente reconhecido por Gabi.

A afetuosidade e as constantes demonstrações de carinho dos alunos menores foi algo destacado recorrentemente pelos professores nos momentos em que pudemos conversar, mais ainda pelos que vieram de escolas da cidade. Geralmente, ao fazerem uma comparação com outras instituições de ensino, a tendência era destacarem características que diziam respeito a liberdade, autonomia, tranquilidade, generosidade e ternura.

A reclamação das poucas horas de aulas estabelecidas pela prefeitura encontra eco na realidade. Mesmo empreendendo atividades educativas convencionais, Gabi teve dificuldades para executar todo o plano de aula. Ainda que a proposta de planejamento fosse bastante enxuta, faltavam horas para o

conteúdo e as atividades. Antes que os alunos tivessem condições de finalizar os exercícios propostos, o sinal anunciava o final do turno.

Fazendo uma projeção a partir das aulas da prof<sup>a</sup> Gabi, foi possível perceber que mesmo havendo concordância dos professores com os elementos e perspectivas traçados pelo MST no que tange à escola, as dificuldades de implementação da Educação do Campo esbarram em obstáculos sensíveis. Nesse primeiro momento, dois aspectos se destacaram: carga horária e formação.

As 4 horas em sala exigiam um nível de relação com a pauta da reforma agrária ou uma formação acadêmica muito particular para, em um período tão curto, promover atividades e conteúdos apropriados para despertar interesses e impulsionar saberes calcados na Educação do Campo. A formação acadêmica da maioria dos professores que não são do movimento é a graduação em Pedagogia, o que segundo os próprios professores, não seria o suficiente para prepará-los para ensinar no contexto rural. Alguns, após passarem a lecionar nas escolas, buscaram por conta própria fazer pós-graduação e outros cursos de especialização relacionados à temática do campo, com intenção de aprimorar seus conhecimentos e técnicas de instrução.

Um ponto elementar a ser analisado é o fato de que não há um processo formativo único e articulado para consolidar parâmetros comuns entre todos os professores dentro da escola. O resultado disso é que o aluno pode ou não ter aulas conforme os fundamentos defendidos pela Educação no Campo, a depender de quem está lecionando para ele naquele ano. O grau de compromisso e preparo do professor passa a ser o fator decisivo.

Em um ano, o aluno pode ter acesso a um conteúdo completamente vinculado ao seu contexto social, político e cultural. Provavelmente, isto se dará porque a professora ou professor tem um nível mais sólido de relação com o MST ou teve a possibilidade de uma formação acadêmica específica para tal. Porém, podem demorar anos até que o aluno tenha novamente esta experiência, mesmo estando na mesma escola, pois o grau de interesse, aptidão e comprometimento dos professores com a Educação no Campo é desnivelado.

Acerca desses entraves, pareceu válido os comentários do professor Ricardo, que leciona Português e Literatura na Escola Franco Montoro. Ele revelou sua posição favorável à luta do MST, mas ainda assim disse sentir dificuldades para implementar em suas aulas algo relacionado às pautas do movimento. Segundo ele:

*“a promoção de um currículo especial para a escola ainda está em gestação. A melhor alternativa é fazer isso a partir dos projetos extraclasse que vamos começar a fazer depois do Carnaval (ele se refere ao Carnaval de 2020). Temos pouco tempo e pouca formação”*.

O professor comentou que entre os profissionais não-militantes existem muitos dispostos a colaborar. Outros, que para ele são minoria, apesar de não estarem interessados, não se opõem, pois todos já chegam sabendo que é uma escola relacionada aos Sem Terra. Em tom de brincadeira, afirmou que:

*“Tem professores lá na cidade que não querem dar aula aqui porque acham que vão obrigar a gente a fazer piquete, ocupação, greve”*

Antes de chegar até a diretora Selma, eu tive a oportunidade de conversar com a professora Lourdes. Foi ela o primeiro contato indicado pelo Setorial de Educação do MST de São Paulo. Lourdes nasceu na Catalunha, Espanha, mas casou-se com um brasileiro e mora há mais de 20 anos no país. O português é quase perfeito, apesar do sotaque catalão ainda ser perceptível. Trabalha na escola desde 2013 e é uma militante atuante.

Sob sua responsabilidade estava a turma de 4º ano, e nesta sala de aula o processo de aprendizagem se desenvolve de maneira nitidamente diferenciada. A começar pelos murais, onde se encontravam, além das informações convencionais como nomes dos alunos, aniversários, tabuadas, alfabeto e calendário, também fixadas os pactos e dinâmicas adotados. Parte do mural é dedicado para exibir os compromissos coletivos, combinados e tarefas acordados em assembleia logo na primeira semana de aula.

Dessa discussão coletiva saíram atribuições e tarefas realizadas por todos os estudantes. A gestão da sala de aula era participativa, alguns ficavam responsáveis por distribuir os materiais, outros de recolher, apagar o quadro, ajudar na conferência dos exercícios de casa, cuidar da horta, entre outras coisas. Todos precisam de alguma maneira se responsabilizar por alguma ação e as fazem sem que Lourdes precise brigar ou coagir, pelo contrário, ao fazerem se mostram bastante satisfeitos.

Ainda sobre as assembleias, a professora comenta que antes da redução de horas essa era uma atividade frequente, mas depois da reformulação dos turnos, precisaram abrir mão. Por esse motivo, as assembleias estavam acontecendo com uma frequência não programada, mas seguiam ocorrendo pois, segundo a professora, esse era um espaço importante de interação e construção de relações mais horizontais e harmônicas entre ela e os educandos.

Geralmente, as turmas de Lourdes se responsabilizavam pelos processos de eleição e constituição do grêmio estudantil. Estimulados por ela, os alunos buscavam colegas e familiares nas outras turmas para formarem a chapa e pensarem na gestão. As atividades não ficavam limitadas ao ambiente escolar e costumeiramente, mas também realizavam trabalhos pela região. Na maioria das vezes, essas ações estavam relacionadas com campanhas de conscientização ambiental, de limpeza da mata e abordagem da população para falar de agroecologia e preservação da natureza.

As aulas da professora iniciam com leitura compartilhada. Os temas sempre buscam dialogar com a questão da terra, da natureza e da identidade. Em uma das ocasiões, o livro da semana era uma fábula sobre a reforma agrária e contava a história de Pascoalzinho, um pequeno coelho que vê sua família perdendo sua pequena propriedade para um coelho-gato com sotaque alemão. O avô de Pascoalzinho, o Sr. Leporino, convoca uma reunião para organizar a resistência. Muitos coelhos desistem de lutar, inclusive os pais de Pascoalzinho, e vão para a cidade, mas ficam infelizes. Em um determinado momento, a família resolve voltar a se unir com o avô e outros seguem o mesmo exemplo. Os coelhos se reúnem e organizados, conseguem garantir terra para todos.

Durante a leitura, algumas questões que apareciam eram desenvolvidas. Quando mencionou a reunião, Lourdes fez uma pequena pausa e com palitos de churrasco demonstrou com ajuda de um dos alunos: *“um palitinho sozinho quebra com facilidade, agora se temos muitos palitos, fica mais difícil quebrar”*, ela dizia acompanhada dos alunos, enquanto tentava sem sucesso quebrar algumas dezenas de palitos.

O conto também fazia referência aos chamados bóias frias e a professora aproveitou o gancho para perguntar quem sabia do que se trata e, assim, fazer um exercício de resgate da memória. Quem respondeu foi sua auxiliar, uma jovem de cerca de uns 20 e poucos anos. Mencionou seus pais afirmando que eles estiveram nesta condição e explicou como se dava o procedimento:

*“os funcionários das fazendas chegavam nas nossas comunidades e perguntavam quem queria trabalhar na plantação e ganhar um pouquinho de nada de dinheiro. Como a gente não tinha nada, ia”*.

Lourdes aproveitou a oportunidade para ressaltar como era muito melhor a situação atual do casal, que agora tiravam o sustento de suas próprias terras e, por isso, não precisavam mais trabalhar tão arduamente e receber uma remuneração desvalorizada.

O momento seguinte foi da disciplina de Ciências. Professora, auxiliar e alunos conversaram sobre a lição de casa, chamada “Bicho Solto”. Nesta atividade, os alunos deveriam pesquisar junto com os pais quais animais habitavam na região e desenhá-los. Cada um falava em voz alta quais animais haviam descoberto e aproveitavam para contar causos que os responsáveis relataram sobre encontros com bichos na mata e nas plantações. O exercício para casa naquele dia foi buscar elementos da natureza para fazerem colagens nos bichos desenhados.

No geral, toda a dinâmica adotada na sala de Lourdes se baseia nos princípios elaborados pelo movimento no que diz respeito à Educação no Campo. As ideias pilares de autonomia, colaboração, resgate da identidade camponesa, solidariedade e respeito, estão presentes de maneira notória no máximo de tempo possível. A disposição das cadeiras em círculo, a decoração da sala, as mensagens no quadro e

no mural garantem que mesmo nos momentos em que são propostos exercícios convencionais, a *mística* e engajamento permaneçam.

As aulas da professora Lourdes tem como eixo central a luta social e o reconhecimento dos alunos enquanto sujeitos do campo. Apesar disso, a professora tem reclamações semelhantes às ponderações de Gabi e outros professores: o curto período de aula, o desnivelamento<sup>19</sup> entre os educandos e a falta de espaço para a formação continuada e coletiva dos professores. Mesmo sendo uma entusiasta das formulações pedagógicas do movimento, ela assume que não consegue tempo hábil para fazer ler todas as publicações do Setorial de Educação.

Ainda assim, a dedicação de Lourdes foi reconhecida pela comunidade escolar e no que diz respeito à Educação do Campo, se tornou referência não só na escola e no assentamento, mas no município de Itapeva. A professora foi parte da equipe de educadores que ajudou a formular o item sobre o tema no Plano Municipal de Educação, e no ano de 2020 foi convocada novamente para ser a representante desta discussão no Conselho Municipal de Educação.

#### 2.4.1. *A mala viajante e o envolvimento familiar*

Uma das preocupações levantadas pela prof.<sup>a</sup> Lourdes foi o envolvimento das famílias no processo de aprendizado dos filhos e a necessidade de, através dos alunos, estimular reflexões também nos pais. Para cumprir seu objetivo, além de tarefas de casa provocativas à participação de todos os familiares, Lourdes criou um projeto chamado “Mala Viajante”. Em uma pasta, cada semana um aluno leva para casa um livro e um caderno. Os temas dos livros seguem o raciocínio das leituras feitas em aula, sempre conectadas com discussões relevantes e contextualizadas com a realidade do povo do campo.

Entre as leituras do ano letivo de 2019 estão *Sumaúma, a Mãe das Árvores* (1992), no qual a discussão versa sobre preservação da natureza; *Nossa turma na luta pela Terra* (1998), que se refere à luta pela reforma agrária e *Contos ao redor da Fogueira* (2009), trazendo fábulas sobre a cultura afro-brasileira.

A mala retorna depois de uma semana com o mesmo livro e o relato do aluno, seguido do dos pais, escritos no caderno que compõe a mala. No caso das três malas analisadas, as redações dos familiares incorporaram um debate crítico e dialogavam com as questões sociais propostas pelo livro. Também aproveitavam a oportunidade para falar da evolução dos filhos nos aspectos de leitura e escrita

---

<sup>19</sup> No caso de Lourdes ela tinha em sua sala uma auxiliar pois uma de suas alunas tinha um alto grau de autismo e precisava de atenção particular para desenvolver atividades e tarefas mínimas.

ou mesmo justificar dificuldades em realizar a tarefa, do mesmo modo também relataram momentos prazerosos em família proporcionados pela experiência.

Com a leitura de *Sumaúma*, pais e filhos reforçaram a importância de preservar o meio ambiente, relacionando este dever com a realidade rural e a situação particular de cada um. Nos textos produzidos pelas famílias, havia muito entusiasmo na defesa da natureza, dos bens naturais e repressão à ação humana. Alertas para a responsabilidade individual e coletiva com o cuidado com a floresta e com campo também permearam as produções.

Em *Contos ao Redor da Fogueira*, houve uma diferença entre a percepção de adultos e crianças. A maioria dos alunos, em suas considerações, destacou a fábula que mais havia chamado a atenção, levantando aspectos dos personagens que se identificavam e sentimentos despertados. Já os pais elogiaram a iniciativa de apreciarem uma literatura de resgate da cultura afro-brasileira, destacando esta valorização como instrumento para o combate ao racismo.

Essa posição dos responsáveis revelou algo importante: o trabalho do MST para fomentar debates sociais que não se limitam somente ao direito à terra tem adesão na base do movimento. Mesmo existindo dificuldades para promover discussões de temas relacionados à identidade, sexualidade e opressões de gênero, o esforço empenhado para que certos tabus sejam superados obteve grandes resultados. Foi possível perceber na comunidade a existência de uma consciência coletiva crítica antagônica às concepções predominantes no senso comum.

Na atividade com o livro *Nossa turma na luta pela terra*, as impressões são mais variadas e significativas. O argumento central do livro é a luta pela reforma agrária, que por motivos óbvios estimula os pais a darem opiniões mais consistentes e densas. Chamam atenção três aspectos persistentes nas redações dos familiares:

1. **Engajamento, Militância e Valorização da luta:** Muitos dos textos fazem referências eloquentes à luta do MST e dos camponeses. Agradecimentos pela oportunidade que a escola permitiu para que os pais pudessem compartilhar esses sentimentos com os filhos e, assim, estimular o valor da auto organização dos trabalhadores sem-terra: “*o livro tem um bom conteúdo porque conta a história das pessoas que com muita dificuldade conseguiram suas terras. Isso faz com que nossos jovens comecem a dar mais valor nas histórias de seus pais que sofreram muito para conseguir suas terras.*” (Valquíria - mãe de aluno - Projeto Mala Direta, 2019).
2. **Lamento pela falta de interesse de parte dos assentados:** Alguns pais criticaram a falta de envolvimento e uma suposta ausência do orgulho Sem Terra em parte dos assentados. Relataram a perda de valores que julgavam cruciais aos que vivem em assentamentos e reclamaram dos que utilizam suas terras como os grandes proprietários. Um dos relatos mais assertivos diz:

nasci em um assentamento e tenho orgulho de ser assentada, só acho que hoje se perdeu os valores, aqueles mesmo que um dia lutaram pelas suas terras para tirar o seu sustento, hoje fez dela um comércio onde para eles aquela terra que antes tinha valor, hoje se tornou um nada, e estão se igualizando (sic) aos fazendeiros plantando eucaliptos e fazem dela terra improdutiva (Lucimara-Mãe de aluno- Mala Viajante,2019).

3. **Associação da luta por reforma agrária com a história de vida dos pais:** Também foi comum notar uma relação feita por eles entre a disputa pela terra e a luta empreendida pelos seus próprios pais, ou seja, os avós dos alunos. Outros, assim como Lucimara, contaram que nasceram no acampamento, ainda no tempo dos barracões, e faziam emotivas saudações a todo o esforço empenhado pela geração que os antecedeu para garantir as terras em que viviam.

Era perceptível por parte das famílias o desejo em se reconhecerem enquanto agentes ativos da luta pela idealização e implementação das Agrovilas. Além do esforço para o reconhecimento, as redações transmitem mensagens de respeito e valorização dos que vieram antes. Outro aspecto interessante é o fato de que, por não terem sido eles mesmos os construtores, o discurso é mais preocupado em agradecer do que se assumir enquanto partícipe do processo. Os que julgam importante defender a história local para seguir ativo o ímpeto militante entre os mais jovens falam:

Ao longo destes muitos anos do assentamento e da escola, foram vários momentos organizados pela escola para que as crianças buscassem junto aos familiares a reconstrução da história, mas sinto falta de uma maior socialização com a comunidade. Algo mais coletivo, onde as pessoas possam se reconhecer. (Fernanda – mãe de aluno – Mala Viajante, 2019)

A maior parte das devolutivas dos pais demonstraram que, mesmo havendo um nível de afastamento do engajamento militante, há valores e opiniões que em outrora foram estimuladas nestas famílias e não se perderam. Um pequeno incentivo como a Mala Viajante e foi possível conhecer os pensamentos de viés progressista dos pais, que se mostraram preocupados com o futuro do movimento e dispostos a contribuir de alguma forma.

As redações comprovaram também ter fundamento a manutenção do reconhecimento e do pertencimento à luta como parte das principais preocupações atuais do MST. As pressões impostas pelo sistema econômico, político e social hegemônico também são exercidas no campo e permeiam as experiências humanas ali presentes. No caso dos assentamentos mais consolidados, aqueles onde o cotidiano já não se dá de maneira profundamente comunitária, aspirações relacionadas à lucratividade e

poder de consumo influenciam o consciente e inconsciente coletivos, modificando interesses e vínculos compartilhados entre esses sujeitos.

## Capítulo 3

### *Entraves, desafios e metas: olhares e perspectivas de quem faz a escola*

Neste último capítulo, exploraremos um pouco mais a fundo as análises e visões de parte dos trabalhadores das escolas com relação à implementação de um projeto educacional diferenciado e um currículo adaptado para articulação do saber e conhecimento com a realidade local. Até que ponto essa é uma preocupação presente no cotidiano escolar, e quais são os passos dados nessa direção, são alguns pontos norteadores da conclusão desta dissertação.

Primeiramente utilizamos o resultado de uma pesquisa que envolveu professores e coordenação pedagógica para tentar compreender quais entraves e desafios enxergados por quem faz as escolas no seu dia a dia, assim como quais são os interesses e objetivos que norteiam a ação que desempenham em seu trabalho.

Em um segundo momento, recorreremos ao projeto político pedagógico, cujas discussões foram iniciadas no ano de 2019 com o objetivo de ser executado em 2020. Esse PPP foi resultado de um trabalho coletivo a partir de encontros e debates, em que o tema da realização efetiva da Educação do Campo aparece como questão principal. Aqui, destacamos alguns tópicos interessantes para a discussão sobre o vínculo da escola com a comunidade e com o MST, assim como a intenção de constituí-la como um espaço de formação crítica e projeção da agroecologia.

Por fim, encerramos esta pesquisa apresentando a entrevista realizada com Lourdes Sánchez, professora do 4º ano e militante Sem Terra. Em suas considerações, Lourdes levantou aspectos essenciais para o debate proposto por este trabalho: o desafio de educar, conscientizar e fazer permanecer os ideais defendidos pela militância camponesa no que diz respeito ao ensino e à escola.

Em razão da pandemia da COVID-19, a entrevista com a Professora Lourdes foi realizada via plataforma *Zoom* e o questionário, enviado por e-mail aos professores. Pelo mesmo motivo, mesmo não sendo objeto dessa pesquisa, consideramos oportuno indagar e registrar seu relato sobre a situação das aulas remotas no contexto do campo.

#### **3.1. Currículo e docência: quem são e o que pensam os professores das escolas**

Iniciamos este capítulo fazendo uma breve análise do perfil e de como pensam os professores das escolas. Neste item, buscamos apresentar um pouco de quem são os profissionais que lidam diariamente com os desafios e metas que percorremos e desenvolvemos durante todo esse estudo. Desde o primeiro capítulo, relatamos os processos e formulações que deram origem ao que entendemos por Educação do Campo. Da mesma maneira, apresentamos quais tem sido as dificuldades para sua implementação,

localizando como questão central temas de natureza estrutural, entre elas a formação docente e a estruturação curricular.

Como contextualizado ainda na Introdução, o currículo não é algo neutro, mas sim consequência e causa das estruturas sociais, políticas e econômicas hegemônicas, por isso, adaptá-lo para outros objetivos que não sejam aqueles pretendidos por esse sistema não é tarefa fácil. Sobre isso, Bowles e Gintis (1976, p. 67) afirmam que:

O sistema educacional ajuda a integrar os jovens no sistema econômico, nós acreditamos, através de uma correspondência estrutural entre suas relações sociais e as de produção. A estrutura das relações sociais na educação não apenas habitua o aluno à disciplina do mundo do trabalho, mas também desenvolve os tipos de comportamento pessoal, modos de autopreservação, autoimagem e identificação sociais que são os ingredientes cruciais para a adaptação ao emprego. Especificamente, as relações sociais da educação – as relações entre administradores e professores, professores e alunos, alunos e seu trabalho – reproduzem a divisão hierárquica do trabalho.

A responsabilidade de transformar o ambiente escolar em algo diferente dos apontamentos dos autores recai quase sempre na conta dos professores que, na maioria das vezes, chegam em sala de aula preparados e absorvidos pela mesma lógica imperativa. Une-se a formação docente, direcionada ao tecnicismo e acriticismo, à desvalorização salarial e condições de trabalho, e chegamos ao contexto em que os professores exercem sua profissão. Muitas das utopias e crenças, que conduzem o sujeito a se dedicar ao magistério, perdem-se logo no início do caminho, quando as condições controversas que acompanham a carreira da docência começam a se impor.

A luta pelas escolas no e do campo nos territórios impactados pela reforma agrária foi, desde sempre, bandeira dos movimentos camponeses. Esta reivindicação passa essencialmente pela garantia de que as instituições de ensino conquistadas sejam incluídas nas redes de ensino público, tendo o poder público a incumbência de estruturá-las e mantê-las. Isso se deve ao entendimento das organizações camponesas de que o reconhecimento do sujeito do campo como cidadão de plenos direitos não se limita somente ao acesso à terra, mas de um conjunto de políticas públicas fundamentais para o bem viver dessas populações. O raciocínio, apesar de correto, traz consigo algumas contradições e, no que diz respeito à educação, é refletido principalmente no corpo docente das escolas.

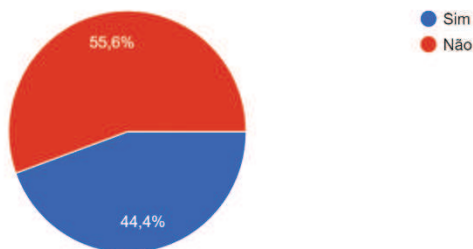
Nas instituições de ensino analisadas, essa realidade é apresentada. Todos os professores são concursados e quase a totalidade não é militante do MST. O desafio que enfrentam é grande, muitos chegam depois de anos dedicados à rede de ensino convencional, sem nenhuma formação específica e não tinham, até o momento de sua nova alocação, contato com temas como reforma agrária, militância e Educação do Campo. Precisam aprender a lidar com essas questões no exercício de seu trabalho, com uma carga horária reduzida, bem como metas e conteúdos obrigatórios para serem alcançados.

Buscando traçar um panorama do perfil dos professores, realizamos um questionário feito através do *Google Forms* pelo motivo da pandemia da COVID-19. Dos 11 professores da Educação Básica, 9 responderam. Todos declararam ter formação acadêmica em Pedagogia e outras Licenciaturas. Como já mencionado, a maioria vive no perímetro urbano de Itapeva, e deslocam-se todos os dias da cidade para as escolas no campo.

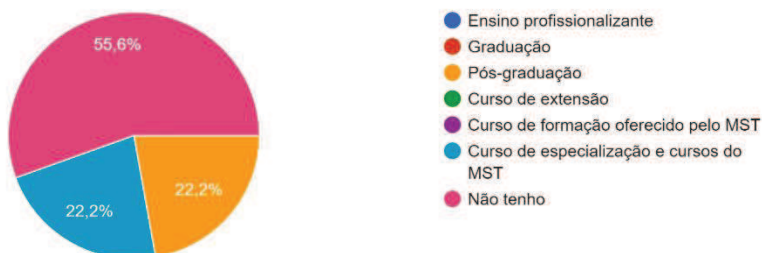
Para que estivessem mais à vontade para responderem as questões, não solicitamos que se identificassem. Com base nas respostas, foi possível entender um pouco dos limites e perspectivas que permeiam o trabalho docente nas escolas, além de observar como se relacionam com o MST e suas pautas.

Nas perguntas sobre formação acadêmica, percebeu-se a existência do interesse de parte dos professores em se especializarem na Educação do Campo. Esse dado parece refletir os projetos formativos oferecidos pelo próprio MST e também os cursos de pós-graduação ofertados através do PRONERA. Apesar dos cursos de graduação de Educação do Campo existirem em universidades da região, não existe nas escolas nenhum profissional com essa qualificação.

Você tem alguma formação específica voltada para a Educação do Campo?  
9 respostas

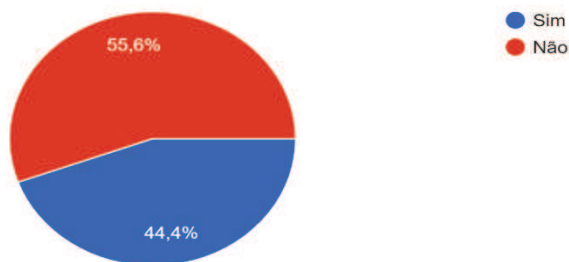


Caso sim, em qual dos níveis abaixo?  
9 respostas

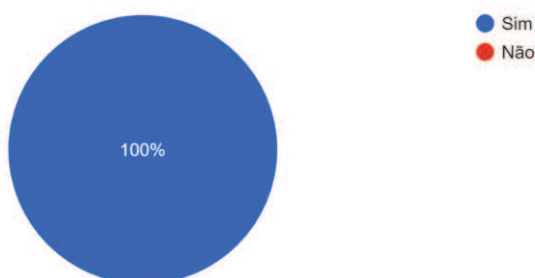


De acordo com o questionário, a maioria dos professores não tinham nenhum contato com a Educação do Campo antes de trabalharem nas Escolas. Apesar disso, as respostas indicam que envolvimento diário com o tema os fez criar interesse e responsabilidade com a temática, já que todos os professores responderam considerar importante desenvolver práticas pedagógicas nesse sentido, mesmo que nem todos utilizem recursos para isso em suas aulas.

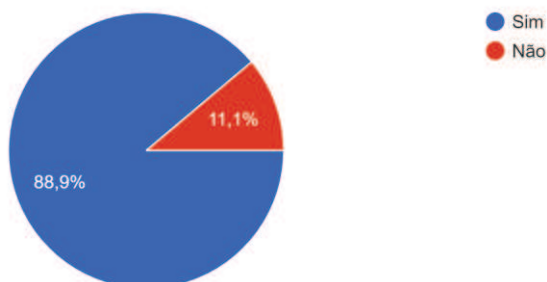
Antes de chegar às escolas da Agrovila você já tinha tido contato com a Educação do Campo?  
9 respostas



Você considera importante oferecer aos estudantes das escolas práticas pedagógicas que dialoguem com as noções defendidas pela educação do campo ?  
9 respostas



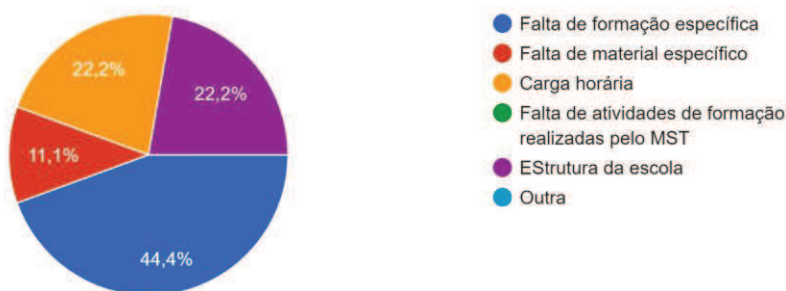
Em suas aulas, você conduz atividades ou aborda temas específicos da realidade do campo?  
9 respostas



Sobre as dificuldades para a implementação dos objetivos da Educação do Campo, todos concordaram com a existência de dificuldades para que seja possível fazê-la. O tema da formação se destaca, mas outras questões presentes em outros momentos de nossa análise também são apontadas, como a questão da carga horária, falta de materiais específicos e estrutura da escola. Como resposta avulsa, mencionou-se também a falta de cronograma e metas específicas, além da necessidade de fortalecimento do diálogo com a comunidade.

Caso tenha respondido sim, qual principal dificuldade que enfrentam para isso?

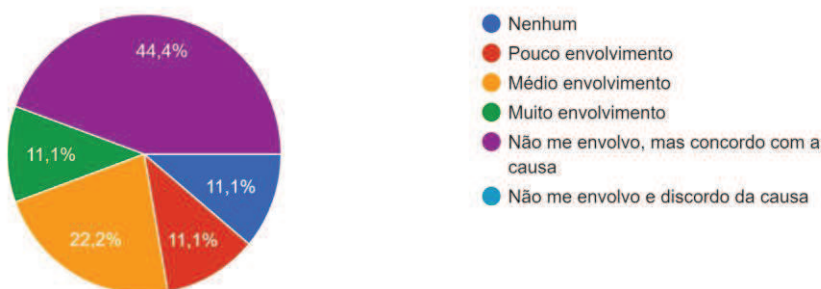
9 respostas



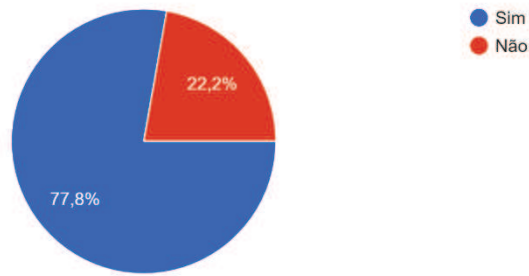
Indagamos também sobre a relação dos professores com o Movimento Sem Terra e a luta pela reforma agrária. Pelas respostas, demonstrou-se que, embora não exista uma militância ativa da maioria dos professores, há concordância sobre a pauta. Apesar disso, alguns professores se manifestaram contrários a presença dos debates do MST nas escolas, o que demonstrou ainda não existir um consenso e um entendimento geral sobre a história e significado das conquistas dessas instituições de ensino.

Qual seu grau de envolvimento com a militância pela Reforma Agrária ?

9 respostas

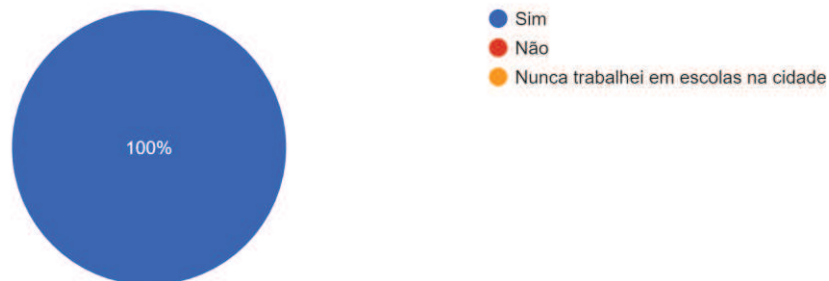


Você considera importante que a escola esteja comprometida também com os objetivos do Movimento Sem Terra?  
9 respostas

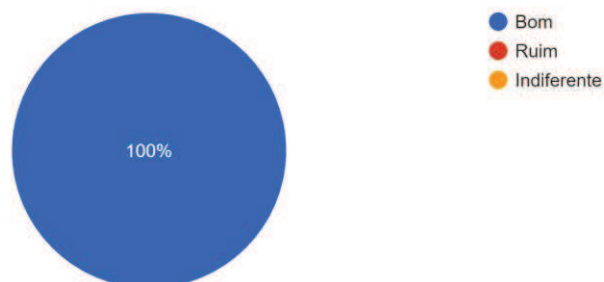


Por fim, foram questionados sobre a impressão particular que nutrem em relação à sua experiência como docente nas Escolas. Assim como já havia sido observado no trabalho de campo através da observação e do contato direto com os professores, também nos questionários eles afirmam sentir diferença em lecionar nas escolas e na cidade. Nas visitas, como já relatado, era comum o comentário da forma distinta de comportamentos dos educandos camponeses, identificando-os como mais autônomos, calmos e afetuosos. Isso se reflete no grau de satisfação de trabalhar nas instituições.

Você sente diferença ao lecionar nas escolas da Agrovila se comparada às escolas da cidade?  
9 respostas



Trabalhar em uma escola do campo tem sido bom ou ruim para você?  
9 respostas



Os comentários gerais dos professores sobre os desafios atuais das instituições levantam pontos importantes sobre articulação de saberes e concepção teórica, estruturação e prática do projeto pedagógico. Relataram como temas a serem melhor trabalhados e problemas a serem corrigidos:

- Formação de professores e gestores;
- Acesso à internet;
- Transposição do currículo adaptado;
- Articulação do currículo com a identidade e cultura camponesa;
- Intercâmbio com outras escolas;
- Confrontação do discurso de ódio com a Educação do Campo e o MST;
- Manutenção do interesse e envolvimento dos alunos com as práticas propostas;

A síntese que podemos extrair das devolutivas desse questionário coadunam com uma série de temáticas abordadas na análise percorrida. O problema da formação acadêmica dos professores é algo constante; a construção da relação entre escolas do campo e comunidade/movimento social ainda carece de um maior aprofundamento; a adaptação do currículo encontra no cotidiano e estrutura escolar obstáculos a serem superados; as atividades obrigatórias provenientes dos órgãos públicos impõem às práticas pedagógicas alternativas, e o entendimento sobre a reforma agrária ainda não está totalmente assimilado pelos professores que chegam nas escolas do campo.

O estudo de caso realizado mostrou que as preocupações levantadas no último período pelo Setorial de Educação do MST tem, de fato, eco na realidade. Vale ressaltar que as escolas analisadas são consideradas referências e se tornaram projeto piloto no município de Itapeva para a implementação da Educação do Campo, mas mesmo assim convive com dificuldades básicas. O avanço do projeto educacional pretendido ainda depende de um esforço coletivo que envolve muitas mãos: poder público, comunidade, trabalhadores das escolas, alunos e MST.

Ainda assim, é perceptível o interesse de parte considerável do corpo docente em se envolver e contribuir para a execução de um currículo que supere as tendências normativas e tradicionais, consolidando uma articulação entre conhecimento, realidade, trabalho no campo e visão crítica. Nas respostas, ressalta-se o reconhecimento dos professores de onde advém as dificuldades e da necessidade de reformular as práticas educativas em prol de um projeto de educação que vá além das obrigatoriedades curriculares, comprometido com a trajetória da Pedagogia do Movimento e da Educação do Campo.

### 3.2. “Na prática a teoria é outra”, o Projeto Político Pedagógico das Escolas

O processo de constituição do projeto político pedagógico de 2020 das Escolas Franco Montoro e Terezinha de Moura ocorreu de maneira inédita. Segundo relatos dos professores e de acordo com o próprio documento, as discussões foram iniciadas ainda no ano de 2019 e contaram com a participação da comunidade escolar e de professores/pesquisadores de universidades do Estado de São Paulo. Foram 6 encontros com a finalidade de coletivamente conformar um PPP capaz de apontar formas de adaptação do currículo para concretizar nas práticas educativas cotidianas os objetivos pretendidos pela Educação do Campo.

O documento trata educação e política como questões indissociáveis, considerando as relações humanas desempenhadas no interior da escola como resultado da vida em sociedade. Da mesma forma, defende que a educação também gera impactos externos e, por isso, o projeto defende uma pedagogia preocupada em incentivar o debate público sobre questões político-sócio-ambientais. Além disso, reafirma a necessidade de ações pedagógicas convergentes com o que chamam de *ética militante*, levantando a preocupação com o resgate e memória da trajetória do MST e da mobilização camponesa (PPP, 2020, p.2).

Pensando um projeto de escola a partir de uma visão crítica de mundo e de sociedade, onde todos os participantes do processo educativo reconhecem a especificidade de um escola pública, estatal em um assentamento de Reforma Agrária, onde terra e educação foram conquistados por meio da luta histórica de camponeses organizados no MST, daí a dimensão política desse projeto.

É possível reconhecer no PPP em questão a inspiração em tendências referentes ao debate sobre currículo que buscam “*rechaçar a tendência curricular dominante, criticando seu caráter instrumental, apolítico e atóxico*” (Tadeu, 2013, p.21). Mesmo sendo consonante com a BNCC e outras legislações relativas ao ensino público, o projeto se esforça para superar uma dimensão escolar ainda muito atrelada à práticas pedagógicas tradicionais, tentando encontrar caminhos para a implementação de um modelo educativo diferenciado e ao mesmo tempo seguir as recomendações da Secretaria Municipal e do Ministério de Educação.

Para tal, o PPP foi publicado com 63 páginas, de escrita compartilhada entre professores, com múltiplas referências teóricas e separado em quatro momentos: 1) **marco referencial**, que trata das referências e posições políticas e sociais compartilhadas que norteiam os objetivos almejados pela escola; 2) **marco situacional**, que conta um pouco da história das escolas e apresenta a situação atual em que elas se encontram; 3) **marco conceitual**, desenvolve conceitos, teorias, propósitos e intenções que precisam ser consideradas nas práticas pedagógicas realizadas; 4) **marco operacional**, fala das expectativas e modificações necessárias às escolas para adaptar o ensino oferecido à realidade local.

### 3.2.1 Marco Referencial

No primeiro momento, o documento exprime uma análise da conjuntura mundial, destacando algumas das contradições sociais contemporâneas. Inicia questionando a lógica do consumo e o estímulo à rivalidade e ao individualismo, relacionando-o com a hegemonia do neoliberalismo enquanto ideologia. O texto afirma que “*o sistema capitalista produz ao mesmo tempo riqueza e miséria*” (PPP, 2020, p. 3), ratificando a importância de a escola discutir as causas e consequências dessa desigualdade.

Mencionando as ideias do pensador e educador Demerval Saviani, o *marco referencial* alega que o capitalismo vive um momento de colapso global. De acordo com o autor, essa crise revela os limites dessa estrutura econômica baseada em umnexo de produtividade destrutivo, em que os bens materiais estão programados para deixarem de funcionar, impulsionando o consumismo desenfreado e gerando impactos sociais e ambientais no planeta. No caso do Brasil, afirma que esse contexto encontra um outro componente: a crise política. Ainda segundo ele, a situação agravou-se com o golpe de 2016 e ganhou traços preocupantes de autoritarismo, legitimando desde então uma agenda contínua de retirada de direitos das minorias.

Entendo, pois, que essa “*guinada ideológica radical*” constitui uma reação intempestiva exatamente contra a relativa conscientização das camadas populares e a participação dos movimentos sociais atuando em função de suas demandas específicas. A esse avanço das forças populares no processo de redemocratização do país após a ditadura militar correspondeu a reação das forças conservadoras difundindo versões ideológicas orquestradas pela mídia ancorada nas camadas médias, que tenderam a ver nos programas sociais dos governos do PT um favorecimento dos setores populares em detrimento de seu sentimento de superioridade diante das massas. Criou-se, assim, um caldo de cultura favorável a um conservadorismo que, em suas versões mais radicais, se aproxima de atitudes nazifascistas. (Saviani, 2018, p. 2)

Após a análise conjuntural, o primeiro item finaliza ressaltando a importância dos movimentos sociais brasileiros para influenciar transformações sociais, enfrentar as discrepâncias econômicas e dar visibilidade às causas humanitárias e ambientais. Além disso, avalia que essa aspiração pela mudança é algo inerente ao ser humano e que precisa ao mesmo tempo ter um sentido local e global, sendo um princípio para a prática educativa:

É da própria essência do ser humano a vontade de mudar. Este parece ser o elemento sempre presente e atuante, clamando por outra globalização, que passe pela solidariedade, pela mundialização dos direitos humanos, pela democracia e pela cultura da paz. O planeta Terra precisa de uma ecologia social, que reedifique o ser humano a conviver com a natureza e a relacionar-se

fraternalmente com ela, pois o efeito final da devastação e do uso avassalador dos recursos naturais resulta na baixa qualidade de vida humana. Nesse sentido, a ética planetária representa um apelo e uma alternativa mais do que global para o problema.

Tendo como pano de fundo esse cenário global, um dos desafios mais prementes enfrentados pelos educadores é como promover a formação de cidadãos, que inseridos neste contexto sejam comprometidos com a transformação da sociedade. (PPP, 2020, p. 5)

O *marco referencial* localiza o papel da educação dentro de uma visão mais ampla de sociedade, tentando demarcar qual a função social que a escola deve cumprir, e é também o que sustenta política e sociologicamente as intenções e propostas apontadas pelo documento. Nesse momento inicial, posiciona-se qual o caráter da pedagogia aplicada nas escolas e tenta contextualizar politicamente por que educação precisa ser preenchida por objetivos que não se limitam à instrução básica e ao repasse dos conteúdos obrigatórios. Esse PPP defende que a conexão entre ensino e realidade não deve estar restrita somente às questões locais, mas ser uma ponte para um conhecimento amplo e abrangente em que o aluno consiga se perceber como indivíduo ativo da sociedade como um todo.

Esse posicionamento anticapitalista explícito também repercute no corpo docente das instituições. Pouco mais adiante, veremos no resultado dos questionários que muitos dos professores nunca se dedicaram a nenhum tipo de ativismo e estão tendo nas escolas o primeiro contato com discussões dessa natureza. As reflexões críticas ao capitalismo e incentivadoras do exercício da prática militante geradas por esse texto introdutório resgatam os elementos fundantes da Educação do Campo, e por isso auxiliam no processo de formação e engajamento dos docentes com as teorias e preceitos por ela defendidos.

### 3.2.2. *Marco Situacional*

Para entender como as escolas chegaram às condições atuais, o tópico do documento inicia recuperando a trajetória dos assentamentos e da rede de ensino estabelecida nos territórios das Agrovilas e do bairro 13 de maio<sup>20</sup>. Partindo de uma análise histórica da região a partir da década de 1960, o resgate considera esse período como um momento chave para a redistribuição das terras pertencentes à antiga Fazenda Pirituba. Isso ocorreu depois de anos de ocupação irregular e grilagem por parte de herdeiros e parceiros do agrônomo Lino Vicenzi.

Vicenzi foi designado a gerenciar a área pelo Governador Adhemar de Barros nos anos 1950 para estabelecer o plantio de trigo, mas em pouco tempo de gestão passou a administrar o terreno de maneira

---

<sup>20</sup> O Bairro 13 de maio, corresponde ao terreno onde está localizada a Agrovila I, local onde estão estabelecidas as escolas aqui investigadas. O nome é uma referência a data em que iniciou-se o acampamento que originou o processo de conquista das terras.

irregular, fazendo parcerias ilegais e vendendo terras públicas<sup>21</sup>. A partir de 1962, o poder público passa a requerer mais assertivamente a devolução da propriedade e começa a esboçar projetos regionais de reforma agrária. Apesar da mudança de qualidade da situação, o transcurso ainda ocorria de maneira muito lenta e, por esse motivo, começaram as ocupações do movimento de trabalhadores do campo com o intuito de acelerar os procedimentos para a constituição dos assentamentos.

Ao registrar o percurso histórico das Agrovilas, o documento se preocupou em defender a memória e o legado deixado pela mobilização camponesa na região, isto porque foi compreendido que as escolas precisam estar conectadas ao passado para, assim, visualizar o sentido das práticas educativas e pedagógicas implementadas. Os assentamentos — e por consequência as escolas — resultaram de ações de resistência e questionamento à política latifundiária de gerações passadas, fato que aparece como algo relevante e que não deve ser ignorado na dinâmica escolar. O PPP destaca a influência da participação direta das famílias Sem Terra para a obtenção das terras e das escolas (ibidem, 2020, p. 5 e 6):

Dada a morosidade do Estado de São Paulo para a regularização fundiária, a conquista do assentamento só foi possível devido às ocupações de terras organizadas pelas próprias famílias sem terra. A ocupação em maio de 1984 formou o primeiro Assentamento, a Agrovila I onde se localizam as escolas Terezinha de Moura e Franco Montoro.

O *marco situacional* também localiza o progresso das discussões sobre a Educação do Campo nas escolas. Pontua a participação do Coletivo de Educação do MST para a realização de iniciativas com essa intenção e o envolvimento da comunidade escolar em eventos, atividades e cursos do movimento, o que permitiu um maior entendimento e desenvolvimento da pauta (PPP, 2020, p. 7).

A Escola Terezinha de Moura em parceria com o Coletivo de Educação ao longo dos anos concretizou diferentes iniciativas e práticas para também avançar no princípio da **Educação do Campo**, voltado para a identidade camponesa da escola. Entre elas, a participação por parte de membros da comunidade, gestores e educadores em seminários, conferências e congressos de âmbito estadual e nacional como na I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1997); no ENERA em 1998; no VI Congresso Nacional do MST de 2014 e no Seminário Estadual das Escolas Itinerantes no Paraná em 2013; a realização do Encontro de Educadores da Reforma Agrária na E.M. Terezinha de Moura Rodrigues Gomes (2015), os Seminários da Educação do Campo do Vale do Ribeira (2018 e 2019).

---

<sup>21</sup> No capítulo II, percorremos com mais detalhes como se deram as disputas por esses territórios.

Dessa relação com o MST-SP, surgiu a oportunidade da designação de cinco educadores/as para o curso de Especialização em Desenvolvimento Territorial, Trabalho, Educação do Campo e Saberes Agroecológicos, custeado pelo PRONERA (Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária) e fornecido pela Universidade do Estadual Paulista. Alguns dos professores que realizaram essa formação aproveitaram para produzir em seus trabalhos de conclusão artigos que tinham as escolas como objeto de análise.

Também nesse tópico, o documento destaca o revigoramento das discussões sobre a Educação do Campo a partir de 2010 nas escolas e no município. Em 2015, a prefeitura de Itapeva convocou um processo aberto e colaborativo para a constituição do Plano Municipal de Educação do Campo<sup>22</sup>. Nessa ocasião, além da participação de 4 professoras na elaboração do PME, a Escola Therezinha Moura tornou-se projeto piloto para implementação do projeto. Desde então, o esforço e a cobrança para a efetivação desses novos parâmetros pedagógicos ganharam uma dimensão maior.

Todavia, no trabalho educativo cotidiano, as práticas convergentes com os ideais da Educação do Campo ocorrem de maneira pouco coordenada. Depois de percorrer o histórico e a trajetória das escolas, o *marco situacional* chega, enfim, ao contexto atual das instituições de ensino, listando as iniciativas que estão em curso.

As práticas em exercício separadas em níveis são (PPP, 2020, p. 8 e 9):

#### Educação Infantil:

- Trabalho com a horta, preparo do solo, plantação, cuidados e colheita;
- Projeto de meio ambiente (inclui o passeio de charrete, classificação do lixo);
- Alimentação saudável;
- Visita ao viveiro de mudas e horta;
- Projeto De onde vem o leite e seus derivados? (visitas a lotes com presença de vaca e produção de laticínios);
- Projeto Animais com Pena, com visita dos galinheiros dos quintais vizinhos próximos à escola;
- Pintura de cartazes coletivos com urucum, carvão, terra e demais elementos naturais existentes na região. Produção de cartazes coletivos com tintas, lápis de cor e giz de cera com inspiração na reforma agrária e vida no campo;
- Manipulação de argila;
- Trabalho individual a partir de folhas verdes e secas (os alunos fazem a coleta nas áreas verdes do assentamento);

---

<sup>22</sup> Sobre o Plano Municipal de Educação do Campo de Itapeva (2015), ver capítulo anterior.

- Leituras e músicas embasadas na valorização humana;
- Em sala de aula: brinquedos e brincadeiras tradicionais, teatro, alimentação saudável, leitura, entre outros.

#### Ensino Fundamental I:

- Projetos e trabalhos interdisciplinares com a horta: alimentação saudável, ciências naturais (tipos de solo, minerais, estudo da vida vegetal, construção da composteira), matemática (pesos e medidas, proporção, profundidade, formas);
- Projeto Mais Educação e algumas vivências em parceria com estudantes de agronomia do assentamento;
- Projeto de estudo da água: problematizar a realidade da água nas Agrovilas (qualidade, escassez, desperdício), resultando na reivindicação de melhorias de saneamento por parte dos alunos à prefeitura;
- Projeto Memórias Literárias: abrangendo componentes curriculares e a realidade local entrevistando assentados/as;
- Projetos de leituras: literatura da realidade da luta pela terra e do modo de produção;
- Gêneros textuais relacionados à realidade: notícias, biografias, relatos de vivência, carta do leitor;
- Assembleias dos educandos, em que acontecem reflexões, discussões acerca de temáticas pertinentes à realidade escolar e tomada de decisões coletivas, potencializando a criticidade e argumentação;
- Participação nos Encontros Regionais dos Sem Terrinhas;
- Participação nas comemorações do aniversário da Agrovila I (13 de maio);
- Projeto Mala Viajante.

#### Ensino Fundamental II:

- Participação nos Encontros Regionais dos Sem Terrinhas (6º ano);
- Participação nas comemorações do aniversário da Agrovila I (13 de maio);
- Realização de avaliação da disciplina e educador nos finais de bimestre (todas as salas).

Essas atividades, apesar de executadas, carecem de uma maior articulação e envolvimento do conjunto dos professores para, dessa forma, serem feitas de maneira planejada e sequenciadas. Mesmo assim, as quase 30 iniciativas elencadas expressam a existência de uma relevante disposição do professorado em promover um ensino adaptado, diferenciado e preocupado com o estabelecimento de conexões perenes entre as escolas e a vida no campo. Foi também perceptível, o desígnio em realizar e participar de atividades concernentes ao movimento camponês organizado.

Além disso, as tarefas propostas revelam como, na prática cotidiana, a Educação do Campo pode concretizar em ações alguns de seus pilares básicos, como por exemplo o trabalho e a agroecologia. As atividades com a horta, produção de leite e cuidado com animais podem contribuir para a criação de vínculos de pertencimento e estimular o interesse dos alunos nas estruturas produtivas das Agrovilas. Essa é uma demanda vital, já que a permanência no campo é um tema que vem causando preocupações crescentes no interior do movimento camponês como um todo.

Para o MST, o convencimento das gerações mais novas para não migrarem para a cidade requer estratégias que necessariamente passam pela escola e pelo conhecimento do que o campo pode oferecer. Desse modo, acreditam que atividades valorizadoras do trabalho local, da produção sustentável e do compromisso com a terra fazem parte de um pacote de ações que também envolvem comunidade, família e movimento, num esforço mútuo e coletivo de dar consequência à luta pela reforma agrária.

### 3.2.3. *Marco conceitual*

Nesse terceiro ponto do documento, foram registrados e detalhados conceitos, noções, formulações e intenções guiadoras do planejamento escolar pretendido. Segundo o PPP (2020, p. 10), esses são princípios essenciais para a constituição de uma “*escola transformadora que promova por meio do trabalho pedagógico a formação integral humana numa perspectiva ética e de responsabilidade social*”. São mencionados cinco temas geradores em que discussões conceituais sobre território, cultura e identidade orientam a lógica educativa almejada:

#### *a) O território e seus vínculos educativos*

A abordagem inicial sobre o que se entende por *território* visou apresentar uma interpretação oposta aos que o consideram apenas a extensão de uma determinada área. O projeto questiona interpretações cuja principal referência sobre território está vinculada à quantificação da terra, entendendo que não deve ser desconsiderada a coexistência de dimensões subjetivas, relacionadas à cultura, política e sociedade.

O documento defende território enquanto categoria social, ou seja, espaço de produção e reprodução de dinâmicas e práticas sociais, detentora de características, contradições e conhecimentos próprios. Fazendo alusão às idéias de Caldart (2006), o PPP articula essa noção com a defesa da constituição da escola como ferramenta de formação humana, socialmente referenciada e comprometida com o desenvolvimento regional e comunitário.

Influenciado pelo pensamento de Arroyo (1999), esse primeiro tópico do *marco conceitual* também correlaciona as questões territoriais com a prática militante, entendendo o movimento camponês organizado como instrumento de enlace entre terra e educação, afirmando que (PPP, 2020, p. 11):

A relação do movimento social com a educação traz consigo a história e a cultura do direito à terra e os meios para permanecer nela. Neste processo, busca-se oportunizar aos educandos a construção de novos conhecimentos a partir de suas vivências, de modo que o acampamento, o assentamento e a própria escola se constituam em espaços educativos.

Desta argumentação, aparece pela primeira vez no documento o conceito de *Pedagogia do Movimento*, em uma referência à necessidade de implementação não só dos marcos da Educação do Campo, mas também das elaborações constituídas no interior do Movimento Sem Terra e do reconhecimento dos saberes e práticas compartilhados pelos assentados no trabalho, na comunidade e na militância.

#### *b) Educação integral, território educador e pedagogia da reiteração*

Nesse segundo item, apresenta-se a ideia de *Pedagogia da Reiteração* como caminho para a concretização da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. De acordo com o documento (ibidem, p. 12), nesse tipo de ação educativa o saber e o conhecimento devem ser aprendidos a partir de práticas diversificadas que estimulem a criatividade e permitam o diálogo entre conteúdos e áreas de ensino. Atividades mecanizadas e uniformes criam maior possibilidade de exclusão e afastamento dos alunos, sendo incapazes de promover neles um interesse genuíno. Por isso, iniciativas extraclasse e, preferencialmente, realizadas por professores de distintas disciplinas, são estimuladas.

#### *c) Campo, Educação do Campo e escola*

O debate sobre as diferenças entre Educação Rural e Educação do Campo se encontram neste tópico. Usando especialmente as formulações de Roseli Caldart como referência, esse é o momento em que o PPP se debruça sobre essa discussão, marcando as diferenças entre os distintos projetos educacionais e porque a decisão de assumir a Educação do Campo como orientação e objetivo é importante para a escola e a comunidade (PPP, 2020, p.14):

Neste sentido precisamos entender o campo como um espaço de vida, de trabalho, de cultura e de produção do conhecimento na sua relação com a existência e a sobrevivência dos povos. Assim como a compreensão de campo vai além de uma definição jurídica, configurando-se como um conceito político, também devemos considerar as particularidades do sujeito e não apenas sua localização espacial e geográfica. A perspectiva da educação do campo articula-se através de um projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável, a partir da perspectiva dos interesses dos povos que nele vivem.

De acordo com Caldart (2004) e ratificado pelo documento, o campo precisa ser entendido não somente por suas dimensões e características geográficas e ambientais, mas também pela trajetória

histórica, política e social que carrega. Para entendê-lo de forma ampla e abrangente, é necessário considerar todos os processos de disputa, conflitos, resistências, mobilização/organização dos trabalhadores e produção de conhecimento que acompanham a história das populações camponesas e, dentro da escola, isso é traduzido a partir da Educação do Campo. Ao negar a Educação Rural como referência, o projeto pedagógico das Escolas pretende manifestar uma posição que suplanta a ideia de um ensino calcado na formação estritamente técnica e/ou instrumental para o trabalho agrícola. Para tal, indica alguns eixos norteadores para realização das atividades educativas:

- Cultura e Identidade;
- Desenvolvimento sustentável e questão agrária;
- Movimentos sociais, cidadania e democracia.

#### *d) Trabalho*

Como apresentado no Capítulo I, a Pedagogia do Trabalho, desenvolvida principalmente pelos educadores soviéticos, tomou um espaço relevante nas concepções sobre educação do MST. No caso das Escolas e do PPP em questão, o trabalho é um tema presente e estimulado a partir de atividades reflexivas sobre sua função social e impacto local. Não há nas escolas projetos de formação técnica ou profissionalizante, porém o documento sugere que essa seja uma discussão presente nos debates em sala de aula e que os educadores possam também auxiliar e estimular nos alunos o interesse em conhecer e, quando tiverem idade para tal, contribuir nas cooperativas agrícolas e iniciativas agroecológicas das Agrovilas.

#### *e) Infâncias e juventudes*

Segundo o documento, crianças e jovens devem ser percebidos através de um olhar que compreenda suas inerentes pluralidades e diversidade. Devem-se afastar de concepções e ideias que relativizam essa fase da vida como algo possível de ser padronizado. O plural presente no título desse tópico enfatiza um entendimento sobre o período infantojuvenil que considera fundamental incorporar o contexto social, histórico, político, econômico, cultural e territorial para ser possível entender quem são essas meninas e meninos e quais são suas demandas e necessidades.

Com relação à situação específica do campo, o PPP enfatiza a presença de uma política de exclusão e menosprezo que gera impactos significativos na percepção de mundo de crianças e adolescentes camponeses. Por esse fato, defende que as escolas possam cumprir um papel *humanizante*, de despertar autoestima e orgulho nos mais jovens de sua condição enquanto sujeitos do campo, combatendo visões que invisibilizam e subestimam as populações rurais.

Finalizada a caracterização conceitual dos princípios das escolas, o *marco conceitual* conclui pontuando as “utopias que movem as Escolas”. Neste trecho (PPP, 2020, p. 19-20) provocativo do

documento, são salientados os atributos considerados como estruturantes do projeto e das práticas escolares: *solidariedade, participação, autonomia, inclusão, visão humanista, democracia, ética, qualidade, igualdade, dialogicidade, responsabilidade e liberdade.*

Para que seja possível concretizar um ensino com essas tendências e características, o PPP recorre e reafirma os princípios constituídos pelo Setorial de Educação do MST em seu Caderno de Educação nº 2, utilizando-os como referência para a implementação da educação pretendida pelas escolas. Esses itens estão vinculados ao eixos norteadores — cultura/identidade; agroecologia e desenvolvimento sustentável; movimentos sociais e democracia — do trabalho pedagógico, assumindo uma função de orientar as práticas educativas cotidianas (PPP, 2020, p.23):

- Educação para a transformação social;
- Educação para as várias dimensões do ser humano;
- Educação com/para os valores humanistas e socialistas;
- Educação como um processo permanente de formação e transformação humana;
- Relação entre teoria e prática;
- A realidade e a pesquisa como base da produção do conhecimento e os tempos educativos;
- Organização dos tempos educativos através de ciclos de formação humana;
- Conteúdos formativos socialmente úteis;
- Educação para o trabalho e pelo trabalho;
- Educação para o trabalho e a cooperação;
- Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos, econômicos e culturais;
- Gestão democrática e participativa;
- Auto organização dos educandos;
- Formação permanente dos profissionais da educação.

Como conceitos fundamentais, também elencados estão os parâmetros pedagógicos destacados por Roseli Caldart em sua obra *Pedagogia do Movimento*, ao que tudo indica principal referencial teórico do PPP. Essas visões alternativas de educação emergem como base e os objetivos a serem alcançados, revelando o interesse de se modificar e fazer permanecer uma nova cultura escolar . São mencionadas as

seguintes pedagogias: *Pedagogia da Luta Social, Pedagogia da Organização Coletiva, Pedagogia da Terra, Pedagogia do Trabalho e da Produção, Pedagogia da Cultura, Pedagogia da História.*

#### 3.2.4. Marco Operacional

O quarto e último marco pretendeu colocar em palavras como operacionalizar essa estrutura de ensino convergente com ideais de comunidade, autonomia, liberdade, inclusão e diálogo. Quando o assunto é a *práxis* relativa à Educação do Campo, o debate quase sempre se relaciona com as dificuldades de implementação no chão da escola. Vemos isso não só nos relatos e documentos concernentes às instituições de ensino observadas, mas em todo arcabouço documental e acadêmico sobre o tema. Nas análises feitas pelo Setor de Educação do MST, nas pesquisas acadêmicas e material audiovisual relacionados ao assunto, esse parece ser o “X” do problema: como fazer a teoria acontecer?

“*Na prática, a teoria é outra*”, é uma das frases que abrem o Projeto Político Pedagógico 2020 das Escolas Francisco Montoro e Therezinha de Moura e, não por casualidade, também utilizamos para titular essa parte inicial do Capítulo III. Isso porque, se existe intensidade nos anseios almejados e compartilhados por professores, alunos e MST, também impõem-se de forma igualmente forte questões objetivas ligadas à estrutura, formação docente e investimento, que dificultam a viabilização efetiva de um ensino diferenciado. Além disso, cotidianamente as escolas também precisam lidar com as contradições e dilemas sociais de cada tempo histórico, com a pressão empreendida pelo mercado sobre a produção agrícola e com a predominância de narrativas que desvalorizam a vida no campo. É nesse sentido que a prática transforma a teoria e a teoria transforma a prática. Essa relação, necessariamente dialética, é o que pode servir de instrumento para o desenvolvimento concreto de ações educativas vinculadas aos princípios escalados pelo movimento para orientar as escolas que conquistaram.

Nas instituições de ensino em questão, encontram-se expectativas, perspectivas, pretensões e até mesmo utopias que tentam interferir no projeto educacional implementado e, quando sistematizadas, demonstram que apesar dos obstáculos, persiste o objetivo de fazer acontecer na prática cotidiana a Educação do Campo e a Pedagogia do Movimento. Mesmo com as dificuldades, de alguma maneira, essa é uma tarefa assumida coletivamente pela equipe pedagógica.

Também é preciso destacar que as escolas estudadas são parte da rede municipal de ensino do município de Itapeva, ou seja, são instituições que devem seguir os parâmetros curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sendo assim, todo o esforço para propor projetos pedagógicos que estimulem a criatividade, a consciência crítica, a convivência com o outro e com o território devem estar atrelados à instrução dos conteúdos obrigatórios.

Compreendendo a dimensão da situação, o *marco operacional* buscou instruir e apontar medidas concretas para a realização da Educação do Campo. Dialogando com a BNCC e as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o documento indica atividades, eixos de trabalho em sala e orientações sobre abordagem de determinados assuntos com o intuito de instrumentalizar o trabalho dos professores em sala. Esse tópico destaca duas questões fundamentais a serem consideradas como itens norteadores para o desenvolvimento das práticas escolares em seu dia a dia: gestão democrática e formação humana.

De acordo com o documento, a efetiva concretização da democracia nas escolas depende do compromisso coletivo da comunidade em realizá-la. Para que seja possível consumir a gestão democrática, é preciso *atitude e método*, ou seja, além da decisão de constituir escolas abertas ao diálogo e cooperação, é preciso também criar protocolos de participação que envolvam pais, alunos e trabalhadores. O PPP (2020, p. 22) afirma que:

A gestão democrática exige uma mudança de mentalidade de todos os membros da comunidade escolar. Mudança que implica deixar de lado o velho preconceito de que a escola pública é apenas um aparelho burocrático do Estado e não uma conquista da comunidade. A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais. Nela, pais, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola.

O projeto defende que as escolas exerçam uma função de mediação, constituindo-se enquanto um espaço de articulação permanente da comunidade, estimulando sentimentos de pertencimento e responsabilidade coletiva com as instituições de ensino. Argumenta que, para atingir os objetivos almejados, é preciso criar uma estrutura educacional em que todos os sujeitos sejam parte do processo, concebendo a ideia de *comunidade educativa*. Entre as orientações para que isso seja possível, destacam-se três pontos (ibidem,p.25):

- Implantar ações comprometidas com a realidade local a que serve;
- Criar na Escola um lugar propício para o trabalho cooperativo, participativo, harmonioso, desenvolvendo atividades que despertem atitudes e valores;
- Fazer um trabalho de cooperação entre todos os setores da comunidade, mostrando sempre que a escola está inserida no contexto da sociedade.

A discussão sobre a formação humana se relaciona com os conceitos e pretensões explicitados até aqui e é detalhada nas instruções de práticas, atividades e dinâmicas para serem adotadas na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. Algumas questões centrais perpassam por todos os níveis de

escolaridade como, por exemplo, o diálogo, a relação com a terra e o território, o resgate da cultura, o respeito ao meio ambiente e aos ciclos de produção agrícola e a articulação com o MST. Esses são itens elementares para guiar o trabalho docente com as turmas. De acordo com as particularidades de cada fase, essas atividades utilizam de recursos distintos. Vamos à elas :

a) *Educação Infantil (PPP, 2020, p. 30-44)*

Para a primeira infância, o PPP sugere que as aulas não assumam um caráter exclusivamente assistencialista, mas que sejam executadas por um viés que compreenda a educação infantil como parte da educação básica. O documento se ampara nas resoluções da BNCC, que definem um conjunto essencial e gradual de conhecimento que devem ser assimilados nessa fase.

No caso dessa etapa escolar, as escolas devem ser capazes de criar um ambiente contínuo de diálogo entre as crianças e a realidade social na qual estão inseridas, apresentando valores e saberes vinculados à sustentabilidade, à sazonalidade do plantio, às práticas culturais e à luta pela terra. Para isso, o projeto sugere rodas de conversa diárias e momentos de escuta.

Dialogando com a Resolução nº 5º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), o PPP reivindica como tripé para a atuação em sala as práticas de *educar, cuidar e brincar*. Como educação, entende-se toda a rotina efetuada pelas alunas e alunos, o processo educativo ocorre não somente nos momentos de transferência de conhecimento, mas perpassa todas as atividades tocadas no dia a dia: as trocas, a alimentação, a higiene, o contato com a comunidade escolar. O cuidado se refere à intenção de construir uma cultura de afeto e solidariedade. A afetividade é considerada parte relevante para a construção do saber. As brincadeiras são entendidas como elementos centrais para instrução e integração das crianças e são sugeridas algumas perguntas norteadoras para a realização delas:

- Por que as crianças brincam?
- Brincar é realmente importante na instituição de Educação Infantil?
- Qual a relação entre brincadeira, aprendizagens e desenvolvimento?
- De que maneira organizar e incentivar brincadeiras que quebrem os estereótipos de gênero e etnia?
- Como articular as brincadeiras e interações com as experiências da comunidade?
- Como preservar a memória cultural popular e vinculá-la às novas tecnologias?
- Como observar, acompanhar e participar das brincadeiras para estabelecer vínculos e contribuir para o desenvolvimento da criança?
- Como contribuir com a imaginação infantil instigando a criatividade, investigação, curiosidade?
- É possível e desejável inserir atividades lúdicas, jogos e cantigas tradicionais no repertório contemporâneo da brincadeira infantil?

Nas perguntas acima, é possível perceber que a preocupação em resgatar e proteger a memória e identidade local e campesina orienta ações com esse objetivo desde a primeira infância. Da mesma maneira, o empenho em estimular olhares atentos às questões sociais e ambientais já é requerido aos professores nesse primeiro estágio da vida escolar.

O documento também orienta questões práticas para a rotina diária, postulando que as atividades não se tornem rituais automatizados, mas que a dinâmica escolar esteja aberta para a novidade, utilizando dos espaços abertos e incentivando a autonomia como princípio. Aconselha como **materiais** livros, brinquedos e coisas da natureza; para o **ambiente** sugere que as salas não permaneçam da mesma maneira sempre; sobre o **tempo** defende que as vivências considerem o estado de ânimo dos educandos; para o momento da **alimentação** recomenda o que as crianças possam se servir sozinhas e que o **banho** seja um momento de afeto e autocuidado.

As **datas comemorativas** não devem ser absorvidas de maneira acrítica pelas escolas e pelos alunos, mas sim abordadas e instrumentalizadas como argumento para a discussão em sala. Por que comemorar? O que elas significam? Por que foram criadas? São algumas das perguntas norteadoras que o documento aconselha para o debate entre professores e educandos.

A **avaliação** deve considerar a evolução do estudante de maneira integral. O progresso da capacidade cognitiva e também comportamento, interação, compromisso e cuidado com o espaço e a autoavaliação são os itens considerados.

A educação infantil deve se preocupar também em superar o hiato que a separa do ensino fundamental, por isso o projeto orienta que os professores criem pontes de diálogos com as turmas mais velhas e, assim, possam preparar as crianças para o estágio educativo seguinte.

#### *b ) Ensino Fundamental I (PPP, 2020, p. 50-52)*

O PPP divide o Ensino Fundamental I em dois blocos, cada um deles com seus respectivos eixos integradores:

- Bloco I (1º, 2º e 3º anos): Alfabetização, letramento e ludicidade;
- Bloco II (4º e 5º anos): Letramento e Ludicidade.

Para o Fundamental I, o documento sugere o Projeto Docência Coletiva, talvez um dos mais ousados das escolas, e consiste no compartilhamento das turmas, nas quais os professores são polivalentes e responsáveis cada um por sua turma, porém estimula-se que eles possam coletivamente construir seus planos de aulas e ministrar disciplinas diferentes em turmas distintas.

No caso da avaliação, adotam o sistema de avaliação contínua, em que o aprendizado é mensurado a partir do progresso evolutivo dos alunos, através do acompanhamento dos limites e potencialidades de cada um deles. Segundo o próprio documento (PPP, 2020, p.57):

A avaliação contínua pode assumir várias formas, tais como a observação e o registro das atividades dos alunos, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhos individuais, organizados ou não em portfólios, trabalhos coletivos, exercícios em classe e provas, dentre outros. Essa avaliação constitui um instrumento indispensável do professor na busca do sucesso escolar de seus alunos.

*c) Ensino Fundamental II (PPP, 2020, p. 57-59)*

O ensino Fundamental é regido por **eixos transversais**, Educação para a Cidadania, Educação em Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade, e **eixos integradores**, Letramento e Ludicidade. A conexão desses eixos devem ser capazes de constituir atividades convergentes com os preceitos da Educação do Campo e os objetivos de integração, cidadania e reflexão pretendidos pelas Escolas. Nesse sentido, o PPP orienta que os docentes estejam comprometidos em conceber atividades de vivência dos alunos nesse período de escolarização que ajudem na(o):

- Promoção de atividades interdisciplinares;
- Incentivo ao gosto pelo estudo e pela leitura;
- Realização de projetos de monitoria e tutoria;
- Reflexão crítica;
- Uso da biblioteca e outros espaços coletivos da escola;
- Articulação de saberes e iniciativas extracurriculares.

**3.3. Fazer acontecer: os obstáculos enfrentados e iniciativas realizadas pela Professora Lourdes, docente e militante do MST**

Em alguns momentos desse trabalho, nos referimos à Professora Lourdes, do 4º ano, como uma das principais referências das escolas quando o assunto é Educação do Campo. Mesmo não sendo a única docente que também é militante do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, na condução de suas aulas é possível perceber de maneira mais nítida seu engajamento com os parâmetros e objetivos da Pedagogia do Movimento. Do mesmo modo, é de conhecimento público sua ativa participação nas discussões sobre o tema no município e também no MST.

Para entender de onde nasce seu compromisso com essa causa, como avalia a situação das escolas, de que forma implementa as concepções da Educação do Campo em suas aulas e quais limitações percebe no interior do movimento para avançar nessa questão, entrevistamos Lourdes, de forma remota no dia 22 de agosto de 2020, via plataforma virtual *Zoom*. Na ocasião, a professora

destacou temas que perpassam toda nossa discussão neste trabalho, opinando desde as questões mais locais e particulares até assuntos de ordem conceitual e conjuntural. Apesar do estímulo das perguntas para que isso ocorresse, foi interessante perceber como os aspectos conceituais da Educação do Campo pareciam sedimentados em sua análise e como estão conectados à realidade concreta. De igual maneira, o cerne do problema que mencionamos no item anterior, ou seja, o exercício da *práxis*, também permeou o diálogo e mostrou-se como preocupação central de Lourdes.

Para além do diagnóstico a partir de sua vivência em sala de aula, Lourdes arriscou alguns comentários e sugestões sobre o que pode e deveria ser feito para a superação dos obstáculos apresentados. A entrevista teve duração de 1 hora e 40 min e sua transcrição na íntegra está disponível nos anexos deste trabalho. Foram feitas nove perguntas, que para melhor coesionar os assuntos abordados, separamos em 4 pontos: *Vida e trajetória; Educação do Campo e Pedagogia do Movimento nas escolas; Relação com a comunidade e Educação do Campo em tempos de Coronavírus.*

### *Vida e Trajetória*

A professora Lourdes Sánchez tem 58 anos e nasceu na Cataluña, comunidade autônoma da Espanha conhecida pelos intensos movimentos e lutas pela independência. Filha de pais camponeses e semianalfabetos residentes da região da Andaluzia, compara o processo de migração dos pais para Barcelona com a situação dos retirantes brasileiros, relacionando as parecidas motivações para o deslocamento: melhores condições de vida.

Após se estabelecerem na região, tiveram duas filhas, ela e sua irmã, que cresceram e se formaram em território catalão. Lourdes formou-se no magistério, o que na Espanha corresponde a nível superior, e logo começou a se envolver em movimentos políticos de solidariedade internacional. Primeiramente, realizava trabalhos voluntários de recepção e ensino de idiomas para imigrantes marroquinos e árabes recém-chegados à cidade, e depois passou a se engajar em campanhas em defesa da autonomia dos povos latino-americanos. Assim, passou a fazer parte de um coletivo de apoio à Revolução Sandinista na Nicarágua e se interessar cada vez mais pelos movimentos solidários à América Latina.

Na década de 1990, decidiu mudar-se para o continente e escolheu o Brasil como destino. Chegou à cidade de São Paulo em 1994 e passou a trabalhar com pessoas em situação de rua. Sobre sua decisão, chegada ao país e início da militância em solo brasileiro, Lourdes afirma que:

E então, depois de um tempo de pensar e refletir e decidi fazer um trabalho aqui de missionária leiga pro Brasil e vim trabalhar com povo de rua e fui pra capital de São Paulo para trabalhar com a entidade local. Fiquei 1 ano e meio, na Fraternidade AIDS na rua, Fraternidade Povo de Rua, que trabalhávamos com as pessoas em situação de rua e vulnerabilidade social. Minha vinda pro Brasil,

foi uma opção de vida de vir para América Latina para contribuir com a luta dos povos tão historicamente colonizados e oprimidos.

Foi em uma das atividades militantes da Fraternidade AIDS na Rua, que Lourdes e seu marido, na época ainda companheiro, tiveram o primeiro contato com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Em uma reunião de pessoas em extrema vulnerabilidade social, ficou sabendo por um dos participantes, que o MST estava fazendo reuniões na zona leste da cidade para debater e organizar ocupações em terras improdutivas no interior. Seu companheiro já conhecia o histórico de mobilização do movimento pela reforma agrária e ficou bastante entusiasmado com a ideia, o que convenceu Lourdes a se inteirar no assunto, até então desconhecido por ela. Foram ao encontro mencionado e se disponibilizaram a contribuir, construindo uma articulação entre a luta pela terra e as pessoas em situação de rua. Ela comenta:

E ele (**o marido**) se interessou muito em ir na reunião, ficamos sabendo do local e tal e fomos, ai lá estava uma militante do Movimento Sem terra e o padre que estava dando apoio a organizar as famílias do bairro. Aí, começamos a participar e sonhar nessa possibilidade por que não levar as pessoas que estavam em situação de rua para a luta pela terra? Porque muitas dessas pessoas foram expulsas da terra, porque muitas delas vieram do nordeste, a gente conversava com eles na rua e nas casas de convivência e eles contavam a história deles anterior a irem para rua na grande capital, essas histórias que vinham de lá, tinham a ver com a falta de terra. Então começamos a sonhar essa possibilidade de tentar fazer um trabalho de formação de base e ir junto com pessoas da rua para lutar pela terra.

Em junho de 1994, começaram os trabalhos de formação e, em dezembro, o projeto da capital se juntou ao acampamento que começava a acontecer na Fazenda Pirituba pela ampliação da política de assentamento nas terras onde estavam consolidadas as primeiras Agrovilas. Lourdes passou a se dividir entre o acampamento e as atividades na capital, onde realizava ações de divulgação da luta em curso em busca de apoio político e estrutural. Nesse primeiro momento, a professora estava envolvida com a tarefa de alfabetização dos acampados e de incentivo à construção de escolas nos assentamentos vizinhos. Com um lampião e improvisando mesas em sacas de feijão, as aulas aconteciam regularmente com apoio de voluntários.

Foi baseada nessa iniciativa que a professora começou a construir relação com o Setorial de Educação do MST e participar dos eventos que passaram a acontecer com frequência. Lourdes esteve no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, na I Conferência Nacional Educação do Campo e em outros encontros com a mesma temática.

Com a concretização do assentamento, a docente e seu companheiro se mudaram definitivamente para a região, onde permaneceram residindo em um dos lotes da Agrovila com suas filhas. Ao chegar em

Itapeva, Lourdes começou a dar aulas em escolas da rede municipal no perímetro urbano e em cidades vizinhas, mantendo seu vínculo com as escolas somente através do trabalho militante. Em 2013, finalmente conseguiu viabilizar sua transferência para a Escola Terezinha de Moura, onde leciona para as turmas de 4º ano.

A trajetória particular de Lourdes, apesar das nuances específicas de quem chega de outro país, acompanha o percurso trilhado pelo MST na concepção da Pedagogia do Movimento e no apoderamento do debate sobre Educação do Campo. A professora esteve nos principais espaços de formulação do tema, acompanhou de perto a transição de um acampamento para assentamento e viu como isso interferiu também no processo de constituição das escolas. Através do PRONERA, realizou um curso de especialização na UNESP, participou ativamente da constituição do Plano Municipal de Educação do Campo de Itapeva, fazendo deste tema algo central para sua condição profissional e militante.

### *Educação do Campo e Pedagogia do Movimento nas Escolas*

Entre as aulas observadas no trabalho de campo nas escolas, a metodologia e os recursos pedagógicos utilizados pela professora Lourdes se destacaram pelo grau de esforço empregado em prol da implementação efetiva da Educação do Campo. Conforme os relatos apresentados no capítulo anterior, em suas aulas, o trabalho com os educandos em sala de aula é baseado de maneira permanente na realidade em que estão inseridos, dialogando com questões relacionadas ao território, agricultura e reforma agrária. Como material, Lourdes utiliza elementos da natureza, literatura infantojuvenil engajada e outros mecanismos que possam servir de instrumento para estimular a reflexão crítica e o compromisso da turma com o assentamento.

Na entrevista, a professora explica como planeja e estrutura suas aulas, destacando como método a utilização de uma *situação problema* como fio condutor e ferramenta de articulação das áreas de conhecimento. Utilizando questões inerentes à comunidade, ela propõe atividades lúdicas, voluntárias e coletivas com o objetivo de, além de repassar os conteúdos, promover a real intervenção dos educandos sobre o espaço que habitam e convivem. Sobre isso, Lourdes afirma e relata que:

Eu gosto de trabalhar com um tema gerador, de alguma coisa que tem a ver com um problema concreto que atinge a comunidade, essa situação geradora que geralmente é através das ciências humanas ou ciências naturais, a partir daí você consegue construir todo um projeto que você pode alguma maneira interferir na comunidade. Então, por exemplo, uns anos atrás, uma agente de saúde chegou na escola, levei ela na sala, e ela explicou que a água que estávamos consumindo no assentamento estava com coliformes fecais. Aí explodiu aquela coisa toda. Então o que eu fiz? Eu me agarrei naquela situação problema e a partir daí, eu trabalhei com a crianças as ciências naturais, a questão da água, dos poços. Na geografia eu trabalhei a coisa do terreno. Na Língua portuguesa fizemos uma carta, pedindo ao prefeito um poço artesiano, aí na sala de informática

digitamos a carta, fizemos uma arte com gibis sobre o assunto da água, aí fizemos uma visita ao prefeito, trabalhamos oralidade. Aí essa visita foi publicada no jornal da cidade, então da matéria trabalhamos a narrativa jornalística. Com a matemática, fizemos a contagem das coisas. Então assim, foi um exemplo do que dá para fazer saindo daquelas habilidades engavetadas e tentar fazer o diálogo. Eu gosto de trabalhar assim, já fiz isso também com a coisa do lixo, o projeto final foi a venda do lixo reciclado e com o dinheiro enviamos para o fundo do grêmio. Aí a matemática trabalhamos o troco, o dinheiro recolhido. Então tudo muito a partir da realidade.

Segundo a professora, apesar dessa metodologia de trabalho ser sua preferida, ela encontra como principal obstáculo para realizá-la os conteúdos obrigatórios recomendados pela Secretaria Municipal de Educação de Itapeva. Os professores recebem uma relação de habilidades e objetivos que precisam ser trabalhados a cada bimestre nas respectivas disciplinas e, para a professora, da forma prescrita não parece existir uma preocupação com a articulação dos saberes e a interdisciplinaridade, itens fundamentais para a plena realização da Educação do Campo.

Essa situação é destoante e contraditória com outras medidas tomadas pelo próprio município no que diz respeito à constituição de uma rede de ensino para o campo que considere as particularidades culturais e territoriais dessa população. Uma delas é o Plano Municipal de Educação do Campo (2015) de Itapeva, que comentamos no capítulo anterior e também foi mencionado na entrevista por Lourdes como uma conquista dos movimentos camponeses e assentados, já que se configurou como uma iniciativa singular no sentido de abraçar e dar consequência a essa discussão.

Esse documento foi constituído no bojo dos debates acerca do Plano Nacional de Educação e se concretizou como referência para o tema porque se propôs a fazer um diagnóstico preciso sobre a situação particular das escolas do campo do município, dando a elas uma relevância inédita. Além disso, desenhou uma série de metas e objetivos para que de fato a Educação do Campo pudesse acontecer nas escolas da região. O referido plano foi aprovado, revisado e caminha para a homologação de sua segunda versão, mas, apesar de sua existência ser considerada um avanço, a implementação na prática ainda custa a começar a acontecer.

Ao longo dos oito anos em que está no quadro de professores da Escola Terezinha de Moura, Lourdes considera perceber progressos na consolidação de um projeto pedagógico alternativo. Em nosso diálogo, fez questão de comentar o planejamento político pedagógico finalizado no ano de 2019 como resultado desse acúmulo oriundo da mobilização da comunidade em defesa das escolas e dessa atuação de pressão para que a prefeitura tomasse essa responsabilidade para si. O PPP foi realizado através de reuniões coordenadas pela professora Iete Rodrigues Reis, que fez o trabalho de maneira voluntária, mas com anuência e apoio da Secretaria Municipal de Educação. Lourdes explica:

Começamos a dialogar mais, pautamos isso, o Secretário se comprometeu e aceitou nossa proposta de fazer um ano de formação, que foi o ano de 2019. A professora que nos ajudou na formação foi

a Professora Iete Rodrigues Reis, de Atibaia, que ela foi Secretária de Educação em Atibaia, foi professora, é aposentado e veio fazer um trabalho voluntário, ela é irmã de uma assentada e vó de um estudante e veio fazer esse trabalho. Vinha uma vez por mês fazer esse trabalho de formação, fez com a equipe pedagógica, com as famílias, com os servidores, fez uma vez também com o grêmio. E a partir de tudo isso que surgiu o nosso Projeto Político Pedagógico. Em todo esse tempo de formação, ela conseguiu unir todas as idéias e pensamentos que a gente foi conversando nesses dias. Agora falta uma revisão final e oficializar na Secretaria Municipal da Educação. Nós queremos oficializar, porque nós queremos que independente de gestão da escola, de município, isso esteja oficializado.

Apesar dos avanços, permanecem os desafios que estão para além dos imbróglis com o poder público. Esses outros entraves perceptíveis no trabalho de observação e também ressaltados pela professora são de cunho metodológico e estrutural e, por isso, se mostram ainda mais difíceis de serem solucionados. Lourdes reclama de não existir um cronograma comum a ser seguido, o que acaba relegando a Educação do Campo à ações pontuais de professores mais dispostos a inserir novas dinâmicas de aprendizagem em suas turmas. Um aluno pode ter acesso a um conteúdo vinculado à sua realidade em um de seus anos letivos e posteriormente voltar a ter essa experiência somente anos depois, ou simplesmente não ter mais.

Essa situação está muito relacionada à formação dos professores e também à falta de vivência e conhecimento do corpo docente com o contexto dos assentados. Além de conhecer o cotidiano dos assentamentos, segundo Lourdes, se faz importante também explicar e convencer os professores que chegam às escolas do campo o sentido político que embasa a Educação do Campo. Não seria possível resolver a questão resumindo o dilema à utilização de outras técnicas e sistemas de aprendizagem e instrução, também se faz necessário discutir e compartilhar o panorama histórico, econômico, político e social que respalda a luta pela terra e por um ensino diferenciado. Nesse sentido, a professora argumenta:

Por exemplo, precisaria continuar um projeto de conhecer bem mais a realidade dos assentamentos, da realidade concreta. Porque foi trabalhado questões mais gerais e tal, mas precisa trabalhar mais questões concretas. Pra que? Para que os educadores e educadoras possam ter instrumentos para levar para sala de aula e discutir aspectos relacionados à educação e a vida no campo (...) E assim, outro entrave é que a Educação do Campo é um projeto que surge dos movimentos do campo, e os movimentos do campo defendemos a escola no campo e do campo. E essa educação é uma educação crítica, provocadora, que está para manter os trabalhadores e trabalhadoras no campo e isso é uma luta contra o agronegócio, que domina no Brasil. O agronegócio o que quer é expulsar os pequenos agricultores, os indígenas, os quilombolas. Então indígenas em terras demarcadas, assentados, quilombolas somos a pedra no sapato desse setor. E hoje, o agronegócio tem como aliado esse governo Bolsonaro para expulsar cada vez mais os povos do campo. A educação do campo vem justamente para manter essas pessoas aqui, fortalecer a agricultura familiar, de defender a identidade camponesa. Então tá dentro de uma luta estrutural, de qual projeto a gente quer Brasil.

Uma outra questão interessante levantada por Lourdes sobre os obstáculos tem a ver com o trabalho do Setor de Educação do MST. Para ela, há um contínuo esforço em desenvolver conceitualmente a Pedagogia do Movimento e, de igual modo, a Educação do Campo, porém as publicações e conteúdos produzidos acabam muitas vezes limitados às questões teóricas. A professora comenta que seria importante também que existisse uma dedicação dos dirigentes em explorar experiências em curso e divulgar orientações concretas para as práticas pedagógicas nas aulas. Uma outra sugestão seria a produção de materiais didáticos para serem enviados diretamente às escolas do MST.

A pouca variedade de literatura infantil voltada às discussões sobre reforma agrária e vida no campo também incomodam Lourdes, que diz usar o que tem disponível e mesmo com os poucos recursos colher bons resultados, por isso a aflição para que o repertório possa ser ampliado. Na entrevista, umas das perguntas era sobre como ela avaliava e utilizava os materiais distribuídos pelo Setor de Educação, ela respondeu:

O que uso, faz muitos anos, são esses livros de literatura infantil, do Paschoalzinho, os que uso na Mala Viajante, leio os capítulos em sala, faço leitura diária até completar. Mas, esses livros de literatura infantil o MST tem pouco, e eu já reclamei com o Setorial e com a Expressão Popular<sup>23</sup> para ver se consegue ampliar isso. Porque, olha, através da literatura infantil a gente consegue trabalhar muitas coisas, a realidade, os assuntos, são ótimos, mas infelizmente é pouco repertório (...). O movimento, tem muito material voltados a concepção, mas eu sinto falta de roteiros e materiais voltados para o chão de sala de aula, é pouco. Eu tô tentando agora me dedicar a isso.

A resposta de Lourdes se mostra bastante pertinente na medida em que em todo o material analisado, passando pelos documentos do MST até o PPP das escolas, a concretização da Educação do Campo persistiu como questão principal. Vimos que esse impasse tem sido objeto permanente de reflexões, discussões e projetos, mas ainda parece ser um tema restrito ao campo das idéias. São muitas as tensões e limites impostos pela estrutura política e social intrínseca ao debate educacional, mas isso não corresponde ao todo do problema. É preciso mirar também para dentro e fazer as correções necessárias no interior do movimento, aponta Lourdes, que pode não ser o suficiente para superar o problema, mas é um caminho a ser perseguido para atenuar e avançar na busca dos objetivos pretendidos.

---

<sup>23</sup> Editora de livros ligada ao MST e a Consulta Popular, Partido Político criado por setores da Via Campesina ainda não registrado.

Para Lourdes, a comunidade da Agrovila sempre teve e mantém um compromisso permanente com as escolas e a educação. Desde o início do processo de acampamento esse é um tema presente, preservado pelos assentados como algo fundamental. A professora relembra que todo o processo de constituição das escolas, começando com a construção de duas salas de madeira (conservadas até os dias de hoje no terreno, agora funcionando como uma sala de aula do Ensino Infantil e outra de caráter administrativo) e que se seguiu até a conquista da regularização e ampliação dos níveis de ensino, contou com a participação ativa dos assentados. Essa não parece ser a questão central no que diz respeito à relação escola-comunidade, o problema, diz ela, é mais profundo.

Ao percorrermos a trajetória do debate educacional do MST, ainda no primeiro capítulo deste trabalho, vimos que as concepções e perspectivas relacionadas às escolas foram evoluindo com o passar dos anos. O movimento viveu uma transição de sua compreensão sobre educação significativa, quando deixou de ver “a necessidade da escola” e passou a defender “a escola como necessidade”(DALMAGRO, 2017). Com isso, a luta para garantia das instituições de ensino nos assentamentos deixou de ser limitado ao direito à instrução e passou a ser entendido como algo mais amplo, onde os projetos educativos cumprissem um papel de inspirar a visão crítica, a permanência no campo e a consciência militante nas gerações mais novas de Sem Terras.

Embora essa mudança conceitual tenha ocorrido ainda no início dos anos 1990 e tenha sido um marco importante para todas as discussões que prosseguiram desde então, no cotidiano escolar ainda demonstra ser algo mal resolvido. É isso que afirma Lourdes quando explica que falta à comunidade transitar das discussões sobre Educação *no* Campo e passar a se engajar na efetivação da Educação *do* Campo:

Por exemplo, tivemos problema com transporte da prefeitura que não queria entrar no assentamento para buscar as crianças, as mães se organizaram e ocuparam a Secretaria de Educação e no mesmo dia o transporte foi acionado para ir buscar as crianças. Então, é uma comunidade que, na hora de lutar por uma conquista de direitos de educandos, sempre foi presente. Isso é Educação *no* campo. Outra questão é a Educação *do* campo, que é voltado para o projeto político pedagógico, a questão de identidade, isso já está mais difícil entender, incorporar, etc, dentro da comunidade. Falta também informação. No ano de 2019, fizemos várias reuniões com os pais e mães, com os professores, funcionários, merendeiras, a equipe de apoio e tal, e com a comunidade fizemos várias reuniões para que pudessem opinar, falar da escola e daí surgiu o projeto político pedagógico. Mas, nessas reuniões foi mais difícil a participação da comunidade, foi um núcleo. É, teve reunião que teve 30 pessoas, teve reunião que teve 12. Mas, a idéia era essa que a comunidade ajudasse a construir o projeto político pedagógico. Quem teve sempre mais disponível, participando mais, foi a militância do MST, né? Inclusive com ações concretas dentro da escola, é mais a militância do

MST. Que tem essa compreensão da necessidade da Educação DO campo enquanto identidade, é passar de Educação NO Campo, para Educação DO campo.

O fortalecimento desse vínculo entre escolas e comunidades é imprescindível para ser possível dar conta de outro desafio muito presente nos assentamentos e que já mencionamos algumas vezes: o *resgate da identidade*. Lourdes se mostrou, além de muito preocupada com essa questão, interessada em pautar as discussões nos espaços escolares e criar mecanismos que fortaleçam o sentimento e pertencimento comunitário. A professora alega que é preciso construir uma via de mão dupla, em que os assentados se sintam acolhidos pela escola e vice-versa. Dessa relação, ela acredita que pode sair a força necessária para se conceber a Educação do Campo nas escolas e, da mesma maneira, influenciar na comunidade a permanência do sentido de coletividade e união. Lourdes destaca também que a conjuntura política do país, com a presença da extrema-direita na presidência da República, obriga o MST a fortalecer ainda mais essas relações e construções coletivas:

Outra questão básica, é trazer mais próxima a comunidade, ainda continua sendo um desafio, nós precisamos de ferramentas para trazer mais a comunidade para dentro da escola. Não somente naqueles momentos que precisa fazer uma ocupação ou um trabalho braçal para arrumar o jardim ou uma horta, precisamos trazer eles para a escola para a proposta política e pedagógica da escola, para ajudarem a pensar os problemas e desafios que acham importante a escola tratar. Qual criança sem terrinha que eles acham importante a escola ajudar a formar, o que eles querem, falta ainda isso né? Trazer a comunidade mais presente para escola e abrir mais o diálogo. A escola precisa ouvir mais a comunidade e a comunidade se sentir mais abraçada pela escola. E enquanto Movimento Sem Terra, não somente da pandemia, mas nesse momento de desgoverno Bolsonaro, nós precisamos conseguir seguir mantendo a Educação do Campo como uma educação de resistência, que isso precisa ser uma espaço de diálogo, a escola acaba sendo um vínculo da comunidade naquele território, porque a partir do momento que a criança vai para a cidade, o vínculo se perde.

### *Educação do Campo em tempos de Coronavírus*

O ano de 2020 foi marcado pela pandemia da COVID 19, ou novo coronavírus. A crise sanitária de proporções globais, inédita na história recente da humanidade, não afetou somente os sistemas de saúde, mas todas as estruturas sociais que sustentam a sociedade contemporânea. A quarentena, medida necessária para frear a propagação da doença, obrigou uma série de mudanças nas dinâmicas sociais, utilizando, principalmente, o uso de atividades remotas como alternativa. O chamado *home office* foi adotado por parte significativa dos trabalhadores do Brasil e do mundo e as redes de ensino também precisaram adotar os meios virtuais para prosseguir com o calendário escolar.

Em meio a todo esse cenário de caos, surgiram discussões referentes ao aprofundamento das desigualdades sociais, ainda mais gritantes nesse período de crise. No caso da educação, o uso da virtualidade trouxe à tona as iniquidades de condições em que vivem os estudantes brasileiros, sendo esse também um tema de debate de escala mundial, principalmente nos países do hemisfério sul. Percebeu-se que falta, além de internet, moradia e emprego dignos para a maioria das famílias, deixando nítida a necessidade de progressão nas políticas públicas de renda e acesso a outros direitos básicos.

No caso da Educação do e no Campo não foi diferente, inúmeros desafios se impuseram à continuidade do ano letivo. Nas zonas rurais, a conexão virtual não é algo simples, sendo bastante limitada, o que impediu as Escolas Franco Montoro e Terezinha de Moura adotarem o sistema de ensino remoto oferecido pelo município de Itapeva. A equipe pedagógica precisou encontrar outra maneira de seguir com as aulas, distribuindo às famílias materiais, apostilas e outros recursos pedagógicos para a formação nos domicílios e acompanhando a realização das atividades através dos grupos de *WhatsApp* das turmas.

Apesar das dificuldades, a professora Lourdes comenta que esse período complexo também trouxe possibilidades. A organização dos planos de estudo permitiu a utilização de novas ferramentas e metodologias convergentes com a Educação do Campo e outras experiências irmãs, como é o caso da Pedagogia da Alternância, estimulando o diálogo familiar e comunitário com o conhecimento. Outra expressão disso foi a iniciativa de outros professores, não alinhados ao MST, que passaram a se inspirar nas propostas de atividades feitas por Lourdes nas práticas pedagógicas com suas turmas. Ela relatou um pouco de como se dava esse processo e as devolutivas recebidas:

Olha, justo nesse tempo de pandemia, que as aulas estão sendo em casa, eu estou tentando montar os roteiros mais do que nunca, a partir do tema gerador voltados mais para nossa realidade. Eu monto o roteiro do início ao fim, sem usar muita bibliografia, usando o livro didático mesmo, a partir do tema gerador, eu vou montando a partir das habilidades que a Secretaria pede. O meu primeiro roteiro e tema gerador foi o produzir alimentos saudáveis e a partir da produção de alimento saudáveis, a primeira atividade era que a criança construísse um canteirinho e plantasse uma verdura. Aí a gente entregou um muda de rúcula, que é o que cresce mais rápido, para a criança poder ver modificações mais rápido. E junto com isso, mandamos um caderninho de campo para elas fazerem anotações diárias, que atividades estavam fazendo no canteiro. Então o dia que botou o adubo, a semente, o dia que regou, teve também o dia que entrou o cachorro e arrancou tudo, o dia que colheram, comeram e iam postando foto de tudo, da evolução do canteiro. E a partir do canteiro a gente ia trabalhando a escrita, a matemática e as outras áreas de conhecimento. O próximo roteiro é o “da roça para a mesa” que é a partir da produção familiar, o que eu peguei? Eu queria dar muita importância à produção da família, que a criança desse valor a produção camponesa, que vissem que o pai e a mãe estão produzindo comida para a cidade. E comida, às vezes, agroecológico, comida no quintal. Tiveram que fazer um levantamento sobre tudo que produzem no lote e também na área de casa, foram lá olhar tudo que produzem, também o que produzem com veneno, tudo isso com os pais. E a partir dessa pesquisa tiveram que fazer uma

pesquisa de pratos típicos da roça, que podiam ser feito com esses alimentos da agricultura familiar. E foram também fazer esses pratos, ler a receita, ver as medidas, de peso, de massa, ver o tempo com o relógio, todas essas coisas, que fomos usando para trabalhar essas áreas. Elaboraram um prato para saborear com a família. Isso tudo, então, para a criança valorizar o que é produzido no campo, criarem sentimento mesmo né? Passando pela vivência, pelos sentidos, né? Do ver, do cheirar, do saborear. Trabalhar toda a dimensão humana da criança. E o último roteiro foi “plantar árvore, plantar vida”, doei uma muda para cada e aí roteiro falava das plantas nativas, das plantas exóticas, das invasoras, as nascente. Por que, qual foi o problema? No outro roteiro, no roteiro anterior, eles detectaram na pesquisa delas que as nascente e os açudes estão secando aqui nas agrovilas, eles detectaram. A partir daí, eu amarrei com o tema de que para manter as nascentes precisa plantar árvores, para ter vida. Que liga também com a campanha nacional do MST de plantar em todo o território nacional em 10 anos, 100 milhões de árvores. Não só de produzir alimentos saudáveis, mas também de plantar árvores. Então trabalhamos tudo essas questões. Então, é por aí que estamos trabalhando. E inclusive, alguns comentários informais, assim, dos pais. Um pai veio me falar: “olha Lourdes, eu nunca tinha falado com meu filho sobre o agronegócio, do agrotóxico, da agroecologia, da importância de produzir na nossa horta e todo esse estudo tá provocando a gente a fazer essa discussão em casa”.

De modo geral, a entrevista com Lourdes dialogou com uma série de nuances e situações levantadas nos documentos que versam sobre Educação do Campo e Pedagogia do Movimento. Foi possível, através de seus relatos, reconhecer em seu discurso os limites e dilemas encarados pelos educadores do MST em seu exercício docente cotidiano. As questões relacionadas à identidade, formação, agronegócio e práticas concretas que tanto aparecem nas publicações acadêmicas e do próprio movimento, apareceram de maneira recorrente em seu discurso, revelando prevalecer também na realidade concreta. Embora, inicialmente, não fosse um tema a ser abordado por esse trabalho, os comentários acerca dos impactos do coronavírus apresentaram um olhar interessante sobre as possibilidades que se abriram a partir da crise pandêmica, expressando que pode estar em curso uma nova oportunidade para avançar na realização da Educação do Campo.

## Conclusão

O debate sobre que tipo de educação deve ser garantido às populações do campo percorreu e segue trilhando um longo caminho. Qual projeto as instituições de ensino localizadas nas zonas rurais devem perseguir e quais finalidades devem nortear essa decisão são, desde o início, o ponto de partida dessa discussão. Neste trabalho, ao analisarmos esse processo de modo a localizá-lo, primeiramente, de acordo com uma perspectiva estrutural da questão, percebemos que os problemas enfrentados no cotidiano das escolas observadas não começam, e muito menos se encerram, dentro de seus muros.

A partir das leituras realizadas, concluímos que a divergência central do conflito entre Educação Rural e Educação do Campo não está limitada aos parâmetros curriculares e práticas pedagógicas, mas sim, está relacionada com um dissenso dificilmente superável sobre a compreensão de mundo que cada uma dessas metodologias carrega. De um lado, está a Educação Rural, estruturada para prover formação de mão de obra, instruir e alfabetizar os camponeses e aproximar seu estilo de vida aos padrões urbanos e industriais, utilizando ideias de unidade e inclusão como justificativas. Do outro, a Educação do Campo, que nasce justamente para se contrapor e superar esse sistema de ensino, perseguindo outro modelo educativo em que o resgate e proteção da memória e cultura campesina sejam prioridades, a defesa da agroecologia sustentável e familiar seja parte do currículo e exista estímulo para uma visão crítica sobre as relações de opressão e invisibilidade às quais estão submetidos os camponeses.

Vimos também que, baseada nestas intenções da Educação do Campo, nasceu a Pedagogia do Movimento, resultado de uma série de inquietudes compartilhadas pelos Sem Terra no que diz respeito ao debate pedagógico. Para o MST, lutar por escola para os assentados passou a ser também lutar por reconhecimento do cotidiano, da cultura, da história e das necessidades dos camponeses no sistema de ensino.

Ainda no mesmo sentido, reivindicar a oficialização e inclusão das escolas dos assentamentos na rede pública de educação foi parte da estratégia que buscava assegurar ao sujeito do campo uma vida de plenos direitos. Porém, a chegada do Estado nas instituições de ensino do MST também trouxe contradições: o currículo e material didático obrigatórios totalmente baseados na dinâmica urbana, a destinação de professores sem formação específica e deslocados do contexto dos Sem Terra, a imposição de metas e padrões de funcionamento, a ausência de projeto comum para as escolas do campo, etc.

Aferimos que as dificuldades abordadas pelo Setor de Educação do MST em âmbito nacional se expressam na realidade concreta e diária das Escolas Terezinha de Moura e Franco Montoro. A experiência do estudo de caso demonstrou que as referidas preocupações, todas presentes em publicações e declarações dos dirigentes e educadores Sem Terra, tem lastro mesmo em instituições consideradas

modelos. Acompanhando o dia a dia da comunidade escolar, pudemos observar como se materializam esses obstáculos e quais os impactos nos estudantes, na comunidade, nos professores e no movimento.

Identificamos no discurso dos docentes – apurados na observação participativa nas visitas, nos diálogos, nos questionários e na entrevista com a professora Lourdes – como principal dificuldade a falta de formação específica. Muitos conheceram a Educação do Campo nas escolas e a maioria deles desconheciam ou tinham péssimas referências do MST. Todo o processo de apropriação do debate se dá no chão da sala de aula, na vivência diária com os alunos e suas famílias, no contato com as opiniões dos militantes, de maneira quase sempre informal e pouco coordenada.

As insuficiências verificadas durante a pesquisa são, quase sempre, oriundas de limites impostos pela estrutura social, econômica e política; justamente por isso, superá-las se mostra tão desafiador. Baixos salários, formação acadêmica limitada e a precarização do exercício da profissão docente não são dilemas exclusivos dessas escolas, pelo contrário, são parte importante da sustentação das sociedades de classes. Suplantar esse paradoxo depende da articulação de uma série de fatores que sequer se esgotam no terreno do debate educacional.

Ao mesmo tempo, outras problemáticas, que de maneira insistente mencionamos neste trabalho, como a carência de orientações pragmáticas e materiais específicos do MST para os educadores dos assentamentos, apesar de não serem questões de cunho estruturante, também surgiram como pontos sensíveis. Ou seja, para a implementação efetiva da Educação do Campo, é preciso o aprimoramento das práticas pedagógicas e educativas a partir do próprio movimento também. O vasto material fornecido pelo Setor de Educação até os dias atuais permitiu um avanço significativo na teoria sobre práticas pedagógicas referenciadas na realidade camponesa. Porém, foi perceptível na pesquisa que a falta de roteiros, ferramentas e diretrizes para orientar o cotidiano escolar é muito sentida pelos educadores.

Essa lacuna é reconhecida pelo MST. Nos boletins e cadernos do Setor de Educação, há tempos o desafio da criação de mecanismos que auxiliem na concretização da Pedagogia do Movimento é assunto recorrente. Esse foi um dos temas levantados por uma das principais personagens deste trabalho, a professora Lourdes. De todas as considerações que compartilhamos na entrevista, essa foi uma das que mais chamou atenção. Não somente pela queixa, mas também pela disposição pessoal para criar, ela mesma, práticas pedagógicas alternativas com intuito de, dentro dos limites impostos pelas prerrogativas do Estado, não deixar os parâmetros da Educação do Campo se perderem por completo.

Com o mesmo grau de preocupação, Lourdes salientou outra questão muito presente nas discussões mais amplas do MST como um todo, o resgate da identidade camponesa. Esse foi um assunto que perpassou toda nossa pesquisa, dos primórdios do combate à Educação Rural ao contexto de violência e perseguição do movimento social atual. Um dos objetivos fundamentais da Educação do Campo foi, desde sempre, defender e resgatar a cultura e história dos camponeses e seus processos de auto-organização. Essa postura está diretamente relacionada ao que falamos acima, sobre a divergência de projetos de sociedade correspondente a cada um desses modelos educativos (Rural x Campo).

Apesar de todas as influências que a superestrutura exerce sobre a educação – especialmente no ensino público – ainda assim constatamos o potencial das escolas enquanto espaço de encontro, trocas e experimentações. A reprodução de padrões sociais urbanos não impediu que coexistam outras sínteses e sejam também produzidos questionamentos e inquietações. Sendo elas instituições de ensino pretensamente críticas e diferenciadas, mostraram-se detentoras de expectativas que vão na contramão dos objetivos do currículo e sistema de educação tradicional, expressando com força essas potencialidades.

Em nosso estudo de caso, pudemos observar características particulares da Educação do Campo. Observamos na dinâmica diária a permanência de alguns padrões de funcionamento que diferenciam as instituições analisadas de escolas comuns: a) a relação entre os distintos segmentos (pais, alunos, professores, funcionários) tende a ter perspectivas mais horizontais; b) o comportamento dos estudantes carrega traços de coletividade e autonomia; d) os projetos extraclasse conseguem dialogar com temas mais complexos de serem abordados no currículo obrigatório, como nos casos da agroecologia e dos debates sobre opressão e preconceito; e) no que diz respeito aos debates sobre estrutura e financiamento, a participação da comunidade nas decisões e nos rumos das Escolas é intensa e regular; f) o contato com as atividades e organismos do movimento e a presença dos fundamentos da luta pela reforma agrária são componentes que, embora não estejam sendo desenvolvidos da maneira almejada, seguem permanentes no cotidiano escolar.

Em suma, concluímos com esta pesquisa que os obstáculos e limitações apontados pelos documentos do Setor de Educação MST são de fato assuntos urgentes a serem superados. Verificamos também que o debate da identidade, presente não só nas considerações referentes ao ensino, mas no conjunto das discussões desempenhadas pelo movimento, situa-se como tema central a ser tratado pelas escolas e pelos assentados das Agrovilas. Outro dilema que enfrenta o MST e foi observado nesta pesquisa é sobre o uso de agrotóxicos nas lavouras dos assentamentos e a defesa da necessidade de desenvolver projetos educativos que incentivem e trabalhem com agroecologia junto aos estudantes Sem Terra.

Além das contradições, de igual maneira, constatamos também possibilidades e empenho por parte da equipe pedagógica em adequar as escolas e as práticas pedagógicas e curriculares às pretensões da Educação do Campo. Apesar do evidente destaque do trabalho da professora Lourdes – nas salas de aula e nas suas atividades no assentamento e no MST – não se trata exclusivamente de sua dedicação individual. As observações *in loco*, o questionário destinado aos professores, a análise do processo de produção e o resultado final do Projeto Político Pedagógico de 2019 indicaram existir compromisso e esforço compartilhado entre a comunidade escolar em fazer da escola um ambiente em que caibam as discussões e pretensões estabelecidas pelos militantes e educadores da Educação do Campo.

Desse modo, podemos definir as Escolas Terezinha de Moura e Franco Montoro como território de resistência. Isso porque, apesar das influências exercidas pela estrutura e pelo tempo histórico em que estão inseridas, é possível reconhecer a persistência da intenção de constituir de fato um projeto pedagógico para além do currículo e atividades obrigatórias. É possível perceber que os gestos, interações e ações cotidianas, mesmo dispersos, parecem se encontrar no mesmo barco para remar no mesmo sentido e, ainda que contra a maré, apontam para o mesmo destino final: a Educação do Campo. A viagem parece longa, mas ainda existem braços fortes dispostos a remar.

## Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980
- ANDRADE, Flávio Anício. Escola como agência de civilização: projetos formativo e práticas pedagógicas para a educação rural no Brasil (1946-1964).Hist. Educ. [Online] Porto Alegre v. 18 n. 43 Maio/ago. 2014 p. 93-108
- APPLE.M.W. Educação e Poder;trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas,1989
- APPLE, M. W. Ideologia e Currículo. São Paulo, Brasiliense,1982.
- ARAÚJO, Maria Nalva. As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST. Tese (Doutorado em Educação. Programa de Pós Graduação em Educação), Salvador, BA: UFBA, 2007.
- ARROYO,Miguel. A Educação básica e o movimento social no campo. In: ARROYO,Miguel,FERNANDES, Bernardo (orgs.). A educação básica e o movimento social do campo.Caderno 2. Brasília:Editora UnB,2000.
- ARROYO, Miguel. Prefácio. In: KOLLING, Jorge Edgar,MOLINA, Mônica Castagna.(orgs) Por uma educação básica no campo.Caderno1. Brasília: Editora UnB,2000.
- BARBOSA, Rogerio Andrade. Contos ao redor da fogueira. São Paulo.Nova Fronteira,2009
- BOURDIEU, P .; PASSERON, J-C. A Reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2a ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves. 1982.
- BOWLES, Samuel; GINTIS,Hebert. La instrucción escolar en la América capitalista. México. Siglo XXI,1981.
- Brasil, Lei de Terras, 1850. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L0601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L0601-1850.htm)>
- BRASIL, Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a diretrizes para a educação no país.
- BRASIL, Panorama da educação no campo. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2007
- CALDART, R. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais que escola. Petrópolis,RJ: Vozes,2000.
- CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 2a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,2002.
- CHERRY, Lynne. Sumaúma, Mãe das Árvores. FTD, 1992.

ClAVATTA, Maria. Caminhos da Educação Socialista. Revista Trabalho Necessário. Ano 16, nº 29. Niterói, 2018

COSTA, C.M.O. Processo organizativo em assentamentos rurais: um olhar sobre a fazenda Pirituba.2001. 143f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Agrícola) – Faculdade de Engenharia Agrícola, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. acesso em 10 de Agosto de 2019.

CUNHA, Adriana Mendonça. História, educação e relações Brasil-EUA : Robert King Hall e o programa de construção de escolas rurais do INEP (1949-1951). 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

DALMAGRO,Sandra Luciana. História da Escola no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Rev. HISTEDBR On-line, Campinas, v.17, n.3 [73], p.782-810, jul./set. 2017 acesso em 15 de Agosto de 2019.

DOIMO, Ana Maria. A vez e a voz do popular: movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro. Relume-Dumará, 1995

ENGUITA, M. Fernández. A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA,Luciano Mendes de. Instrução Elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira,VEIGA, Cynthia Greive (orgs). 500 anos de Educação no Brasil, Belo Horizonte: Autentica, 2000.

Fazendo História. Nossa turma na luta pela terra. São Paulo: MST, 1998

FON,Celeste. A Educação Popular na América Latina. In: CEPIS (org), Educação Popular. São Paulo: CEPIS,2009.

FONSECA, Henrique de Oliveira. Em defesa da ruralização do ensino: Sud Mennucci e o debate político e educacional entre 1920 e 1930. 214. 159 f. Dissertação ( Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro.Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. Bras. Estud. Pedagog. vol.97 no.247 Brasília set./dez. 2016 disponível <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812016000300534&](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&)>

FREIRE, P., A pedagogia do oprimido, São Paulo: Paz e Terra, 2006.

G1 , Assentados criam cooperativa e aumentam produção em Itapeva, SP, 2013. Disponível em <<http://g1.globo.com/sao-paulo/itapetininga-regiao/noticia/2013/03/assentados-criam-cooperativa-e-aumentam-producao-em-itapeva-sp.html>>

GADOTTI, M. Pedagogia da Terra, São Paulo: Petrópolis, 2000.

GARCIA, Regina Leite. Aprendendo com os movimentos sociais. Rio de Janeiro. DP&A,2000

GIMONET, Claude Jean. Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs – tradução de Thierry Burghgrave – Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos familiares de Formação Rural, 2007.162p.

GIROUX, H.A. "Hegemony. Resistance and the Paradox of Educational Reform" in Curriculum and Instruction. H.A. Giroux, A.N. Penna e W.F. Pinar (Eds) Berkeley, Mc Artchan Publishing Co., 1981

GOODSON, Ivor F. A construção Social do Currículo. Lisboa: Educa, 1997.

GOODSON, Ivor F. Currículo: Teoria e História. Editora Vozes LTDA. 1995

Hermida, Jorge F.; LIRA, Jailton de S. . Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. Educ. Soc., Campinas, v. 39, nº. 144, p.779-794, jul.-set, 2018. Disponível em <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302018000300779](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000300779)>

ITAPEVA. Prefeitura Municipal. Plano Municipal de Educação, 2015

JESUS, José Novais. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no Estado de Goiás. Revista NERA Presidente Prudente Ano 14, nº. 18 pp. 07-20 Jan-jun./2011

LEITE, Sérgio Celani. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999

LEMME, Paschoal. Estudos de Educação. Rio de Janeiro: Livraria Tupã, 1953

MATHEUS, Fernanda Aparecida e FELICIANO, Carlos Alberto. Ciência, terra e poder: uso e apropriação das terras públicas no Sudoeste Paulista. Revista Nera , Presidente Prudente, v. 21, n. 45, pp. 94-121, Dossiê - 2018. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/6013/459>>

MARTINS. José de Sousa. Os camponeses e a política no Brasil: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

MST. Coleção Saber e Fazer nº2. A Questão da mística no MST. São Paulo, 1991.

MST, Como deve ser uma escola de assentamento. Boletim nº1, 1992.

MST, Como fazer a Escola que Queremos. Caderno nº1, 1992

MST. Reforma Agrária, uma luta de todos. Cartilha de preparação ao congresso, 1995.

MST. Manifesto dos Educadores da Reforma Agrária. Brasília, 1997

MST. Princípios da educação no MST. Caderno de Educação nº8. São Paulo, 1999.

MST. Paulo Freire: um educador do povo. Veranópolis, RS: Peres, 2001.

MST. Pedagogia do Movimento Sem Terra: acompanhamento às Escolas. Boletim nº8. São Paulo, 2001.

MST – Dossiê MST escola – Expressão Popular, 2005.

MOREIRA, Antonio Flavio, TADEU, Tomaz(orgs). Currículo, Cultura e Sociedade. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PARENTE, Cláudia Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. Ensaio: aval.pol.públ.Educ. [online]. vol.22, n.82, pp.57-88, 2014

PELOSO, Ranulfo. Aprendendo e ensinando uma nova lição: Educação Popular e Metodologia Popular. UFPI, 2001.

PISTRAK, M. M. Fundamentos da Escola do trabalho. Expressão Popular, 2003.

RANGEL, Mary e DO CARMO, Rosângela Branca. Da educação rural à Educação do Campo: Revisão Crítica. Artigo disponível em Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade, v.20, n.36, p.205-214, jul-dez 2011. acesso em 12 de Agosto de 2019.

REIS, Ana Terra. Sobre a luta, as políticas públicas e emancipação: o caso do projeto do assentamento Pirituba II, em Itaberá e Itapeva -SP. Artigo disponível em SERV. SOC. REV., LONDRINA, V. 16, N.1, P. 114-142, JUL./DEZ. 2013

RIBEIRO, Elza Aparecida Almeida. Memória institucional e educação: Escola Terezinha de Moura Rodrigues Gomes. Trabalho de conclusão de especialização no Centro de Geografia do Trabalho. Universidade Estadual Paulista, 2014.

RIBEIRO, Marlene. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./mar. 2015

SANCHÉZ, Lourdes Sánchez. Práticas Pedagógicas na construção da educação no campo na Escola Municipal Professora Terezinha Moura. Trabalho de conclusão de especialização no Centro de Geografia do Trabalho. Universidade Estadual Paulista, 2014

SANTOS. Franciele Soares dos.; PALUDO, Conceição. A atualidade das contribuições de Moisey M. Pistrak e Viktor N. Shulgin para a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. PERSPECTIVA. Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1163 - 1183, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>> ( Acesso em: 15/08/2019)

SANTOS, Manoel Gonçalves. A Pedagogia do MST e a Pedagogia da Alternância como modelo para a Educação do Campo: distanciamentos e aproximações do Projeto Político Pedagógico de uma escola de meio rural de Jequié-Bahia. Entrelaçando Revista Eletrônica, Edição Especial N. 10, Ano V ,2016

CHERRY, Lynne. SUMAÚMA, MÃE DAS ÁRVORES. FTD, 1992.

SANTOS, Leide Rodrigues dos. MOBREAL: a representação ideológica do Regime Militar nas entrelinhas da Alfabetização de Adultos. Revista Crítica Histórica, v. 5, n. 10, 2014.

SANTOS, Ramofly Bicalho. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: O protagonismo dos movimentos sociais. Teias v. 18 • n. 51 , p. 210-224 2017 (Out./Dez.)

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Escola Itinerante: espaço de disputa e contradição. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 129-143, jan./mar. Editora UFPR, 2015.

- SILVA, Alessandra Almeida e. Pistrak e a proposta de educação do MST. Dissertação (Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo), Amargosa, BA: UFRB, 2016
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica Editor, 2017
- SILVA, Tomaz Tadeu da. O que produz e o que reproduz em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SOUZA, João Alves. Pedagogia da Alternância: uma alternativa consistente de escolarização rural? ANPED, GT-14, p. 1-16. 2008
- SPRADELEY, J. P. (1980). Participant observation. New York: Holt, Rinehart & Winston, INC.
- STEDILE, João Pedro (org.) A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500-1960. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- WARREN, Ilse Scherer. Uma revolução no Cotidiano? Os novos movimentos sociais na América Latina. Brasília. Editora Brasiliense, 1987.
- YOUNG, Michael. Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of education. London: Collier Macmillan, 1971.
- YOUNG, Michael, F. D. Para que servem as escolas? Educação & Sociedade, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007. Disponível em: < <http://cedes.unicamp.br>>. Acesso em 16 de março de 2020

## Anexos

### *Transcrição entrevista com Professora Lourdes*

1) Me fale sobre você? Quem é a Lourdes? Quanto tempo está no Brasil, qual sua formação?

Lourdes Sanchez, estou com 58 anos, quase chegando na melhor idade. Eu sou catalã, de Barcelona, nasci filha de imigrantes andaluzes da Espanha, o que seria comparado aqui no Brasil com os nordestinos, que foram para Cataluña em busca de pão e trabalho. Sou filha de trabalhadores, semianalfabetos, que sempre tiveram que lutar muito para viver. E foi na Cataluña que eles conseguiram trabalho e eu e minha irmã nascemos. Foi em 1994 que eu vim para o Brasil, são 26 anos e, assim, lá na Espanha eu me formei no magistério, o magistério, como professora, lá tá catalogado como faculdade, não como ensino médio aqui no Brasil. E eu moro aqui a 24 anos, no assentamento da Reforma Agrária, chamado Chico Mendes, na antiga Fazenda Pirituba, Projeto Pirituba II, na região sudoeste de São Paulo. E eu moro aqui no lote de moradia, na Agrovila do assentamento, junto com minha família, meu marido mineiro e meus três filhos que nasceram aqui no Brasil. Eu vim para o Brasil por um projeto de vida, eu já trabalhava como professora lá na Espanha e, também, simultaneamente trabalhava com vários movimentos sociais, entre eles apoio aos imigrantes marroquinos, que chegavam na Espanha em busca de trabalho, às vezes sem documento, eram muçulmanos, e eu trabalhava com isso lá. E atuava também com entidade em solidariedade com a América Latina. E mais especificamente, naquela época antes da minha vinda, com entidade irmã da Frente Sandinista da Nicarágua. E então, depois de um tempo, de tempo de pensar e refletir e decidi fazer um trabalho aqui de missionária leiga pro Brasil e vim trabalhar com povo de rua e fui pra capital de São Paulo para trabalhar com a entidade local, fiquei 1 ano e meio, na Fraternidade AIDS na rua, Fraternidade Povo de Rua, que trabalhávamos com as pessoas em situação de rua vulnerabilidade social. Minha vinda pro Brasil, foi uma opção de vida de vir para América Latina para contribuir com a luta dos povos tão historicamente colonizados e oprimidos. Eu fui na Nicarágua duas vezes, de férias, na Catalunha tem muito esse tipo de trabalho de irmanamento entre cidades catalãs com cidades latino-americanas ou de outro continentes para fazer um trabalho social, político e tal

2) Certo, então você já trabalhava com educação. E como você chegou aí na Agrovila? Como você passou a dar aula na Franco Montoro e na Terezinha de Moura?

Eu sou professora da Terezinha de Moura, que vai do berçário até o 5º ano, o Franco Montoro é do 6ª ao 9ª ano, eu dou aula no 4º ano. Eu cheguei aqui na escola em 2013, esse é oitavo ano que trabalho aqui em Itapeva. Mas, antes eu já trabalhava na rede estadual dando aulas de espanhol em Itapeva e Itararé e também dentro da rede municipal de Itapeva trabalhei nas escolas urbanas do município.

3) E como começou seu contato com a Educação do Campo no Brasil? Se quiser, pode relacionar com sua trajetória anterior.

Então, eu e meu marido estávamos trabalhando com pessoas em situação de rua em São Paulo. Um dos moradores de rua informou para nós que ele tinha participado de uma reunião na região leste da cidade de São Paulo e disse que a reunião estava preparando o povo para ir para luta pela terra. Meu marido, meu companheiro na época, ele estava mais inteirado sobre essa questão da reforma agrária e tal, mas nunca tinha participado. E eu estava chegando no Brasil, ainda não sabia, não estava muito ciente sobre o contexto. E ele se interessou muito em ir na reunião, ficamos sabendo do local e tal e fomos, aí lá estava uma militante do Movimento Sem terra e o padre que estava dando apoio a organizar as famílias do bairro. Aí começamos a participar e sonhar nessa possibilidade porque não levar as pessoas que estavam em situação de rua para a luta pela terra. Porque muitas dessas pessoas foram expulsas da terra, porque muitas delas vieram do nordeste, a gente conversava com eles na rua e nas casas de convivência e eles contavam a história deles anterior à irem para rua na grande capital, essas histórias que vinham de lá, tinham a ver com a falta de terra. Então começamos a sonhar essa possibilidade de tentar fazer um trabalho de formação de base e ir junto com pessoas da rua para lutar pela terra. Começamos a fazer o trabalho em junho e a ocupação aconteceu em 22 de dezembro. Viemos, acampamos, todo aquela coisa de início de acampamento. Com todas as coisas boas e também as limitações que isso tem e a partir daí comecei a ter mais contato com o movimento. Nesses primeiros meses, eu não fiquei direto aqui, continuei trabalhando e contribuindo com o projeto na capital, ficava indo e voltando para fazer trabalho de articulação e apoiar o acampamento, era meu trabalho na capital. E aí início de 96, aí já vim direto e aí no acampamento o que aconteceu, com todas as coisas boas e limites, aí começamos a fazer o projeto de escola de alfabetização no acampamento. Mas ainda eu não tava direto. Aí, quando eu voltava, começamos com um lampião e usávamos de mesa as sacas de feijão e também começamos a incentivar os outros assentamentos vizinhos a abrir salas de EJA. Os outros já eram assentamentos. É a partir daí que comecei a criar relação com o setor de Educação do MST e ter essa preocupação com as escolas, com a gestão das escolas, nessa época eu ainda não atuava como professora nas escolas aqui e nem em lugar nenhum, só era como militante do movimento. Aí, a gente sempre atuou como Setor de Educação, aí começamos a organizar, quando tinha risco de fechar fazíamos a mobilização, uma diretora que não aceitava as crianças com pé de barro da chuva, fizemos uma mobilização para tirar ela e ela foi expulsa né? Então sempre foi aquela atuação de mobilizar, cuidando da escola não fechar, que as

direções das escolas tivessem sensibilidade para com as questões dos assentamentos e acampamentos, sempre nessa linha. E aí fazendo parte do coletivo e tal, fazendo várias atividades. Mas, mais concretamente com a Educação do Campo, foi em 1997-1998, quando teve a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1997 Brasília e em 1998, na Conferência Nacional de Educação do Campo, quando movimento conseguiu articular com outros movimentos do campo e instituições, a UNICEF, a UnB e outras entidades nacionais e internacionais conseguiram fazer um grande debate para pautar a necessidade da Educação do Campo como direito. Com as pautas e reivindicações, no sentido de garantir e facilitar o acesso dos povos do campo a educação e a faculdade, ou seja, políticas públicas, foi quando estourou o debate de demandar políticas públicas para as escolas do campo e assentados e assentadas. Foi a partir daí que comecei a acompanhar enquanto setor de educação os seminários. O ENERA em 98, o seminário de escolas itinerantes no Paraná, depois através do PRONERA que é uma vitória do MST, consegui fazer uma especialização em desenvolvimento social, trabalho, educação do campo em Geografia, foi na UNESP de Prudente e justo nessa especialização fomos vários companheiros das escolas conseguiram fazer. É essa luta que começou lá em cima das sacas de feijão.

3) Eu acompanhei uma aula sua e vi que você usa alguns fios condutores para suas práticas, pode falar um pouco de como você organiza suas aulas? Eu também tive acesso à mala viajante, pode falar também um pouquinho dela?

Ah sim, a Mala Viajante... é uma mala itinerante porque a cada três dias essa mala fica na casa dos educandos e educandas com um livro e um caderno de registro. Então, as famílias fazem uma leitura coletiva, tem ser feito um registro, e o que tento fazer é nesses livros que são levados para casa terem assuntos vinculados a nossa realidade. Então começo com um mais suave, que é o Sumaúma que trata da relação e o respeito com a natureza, depois te aquele A nossa turma na luta, que é um gibí que traz a história de uma família que é bóia fria e como passa todo o processo de luta para ir para um acampamento e depois a conquista da terra. E o interessante é que esses livros ao serem lidos pela família mexem muito com a memória, no emocional, nos sentimentos, na luta. E aí os escritos das famílias são muito bons e alguns deles tratam da necessidade de tratar isso na escola para não perder a memória da nossa luta, da origem de nossos assentamento e essa é uma de nossas metas, nossos objetivos. Bom, voltando para sua pergunta. Qual o fio condutor?

Bom, primeiro, vamos colocar os entraves. Como funciona a rede municipal, temos que seguir um currículo bimestral que é dado pela rede municipal de educação. Então dentro de cada disciplina tem as habilidades, conteúdos e objetivos a serem trabalhados a cada bimestre. e do jeito que vem a proposta da Secretaria, vem assim engavetado, então vem o conteúdo de matemática que não dialoga com ciências da natureza, que não dialoga com a geografia, alguma coisa ou outra dialoga, né? Alguma disciplina ou outra. Então, o que acontece, a gente tem que seguir aquela planilha de habilidades e eu tenho que avaliar

todos os meus educandos em cima de todas aquelas habilidades quem da Secretaria e eles montam um gráfico, da rede toda, de cada disciplina, dizendo quem atingiu e quem não atingiu as metas. Então, a gente tem que seguir aquelas habilidades dadas. E isso é muito complicado? Por que como eu gosto de trabalhar? Eu gosto de trabalhar com um tema gerador, de alguma coisa que tem a ver com um problema concreto que atinge a comunidade, essa situação geradora que geralmente é através das ciências humanas ou ciências naturais, a partir daí você consegue construir todo um projeto que você pode alguma maneira interferir na comunidade. Então por exemplo, uns anos atrás, uma agente de saúde chegou na escola, levei ela na sala, e ela explicou que a água que estávamos consumindo no assentamento estava com coliformes fecais. Aí explodiu aquela coisa toda. Então o que eu fiz? Eu me agarrei naquela situação problema e a partir daí, eu trabalhei com a crianças as ciências naturais, a questão da água, dos poços, das depurados. Na geografia eu trabalhei a coisa do terreno. Na Língua portuguesa fizemos uma carta, pedindo ao prefeito pedindo um poço artesiano, aí na sala de informática digitamos a carta, fizemos uma arte com gibis sobre o assunto da água, aí fizemos uma visita ao prefeito, trabalhamos oralidade. Aí essa visita foi publicada no jornal da cidade, então da matéria trabalhamos a narrativa jornalística. Com a matemática, fizemos a contagem das coisas. Então assim, foi um exemplo do que dá para fazer saindo daquelas habilidades engavetadas e tentar fazer o diálogo. Eu gosto de trabalhar assim, já fiz isso também com a coisa do lixo, o projeto final foi a venda do lixo reciclado e com o dinheiro enviamos para o fundo do grêmio. Aí a matemática trabalhamos o troco, o dinheiro recolhido. Então tudo muito a partir da realidade. Então os entraves, é como você vai conseguir amarrar as habilidades obrigatórias de alguma maneira que elas possam dialogar entre elas, pelo menos uma parte que seja para ser possível fazer um projeto que tenha situação problema inicial e que eleve ao final a uma situação transformadora.

4) Do tempo que você tá na escola como você avalia? Você vê mais avanços ou retrocessos no sentido da implementação da educação do campo? Você acha que esse período tão complexo que estamos vivendo no Brasil impacta na escola?

Impacta sim. Mas assim, nesses 8 anos a gente vem tentando implementar a Educação do Campo. Conseguimos alguns avanços, tivemos períodos que estacionamos. Por exemplo, teve uma época que tivemos um gestor, que por ele acreditar muito na educação do campo, pautou muitos conselhos de classe, estudos e mais estudos voltados para a Educação do Campo. Inclusive fizemos um percurso pedagógico e levamos todos os servidores públicos da escola, a maioria da cidade que não conhecem nossa realidade e levamos eles para conhecer os assentamentos, na época tinha um acampamento, levamos na rádio, na cooperativa. Ou seja, levamos esses profissionais que são responsáveis por levar até às crianças a educação do campo, para que conhecessem nossa realidade. Então, isso aconteceu esse gestor e nessa mesma época, nós conseguimos pautar, que foi na época que estavam construindo o plano municipal de educação e conseguimos pautar um plano específico em Itapeva para educação do campo. E

hoje é lei, está no diário oficial, que as metas da educação do campo sejam metas do município. Só que assim, uma coisa é no papel né? Para fazer na realidade é mais difícil. Então finalizamos, foi aprovado e depois revisamos, agora fizemos uma segunda revisão, ainda tá para ser aprovado. Mas esse grupo de trabalho fez um excelente trabalho e a Secretaria Municipal abraçou, entendeu que era uma necessidade, isso foi uma conquista. Dentro da escola, as práticas voltadas para a educação do campo são bem tímidas, isoladas, uma hora é um professor, outra hora é outro. Eu, por exemplo, eu não consigo pautar práticas concretas de Educação do Campo, de forma contínua, tento tudo que é possível para ser a partir de nossa realidade, mas nem sempre é. Mas, sempre valorizando nossa vida no campo, nossas demandas, o espírito crítico, é a postura do dia-a-dia em sala de aula. Mas, na escola, uma educadora ou outra, mas não é planejamento global, não temos ainda um cronograma geral, são iniciativas dos professores, não um programa de verdade. Não tem assim, um projeto comum de desenvolvimento dos temas geradores, por exemplo : o primeiro ano pode trabalhar tal assunto, o segundo outro e assim por diante, isso não foi feito, para tentar que tal turma possa trabalhar um assunto, repartir. Aquele educador daquela turma ter que focar. Então os educadores e educadoras nos deixamos levar muito pelas habilidade que chegam da Secretaria Municipal.

5) De forma geral, o que você acha que falta para uma implementação concreta da Educação do Campo? E mesmo na escola o que você poderia falar mais sobre esses entraves?

Assim na escola, são desafios mesmo. De colocarmos metas e tudo mais. Por exemplo, precisaria continuar um projeto de conhecer bem mais a realidade dos assentamentos, da realidade concreta. Porque foi trabalhado questões mais gerais e tal, mas precisa trabalhar mais questões concretas. Pra que? Para que os educadores e educadoras possam ter instrumentos para levar para sala de aula e discutir aspectos relacionados à educação e a vida no campo. Para isso se faz necessário um inventário, que é um método que usamos no MST, de detalhar tudo onde vivemos, natureza, o assentamento. É como fazer um diagnóstico da nossa realidade, de potencialidades naturais e imateriais: relevo, mata, cultura, projetos agroecológicos. O franco Montoro está com esse desafio de montar esse inventário, com a coordenadora. E assim, outro entrave, é que a Educação do Campo é um projeto que surge dos movimentos do campo , e os movimento do campo defendemos a escola no campo e do campo. E essa educação é uma educação crítica, provocadora, que está para manter os trabalhadores e trabalhadoras no campo e isso é uma luta contra o agronegócio, que domina no Brasil. O agronegócio o que quer é expulsar os pequenos agricultores, os indígenas, os quilombolas. Então, indígenas em terras demarcadas, assentados , quilombolas somos a pedra no sapato desse setor. E hoje, o agronegócio tem como aliado esse governo Bolsonaro para expulsar cada vez mais os povos do campo. A educação do campo vem justamente para manter essas pessoas aqui, fortalecer a agricultura familiar , de defender a identidade camponesa. Então tá dentro de uma luta estrutural, de qual projeto a gente quer Brasil. É o projeto que atende o

agronegócio e o latifundiário ou é o projeto que defende a agroecologia familiar para a produção do alimento que vai para a mesa do povo brasileiro e não tanto o agronegócio que produz para exportação. Então a educação do campo é uma ferramenta que nós temos para manter essa luta e para que as comunidades e nossos educandos através do estudo e da escola possam fazer a análise dessa realidade e pra dar essa importância a continuar no campo e resistir. por isso, já tivemos muito a campanha de fechar a escola é crime, porque essa educação mercantilista, quer fechar as escolas do campo e levar elas para cidade para acabar com a identidade camponesa, acabar com esses povos do campo que tanto incomodam para a expansão do agronegócio. Então a educação do campo pressupõe a luta do povo no campo , para resistir , agora especificamente no governo Bolsonaro, a esse projeto ultra neoliberal., que tem como aliada os latifundiários

6) Você já falou um pouco, mas gostaria de saber se você teria algo a complementar sobre essa relação, esse vínculo da escola com a comunidade. Como ele está hoje? E acredita que a situação do governo Bolsonaro dificulta a fortalecer esses laços?

Bom, fazendo um pouco de história. A comunidade sempre lutou muito muito pela educação, sempre lutou pela escola. Tanto que a escolinha que começou, com duas salinhas que vocês visitou, que foi construída ainda na época de acampamento. Foi muito rápido virar de acampamento para assentamento, e foi já na época do acampamento que construíram a primeira escolinha. Então a comunidade sempre defendeu a escola e pela ampliação dela. Muito anos atrás, não lembro aqui as datas, vocês pesquisadores por favor (ri). Mas a escola começou só de 1 a 4 série, os educandos que iam para a cidade de 5 a 8 a série, sentiam e sofriam muito preconceito. Chamavam de pé de chinela, de pé de barro. Então, ao final se conquistou até 8 série, depois conseguimos o ensino médio, depois o pré -escolar e o berçário. Então foi muita luta. Lá na Agrovila I, hoje a gente consegue hoje ter garantido do berçário até a porta da universidade. E isso foi graças ao empenho da comunidade. A comunidade também, participou muito , por exemplo, com os problemas de gestão. Faz um ano e meio, que a comunidade conseguiu afastar uma diretora, que era contra os Sem Terra, que postava no facebook contra o MST. E aí a comunidade se organizou e afastou. Então a comunidade se organiza para essas coisa. Por exemplo, tivemos problema com transporte da prefeitura que não queria entrar no assentamento para buscar as crianças, as mães se organizaram e ocuparam a Secretaria de Educação e no mesmo dia o transporte foi acionado para ir buscar as crianças.. Então, é uma comunidade que, na hora de lutar por uma conquista de direitos de educandos, sempre foi presente. Isso é Educação NO campo. Outra questão é a Educação DO campo, que é voltado para o projeto político pedagógico, a questão de identidade, isso já está mais difícil entender, incorporar, etc, dentro da comunidade. Falta também informação. No ano de 2019, fizemos várias reuniões com os pais e mães, com os professores, funcionários, merendeiras, a equipe de apoio e tal, e com a comunidade fizemos várias reuniões para que eles ajudassem também a opinar, a falar da escola e

daí surgiu o projeto político pedagógico. Mas, nessas reuniões foi mais difícil a participação da comunidade, foi um núcleo. É, teve reunião que teve 30 pessoas, teve reunião que teve 12. Mas, a idéia era essa que a comunidade ajudasse a construir o projeto político pedagógico. Quem teve sempre mais disponível, participando mais, foi a militância do MST, né? Inclusive com ações concretas dentro da escola, é mais a militância do MST. Que te essa compreensão da necessidade da Educação DO campo enquanto identidade, é passar de Educação NO Campo, para Educação DO campo. Foi mais então os dirigentes e militantes aqui da nossa regional que vieram para esses debates dentro da escola. E hoje, nesse quadro, com esse governo. Bom 2019, esse governo já estava né? E foi o ano que nós estávamos conversando sobre o projeto político pedagógico voltado para a Educação do Campo. Esse ano de 2020, nós basicamente iniciamos o ano letivo em março e um mês e meio depois tivemos que fechar as escolas, né? Então, esse vínculo é mais espontâneo, mais a partir do dia de entrega de material, o material pedagógico para as crianças trabalharem em casa e entregar a marmita e etc, que substitui a alimentação escolas. O vínculo então tá se mantendo com a comunidade nesse tempo de pandemia pelos grupos de WhatsApp, cada turma tem seu grupo, todo dia estamos dialogando, enviando a pauta e recebendo os trabalhos dos educandos. Ou seja, a escola optou por um trabalho que é o seguinte: nós não temos o centro de mídias que a rede estadual tem, nós não temos o sistema municipal que tem aqui, então nós preparamos o roteiro de atividades, imprimimos entregamos a família e eles fazem em casa. E a gente acompanha e posta todo dia todo dia. Então cada educador, mantém o vínculo com os pais de suas turmas.

7) Você utiliza os materiais que o Setorial de Educação produz em suas aulas? Como você os avalia? Você os considera eficientes para a realização prática da Educação do Campo?

O que uso faz muitos anos, são esses livros de literatura infantil, do Paschoalzinho, os que uso na Mala Viajante, leio os capítulos em sala, faço leitura diária até completar. Mas, esses livros de literatura infantil o MST tem pouco, e eu já reclamei com o Setorial e com a Expressão Popular (editora ligada ao MST e a Consulta Popular) para ver se consegue ampliar isso. Porque, olha, através da literatura infantil a gente consegue trabalhar muitas coisas, a realidade. Os assuntos, são ótimos, mas infelizmente é pouco repertório. Os que conheço são o Paschoalzinho, o gibi do Nossa Luta pela Terra, tem também o Fantasma ronda o acampamento, tem um que não é do MST, “O mistérios das palmeiras”, que é do movimento social também. Mas, é bem pouco. O movimento, tem muito material voltados a concepção, mas eu sinto falta de roteiros e materiais voltados para o chão de sala de aula, é pouco. Eu tô tentando agora me dedicar a isso. Olha, justo nesse tempo de pandemia, que as aulas estão sendo em casa, eu estou tentando montar os roteiros mais do que nunca, a partir do tema gerador voltados mais para nossa realidade. Eu monto o roteiro do início ao fim, sem usar muita bibliografia, usando o livro didático mesmo, a partir do tema gerador, eu vou montando a partir das habilidades que a Secretaria pede. O meu

primeiro roteiro e tema gerador foi o produzir alimentos saudáveis e a partir do produzir alimentos saudáveis, a primeira atividade era que a criança construísse um canteirinho e plantasse uma verdura. Aí a gente entregou uma muda de rúcula, que é o que cresce mais rápido, para a criança poder ver modificações mais rápido. E junto com isso, mandamos um caderninho de campo para elas fazerem anotações diárias, que atividades estavam fazendo no canteiro. Então o dia que botou o adubo, a semente, o dia que regou, teve também o dia que entrou o cachorro e arrancou tudo, o dia que colheira, comeram e iam postando foto de tudo, da evolução do canteiro. E a partir do canteiro a gente ia trabalhando a escrita, a matemática e as outras áreas de conhecimento. O próximo roteiro é o “da roça para a mesa” que é a partir da produção familiar, o que eu peguei? Eu queria dar muita importância à produção da família, que a criança desse valor a produção camponesa, que vissem que o pai e a mãe estão produzindo comida para a cidade. E comida, às vezes, agroecológico, comida no quintal. Tiveram que fazer um levantamento sobre tudo que produzem no lote e também na área de casa, foram lá olhar tudo que produzem, também o que produzem com veneno, tudo isso com os pais. E a partir dessa pesquisa tiveram que fazer uma pesquisa de pratos típicos da roça, que podiam ser feito com esses alimentos da agricultura familiar. E foram também fazer esses pratos, ler a receita, ver as medidas, de peso, de massa, ver o tempo com o relógio, todas essas coisas, que fomos usando para trabalhar essas áreas. Elaboraram um prato para saborear com a família. Isso tudo, então, para a criança valorizar o que é produzido no campo, criarem sentimento mesmo né? Passando pela vivência, pelos sentidos, né? Do ver, do cheirar, do saborear. Trabalhar toda a dimensão humana da criança. E o último roteiro foi “plantar árvore, plantar vida”, doei uma muda para cada e aí roteiro falava das plantas nativas, das plantas exóticas, das invasoras, as nascentes. Por que, qual foi o problema? No outro roteiro, no roteiro anterior, eles detectaram na pesquisa delas que as nascentes e os açudes estão secando aqui nas agrovilas, eles detectaram. A partir daí, eu amarrei com o tema de que para manter as nascentes precisa plantar árvores, para ter vida. Que liga também com a campanha nacional do MST de plantar em todo o território nacional em 10 anos, 100 milhões de árvores. Não só de produzir alimentos saudáveis, mas também de plantar árvores. Então trabalhamos tudo essas questões. Então, é por aí que estamos trabalhando. E inclusive, alguns comentários informais, assim, dos pais. Um pai veio me falar: “olha Lourdes, eu nunca tinha falado com meu filho sobre o agronegócio, do agrotóxico, da agroecologia, da importância de produzir na nossa horta e todo esse estudo tá provocando a gente a fazer essa discussão em casa”. Outra mãe falou: “olha, a partir de todo esse estudo e tal, a minha filha vai lá no outro lote com o pai e ela começa a fazer perguntas e perguntas para o pai sobre a produção, coisa que ela nunca fazia”. então, tá provocando esse diálogo entre os pais e os alunos, tá aflorando, aqui nos assentamentos né? Que aqui nosso assentamento é infelizmente de produção convencional, com agrotóxico, então tá provocando essa contraposição né? De diferentes modos de produção, então tá ajudando nisso.

8) Quando eu estive aí, você comentou muito sobre essa coisa de resgatar e defender a identidade militante e sem terra. Acabei vendo muito disso nos documentos que estou lendo e também no próprio PPP das escolas. Você acha que essas atividades tem ajudado nesse desafio? E como tá sendo o processo de implementação do PPP?

Essas atividades remotas estão ajudando sim na questão de manter viva e resgatar essa identidade com as crianças. Isso, por um lado. Inclusive, esses roteiros, outros educadores que não trabalhavam nessa linha, a partir do grande sucesso que teve o roteiro do canteiro no 4 e 5 ano, quando viram o sucesso e envolvimento da comunidade, elas incorporaram também a questão canteiro nas turmas do 1,2 e 3 ano. Então o canteiro provocou mesmo que elas incorporassem. Mas, agora o problema é manter né? Esse roteiro, esse diálogo com a realidade. As educadoras às vezes ficam: “lourdes que festa, que coisa que tem aí no assentamento para gente ir?”, então elas estão vindo querendo encontrar, buscar elementos de nossa realidade. Isso é uma vitória mesmo. Isso no tempo de pandemia, né? Mas, é como dizem, né? Às vezes em época de crise é que a gente se reinventa. E eu senti isso nesse tempo de pandemia. Comigo mesma, eu me desafiei mais e com as colegas também se desafiando. Bom, voltando ao PPP, o PPP como surgiu? Surgiu que, nós enquanto escola, a partir (olha história né?), a partir de quando a gente conseguiu afastar aquela diretora que não gostava de Sem Terra, acabou produzindo esse sentimento na comunidade mais forte, de consolidar a Educação do campo, foi mobilizador para que a Secretaria de Educação abraçasse com mais força, para que nos ajudassem a concretizar a Educação do Campo nas nossas escolas. Começamos a dialogar mais, pautamos isso, o Secretário se comprometeu e aceitou nossa proposta de fazer uma ano de formação , que foi o ano de 2019. A professora que nos ajudou na formação foi a Professora Iete Rodrigues Reis, de Atibaia, que ela foi Secretária de Educação em Atibaia, foi professora, é aposentado e veio fazer um trabalho voluntário, ela é irmã de uma assentada e vó de um estudante e veio fazer esse trabalho. Vinha 1 vez por mês fazer esse trabalho de formação, fez com a equipe pedagógica, com as famílias, com os servidores, fez uma vez também com o grêmio. E a partir de tudo isso que surgiu o nosso Projeto Político Pedagógico. Em todo esse tempo de formação, ela conseguiu unir todas as idéias e pensamentos que a gente foi conversando nesses dias. Agora falta uma revisão final e oficializar na Secretaria Municipal da Educação. nós queremos oficializar, porque nós queremos que independente de gestão da escola, de município , isso esteja oficializado.

9) Ainda sobre identidade, fora da pandemia, teria algo a acrescentar?

O desafio é ainda, é essa questão de pautar, fazer uma cronograma, avançar mais no nosso inventário da realidade para dar mais sustento, mais formação aos nossos educadores que não vivem aqui, que não passaram pelo assentamento terem mais segurança de desenvolver esse trabalho. Ter mais material que saiam das concepções e possam ajudar mais na questão concreta, de realização mesmo né? Em questões

concretas, da nossa realidade daqui. Então diferenciar o que é um acampamento de uma assentamento, o que envolve juridicamente, o que é o programa de aquisição de alimento, coisas mínimas do nosso dia a dia, que nossa equipe precisa ter acesso, precisa se informar. Por outro lado, fazer um cronograma, distribuindo assuntos, questões problemas da comunidade para distribuir entre as turmas, para o aluno ir desenvolvendo ao longo dos anos conforme for passando. Outra questão básica, é trazer mais próxima a comunidade, ainda continua sendo um desafio, nós precisamos de ferramentas para trazer mais a comunidade para dentro da escola. Não somente naqueles momentos que precisa fazer uma ocupação ou um trabalho braçal para arrumar o jardim ou uma horta, precisamos trazer eles para a escola para a proposta política e pedagógica da escola, para ajudarem a pensar os problemas e desafios que acham importante a escola tratar. Qual criança sem terrinha que eles acham importante a escola ajudar a formar, o que eles querem, falta ainda isso né? Trazer a comunidade mais presente para escola e abrir mais o diálogo. A escola precisa ouvir mais a comunidade e a comunidade se sentir mais abraçada pela escola. E enquanto movimento sem terra, não somente da pandemia, mas nesse momento de desgoverno Bolsonaro, nós precisamos conseguir seguir mantendo a Educação do Campo como uma educação de resistência, que isso precisa ser uma espaço de diálogo, a escola acaba sendo um vínculo da comunidade naquele território, porque a partir do momento que a criança vai para a cidade, o vínculo se perde. Então nós do MST temos que garantir o não fechamento das escolas e não só do campo, mas as escolas públicas. Então a luta pelo FUNDEB, pelo acesso à universidade. Hoje é luta pela resistência das políticas públicas que conseguimos manter tudo aquilo que conquistamos.

*Questionário encaminhado aos professores*

**1 ) Antes de chegar às escolas da Agrovila você já tinha tido contato com a Educação do Campo?**

Sim

Não

**2 ) Você tem alguma formação específica voltada a Educação do Campo?**

Sim

Não

**3) Caso sim, em qual dos níveis abaixo?**

Ensino profissionalizante

Graduação

Pós-graduação

Cursos oferecidos pelo MST e outros movimentos

Outros

Nenhuma das opções

**4) Você considera importante oferecer aos estudantes das escolas práticas pedagógicas que dialoguem com as noções defendidas pela educação do campo ?**

Sim

Não

**5) Em suas aulas, você conduz atividades ou aborda temas específicos a realidade do campo?**

Sim

Não

**6) Em sua opinião, existem questões que dificultam o progresso de um projeto pedagógico atrelado às expectativas da Educação do Campo?**

Sim

Não

**7) Caso tenha respondido sim, qual principal dificuldade que enfrentam para isso?**

Falta de formação específica

Falta de material específico

Carga horária

Falta de atividades de formação realizadas pelo MST

Estrutura da escola

Outros

**8) Qual seu grau de envolvimento com a militância pela reforma Agrária ?**

Nenhum

Pouco envolvimento

Médio envolvimento

Muito envolvimento

Não me envolvo, mas apoio a causa

**9) Você sente diferença ao lecionar nas escolas da Agrovila se comparada às escolas da cidade?**

Sim

Não

Nunca trabalhei em escolas das cidades

**10) Você considera importante que a escola esteja comprometida também com os objetivos do Movimento Sem Terra?**

Sim

Não

**11) Trabalhar em uma escola do campo tem sido bom ou ruim para você?**

Bom

Ruim

**11) Para você, quais os principais desafios das escolas atualmente?**

(resposta livre)

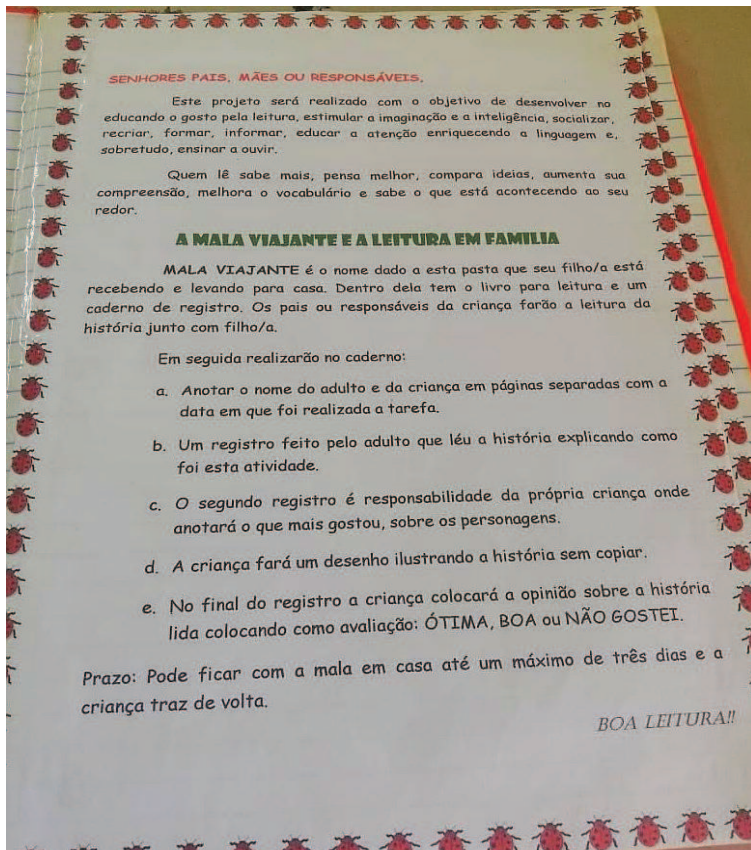
## Registros Fotográficos



Fachada das Escolas.



Mala Viajante - Comentário de aluno sobre o Livro *Nossa turma na luta pela terra* (1998).



Orientações para as atividades da Mala Viajante.



Mural feito por educandos que participaram do Encontro Regional dos Sem Terrinha em exposição no pátio das Escolas.



Primeira escola construída pelos assentados das Agrovilas na década de 1980, que permanece no terreno agora como sala de apoio.



Grêmio da escola em trabalho de campo na reserva florestal da região realizando trabalho de conscientização ambiental.