

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELOISA DE TOLEDO CRUZ

**HISTÓRIAS DE LUTA DOS ASSENTADOS DE SUMARÉ: DA CONQUISTA
DA TERRA AO DESAFIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**Piracicaba, SP
2013**

ELOISA DE TOLEDO CRUZ

**HISTÓRIAS DE LUTA DOS ASSENTADOS DE SUMARÉ: DA CONQUISTA
DA TERRA AO DESAFIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora do Programa de Pós-
Graduação em Educação da UNIMEP
como exigência parcial para
obtenção do título de Mestre em
Educação**

Orientadora: Prof. Dr. Anna Maria Lunardi Padilha

**Piracicaba, SP
2013**

ELOISA DE TOLEDO CRUZ

HISTÓRIAS DE LUTA DOS ASSENTADOS DE SUMARÉ: DA CONQUISTA
DA TERRA AO DESAFIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dissertação de Mestrado

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha
Orientadora

Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto
UFSCar

Prof. Dra. Márcia Aparecida Lima Vieira
UNIMEP

Prof. Dr. Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto
SUPLENTE - UNIMEP

Prof. Dr. Francisco Negrini Romero
SUPLENTE – PESQUISADOR INDEPENDENTE

DEDICATÓRIA

A todos os assentados dos Assentamentos I e II de Sumaré – SP, pois suas histórias de vida passaram a fazer parte da minha história. Compartilho com vocês meu sonho, como educadora, de uma educação que respeite os valores e o conhecimento da comunidade e que contribua para a formação de cidadãos participativos e atuantes; nossa troca potencializa essas convicções. Portanto, a vocês dedico esta pesquisa:

*Nascemos para manifestar a glória do universo que está dentro de nós
E conforme deixamos a nossa própria luz brilhar
Inconscientemente damos às outras pessoas
Permissão para fazer o mesmo
E conforme nos libertamos do nosso medo
Nossa presença automaticamente libera os outros*

Nelson Mandela

Dedico esta pesquisa também a dois Grandes Mestres que tive a oportunidade de conhecer e com eles conviver, ao Prof. Dr. Elias Boaventura, de quem tive a honra de ser aluna em uma das últimas turmas para a qual ele lecionou, e ao Prof. Dr. Francisco Negrini Romero, um dos fundadores do Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular – NEPEP, que, atualmente, mesmo aposentado, continua trabalhando com populações que necessitam de auxílio, sempre nos apontando as nossas responsabilidades sociais enquanto estudantes e sendo ele o exemplo de que tudo pode ter outro rumo. Com vocês aprendi que:

Lutam melhor os que têm belos sonhos!

(Ernesto Che Guevara)

AGRADECIMENTOS

Quero inicialmente agradecer a Deus que me deu a vida e duas famílias maravilhosas, uma biológica e outra de coração – que são meus amigos. Tenho certeza de que, se um dia tivesse a oportunidade de escolher uma família biológica, seria a mesma. Meus amigos – não sei se escolhi ou fui escolhida – por mais distantes que estejamos em alguns momentos, sei que estão sempre ao meu lado. Nos próximos parágrafos tentarei – é quase certo que palavra nenhuma conseguiria explicar a intensidade de tais sentimentos – relatar quem são essas pessoas e por que gostaria de agradecer-lhes.

À minha mãe, Odila, nascida e criada em Anhumas, na Fazenda São Francisco, onde trabalhou na lavoura até se casar e vir para Piracicaba na expectativa de melhores condições de vida, que, com seu trabalho árduo em uma máquina de costura, sempre me incentivou e fez o que pode para me oportunizar momentos de aprendizagem, reflexão e superação, sendo sempre um exemplo de amor incondicional em minha vida. Sei que minha caminhada pessoal e profissional seria extremamente difícil sem seu apoio.

Ao meu pai, Antônio, vulgo “Baiano”, nascido e criado em uma fazenda no interior de Concha – SP, órfão de pai e mãe, foi educado com muito amor por uma tia que deixou este mundo quando ele ainda tinha 18 anos, casou-se com minha mãe aos 21 anos. Hoje, há mais de 20 anos ele viaja diariamente para São Paulo em seu caminhão durante 12, 13, até 15 horas em seu interminável dia de trabalho, pessoa que me fez compreender a importância da responsabilidade, da integridade e da honestidade, conceitos essenciais em minha constituição.

Aos meus pais, que foram meus guias e meu exemplo de ser humano em todos os momentos, dedico uma poesia criada a partir de duas músicas – O Doutor no Sertão, de Goiano e Gustavo, e O Carro e a Faculdade, do Trio Parada Dura:

*Foi com o carro de boi nas estradas a rodar
Que meu pai ganhou dinheiro pra eu poder estudar
Enquanto ele carriava passando dificuldade
As lições eu decorava lá nos bancos da faculdade
Se tenho as mãos macias, eu devo tudo aos meus pais
Que tiveram as mãos calejadas no tempo que longe vai
Eu nunca aprendi lá na faculdade a grande lição que vocês me deram.*

À Elaine, minha irmã, que desejou meu nascimento e cuidou de mim durante minha infância, e também aos meus primos, que considero como irmãos, Vanderci e Edenilson: a vocês meus eternos agradecimentos.

Aos meus queridos primos: Fábio, Regiane, Vanessa, Renê (apesar de não ser Toledo), Gustavo, Isabela, Márcio, Kátia, Ricardo: sei exatamente o sentido da palavra família quando estamos todos reunidos, obrigada a vocês por me apoiarem em todos os momentos, tanto pessoais quanto profissionais.

Aos meus tios, que nunca mediram esforços para me ajudar nos meus mais variados malucos desejos – a vocês, Isabel, Vitória, Dalva, Rubens, Sílvia, Vanderlei, Tânia, Antenor e Ana Maria – obrigada!

Partindo para minha segunda família, constituída pelas amigadas, não sei o que faria sem vocês, com certeza minha vida não seria tão florida, portanto, a vocês: Tuka, Rafael, Karina, Kátia, Sueli, Camila, Rita, Rosana, Thaís, Lucy, Simone, Márcio, Vivian, Mauricio e Thiago – obrigada por tudo. Dedico a vocês um trecho da música Versos Simples, da Banda Chimarruts:

*Não te trago ouro, porque ele não entra no céu
E nenhuma riqueza deste mundo
Não te trago flores
Porque elas secam e caem ao chão
Te trago meus versos simples
Mas que fiz de coração.*

Ao meu amigo, irmão e companheiro Lucas, que, com uma compreensão infinita, me auxiliou diretamente nesta pesquisa, refletindo, reelaborando e revisando milhares de vezes a dissertação comigo, alguém mandado por Deus em minha vida no momento exato. A você dedico um trecho de nossa música:

*Ainda bem que agora eu encontrei você,
eu realmente não sei, o que eu fiz pra merecer.*

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - Brasil, que incentiva pesquisas e me concedeu uma bolsa de estudos para que eu pudesse me dedicar à realização desta pesquisa.

À minha orientadora, Prof. Dr. Anna Maria Lunardi Padilha, que aceitou o desafio de me orientar, realizando uma mediação entre meu desenvolvimento acadêmico.

Agradeço imensamente aos professores que compõem a banca examinadora desta pesquisa, à Prof. Dr. Márcia Aparecida Lima Vieira e ao Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto, que contribuíram imensuravelmente na constituição desta pesquisa, com sugestões que me trouxeram profundas reflexões e que com certeza levarei adiante em minha caminhada, a vocês: muito obrigada.

E por último, não menos importante, a todos os assentados dos Assentamentos I e II de Sumaré - SP, que são a essência desta pesquisa, em especial ao Educador Altair Queiroz, que, desde o início, esteve junto, disposto a auxiliar no que fosse necessário e a todos os assentados que nos acolheram calorosamente. Dedico a vocês a canção de Pedro Munhoz, Canção da Terra:

*Madre Terra nossa esperança
Onde a vida dá seus frutos
O teu filho vem cantar
Ser e ter o sonho por inteiro
Sou Sem Terra, sou guerreiro
Com a missão de semear*

*Eu só peço a Deus
Que a injustiça não me seja indiferente
Pois não posso dar a outra face
Se já fui machucado brutalmente
(MercedezSosa)*

RESUMO

Este estudo tem sua gênese nos contatos vividos pela pesquisadora diretamente com assentados de diversas áreas da reforma agrária e tem como objetivo compreender os fatores que constituem a luta pela conquista do direito à educação; a ocupação do espaço e a construção da escola na comunidade nos assentamentos I e II da cidade de Sumaré - SP, a partir de suas participações no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Para tanto, realiza-se a análise histórica da acessibilidade e da permanência nas escolas dos alunos que se encontram em centros urbanos e no campo, com base nos dados do IBGE. Descreve-se o PRONERA, bem como o projeto desenvolvido em parceria entre a Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e a Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo - OMAQUESP. Apresenta-se um breve resgate histórico e uma releitura da história da cidade de Sumaré/SP e do assentamento fundamentados em publicações. Realiza-se entrevistas com os assentados e analisam-se, os relatos, as histórias e as condições concretas de suas ocorrências. Conclui-se desta pesquisa que ainda se faz necessária uma política que traga garantia de continuidade dos estudos aos assentados. Com base neste estudo foi possível observar como as pessoas do campo continuam tendo o direito à educação negado por um período ainda maior do que aquelas que residem no zona urbana.

Palavras-chave: Educação do Campo. PRONERA. Assentamento I e II de Sumaré – SP.

ABSTRACT

This study has its beginning in the researcher's live experience with settlers in different areas from the land reform, and aims to understand their struggle to acquire the right to education, also the occupancy of the area and the school construction in the settlements community I and II, at Sumaré - SP, based on their participation in PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (National Program of Education in the Land Reform). Consequently, the accessibility History analyzes is made, and the adults permanence in urban and agrarian schools is made based on IBGE (Brazilian Institute of Geography and Statistics) data. In this paper, there are descriptions of PRONERA, and also the partnership project developed by The Methodist University of Piracicaba – UNIMEP, the National Institute for Colonization and Agrarian Reform – INCRA and the Organization of Settler and Quilombolas Women of the State of São Paulo - OMAQUESP. A brief historic ransom and a reviewed of the Sumaré's History and its settlements, based on published data, are presented. Interviews with settlers and their narrations, stories and concrete occurrence are analyzed. This research concludes it is still necessary a policy which guarantees continuity for the settlers' study, allowing them access to the university. Based on this study, it was possible to notice how country people continuous to have their right to education denied in a much longer period than those who lives in urban areas. By the heard and analyzed depositions, it is possible to notice that the Sumaré's settlers point out that PRONERA was one of the most important developed program in the settlement, with a very positive progress to the community, although there are also indication that this program, even being obligated by law, is not so efficient favoring the continuity of ones studies, because the students drop off school at the fourth grate.

Key words: Education in agrarian areas. PRONERA (National Program of Education in the Land Reform). Settlements I and II at Sumaré – SP.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1–Detalhe de sala de aula do assentamento Horto Guarani..... | 14 |
| Figura 2 – Educadoras do projeto durante um encontro de formação em Pradópolis: da esquerda para a direita: Stefani, Daniele, Sirleidina, Mirian, Igor (bolsista voluntário) e Rosana | 34 |
| Figura 3 - João Calixto da Silva..... | 37 |
| Figura 4 – Localização da cidade de Sumaré | 39 |
| Figura 5 – Usina Tamoio, em Araraquara, após a ocupação e despejo dos assentados (1983)..... | 50 |
| Figura 6 - Ônibus trazido para levar os ocupantes do Horto Florestal de Araras (1983)..... | 51 |
| Figura 7 – Jôse Antônio Bacchim leva a cruz durante a desocupação do Horto (1983)..... | 52 |
| Figura 8 – Local de reuniões no Assentamento I de Sumaré..... | 54 |
| Figura 9 – Primeira escola construída pelos assentados no Assentamento II de Sumaré..... | 71 |
| Figura 10 – Escola atual do Assentamento II de Sumaré (2012) | 72 |
| Figura 11 – Parque infantil improvisado com cordas entre as árvores (1992).. | 73 |
| Figura 12 – Momento da merenda preparada pelas próprias mães..... | 73 |
| Figura 13 – Aulas práticas de EJA no Assentamento II de Sumaré: fazendo bolinho de Puba | 81 |
| Figura 14 - Aula de EJA do PRONERA no Assentamento II de Sumaré..... | 82 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1 – Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo a situação do domicílio – Brasil – 2012..... | 18 |
|--|----|

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 – Percentual de pessoas que não frequentavam escola na população de 6 a 14 anos de idade, por sexo e situação de domicílio, segundo as Grandes Regiões – 2010. | 16 |
| Tabela 2 – Percentual de Escolaridade da População Brasileira acima dos 20 anos..... | 17 |
| Tabela 3 – Percentual de pessoas que não frequentavam escola nas populações de 7 a 14 anos de idade e de 15 a 17 anos de idade, segundo o sexo e a situação do domicílio – Brasil (2000/2010) | 75 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 – Alteração na condição de indicadores sociais no Assentamento Sumaré segundo assentados (2000) | 56 |
|--|----|

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. Apresentação..... | 6 |
| 2. Introdução | 9 |
| 3. A Educação do Campo: Uma luta a cada dia | 14 |
| 3.1. <i>Um olhar contextualizado sobre educação do campo</i> | 15 |
| 3.2. <i>O que é a Educação do Campo?</i> | 19 |
| 3.3. <i>O Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo</i> | 21 |
| 3.4. <i>O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA</i> | 25 |
| 3.5. <i>Um projeto do PRONERA entre UNIMEP / OMAQUESP e INCRA</i> | 32 |
| 4. A Luta pela Terra: A História de Derrotas E Vitórias para a Constituição dos Assentamentos na cidade de Sumaré | 37 |
| 4.1. <i>Sumaré em Perspectiva: Um breve histórico de cidade</i> | 38 |
| 4.2. <i>O êxodo rural: a migração da população da zona rural para zona urbana</i> ... 40 | |
| 4.3. <i>A luta do povo para voltar a viver na terra</i> | 44 |
| 4.4. <i>O medo e a tensão do grupo: as ocupações que resultaram no assentamento</i> | 47 |
| 4.5. <i>A vida no assentamento: a luta continua</i> | 54 |
| 5. A educação que tivemos, a educação que temos e a educação que queremos..... | 57 |
| 5.1. <i>O caminho percorrido: a organização das entrevistas</i> | 58 |
| 5.2. <i>A importância da educação do campo</i> | 61 |
| 5.3. <i>A significação da educação do campo na história dos assentados de Sumaré I e II</i> | 69 |
| 5.4. <i>Experiências educacionais vivenciadas no Assentamento...Erro! Indicador não definido.</i> | |
| 6. Considerações..... | 88 |
| 7. Referências Bibliográficas..... | 92 |

1. APRESENTAÇÃO

Neste ano de 2013 tenho 27 anos e sou Pedagoga, não por acaso. Para que seja possível compreender meu interesse em pesquisar, no mestrado, sobre a *Educação do campo em áreas de reforma agrária*, contarei parte de minha trajetória e algumas situações que vivenciei com diversas pessoas e em diferentes espaços dentro da universidade e também em outras comunidades e projetos de extensão que contribuíram para que a minha escolha fosse a de ser educadora.

Iniciei o curso de Pedagogia em 2006, na Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. Sempre sonhei ser professora, porém, com uma ideia muito restrita da profissão – aquela que supõe que para ser professora basta gostar de crianças. Minha visão começou a mudar já no primeiro semestre do curso, quando foi possível perceber a amplitude de possibilidades de atuação e que tal visão não pode ser o critério principal para se tornar um professor. Cada vez mais, com o passar dos semestres, mergulhada em novos estudos, eu percebia que havia realizado a escolha certa.

No ano de 2008 fui contemplada com a oportunidade de participar de um projeto federal de Educação de Jovens e Adultos em Áreas de Reforma Agrária do estado de São Paulo a convite da Prof.^a Dr.^a Márcia Aparecida Lima Vieira¹, do curso de pedagogia – tratava-se do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Inicialmente minha participação foi como bolsista do Núcleo de Estudos e Programa em Educação Popular – NEPEP, da UNIMEP, e em seguida participei como Apoio Técnico Pedagógico.

O programa, que foi tema e objeto de pesquisa no meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, foi desenvolvido pelo NEPEP em parceria com o movimento social – representado pela Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do

¹ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba, atua como docente nesta universidade e também como coordenadora do Núcleo de Estudo e Programas em Educação Popular (NEPEP). Já coordenou dois projetos do PRONERA na parceria UNIMEP/OMAUQUESP/INCRA de EJA nas séries iniciais.

Estado de São Paulo (OMAUESP²) – e o governo federal – representado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

A investigação que ora começo a apresentar tem uma preocupação que pretendo deixar clara: tudo o que aqui estiver escrito está marcado pelo compromisso ético de devolver a eles – os assentados e seus líderes – os estudos decorrentes. Ter estado com eles nas diversas situações que relato e durante toda a pesquisa de campo me impõe o dever de, ao encerrar a pesquisa e defender a dissertação, atender ao que me pediram: gravar e transcrever as entrevistas na íntegra de modo a poderem tê-las como registro de sua história. Mas isso ainda é pouco perto da contribuição e receptividade dos assentados para a pesquisa que ora apresento.

Durante três anos de participação neste projeto, tive a oportunidade de conhecer e compreender melhor a realidade do campo, principalmente em áreas de reforma agrária, uma vez que realizava quinzenalmente viagens até os assentamentos e pernoitava nas casas dos educadores e educandos. Essa experiência de conviver no local fazia toda a diferença nas formações posteriores que organizávamos para os educadores, pois dessa forma podíamos ter uma compreensão mais ampla sobre a sua realidade.

Após o término de minha graduação, em 2010, tive a oportunidade, mais uma vez, a convite do NEPEP, de participar de um curso de Educação Popular e Movimentos Sociais no Instituto Cooperativo Interamericano (ICI), localizado no Panamá, com duração de 70 dias. Nesse período tive também a oportunidade de conhecer outros movimentos sociais indígenas que lutam pela reforma agrária. Esse curso utilizava uma metodologia na qual se fazia necessária a convivência direta nas comunidades, para assim podermos realizar uma melhor análise da realidade que debatíamos. Foi nessa comunidade que eu escrevi meu projeto para participar da seleção ao mestrado e, desde então, não tive mais dúvidas sobre meu objetivo maior: ouvir essas pessoas que tanto tinham (e têm) a dizer – dizeres historicamente importantes que precisam de canais para que sejam compartilhados e possam contribuir com a formação de outras pessoas.

² Esse movimento se consolidou efetivamente no ano de 2000 e é organizado por mulheres assentadas e também quilombolas residentes no estado de São Paulo. Tem como foco principal ações em educação, saúde e outros projetos que contribuam para a qualidade de vida e aumento da renda familiar por parte das mulheres.

O tema desta pesquisa é a Educação do Campo a partir dos depoimentos dos assentados sobre sua história de luta pela educação. E o contato com as muitas histórias dessa luta foi aos poucos me constituindo como mulher, como militante nos movimentos populares e, agora, no mestrado, como pesquisadora.

As palavras de Caldart (2002, p.34) expressam muito bem a essência dessa vivência e a intencionalidade desta pesquisa:

Reconhecer a existência do campo, ver sua realidade histórica, ver seus sujeitos. Compreender que estes diferentes grupos humanos que vivem no campo têm história, cultura, identidade, lutas comuns e lutas específicas; que parte deles se organiza em movimentos sociais para fazer estas lutas, mas que todos têm direitos sociais e humanos que devem ser respeitados, legitimados, atendidos[...].

2. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem sua gênese nos contatos vividos diretamente com assentados em diversas áreas da reforma agrária. Ouvi-los foi um prazer e também o maior desafio desta pesquisa; afinal, são dizeres e relatos de uma vida cheia de lutas, reivindicações, busca constante pelo cumprimento de direitos básicos necessários para uma vida digna – alguns negados outros concedidos, porém nada dado e sim tudo conquistado a partir dos movimentos coletivos organizados. Enfim, fazem parte diretamente da história da reforma agrária no Brasil e trazem indícios indispensáveis à conexão com a temática da educação específica no campo.

Cardart (2004), inspirada na canção *Levantados do Chão*, do cantor e compositor Chico Buarque³, e também no livro de título quase idêntico do escritor José Saramago⁴ (1980) – que retrata um romance durante o período da luta da reforma agrária – realiza uma junção entre poema e canção, ilustrando poeticamente a que pessoas nos referimos nesta pesquisa e nos conduzindo para a construção de um olhar inicial da abordagem desta temática:

Como então, estes seres desgarrados da terra, marginalizados de tudo e com a vida escorrendo-lhes entre os dedos de pés descalços, e de mãos já nem mais calejadas porque obrigadas a ficar sem trabalho, como assim, estes seres, miseráveis, quase nem parecendo mais realmente humanos, de repente (ou nem tanto) resolvem, aos milhares, e organizadamente, levantar-se do chão e lutar pela terra de que foram arrancados, o que quer dizer, neste momento, lutar pelo retorno de sua própria condição humana, compreendendo que também têm direitos e que podem dizer não! (p.25).

Este é um entre muitos olhares através dos quais seria possível interpretar a vida das pessoas do campo que vivem em áreas de reforma agrária. No caso desta investigação, os relatos que ouvi, os encontros que tive com as pessoas que moram nos assentamentos e as análises estão focadas em uma das questões – não menos importante porque articula-se com tantas outras – a “Educação do Campo”.

Os assentados de Sumaré durante suas falas demonstram uma grande preocupação em sistematizar todas as situações vivenciadas principalmente as que

³ Chico Buarque gravou a canção *Levantados do Chão*, que foi musicada por Milton Nascimento, em 1997 exclusivamente para acompanhar uma exposição de fotos sobre os sem-terra brasileiros de Sebastião Salgado.

⁴ O escritor José Saramago ganhou o prêmio Nobel de Literatura no ano de 1998 com o livro *Levantado do Chão*.

se referem à educação e estão organizando uma biblioteca comunitária. Portanto as entrevistas foram videogravadas com o consentimento livre e esclarecido dos participantes e estas gravações irão compor parte desta biblioteca como registro histórico da História dos Assentamentos.

Esta pesquisa tem por objetivo principal compreender o processo de luta pela conquista do direito à educação nos Assentamentos I e II da cidade de Sumaré - SP, relacionando a ocupação do espaço, a construção da escola na comunidade e o envolvimento com os programas federais dos quais eles já participaram ou participam. Ter estado no assentamento foi um grande facilitador para a obtenção das autorizações de gravação e imagem das entrevistas sem nenhum empecilho. A escolha desse *lôcus* deveu-se ao fato de eu já ter participado de dois projetos do PRONERA realizados naqueles locais.

Uma feliz coincidência desse projeto do PRONERA que apresento nesta pesquisa entre UNIMEP/ OMAQUESP e INCRA é a de, simultaneamente, outro projeto do PRONERA estar sendo desenvolvido na Universidade Federal de São Carlos, na modalidade do nível superior, pois o programa vai de EJA até pós-graduação, e oito das educadoras do projeto da EJA eram alunas do curso de Pedagogia da Terra na UFSCar. Essa situação trouxe qualidade para os educadores se tornarem um grupo, que se apoiou, refletiu conjuntamente as ações pedagógicas, discutiu sobre a situação de aprendizagem dos educandos, ofereceu e recebeu sugestões. Além disso, o grupo que realizou o Curso de Pedagogia da Terra possuía uma prática de estudo e produção intensa, a qual era compartilhada a cada formação realizada.

A capacitação é uma ferramenta importante para o processo de formação dos educadores da EJA. Nesta experiência ela é pensada a partir de elementos trazidos pela vivência das práticas educativas e sociais dos educadores (as). (SOUZA, 2007, p.27).

O caráter da formação a partir da prática se faz necessário: ajuda na reflexão sobre o coletivo. Não é possível uma pessoa se formar por si só, a prática coletiva permite às pessoas verem outras práticas, pois é nas relações estabelecidas que os sujeitos exercitam a possibilidade de reflexão sobre a ação (CALDART, 2006).

Se o objetivo mais amplo é o de discutir a Educação do Campo a partir dos depoimentos dos assentados sobre sua história de luta pela educação, a delimitação

se faz necessária. Para tanto organizei os depoimentos em eixos temáticos: a) a importância da Educação do Campo; b) a significação da Educação do Campo na história dos assentados de Sumaré I e II e c) Experiências educacionais vivenciadas no Assentamento.

Foram realizadas 14 entrevistas durante os meses de junho e julho de 2012. A análise foi realizada levando em conta as questões norteadoras e ouvindo as gravações por diversas vezes na tentativa de compreender o significado mais amplo e profundo do que me diziam os assentados.

Quanto ao modo de pesquisar, ele não se separa da escolha do problema, do caminho de análise, do modo de ouvir e interpretar o movimento da construção da história. De acordo com Minayo (2000, p. 64), o caráter de abrangência do método materialista histórico e dialético é a marca da totalidade, ou seja, a partir de uma perspectiva histórica, cerca-se o objeto de conhecimento com a compreensão das mediações e correlações para a explicação da realidade social em estudo. A ênfase recai “nas relações entre o indivíduo e a sociedade, entre as ideias e a base material, entre a realidade e sua compreensão pela ciência e nas correntes que enfatizam o sujeito histórico e a luta de classes”.

Plekhanov [1856-1918], sob a perspectiva marxiana, analisa o papel do indivíduo na história ensinando que quando os homens se interessam pelos fenômenos sociais, passam da simples contemplação desses fenômenos e de sua narração para investigar as ligações que existem entre eles. O desejo de relacionar o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, os assentamentos e a educação é o desafio que me coloco mesmo sabendo ser, ainda, um ensaio. O estudo dos fatores histórico-sociais serve para aperfeiçoar nossa observação, acurar nossos ouvidos para que encontremos um *fio diretor* para compreender como os homens fazem sua história.

A perspectiva que concebe a história como construção dos homens nas relações sociais também assume, de acordo com Marx (1986, p.37), que “não é a consciência do homem que determina a vida, mas a vida que determina a consciência.” Falo, neste texto, do trabalho que o povo desenvolve em relação à natureza e com os outros homens para assegurar sua existência e, de um ponto de vista mais específico e delimitado, falo da educação do campo em desenvolvimento, identificando aspectos dessa prática no que se refere à relação entre a organização

do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e a ocupação da fazenda Sumaré; da educação específica para o campo e da avaliação dos assentados sobre os programas de educação desenvolvidos especificamente em áreas de reforma agrária. Sempre priorizando o discurso dos assentados entrevistados.

Em O Capital tomo III, Marx (1981, p.911) contribui para a compreensão da propriedade coletiva da terra como um princípio universal moral:

Do ponto de vista de uma formação socioeconômica superior, a propriedade privada da terra pelos indivíduos particulares parecerá simplesmente tão absurda como a propriedade privada de um homem por outro homem. Ainda considerando uma sociedade total, uma nação, ou todas as sociedades existentes tomadas em conjunto simultaneamente, ainda nestes casos não são proprietárias da terra. São simplesmente seus possuidores, seus beneficiários, e devem, portanto, legá-la em um estado melhorado ao que receberam para as gerações subsequentes, *com boni patres famílias* (Como bons pais de família).

Esta pesquisa está organizada em três partes. Na primeira, apresento aspectos históricos fundamentais da Educação do Campo, articulando-os com reflexões de autores sobre a necessidade de uma educação específica para o campo. Identifico alguns autores que me auxiliam em tais reflexões neste contexto de educação do Campo assim como: Roseli Caldart e Luiz Bezerra Neto. Escritores e também especialistas em Educação do Campo em cujas obras, à medida que minhas reflexões vão se desenvolvendo, busco apoio teórico e metodológico.

E para falar especificamente sobre o PRONERA, alguns documentos me serviram como base assim como o Manual do PRONERA, vários textos sobre o programa escritos por Mônica Castagna Molina e outros textos por Márcia Aparecida Lima Vieira que fala especificamente da parceria do PRONERA que é apresentada nesta dissertação.

Para compreender e na tentativa de “reconstruir” o histórico do assentamento I e principalmente compreender qual a representação da educação escolar durante períodos distintos dos assentamentos I e II de Sumaré, na segunda parte do texto utilizo: José Pedro Soares Martins, Sônia Maria Pessoa Pereira Bargamasco, dois livros escritos pelos próprios assentados e seus próprios relatos durante as entrevistas.

Na terceira e última parte, apresento o detalhamento sobre as entrevistas e as condições concretas de suas ocorrências, os relatos, as histórias, os depoimentos dos assentados e as análises que deverão abordar as três questões norteadoras da pesquisa: a) Como os moradores do assentamento significam a educação considerando seu contexto efetivo desde a ocupação até os dias atuais?; b) Por que uma educação específica para o campo? c) Quais foram às experiências educacionais já vivenciadas nos Assentamentos de Sumaré?

Com certeza durante a dissertação também utilizo muitos outros estudiosos nesta temática, uma vez que o tema é amplo, porém estes citados acima tiveram contribuição direta nesta dissertação, na busca da explicação dos processos sociais educacionais que considere a participação de seus sujeitos como seres históricos e culturais.

3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA LUTA A CADA DIA

*No assentamento vim parar
Para perto da natureza ficar
Depois de tanto tempo
Para a escola resolvi voltar*

*Através da minha realidade
Aprendo até matemática
Junto aos meus companheiros
Todos vamos ler
E viver em união
Com muito amor neste chão*

(José Osmar Martins de Freitas, assentado de Ibitiúva, 2010)

Figura 1–Detalhe de sala de aula do assentamento Horto Guarani



Fonte: Registro da autora. Pradópolis, 2009.

3.1. Um olhar contextualizado sobre educação do campo

Na minha caminhada junto aos movimentos sociais, principalmente nos de reforma agrária, ouvi por várias vezes: “Por que essa gente não vai estudar na cidade?” Ouvi também: “Pra que estudar? Pra trabalhar na enxada?” Há quem diga: “Mas tem pouquinha gente morando no campo”.

Leite (2002) afirma que:

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (p.14).

De acordo com o Manual do PRONERA (2011), apesar da intensa urbanização ocorrida no país a partir da década de 30 do século passado, nesta primeira década do século XXI, cerca de um quinto da população do país encontra-se no campo. Outras pesquisas revelam também que o baixo nível de instrução e a dificuldade de acesso à educação da população residente no campo são importantes indicadores da desigualdade social.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o acesso à escola é estabelecido como direito de todos e, ao buscarmos esse direito na Constituição Federativa Brasileira, encontramos a seguinte garantia:

Art. 205: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.

Está assegurado, portanto, o direito à educação, bem como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola de todo cidadão brasileiro.

Para que esse direito se concretizasse, *todos* os brasileiros deveriam ter fácil acesso à escola, isto é, as escolas deveriam estar próximas de suas residências. Apesar de esse direito existir na Constituição, o acesso e permanência à escola estão longe de ser um fato concretizado. Quando observamos a tabela construída com base nos dados do IBGE 2010, é possível realizar uma melhor análise dessa realidade:

Tabela 1 – Percentual de pessoas que não frequentavam escola na população de 6 a 14 anos de idade, por sexo e situação de domicílio, segundo as Grandes Regiões – 2010.

| Grandes Regiões | Percentual de pessoas que não frequentavam escola na população de 6 a 14 anos de idade (%) | | | | |
|-----------------|--|--------|----------|-----------------------|-------|
| | Total | Sexo | | Situação do domicílio | |
| | | Homens | Mulheres | Urbana | Rural |
| Brasil | 3,3 | 3,5 | 3,1 | 2,9 | 5,0 |
| Norte | 6,1 | 6,4 | 5,8 | 4,1 | 10,6 |
| Nordeste | 3,3 | 3,6 | 3,0 | 3,1 | 3,9 |
| Sudeste | 2,8 | 3,0 | 2,7 | 2,8 | 3,6 |
| Sul | 2,5 | 2,7 | 2,4 | 2,4 | 2,9 |
| Centro-Oeste | 3,2 | 3,3 | 3,0 | 2,8 | 5,9 |

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Observamos que não existe nenhuma região onde não haja crianças fora da escola. Outro dado que nos chama a atenção é em relação à situação domiciliar Rural e Urbano, pois os dados deixam claro que, independente da região, são os moradores da zona rural os que menos frequentam a escola. Nas regiões Norte e Centro-Oeste, a porcentagem dobra.

O IBGE também divulgou que metade da população brasileira (49,25%) com 25 anos ou mais não tem o Ensino Fundamental completo. Esse percentual representa 54,5 milhões de brasileiros. Vejamos a tabela a seguir que mostra esta realidade com uma lente de aumento, nos esclarecendo em quais idades e níveis os brasileiros apresentam uma maior defasagem em relação aos estudos:

Tabela 2 – Percentual de Escolaridade da População Brasileira acima dos 20 anos

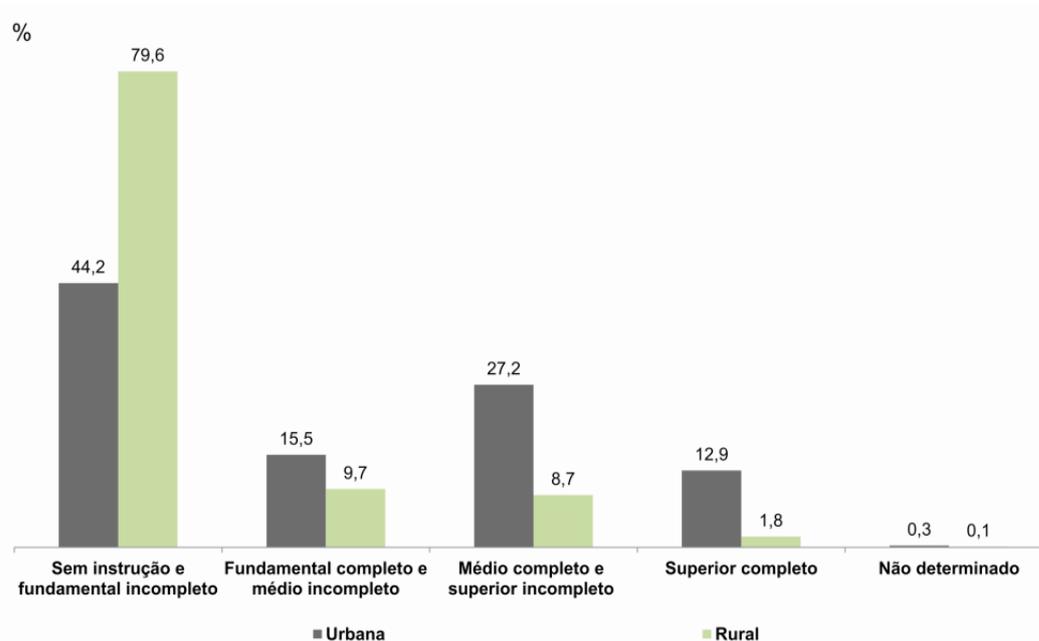
| Níveis de Estudo | 20 a 24 anos | 25 anos ou mais |
|---|---------------------|------------------------|
| Sem instrução e fundamental incompleto | 25,37% | 49,25% |
| Fundamental completo e médio incompleto | 22,57% | 14,65% |
| Médio completo e superior incompleto | 45,82% | 24,56% |
| Superior completo | 5,46% | 11,27% |
| Não determinado | 0,77% | 0,27% |

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

De acordo com os dados da Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios – PNAD de 2011, divulgados pelo IBGE, a média de tempo de escolaridade dos brasileiros com mais de 15 anos é de 7,7 anos – período que não é suficiente nem ao menos para completar o Ensino Fundamental, que conta atualmente com a duração de nove anos. Esse estudo mostra também que entre as pessoas de 20 a 24 anos, a média é 9,8 anos de estudo e entre aquelas que se situam entre 25 e 29 anos, a média é de 9,7 anos de estudo. O mais preocupante é o que acontece com a população com mais de 60 anos, que conta com a média de 4,4 anos de estudo – dados que nos mostram o quanto as pessoas foram excluídas do processo de escolarização.

Segundo o censo de 2010 divulgado pelo MEC, o analfabetismo no Brasil alcança 9,6% da população brasileira, mas se focarmos esse percentual na divisão territorial (urbana e rural), iremos nos deparar com uma desigualdade ainda maior - em áreas urbanas, segundo o censo, a taxa de analfabetos representa 7,6% da população, enquanto em áreas rurais este índice representa 23,7%. Vejamos os dados:

Gráfico 1 – Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo a situação do domicílio – Brasil – 2012



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Essa situação possui relação direta com o número de professores reduzidos nas áreas campesinas e em áreas de reforma agrária, tornando assim o acesso, a permanência e a conclusão do estudo dessa população ações de grande dificuldade, como nos mostram os dados.

Quanto à região sudeste, tem 40.156 famílias assentadas. Apresenta um índice médio de pessoas não alfabetizadas de 13,60%. Têm nível de escolaridade de 1ª a 4ª série 38,17% dos assentados e apenas 27,93% cursaram o nível fundamental completo. Têm o ensino médio incompleto 8,76 % dos assentados; 9,37% completaram o ensino médio; em relação ao ensino superior, 1,01 % completou algum curso de nível superior e 1,16% estão cursando. (BRASIL, 2011, p. 10).

Santos (2008a) nos alerta para o fato de que o país sofre ainda com a exclusão absoluta dessas pessoas em relação ao acesso ao conhecimento científico, que se consolida nos cursos de nível superior de graduação e pós-graduação. A autora também coloca a seguinte questão: poucos assentamentos têm escola e menos ainda condução para levar os alunos do campo para os centros urbanos. Lembremo-nos da distância, do tempo de trabalho e de estudo.

Tendo em vista esse contexto, a proposta é que possamos refletir sobre o que vem a ser Educação do Campo; por que é necessária uma educação específica para a população do campo.

3.2. O que é a Educação do Campo?

O que seria então uma educação específica para o campo? E também um pouco além: Como a escola do campo começa a ser refletida a partir do contexto que apresentamos?

O conceito Educação do Campo não existia há 10 anos - nos conta Fernandes (2006) -, e para compreender a origem desse conceito é importante salientar que surgiu a partir das demandas dos movimentos camponeses na busca pela construção de políticas públicas educacionais para os assentamentos e áreas de reforma agrária. O autor também afirma que a educação na reforma agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. A educação do campo deveria ser para todos os que no campo vivem, independente de serem ou não membros de um movimento pela reforma agrária que, segundo ele, faz parte da Educação do Campo. Essa perspectiva, diga-se, ainda está em construção.

Antonio e Lucine (2007) nos ajudam a recordar a história recente, quando trazem de volta um dos questionamentos da elite brasileira sobre a (des)importância da escola para os camponeses. Será que para viver na roça não se precisa de conhecimentos escolares? Era essa a concepção de educação rural – quando a escola estava *no* campo, aos moldes de classes multisseriadas e isoladas. Chamavam-se mesmo “escolas isoladas” e estavam anexadas às fazendas.

Outros autores ajudam a refletir sobre essa problemática. Piovesan, (2006, p. 26) afirma que:

A efetiva proteção dos direitos humanos demanda não apenas políticas universalistas, mas específicas, endereçadas a grupos socialmente vulneráveis, como vítimas preferenciais da exclusão. Isto é, a implementação dos direitos humanos requer a universalidade e a indivisibilidade desses direitos, acrescidas do valor da diversidade.

Caldart (2002, p. 26) aponta a Educação do Campo como sendo fundamental para o desenho da identidade da população que reside nessas áreas, identificando esse movimento como necessário para a viabilização dessa educação específica, vislumbrando assim a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação *do* e *no* campo: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Ibid.).

Para Caldart (2004), é papel da Educação do Campo a formação de trabalhadores que lutem contra o capital e possam construir outro sistema, com outra lógica de organização da vida.

Essa concepção vem se consolidando nesses últimos anos e apontando o objetivo principal de romper com a educação rural construída por diferentes instituições que seguem princípios do paradigma do capitalismo agrário, conforme nos explica Fernandes (2006). Ele também argumenta que a Educação do Campo faz sentido porque nela estão contidos os princípios do paradigma das principais questões agrárias, foco dos movimentos sociais camponeses: uma educação em que o homem do campo é protagonista do processo e não subalterno aos interesses do capital.

É preciso compreender que a Educação do Campo não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas - afirma Vendramini (2007). Segundo a autora, essa educação emerge da luta dos movimentos sociais, da mobilização dos trabalhadores rurais, da organização coletiva dos trabalhadores frente ao desemprego, da precarização do trabalho e principalmente da ausência de condições básicas de sobrevivência.

Paulo Freire (1987) reafirma a importância voltarmos o olhar para a realidade, sempre observando o meio em que as pessoas vivem e também as suas condições de vida, da família, do emprego, do trabalho e da sobrevivência. E na medida em que essa realidade nos sensibiliza, ou seja, nos tornamos mais sensíveis a ela, vamos estreitando a relação entre educador e educando.

Na construção do projeto político pedagógico, o diálogo é colocado como teoria pedagógica (CALDART, 2004). Não foi a pedagogia que inventou a Educação

do Campo, nem esta se constitui como um projeto de educação se não houver um diálogo com a teoria pedagógica. Esse diálogo se dá com base em uma concepção de ser humano em que a formação se faz necessária para a própria implementação de um projeto de educação – e de Educação do Campo – do qual a sociedade seria parte integrante.

Pelos estudos já realizados sobre a Educação do Campo, é possível pensarmos na formação de profissionais da educação que objetivem o trabalhador do campo e criar condições para um debate frutífero sobre as práticas pedagógicas nas escolas do campo. Nenhuma formação, entretanto, pode prescindir do conhecimento da história, como alerta Souza (2008). A autora traz aspectos relevantes acerca da visibilidade das questões educacionais dos camponeses com a ampliação do número de assentamentos que foram organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Os documentos produzidos por esse movimento social foram mostrando as necessidades de políticas públicas e de práticas pedagógicas que estivessem direcionadas aos interesses dos camponeses e não mais da classe dominante como no paradigma da educação rural.

3.3. O Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo

A Educação do Campo que se quer não é a educação rural, como explicitamos; não é a educação que esteja *no* campo, apenas. A meta é a Educação *do* Campo que valoriza a população camponesa, os conhecimentos de sua prática social e “que enfatize o campo como lugar de trabalho, de moradia, de lazer, sociabilidade, identidade [...]”. (SOUZA, 2007, p. 189).

Os povos do campo têm reafirmado suas reivindicações por espaços nas políticas públicas e para que sejam apontadas diretrizes. No âmbito da educação, ainda muito limitada e tímida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n.º 394/96), em seu artigo 28, explicita que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias e 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.

Saviani (2000, p.163) aponta contradições entre o que aborda a LDB em seu Art. 28, porque se refere exclusivamente à educação escolar, não levando em conta a educação que não se dá apenas dentro dos muros escolares, na realidade do campo.

Para Paulo Freire (1987), a pedagogia pode levar a uma prática libertadora ou conservadora. Para esse pensador não existe nenhuma prática neutra, portanto a pedagogia também não é; ela nos direciona na formação ou práticas educativas e formativas. A história da pedagogia não está dissociada da história da educação, pois, segundo Freire, a partir do momento em que há educação existe então uma intencionalidade pedagógica que é colocada em prática. Ele nos conta que a palavra “Pedagogia” vem do grego: *pais*, *paidós* = criança; *agen* =conduzir e *logos* = tratado, ciências.

A concepção de educação para a população que vive no campo e do campo possui uma de suas raízes epistemológicas no pensamento de Paulo Freire (1987), que revela a necessidade do trabalho coletivo, libertador e que supõe, sempre, uma ação que deve ser realizada – tem, portanto, caráter politizador. Como defensor de uma pedagogia emancipatória, diz ele:

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, "ação cultural" para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se acham e que gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que se serve desta dependência para criar mais dependência (p.29).

Padilha e Braga (2012) explicam que, no estágio atual em que se encontra a sociedade, a divisão do trabalho marca fortemente o lugar de quem deve saber mais para continuar dominando e de quem deve apenas saber o básico. A expressão “escola básica” não é neutra, nem ingênua. A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, de Jomtiem 1990, objetivava ampliar a oferta de educação básica em todo o mundo visando à inserção no mercado de trabalho. Aparentemente – e enganosamente – a educação seria para promover a emancipação da classe trabalhadora – afirmam as autoras.

Mas que tipo de sociedade nós desejamos? Que educação? Que Educação do Campo? Os desafios impostos, a depender da direção assumida, são os de articular a escola com os interesses da classe dominada, ainda hoje impossibilitada de ter pleno acesso a todos os níveis de ensino e real domínio do saber acumulado pela humanidade, como desejou Gramsci (1979), ao afirmar que uma escola de tendência democrática não pode consistir apenas em qualificar a classe trabalhadora, mas, diz ele, por meio da educação escolar, que cada ser humano aprenda tudo que for necessário para que “possa se tornar governante e que a sociedade o coloque, ainda que abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo”.

Paulo Freire (2002) dizia que a educação serve ao interesse de um determinado grupo da sociedade e a pedagogia, de certa forma, direciona e potencializa essa educação, tendo total ligação com a concepção de sociedade e de mundo na qual o grupo que a exerce acredita.

O diálogo principal na concepção de educação do campo terá que ser uma determinada tradição pedagógica crítica, como explica Caldart (2004), sempre vinculada a objetivos políticos de emancipação e de justiça e igualdade social. A autora divide essa tradição pedagógica crítica em três referências: a primeira, a tradição do pensamento pedagógico socialista, que articula educação e trabalho coletivo do campo, assim como também a dimensão da cultura no processo histórico e todas as ações que buscam compreender mais a fundo a arte de educar, a partir de uma perspectiva humanista e crítica.

A segunda referência seria a Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente de experiência da Educação Popular com Paulo Freire, pensando na dimensão educativa da própria condição de oprimido e na dimensão cultural como formação do ser humano – na medida em que os pobres do campo se percebem como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório, a educação do campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da Pedagogia do Oprimido. Segundo Freire (2002), o ideal seria haver uma relação estreita entre transformação da sociedade e educação, havendo então não somente uma educação que buscasse apenas a transformação das pessoas, como também uma educação que refletisse com todas as pessoas a transformação de todo um país.

A terceira e última referência pedagógica para a educação do campo seria a “pedagogia do movimento”, que, mesmo dialogando estreitamente com as duas anteriores, nasce e é construída a partir das próprias experiências dos movimentos sociais, em especial os do campo. Caldart (2004) ainda aponta que a Educação do Campo está ajudando a construir essa referência, na perspectiva de talvez um dia chegarmos a produzir uma tradição pedagógica que tenha como pressuposto e prática – como práxis – o campo e as lutas sociais.

Intensamente articuladas estão as lutas pela reforma agrária e pela Educação do Campo. Para Santos (2008b), a luta pela reforma agrária no Brasil não é somente uma luta por terras, mas também por cidadania, por trabalho, constituindo-se em movimento social para que esses trabalhadores consigam se identificar livres da exploração e livres também da miséria existente no meio rural. E acima de tudo criar condições para que de forma igualitária todos tenham acesso ao conhecimento de forma democrática, na busca da construção de uma sociedade mais justa. Aprendemos com Paulo Freire que:

Essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – liberta-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. (FREIRE, 1987, p. 30 - 31).

Podemos compreender que esse educador e pensador trazia luz a discussões sobre possibilidades de uma pedagogia diferenciada ou também conhecida como pedagogia libertadora, visando à libertação dos oprimidos e também de seus opressores, realizando um contraponto à educação bancária⁵.

⁵ A concepção bancária de ensino, segundo Paulo Freire (1987), visava à passividade e por isso é oposta à educação que pretenda educar para a autonomia e para a liberdade.

Caldart (2000) nos conta que a proposta pedagógica do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra⁶ está articulada a princípios que fundamentam a existência do próprio movimento social. A autora garante que o projeto de sociedade está vinculado a um determinado paradigma de ser humano. Um ser humano construído na coletividade do movimento, utilizando a intencionalidade pedagógica de cada atuação: pedagogia da luta social, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da terra, pedagogia da cultura e pedagogia da história.

3.4. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA

Após esse breve estudo sobre o contingente da educação no Brasil com um olhar especial para as áreas rurais e a constatação de que o maior número de pessoas fora da escola está concentrado nestas áreas, verificamos que a educação *no* e *do* campo precisa atender às necessidades específicas dos camponeses. Fica clara a urgência de criação e, em certa medida, de continuidade de alguns projetos a partir da perspectiva de uma educação que visa à libertação e nos remete, constantemente, ao desafio da reinvenção ancorada em princípios e métodos: na filosofia e nos modos de proceder.

Vejamos alguns programas existentes para as áreas rurais, lembrando que, segundo Andrade e Di Pierro (2004), a maior parte das avaliações divulgadas referentes ao sistema educacional brasileiro reconhece que existe uma dívida social com os analfabetos e principalmente as pessoas que vivem *no* campo. As autoras apontam vários motivos que de certa forma “contribuem” para tal desnivelamento, assim como a “inexistência de centros educativos próximos à moradia, pela falta de transporte escolar ou porque as miseráveis condições de vida de suas famílias lhe impunham trabalhar em casa ou na roça desde muito cedo” (p.19).

⁶ Não há uma data específica para o início do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por se tratar de um movimento social que reúne milhares de trabalhadores rurais. Seu surgimento teve várias origens, em vários locais, e sua história é composta pela soma de vários acontecimentos que se desenvolveram especialmente a partir de 1978. A Comissão da Pastoral da Terra (CPT) e as pastorais rurais passaram a conscientizar os camponeses sobre seus direitos à terra, despertando-os para uma visão da realidade não mais submissa e conformada, como era antes pregado pela igreja tradicional. Esse trabalho teve uma influência enorme, entre os camponeses, na conscientização da necessidade de organização. (STÉDILE; SERGIO, 1993, p.33)

A persistência dessa situação ao longo do tempo e a naturalidade com que a sociedade e as instituições públicas encaram-na sustentam-se no imaginário coletivo que concebe o campo como espaço prosaico do atraso, desprovido de dinamismo e de perspectivas de futuro, cujo destino inexorável é ceder lugar à modernidade associada à vida urbana. Essa concepção estigmatiza os habitantes das zonas rurais como matutos, cujo destino miserável prescindiria de uma formação de qualidade, legitimando a violação dos direitos de cidadania materializada na ausência de políticas e serviços públicos ou em sua oferta insuficiente e inadequada. (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p.21).

Outro ponto que Andrade e Di Pierro (2004) apontam como aspecto que dificulta a realização dos estudos no campo é a organização do calendário de uma escola regular, desconsiderando, na maioria das vezes, as condições climáticas e fases do ciclo agrícola⁷, inviabilizando assim a permanência desse aluno na escola até concluir os estudos.

Considerar as características de vida e a cultura rural no currículo escolar e no projeto político pedagógico é essencial para as pessoas que residem no campo. Tais considerações estão determinadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e são reforçadas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2002. Porém, Andrade e Di Pierro (2004) nos garantem que a existência de um marco jurídico adequado não foi suficiente para impulsionar as políticas públicas específicas.

Com o objetivo de reparar esta defasagem na esfera educacional, vários programas foram implementados com o passar dos anos. Molina (2003) aponta o Programa de Alfabetização Solidária (PAS) e o Plano Nacional de Qualificação Profissional, todos com o objetivo de diminuir as disparidades regionais e os índices de analfabetismo.

Um dos problemas enfrentados no programa Alfabetização Solidária, segundo Vieira (2001), é o fato de ser assumido por leigos que, apesar de participarem do curso de formação inicial, continuam despreparados para alfabetizar, já que nunca

⁷ Não podemos ser ingênuos quanto a este aspecto. Se é verdade que não há respeito às fases do ciclo agrícola no calendário escolar, é bem verdade que o que se planta, onde se planta e por que se planta é bastante questionável. A agricultura brasileira cumpre metas internacionais e imperialistas, o que, nem sempre, serve para alimentar de forma adequada a população. É o que a agricultura familiar deseja: soberania alimentar.

vivenciaram tal prática e nem sempre possuem a formação necessária, quanto mais para realizar a difícil tarefa de alfabetizar adultos.

O processo de formação de professores é contínuo e o alfabetizador aprende a alfabetizar na prática. Porém, nos moldes em que o Programa se apresenta, quando o alfabetizador começa a sentir-se mais seguro em sua atuação pedagógica, o módulo já está no final e outra pessoa deverá ser preparada. Em municípios pequenos [...] esta troca de alfabetizadores acaba significando a queda na qualidade dos alfabetizadores, pois a cada processo seletivo, pessoas menos escolarizadas conseguem ter chances, pois os que possuem maior escolarização já participaram e não poderiam participar novamente. (VIEIRA, 2001. p.64).

Algo que também preocupa é a ausência de vínculo entre o Programa Alfabetização Solidária e os movimentos sociais de base que segundo Soares (1998) sempre estiveram envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos.

Outro fator negativo desse programa, segundo Vieira (2001), é que ele só acontece quando é estabelecida uma parceria com empresas que o patrocinem, desobrigando o poder público da oferta desse nível de ensino, contrariando direitos constitucionais, historicamente negados à população adulta no Brasil. Vale trazer duas citações para nossa reflexão:

[...] a educação tende a preencher o papel mais estratégico na política social. Daí não decorre que seja algo avesso à assistência, mas indicam claramente que saber dispensar ajuda dos outros é muito mais importante do que dela precisar e sobretudo depender. Todavia, não é qualquer educação que é capaz de motivar tamanho impacto, já que, no contexto do sistema, a tendência mais imediata é reproduzi-lo, sobretudo em sua versão instrucional geralmente predominante. Ainda assim, educação é a política social mais próxima da gestação do sujeito capaz de história própria, porque pode motivar o surgimento da consciência crítica e autocrítica, permanecendo como impulso fundamental do saber pensar e do aprender a aprender; ao mesmo tempo, é a política social mais próxima da politicidade, já que está na raiz da competência política capaz de se contrapor à pobreza política. (DEMO, 2002, p.41).

Para construir-se essa escola do campo temos que ter clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento. A educação não resolve por si só os problemas do país, tampouco promove a inclusão social. Ela pode ser um elemento muito importante se combinada com um conjunto de ações políticas, econômicas e culturais que mexam diretamente no modelo econômico (KOLING: NERY: MOLINA, 1999, p.63).

Para Andrade e Di Pierro (2004), a emergência do tema Educação do Campo na agenda nacional pública acompanha o movimento de experiências alternativas de escolarização de jovens, crianças e adultos em acampamentos e assentamentos do MST que começaram a ser sistematizadas em encontros e seminários regionais e nacionais a partir dos anos 90. As autoras nos contam que esse movimento nasceu com um olhar direcionado à renovação pedagógica e contou com articulação e apoio de grandes e importantes instituições tais como: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Universidade de Brasília (UnB).

O movimento articulado entre esses grupos em 1998 originou a 1ª Conferência Nacional por Uma Educação Básica no Campo. Juntos, assumem o compromisso de mobilização da sociedade em prol de políticas públicas que garantissem uma educação de qualidade às pessoas residentes do campo (ANDRADE; DI PIERRO, 2004). Foi com esse movimento e nesse contexto que se elaborou a proposta do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, cujo objetivo foi desenvolver ações educativas para as pessoas dos acampamentos e assentamentos localizados no campo.

Entre tantas impunidades e injustiças que o homem do campo viveu e vive, existiu um episódio que foi extremamente marcante e acabou ganhando destaque nas mídias. Luiz Beltrame de Castro (2009), um assentado que nunca frequentou a escola, nascido no ano de 1908, conhecido como *Luiz poeta*, por transformar as centenas de momentos vivenciados em poesia, poetizou esse momento de grande catástrofe para os camponeses e intitulou seu poema “Impunidade em Carajás Parte 2”:

Quando eu lembro deste massacre chega a me arrepiar,
Para quem está escutando mãe de família chorar,
De sem terra que morreu e deixou os filhos pra criar,
Tinha uma velha correndo vendo seu filho morrendo,
As palavras dos jagunços arrastar.

Foi em Eldorado dos Carajás este crime horroroso,
Pela polícia, os jagunços e os mandantes que é criminoso,
Estão sendo postos na liberdade é o que deixa a gente
nervoso,
De ver tanto fracasso, mãe com crianças nos braços,

Chorando a falta de seu esposo e tanta injustiça ocorrendo.

Foi dia 17 de abril de 1996 em Eldorado dos Carajás,
O dia do massacre na história vai ficar,
A história nós canta, nós chora, tem o dia e chega a hora,
Que nós vamos chegar lá.

Molina (2003) nos conta que após o massacre em Eldorado dos Carajás⁸, ficou evidenciado o descaso do governo federal com as causas da reforma agrária e dos movimentos sociais do campo, e então, como forma de “compensação”, foi criado, por meio da Portaria nº 10/98, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esse programa é destinado aos sujeitos do campo, no local onde vivem e respeitando suas especificidades.

O PRONERA apresenta várias categorias de educação, entre elas: Alfabetização de Jovens e Adultos, Ensino Fundamental anos iniciais e anos finais e Ensino Médio – EJA, cursos técnicos e graduação em diversas áreas. Cada um dos projetos está organizado de forma tripartite: uma universidade pública ou sem fins lucrativos, movimentos sociais e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), representando o governo federal.

Segundo Andrade e Di Pierro (2004), as instituições de ensino superior cumprem uma função estratégica no referido programa, tendo como atribuição a mediação entre os movimentos sociais e o INCRA, por meio de atividades administrativo-financeiras e coordenação pedagógica dos projetos. Já os movimentos sociais respondem pela mobilização das comunidades e as superintendências do INCRA desempenham a função de acompanhamento financeiro, apoio logístico e articulação interinstitucional.

Segundo os princípios do Programa, os movimentos sociais se tornam autores na construção da educação e desenvolvem estratégias que atendam à população do campo, apresentando assim maiores chances de levar os sujeitos a se

⁸ O Massacre de Eldorado dos Carajás foi como ficou conhecido o episódio da morte de 19 trabalhadores sem-terra que ocorreu em 17 de abril de 1996 no município de Eldorado dos Carajás, no sul do Pará, Brasil, decorrente da ação da polícia do estado, cujo governador era Almir Gabriel. A ordem para a ação policial partiu do Secretário de Segurança do Pará, que declarou, depois do ocorrido, que autorizara "usar a força necessária, inclusive atirar". De acordo com os sem-terra ouvidos pela imprensa na época, os policiais chegaram ao local jogando bombas de gás lacrimogêneo. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Massacre_de_Eldorado_dos_Caraj%C3%A1s>. Acesso em 05 ago.2012.

reconhecerem nas propostas pedagógicas desenvolvidas no programa (BRASIL, 2011).

Conforme Andrade e Pierro (2004), com o lançamento do programa, era prevista a erradicação do analfabetismo nessas áreas rurais até 2004, com um investimento anual do governo federal de R\$21 milhões destinados à formação de 65.200 educandos e 3.260 monitores por ano. Porém, efetivamente investiu-se menos da metade dos recursos previstos, tornando assim inatingíveis as metas inicialmente traçadas. Essa decisão política referente ao programa perpetua-se desde então.

A proposta pedagógica da prática do PRONERA tem quatro princípios norteadores: Princípio do diálogo, Princípio da práxis, Princípio da transdisciplinaridade e o Princípio da equidade. (Manual do PRONERA, 2011).

Segundo o Manual, o Princípio do diálogo faz parte da dinâmica de ensino-aprendizagem na qual sejam garantidos o respeito à cultura do grupo e também a valorização dos diferentes saberes, sempre na perspectiva da produção coletiva do conhecimento.

Podemos destacar também a formação a partir da prática, que exige, dentro desta proposta, todo um repensar no planejamento e na metodologia. Para isso é necessária a busca constante da realidade na construção do conhecimento. Isso estabelece uma relação direta com os sujeitos (educandos e educandas), que possibilita perceber a diversidade cultural das comunidades do campo. (BIASE, 2005, p.46).

Já o Princípio da práxis⁹ traz o movimento ação-reflexão-ação como metodologia de transformação da realidade; uma dinâmica que promova ações sociais concretas contando com o envolvimento dos educandos, pensando em uma pedagogia teórica crítica que se faz necessária em uma perspectiva de ações e atuações transformadoras.

A articulação de todos os conteúdos e saberes é chamada de Princípio da transdisciplinaridade, que garante o trânsito livre de um saber a outro. O texto do

⁹ Os conhecimentos e as práticas educativas ganham sentido nas relações concretas de vida, no tempo e no espaço, como *práxis*: “tornar possível um maior grau de consciência, ou seja, de conhecimento, compreensão da realidade da qual nós, seres humanos, somos parte e na qual atuamos teórica e praticamente” (RIBEIRO, 2001, p.29). É a consciência transformada do aluno a matéria prima da consciência transformada do professor, a razão de sua existência.

Manual do PRONERA chama a atenção para que se considerem os envolvidos – educador e educando – em busca de suas necessidades e desenvolvendo suas potencialidades como uma ferramenta para estabelecer relações que valorizem e promovam a diversidade do campo na plenitude de seus aspectos: “sociais, culturais, políticos, econômicos. De gênero, geração e etnia” (p.22).

O último Princípio é o da equidade, que garante a inclusão social, o desenvolvimento e a redução regional das desigualdades. Para efetivá-lo, o PRONERA poderá construir diretrizes próprias para a organização de suas demandas com outras políticas públicas federais, estaduais e municipais.

Os princípios e pressupostos presentes nas propostas pedagógicas do PRONERA, em todos os níveis de ensino, devem ter por base a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico voltados para o desenvolvimento das áreas de Reforma Agrária. (MANUAL, 2011. p. 22).

Os educadores são do mesmo assentamento em que atuam; isso se reflete nas diferentes formas de convivência, de valores e hábitos de cada indivíduo quando interage com os demais, estabelecendo no seu modo de ser e de viver a realidade desses espaços. É importante ressaltar que a formação desses sujeitos não se dá somente nas discussões das aulas, mas também nos eventos promovidos pela comunidade e na forma com que percebem e constroem sua realidade, e principalmente na sala de aula. Segundo Luz (2004, p.28), “É nesse espaço que se encontra a maneira do resgate da identidade, como ponto fundamental de conscientização e de luta permanente por parte de todos que constroem o cotidiano desse assentamento”.

Podemos reconhecer na defesa da formação específica de professores uma política afirmativa de formação ou uma das frentes de formação política e identitária de um outro projeto de campo. Primeiro, porque vai além de uma ação corretiva de históricas desigualdades e passa a ser defendida como proposta dos povos do campo em processos de afirmação social, política, cultural e pedagógica [...]. (ARROYO, 2012, p.364).

A formação de um educador para o campo constitui-se inegavelmente uma grande aposta no processo educacional voltado para as populações dos assentamentos da Reforma Agrária, numa perspectiva que pretende romper com as

formas tradicionais que historicamente caracterizaram a educação no país. Traz na sua concepção e proposta de Educação do Campo a formação humana como condição primordial, respeitando o modo de “produção do povo do campo, portador de um jeito diferente de viver, de se relacionar com o tempo, espaço, meio ambiente, de organizar a família e a comunidade”, de organizar o trabalho produtivo, dando-lhe uma identidade sociocultural própria. (JESUS, 2004. p.91.)

3.5. Um projeto do PRONERA entre UNIMEP / OMAQUESP e INCRA

A parceria realizada inclusive no assentamento I, II e III de Sumaré é o de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de 1ª a 4ª série – uma parceria entre o INCRA; a universidade (neste caso a Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP) e um movimento social (neste caso a Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo- OMAQUESP).

Vieira (2007) explica que após o desenvolvimento do projeto de alfabetização, concluído em 2007 com esta mesma parceria que contou com 10 salas em assentamentos localizados em São Paulo, a UNIMEP e a OMAQUESP elaboraram um plano de continuidade de estudos para os alunos dos assentamentos rurais - 1ª a 4ª série para jovens e adultos.

O projeto iniciou com 16 salas de aula localizadas no estado de São Paulo, nos seguintes municípios: uma em Bebedouro, duas em Colômbia, uma em Ibitiúva, quatro em Pradópolis, três em Sumaré, uma em Jaboticabal, uma em Araras, uma em Mogi Mirim e duas no quilombo de Caçandoca, em Ubatuba.

Vieira (2007) relata que após o início deste projeto algumas salas tiveram que ser fechadas devido a vários fatores, tais como: a) o baixo número de educandos frequentes ou até mesmo uma frequência extremamente irregular, prejudicial ao processo de aprendizagem; b) a dificuldade em conseguir o transporte para os educandos irem até a sala de aula - uma vez que o programa conta apenas com a colaboração de algumas prefeituras para a sua realização e c) instalações da sala de aula em locais improvisados como centros comunitários, a casa do próprio educador ou a casa dos educandos. Esses problemas estão sempre nas pautas de discussões sobre o Programa, porém ainda não estão resolvidos. O projeto deu continuidade contando, até sua finalização, com 12 salas de aula.

Vieira (2009) nos conta sobre uma das salas que passou também por uma grande dificuldade inicial:

No assentamento de Córrego Rico, chegamos a pensar em fechar a sala de aula [...]. A educadora, por sua vez, ao pensar possibilidades para dinamizar o processo educativo, começou a ministrar aulas nas casas para os alunos que moravam mais distantes da sede da associação, onde funcionava a sala de aula. Estas aulas nas casas dos alunos, e em pequenos grupos, apresentou resultados extremamente significativos no avanço da aprendizagem dos alunos, o que pudemos constatar pela ficha de avaliação e por conversas com os próprios alunos, que se percebem capazes de aprender e se sentiram ainda mais motivados ao contar com a educadora em suas casas no desenvolvimento das aulas. (2009, p.05).

E esse caso não foi um caso isolado, pois quando o assentamento não dispõe de um espaço adequado ou transporte para levá-los até os locais de aula, a forma encontrada por essa educadora motivou outros educadores e também educandos que queriam realizar suas aulas da mesma forma, e assim também ocorreu em alguns assentamentos, como em salas de Pradópolis, Ibitiúva e em Bebedouro, quando, no meio do projeto, a prefeitura deixou de enviar o transporte.

No âmbito do programa a partir do manual do PRONERA (2012), atribui-se à universidade funções como:

Quantificar e qualificar a demanda educacional nas áreas de reforma agrária, junto ao público beneficiário; Identificar, em conjunto com os demais parceiros, as áreas de reforma agrária que participarão do projeto; Elaborar, planejar e executar os projetos pedagógicos; Selecionar, capacitar e habilitar os educadores, professores, coordenadores locais, monitores e pessoal de apoio técnico do programa; Organizar e realizar o processo seletivo dos educandos; Acompanhar o desempenho dos educandos mediante proposições de novas estratégias, quando necessárias; Acompanhar em conjunto com os demais parceiros, todo o processo pedagógico desenvolvido pelos educadores e coordenadores locais, quanto à adequação curricular, metodologias, formas de participação, entre outros; Organizar o quadro docente responsável; Elaborar e executar os indicadores de avaliação dos educandos vinculados aos projetos; Assegurar a certificação dos educandos nos níveis de ensino, condicionada ao reconhecimento do curso pelo Ministério da Educação e/ou Conselho Estadual ou Municipal de Educação; Estabelecer parcerias necessárias à execução do projeto; Articular, em conjunto com os demais parceiros, a participação de outras instituições de ensino, secretarias estaduais e municipais de educação e buscar, em conjunto com os demais parceiros, os governos estaduais e municipais e o INCRA, a infra-estrutura necessária ao funcionamento do programa nas áreas de Reforma Agrária (PRONERA, 2012, p.34).

Dentro da universidade, tais programas se enquadram como projetos de extensão. De acordo com Freitas (2010), a extensão, além de contribuir com a identidade institucional e com a finalidade educacional, pode ser compreendida como um processo aprendente, objetivando desencadear um percurso que, junto com o ensino e a pesquisa, postule uma aprendizagem significativa.

A UNIMEP assumiu no projeto o compromisso de realizar encontros de formação com os educadores - função esta prevista no manual, como podemos observar – acompanhamento pedagógico e avaliação dos educandos. A equipe era composta de uma professora do curso de pedagogia que atua no Núcleo de Estudos e Programas em Educação Popular Universitária com projetos de EJA e coordenadora do PRONERA, com quatro bolsistas e outros quatro voluntários, todos estudantes de cursos de licenciatura na Universidade e um coordenador geral.

Figura 2 – Educadoras do projeto durante um encontro de formação em Pradópolis: da esquerda para a direita: Stefani, Daniele, Sirleidina, Mirian, Igor (bolsista voluntário) e Rosana



Fonte: Registro da autora, 2009.

Essa equipe realizava visitas mensais a todas as salas de aula, acompanhando o avanço dos alunos e também dos educadores, fazendo formações específicas com cada educador para que estes pudessem tirar suas dúvidas e aumentar a qualidade de ensino na sala.

A cada três meses aconteciam os encontros de formação com os educadores com a duração de uma semana organizada pela equipe do NEPEP e as coordenadoras locais. Vieira (2009) explica que esses momentos propiciavam aos educadores a possibilidade de socializar suas dúvidas e seus avanços visando à construção de uma prática coerente com seus princípios.

Também é importante destacar a participação de 75% das educadoras desse projeto que faziam o Curso Pedagogia da Terra na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e que, atuando no projeto de Alfabetização do PRONERA, tiveram a oportunidade de se perceberem como lideranças na comunidade em que vivem e de perceberem as possibilidades de conquista coletiva proporcionadas pela luta. É nesse sentido que elas passaram a perceber o compromisso que assumiram em suas comunidades e que tal compromisso, para ser realizado em plenitude, pressupõe uma sólida formação (VIEIRA, 2009).

Essas formações tinham também alguns objetivos específicos:

Desenvolver reflexões críticas sobre a educação de Jovens e Adultos do ponto de vista teórico-metodológico, numa perspectiva interdisciplinar e repensar o fazer pedagógico e as concepções de educação e do processo de ensino e aprendizagem, visando o planejamento e a avaliação na educação de jovens e adultos. (VIEIRA, 2009, p.07).

Para acompanhar as atividades, o projeto contou também com duas coordenadoras locais escolhidas pelo movimento social, que também realizavam visitas nas salas e reuniões mensais na universidade, para avaliar o trabalho realizado e planejar as próximas atuações de toda a equipe.. Segundo Vieira (2009), uma das importantes conquistas desse projeto é o amadurecimento do grupo que foi consolidando a parceria, não apenas com a universidade, mas como grupo. Nos momentos de formação e mesmo nas visitas às salas de aula, os educadores se apoiam, refletindo conjuntamente as ações pedagógicas, discutindo sobre seus educandos, dando e recebendo sugestões.

A relação dos parceiros também deve ser destacada como um diferencial deste projeto, pois como estamos em diálogo desde 2003, na elaboração do primeiro projeto de alfabetização, conquistamos uma relação recíproca que ganha maior qualidade com o tempo. Desta forma todas as decisões tanto do âmbito administrativo, quanto no que se refere a questões pedagógicas, são tomadas no coletivo, após muito diálogo e análise, portanto temos tido uma gestão colegiada que foi sendo construída e que vai se aprimorando com o tempo. Desta forma ao assumirmos os desafios da parceria do

PRONERA temos presenciado o amadurecimento e a intensa aprendizagem tanto da Universidade quanto do Movimento Social. (VIEIRA, 2009, p. 21).

Esse projeto de EJA de 1ª a 4ª série teve duração de três anos, com a finalização em dezembro de 2010. Existe também, de acordo com Vieira (2009), uma discussão e uma expectativa muito grande dos educadores e educandos sobre a continuidade deste projeto com os anos finais do Ensino Fundamental.

A principal conquista a ser destacada durante o desenvolvimento deste trabalho é o fato de os educandos passarem a se perceber como sujeitos com direito à educação. Eles cobram a continuidade do acesso à educação, pretendem continuar estudando, pois perceberam a relevância dos novos conhecimentos em suas vidas (VIEIRA, 2009. p.04).

Os Assentamentos I e II da cidade de Sumaré, onde se localizavam duas das salas de aula que permaneceu até o final do projeto, foi o *lócus* das entrevistas desta pesquisa. Foi aí que conversei com pessoas que participaram desse projeto e também de projetos anteriores no assentamento ou mesmo com outros moradores que estivessem dispostos a dar depoimentos.

A escolha se deu por dois motivos: a proximidade entre as cidades de Piracicaba, onde resido, e a cidade de Sumaré, facilitando minha constante presença no assentamento, e a disponibilidade, tanto dos educandos como dos educadores que atuaram nesse projeto, para contribuir com esta pesquisa de forma acolhedora e bastante engajada, uma vez que esses educandos e educadores se reconhecem como portadores de direito à educação, conhecem a pesquisadora e sabem de sua participação na comunidade.

4. A LUTA PELA TERRA: A HISTÓRIA DE DERROTAS E VITÓRIAS PARA A CONSTITUIÇÃO DOS ASSENTAMENTOS NA CIDADE DE SUMARÉ

*Terra é vida,
Terra é a solução,
Terra a gente planta mandioca,
Milho, arroz e feijão,
Terra trabalha mulheres, rapazes, moças e homens,
Terra Produz alimento para matar a nossa fome.*
(Lucia Rodrigues da Costa Alves¹⁰, 2010)

Figura 3 - João Calixto da Silva¹¹



¹⁰ Educando do Assentamento I de Sumaré. Esta poesia está no livro “Histórias de Vida” publicadas em 2010 pelo convênio do PRONERA entre UNIMEP/OMAPESP/INCRA. Foto de autor desconhecido, acervo Biblioteca do Assentamento I.

¹¹ Um dos fundadores do Assentamento I de Sumaré, era um orador nato, realizou várias palestras para diversas universidades e também frequentou a EJA dos projetos já realizados no assentamento; faleceu no ano de 2009.

4.1. SUMARÉ EM PERSPECTIVA: UM BREVE HISTÓRICO DA CIDADE

Meu objetivo com este capítulo é trazer informações importantes para que o leitor possa conhecer o município de Sumaré, *locus* geográfico e humano deste estudo: onde se localiza; qual é sua população; como vem se desenvolvendo, além de outros aspectos pontuais e indispensáveis para compreendermos em que contexto e onde se localiza o assentamento. Para responder tais questões, recorro ao livro de Josemil Rodrigues (2004): “*Sumaré por inteiro*”; a algumas informações disponíveis no *site* do IBGE; ao livro de José Pedro Soares Martins (2004) “*Terra Nossa Prometida: Os 20 anos do Assentamento I de Sumaré*” e algumas produções de assentados que foram publicadas por estudiosos dessa temática.

Sumaré é uma cidade localizada no interior de São Paulo, próxima a Campinas e Hortolândia. Rodrigues (2004) conta que, em meados do século XVIII, nessa região, surgiu a Vila de São Carlos das Campinas e nas redondezas foram surgindo fazendas e em seguida os vilarejos. Em 1850, a produção do café foi o principal responsável pela expansão deste local. No dia 26 de julho de 1868, foi inaugurada uma capela dedicada a Nossa Senhora de Sant’Ana, data instituída como aniversário da cidade, que se desenvolveu em torno desta capela.

Em 1875 foi inaugurada a estação da Companhia de Estradas de Ferro, acelerando o crescimento do povoado. O autor ainda ressalta que, em 1920, o povoado já contava com posto policial, iluminação, energia elétrica, cartório, serviço telefônico, escola, subprefeitura, igreja matriz e pronto socorro e em 1934 foi inaugurado o serviço de abastecimento de água.

Sumaré - nome de uma orquídea bastante comum na região e bastante utilizada como medicamento popular – era chamada Rebouças, em homenagem ao engenheiro construtor da ferrovia, Antônio Pereira Rebouças Filho. Em 1935 se emancipou da cidade de Campinas e somente 10 anos depois recebeu seu atual nome. Em 1964 foi elevada à condição de comarca.

Figura 4 – Localização da cidade de Sumaré



Fonte: Site oficial da prefeitura da cidade de Sumaré¹²

Machado¹³ (2008) nos conta que, a partir do século XX, houve um rápido crescimento da população na região metropolitana de Campinas da qual Sumaré faz parte, chegando a 400% de aumento em quase 70 anos, tanto econômica como industrialmente. Martins (2004) atribui esse aumento à rápida industrialização e à vinda de migrantes de todo o país devido ao êxodo rural¹⁴.

¹² Disponível em: <http://www.sumare.sp.gov.br/2011/index.html>. Acesso em 12 jan. 2013.

¹³ Doutor em Educação pela UNICAMP (2008). Sua tese se intitula “Dilemas e Perspectivas da educação em assentamento rural – Sumaré – SP”. Atualmente é professor assistente doutor do Departamento de Educação, da Faculdade de Ciências, da UNESP /Campus de Bauru. Tem experiência na área da Sociologia da Educação, com ênfase em Educação em Assentamentos Rurais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação rural; juventude rural; educação e sociedade; educação e cultura; escola e ideologia; sociologia e cultura; teoria sociológica.

¹⁴ Êxodo rural é o termo pelo qual se designa o movimento de mudança de habitantes do campo, em busca de melhores condições de vida. Estes fenômenos estão ligados à falta de políticas de desenvolvimento das zonas rurais, tais como a construção de infraestruturas básicas - estradas, escolas e hospitais.

4.2. O êxodo rural: a migração da população da zona rural para a zona urbana

O homem rural migrava em busca de condições mínimas e básicas de sobrevivência, devido à ausência de políticas públicas agrícolas para pequenos e médios produtores rurais. Martins (2004) nos conta que as pessoas partiam do campo para a vida urbanizada em busca de condições básicas de sobrevivência, assim como de emprego, educação e saúde, pois

O crescimento industrial autônomo no Brasil recebeu grande impulso durante os três governos de Getúlio Vargas (1930-34, 1937-45 e 1951-54). Na década de 1930, nasceram 12 mil indústrias, quase o triplo da década anterior, quando foram criadas 4.700 unidades industriais (p.33).

No século XX multidões abandonaram a zona rural em busca do emprego tão sonhado e prometido pelas indústrias que cresciam significativamente nos centros urbanos. Porém, as indústrias não absorveram toda a mão de obra vinda do campo, resultando então na proliferação das favelas e em multidões de desempregados.

A era Vargas foi o período marcado pela industrialização (MARTINS, 2004). Seu programa de governo tinha 17 metas, sendo duas delas voltadas para a policultura e a extinção progressiva e pacífica do latifúndio, metas essas que foram precariamente executadas, ficando evidente que em seu governo “as medidas tomadas na área rural não tiveram nem de longe a mesma dimensão daquelas tomadas na área urbana”.

Em Histórias dos Assentamentos, um livro produzido pelo NEPEP, escrito pelos educandos do projeto do PRONERA na parceria já descrita no item 1.5, encontrei a história do assentamento de Sumaré contada pelos envolvidos que traz como título “A História da escola do assentamento de Sumaré. A nossa luta, a organização, foi, é e será a nossa escola”. Vejamos o que nos contam já no início no livro em relação a esse período:

A primeira aula sobre a história do assentamento I de Sumaré inicia com um processo de lutas sociais para enfrentar o desemprego crescente na região metropolitana de Campinas no final da década de 70 e início da década de 80. Um processo de luta implícito, mas, contra as mazelas provocadas pela implantação do golpe militar de 1964 que durou vinte anos. Nos anos de 50, 60 e 70 famílias provenientes das várias regiões do Brasil, expulsas pelo êxodo rural, buscavam melhores condições de vida nos grandes centros urbanos.

São Paulo foi um dos centros receptores desta população advinda do campo em busca de emprego para sustentar suas famílias. Chegando aqui, segundo o educando João Calixto da Silva fundador do Assentamento I, era uma maravilha, o que mais tinha era emprego. Eram as construções dos arranha-céus. As cidades incharam, terminou as construções das fábricas. Os prédios para os senhores do dinheiro estavam prontos. No início dos anos 80, surge um problema muito grave. Cresceu muito o desemprego, não havia mais vagas para trabalhadores braçais. Ficamos desempregados e o que fazer? Temos casa, não temos água, não temos esgoto e agora como tratar de nossa família, de nossos filhos? Passamos a discutir estes problemas nas reuniões de Círculos Bíblicos, descobrimos lá no livro do êxodo que o povo de Deus juntamente com Moisés, saíram em busca de uma terra prometida. A reflexão era a seguinte: se não temos emprego e nem como sustentar nossas famílias aqui, temos que encontrar uma solução. O Bom seria voltarmos para as nossas terras de onde viemos. Mas lá, já não tem mais jeito o fazendeiro já colocou gado e a lavoura já virou pasto. (2010, p.53 e 54).

Quando eles citam as reflexões do grupo à luz da Bíblia, vale lembrar que nesse período a igreja católica passou por modificações decisivas (MARTINS, 2004). Entre elas algumas ações de renovação liderada pelo Papa João XXIII, escolhido em novembro de 1958. Com sua morte, seu sucessor, o Papa Paulo VI, prosseguiu o esforço de reformulações na doutrina social da igreja, que se sentia cada vez mais desafiada pelas rápidas transformações de ordem política, social, econômica, cultural e comportamental em todo o planeta. Entre outras inovações, um tema que seria resgatado com ênfase pela chamada então igreja Progressista ou da Libertação seria seu apoio à luta dos trabalhadores rurais sem-terra – como no caso da mobilização que levou ao Assentamento I de Sumaré.

Para Martins (2004), o perfil populacional mudou bruscamente devido ao movimento migratório no país. Nos anos de 1940, menos de 30% da população morava na área urbana, já em 1960 esse número subira para cerca de 50%, em 1980, 60% viviam na zona urbana e, segundo o autor, em 1991 o censo demográfico apontou que quase 80% da população se concentrava na zona urbana.

A migração do homem do campo para a cidade, embora facilitada pelo acesso à educação, deu-se independente desta, nos conta Bezerra Neto¹⁵ (2003). A maior concentração desta população se encontra nas periferias das grandes cidades sem que os problemas relativos ao analfabetismo tenham sido, até o momento, completamente resolvidos.

Segundo dados do IBGE, na cidade de Sumaré nos anos de 1950, pouco antes de se emancipar de Campinas, havia 5.850 moradores. No ano de 1960 a cidade já contava com 10.663 e em 1970 a população já havia dobrado para 23.054, crescendo uma média de 13,2% ao ano nessa década. Na grande São Paulo, nesse período, o IBGE registrou um crescimento de 14,8% ao ano (MARTINS, 2004).

No livro de Martins (2004) encontrei uma entrevista realizada por ele com o assentado João Calixto da Silva, um dos fundadores do Assentamento I de Sumaré. Em sua declaração ele conta que a propaganda da “cidade grande” era simplesmente irresistível no meio rural, “afinal nós víamos as pessoas chegarem no interior todas emperiquitadas, com calça boca de sino, tudo isso dava doidera no povo que queria ganhar dinheiro na cidade” (p.69).

Ele conta também que a letra da música de Roberto Carlos- “que tudo mais vá pro inferno” - ajudou a inspirar muita gente que já queria mudar em busca de melhores condições de vida e afirma que na época o pensamento era: “O negócio é ir embora pra cidade mesmo” (p.71).

Mas essa ilusão, no dizer de Marx e Engels, no Manifesto do Partido Comunista publicado pela primeira vez em 1848, não se mantém. Eles escreveram que

As relações burguesas de produção e de troca, as relações burguesas de propriedade, a moderna sociedade burguesa, que fez surgir, como que por encanto, possantes meios de produção e de troca, assemelham-se ao feiticeiro que já não pode controlar as potências infernais por ele postas em movimento (2011, p.46).

¹⁵ Prof. Dr. Luiz Bezerra Neto é atualmente docente na graduação e na Pós Graduação em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Membro de corpo editorial da Revista Eletrônica de Ciências da Educação (RECE) e da Revista de Educação (REVEDUC). É coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo (GEPEC) e coordenador do curso de Pedagogia da Terra da UFSCar. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: educação rural, escola normal rural, movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, ruralismo pedagógico.

“A burguesia submeteu o campo à dominação da cidade” (Idem, p. 45) e o proletariado se percebe em situação de miséria; e como carro chefe dessa miséria, a maior e mais temida de suas formas: a fome.

Martins (2004) conta que um grande estímulo desse movimento na época foram também os meios de comunicação de massa (sobretudo a televisão), que, ao ser modernizada, passou a exercer bastante influência sobre a opinião pública brasileira.

Durante a pesquisa nos textos do arquivo do projeto desenvolvido pela parceria UNIMEP / OMAQUESP e INCRA, encontro outro livro em que os educandos escreveram suas histórias de vida de forma individual, contada em versos, que traz como título “Histórias de Vida” (2010), organizado também pelo NEPEP. Desse livro destaco a história de Malvina Jacinto Teodoro, aluna da educadora Lídia Santana, do Assentamento II de Sumaré, que ilustra, poeticamente, os sentidos da busca por melhores condições de existência no campo:

Sou mineira da cidade de Guaxupé,
Meus pais e seus dez filhos,
Por anos viveram em uma fazenda de café

Na infância, meu primeiro ano pude estudar,
A professora se casou e teve que ir embora de lá,
E outra professora não foi substituir seu lugar

Por não ter onde estudar,
Acompanhei meus pais e irmãos,
E no serviço da roça ia trabalhar.

Depois de anos, mudamos de lá,
Para fugir da exploração,
Decidimos uma nova vida tentar no estado do Paraná.

Aos poucos a família começou a se separar,
Na esperança de viver dignamente,
Cada um escolheu um lugar, eu vim pra cá morar.

Quando chegamos a Hortolândia para morar,
Com esposo e cinco filhos, viemos na busca de vida nova,
Queríamos os filhos educar e algo conquistar

A luta foi difícil, porque emprego não havia,
Depois de um tempo meu esposo, trabalho arrumou,
Eu precisava ajuda-lo, o jeito foi enfrentar a bóia fria.

E ter nossa moradia, foi então que no Assentamento II viemos morar,
Só houve a conquista dessa terra porque o grupo trabalhou em união.

Apesar da saudade, o pai deixou seu legado,
Com muitos esforços, nosso sustento vem da terra,
Hoje vivo feliz, pois minha família vive ao meu lado.

Esse poema ilustra fielmente a realidade de milhares de brasileiros durante o êxodo rural. O saldo foi devastador no que diz respeito ao esvaziamento do campo entre as décadas de 1960 e 1980 e, junto a esse movimento, várias outras situações aconteceram nacionalmente e mundialmente: as classes operárias, articuladas a diversos movimentos sociais e intelectuais, de diferentes formas demonstraram sua insatisfação e buscaram lutar pelos seus direitos.

Ocorre que, paralelamente a esses acontecimentos, deu-se, no Brasil, o acirramento da crise econômica no início dos anos 80, a qual fez crescer as manifestações de trabalhadores que reivindicavam melhores condições de trabalho e exigiam a redemocratização do país. Nesse momento, o Estado de São Paulo tornou-se palco dessas reivindicações, proporcionando destaque a diversos movimentos sociais, sendo que o surgimento de alguns deles, contribuiu também para intensificar, em todo o território nacional, a luta pela democratização do acesso a terra. (MACHADO, 2008, p.8).

Em seguida veremos, ainda com base nos livros já publicados sobre o local e também nos livros de autoria dos próprios assentados, como aconteceu a organização dos trabalhadores rurais, a ocupação da fazenda Tamoio em Araraquara, a ocupação em uma área da Ferrovia Paulista S/A – FEPASA em Araras, situação que resultou na conquista da área do Horto Florestal de Sumaré (área que também pertencia à FEPASA), onde foram construídos os assentamentos na cidade de Sumaré.

4.3. A luta do povo para voltar a viver na terra

Historicamente, os primeiros episódios de conflitos ligados de alguma forma com as questões agrárias no Brasil envolvem os colonizadores portugueses e as comunidades indígenas. Quando Ajuricaba, líder da chamada Guerra dos Manaus¹⁶, proclamou “Esta terra tem dono!”, os indígenas, na realidade, estavam querendo

¹⁶ A Guerra dos Manaus (1723 - 1728) foi travada entre os portugueses e os índios da tribo dos Manaus que habitavam nas imediações da povoação de Santa Isabel, no rio Negro e eram liderados por Ajuricaba.

preservar o seu paraíso contra os invasores, porém, as aldeias foram bombardeadas por uma embarcação enviada por Dom João V (RODRIGUES, 2004, p.22).

Muitos outros conflitos por terras ocorreram no Brasil e talvez não fosse ainda utilizada a expressão “Luta pela reforma agrária”. Porém os indígenas, os quilombolas e o homem do campo, posteriormente organizados pelo MST, historicamente lutam pelo mesmo objetivo.

Cada sem-terra de hoje carrega em si (ainda que não saiba disso) a herança rebelde de Sepé Tiaraju, de Zumbi dos Palmares, dos camponeses que lutaram em Canudos, Trombas e Formoso, Contestado, nas Ligas Camponesas. Assim como carrega a memória de repressão sofrida por todas essas lutas e o desafio de impedir que a destruição possa ocorrer de novo (CALDART, 2004, p.108).

O crescimento da população havia inflado a região de Campinas. Martins (2004) aponta que as consequências negativas da explosão populacional e industrial foram muito sentidas entre as décadas de 1950 e 1970.

Foi nesse cenário turbulento que alguns integrantes da igreja católica brasileira – fortemente influenciados pelo movimento da Teologia da Libertação¹⁷ executaram ações decisivas na articulação com o movimento da reforma agrária na região de Campinas. Martins (2004) relata que foi grande a identificação da “parcela da comunidade católica com estudantes, operários e lideranças políticas perseguidas pelo autoritarismo” nas cidades como Campinas, Sumaré, Valinhos, Vinhedo e outras regiões (p.62). O autor reproduz uma entrevista com o padre Milton Santana, que foi monitorado de perto pelo sistema de segurança política do governo por apoiar movimentos populares e grevistas da região de Campinas. Essa entrevista foi realizada pela Série Confidencial de Campinas, publicada no Correio Popular no ano de 1997, quando o padre, aos 90 anos de idade, responde a

¹⁷ Teologia da Libertação é um movimento de teologia política, que engloba várias correntes de pensamento que interpretam os ensinamentos de Jesus Cristo em termos de uma libertação de injustas condições econômicas, políticas ou sociais. Nesse sentido a igreja católica se posicionou e publicou documentos que defendem a importância do compromisso radical para com os pobres, porém considera a Teologia da Libertação herética pois, por fazer uma releitura marxista e de outras ideologias políticas (materialista e ateia) da religião, é incompatível com a doutrina católica. Outros afirmam que o que ocorreu não foi uma crítica ou repressão ao movimento em si, mas sim correção de certos exageros de alguns de seus representantes (como sacerdotes mais tendentes à política). O Papa João Paulo II dirigiu uma carta à CNBB, em 9 de abril de 1986, pedindo o verdadeiro desenvolvimento desta teologia, excluindo seus princípios incorretos. Disponível em: <<http://leonardoboff.wordpress.com>>. Acesso em 31 jan. 2013.

algumas perguntas sobre esse período vivenciado por ele. Quando o entrevistador pergunta o que o padre acha do comunismo, ele responde:

A doutrina socialista de Marx, de denúncia da exploração do homem pelo homem, é válida até hoje, repito, está na essência do cristianismo. A frase “Operários de todo mundo, uni-vos”, está mais viva do que nunca. Mas não aprovo quando se usa a violência para se chegar ao comunismo. É claro que dizer é fácil, o difícil é fazer. (p.63)

E era nesse contexto que as reuniões com os primeiros grupos de desempregados e também pessoas interessadas em voltar a trabalhar na terra - desiludidos com as condições em que viviam na zona urbana – aconteciam no bairro de Rosolém, em Hortolândia, que, na época, era distrito de Sumaré, fazendo divisa com Campinas. Esses encontros foram inicialmente promovidos pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEB), sempre em espaços comunitários, em bairros periféricos e também no meio rural (MARTINS, 2004).

Essas reuniões foram de grande sucesso, explica Machado (2008), e tais discussões os levaram a organizar uma horta comunitária, cultivada em terrenos urbanos desocupados da própria comunidade, local de onde retiravam uma renda pequena, que, porém, de certa forma os ajudava na luta da sobrevivência – principalmente os desempregados e aposentados do grupo. Porém a cada dia crescia o número de pessoas com dificuldades financeiras e então somente a horta já não era suficiente para atender a demanda.

No livro produzido em 2010 pelos educandos, contando a história do Assentamento I, encontramos algumas colocações sobre o modo como eram realizadas essas reuniões; o que se falava nelas e até onde chegaram com esses encontros iniciais:

Nos anos de 1981, 1982 e 1983 aconteceram várias reuniões na região do bairro de Rosolém, divisa do município de Sumaré e Campinas. Discutíamos inspirados por lideranças religiosas, padres, irmãos, seminaristas inseridos nas CEBs, fundamentados na teologia da libertação do Frei Leonardo Boff, que uma das formas seria fazer uma luta pela terra. Nestas reuniões se discutia que não seria fácil, até poderia ser perigosa, porque, não saberíamos o que tinha que ser enfrentado. Eram reuniões grandes às vezes ultrapassava trezentas, quatrocentas pessoas. Após três anos de preparação chegou o dia de partir. Na última reunião tinha uma multidão, a reunião foi transformada em uma assembleia num espaço aberto, pois não caberia no salão. Tivemos que utilizar um palco improvisado e microfone para que todos pudessem ouvir. Esta multidão curiosa

queria saber onde era a terra. Mas o convite foi para lutar mesmo sem saber pra onde ir, o único meio de não correr riscos porque podia ter espiões. Vendo esta situação muitos desanimaram, ficaram com medo e foram embora. De um total de quase quinhentas pessoas, só restaram quarenta e seis (p.54).

Segundo Martins (2004), os encontros eram sigilosos, e o convite era realizado boca a boca: um amigo conta para o outro, falam-se entre vizinhos ou parentes. Durante três anos foram 104 reuniões, todas elas, conta-nos o autor, realizadas com o objetivo único de voltar à terra. Nessas reuniões eles pensavam em muitos detalhes e em muitas possibilidades de situações que poderiam ocorrer. Pensavam em estratégias que poderiam ser utilizadas durante a primeira ocupação. Apontaram a importância de alguém registrar os acontecimentos e o escolhido para redigir foi um rapaz chamado Lafaiete Pereira Biet, por ser ele o mais adiantado nos estudos. À época cursava o ensino médio (MARTINS, 2004).

4.4.O medo e a tensão do grupo: as ocupações que resultaram no assentamento

A saída estava marcada para as 21h do dia 4 de novembro de 1983 e contou com um total de 47 homens, as mulheres e as crianças não foram por não saberem exatamente o que lhes esperava e principalmente por ser algo julgado perigoso, relata Martins (2004). Nada se comentava principalmente em relação as informações sobre o conteúdo das reuniões preparatórias, para que se preservasse sigilo máximo. Os membros do grupo souberam um pouco antes da partida qual seria o destino: a cidade de Araraquara, no interior de São Paulo, na Fazenda Tamoio, onde parte das terras estava penhorada para o governo estadual.

O grupo ocupou a terra no período da noite e eles trabalharam até o amanhecer, declara Lafaiete no livro de Martins (2004), cada pessoa com sua função determinada pelas reuniões anteriores, e quando amanheceu já estava tudo pronto: barracas em pé, fogo aceso, faixas plantadas e em volta das barracas uma grande roça. Foi quando os jagunços da fazenda chegaram e ficaram fazendo inúmeras perguntas a eles e tudo que respondiam que a fome era o que os levou até ali, o desemprego e/ou o sonho de voltar a viver *na* e *da* terra. Os jagunços da fazenda se irritaram e começaram a gritar com o grupo tentando intimidá-los, porém,

o grupo - que estava preparado para essa situação – se manteve firme no propósito de não sair de maneira alguma da terra – o que, logicamente, irritou ainda mais os jagunços.

Na tarde do dia cinco de novembro, os jagunços da fazenda, junto com os policiais, apareceram com um ônibus, e disseram que eles estavam viabilizando um ônibus por conta da fazenda para que os ocupantes saíssem do local, mas o grupo, de forma bastante pacífica, continuou no local, pois nas reuniões preparatórios um dos principais temas era o da não utilização de violência nos momentos conflituosos. Martins (2004) traz o registro do jovem Lafaiete:

Nesse momento sentamos bem próximos uns dos outros formando um círculo. Vendo que seria difícil levar a gente tentaram levar um de nossos companheiros, mas nos seguramos uns aos outros e a ele fazendo uma forte corrente que foi impossível para os policiais desmanchar. Com a nossa resistência de não sair da terra os policiais levaram todas as nossas ferramentas, inclusive os utensílios de cozinha, mesmo assim levantamos os braços mostrando que a gente ia trabalhar e continuamos a arrancar muita grama e mato com as mãos. Esse foi um dos momentos mais marcantes da nossa luta, pois ao mesmo tempo que havia desespero, choro, também havia calma e resistência com muita bravura e coragem. A pressão aumentou a noite, quando tiros foram dados nas proximidades da área ocupada, neste momento dois membros do grupo decidiram deixar o acampamento, desistindo da luta. Os 45 restantes deram continuidade da ocupação (p.92 - 93).

No dia seguinte, seis de novembro, às 10h da manhã, os jagunços armados retornaram novamente com um caminhão-pipa, prometendo que dariam um caminhão para levá-los naquele exato momento, caso contrário, eles derrubariam todas as barracas com o caminhão que estava cheio de água misturada com ácido relata Martins (2004).

No livro dos educandos (2011) lemos o relato de que nesse momento o padre José Domingos Bragheto, da comissão Pastoral da Terra (CPT), escolhido pelos ocupantes para ser o intermediador entre os representantes da fazenda e da polícia, vendo o risco de uma tragédia, tomou a iniciativa de uma negociação de desocupação. Os jagunços aproveitaram este momento para retirar do padre sua máquina fotográfica com a qual havia registrado toda a violência contra o grupo e lhe deram um tiro que passou muito próximo dos seus pés.

As negociações foram intensas - nos conta Martins (2004) – até que chegaram ao resultado de que os ocupantes poderiam permanecer até 12h de segunda-feira, dia 7 de novembro. Os membros do grupo reavaliaram bastante se queriam continuar com a luta ou regressar para suas casas, porém todos que estavam presentes, caso tivessem que voltar, voltariam muito envergonhados por não terem conseguido nada, e sabiam que se voltassem não tinham muitas opções de sobrevivência, portanto, resolveram coletivamente prosseguir com a luta pela terra.

Figura 5 – Usina Tamoio, em Araraquara, após a ocupação e despejo dos assentados (1983)



Fonte: Arquivo pessoal de Tito em MARTINS, 2004.

Na data combinada, o grupo partiu em busca da tão sonhada terra, agora na cidade de Araras, também interior de São Paulo, no Horto Florestal da Estação Loreto, das Ferrovias Paulistas S.A (FEPASA). O grupo chegou ao Horto às 5h30 do dia 7 de novembro de 1983, e em duas horas o acampamento estava praticamente pronto, com as barracas em pé e também faixas produzidas por eles com frases em defesa da reforma agrária (MARTINS, 2004, p.92).

Muitas negociações foram realizadas com a empresa e um comitê de apoio à ocupação por parte da população de Araras foi organizado imediatamente, bem como receberam apoio de muitos religiosos da igreja católica envolvidos em diferentes grupos da ocupação. Porém, no dia 10 de novembro, chegou o oficial de justiça para entregar uma notificação com o pedido de desocupação da área solicitada pela FEPASA (MARTINS, 2004).

A empresa fez uma proposta de trabalho para os acampados, porém pessoas com a idade mais avançada a empresa não empregaria, então o grupo resolveu não aceitar a oferta e continuar negociando com o governo do estado.

A chegada de um ônibus e duas viaturas da polícia para viabilizar a desocupação potencializou a tensão no acampamento, continua Martins (2004). Nesse momento os acampados foram até o centro do acampamento e sentaram no chão, todos em círculo, inclusive muitas pessoas da cidade de Araras que estavam ali para auxiliar o acampamento também se uniram aos acampados nesse momento. O padre Lanzo, da paróquia de Araras, sentindo o clima de tensão, convidou os acampados para se dirigirem até sua paróquia, convite que foi aceito pelo grupo. Martins (2004) nos conta que a chegada dos assentados até a paróquia foi coberta com sentimentos de emoção, misturados com tristeza e incerteza.

Figura 6 - Ônibus trazido para levar os ocupantes do Horto Florestal de Araras (1983)



Fonte: Arquivo pessoal de Tito em MARTINS, 2004.

No caminho, o grupo, com cerca de 300 pessoas, carregou uma cruz como símbolo do apoio da igreja “da libertação” e no percurso até a chegada à paróquia foram aplaudidos pela população de Araras.

Figura 7 – José Antônio Bacchim leva a cruz durante a desocupação do Horto (1983)



Fonte: Arquivo pessoal de Tito em MARTINS, 2004.

Ao chegarem foi o momento de reavaliar tudo e tomar as próximas decisões:

Na realidade vamos embora, vamos de cabeça erguida com sinônimo de vitória. Achamos que o de melhor ficou conosco: conscientização não somente de nossa parte, mas também por parte de muitos ararenses que nos acompanharam. Depois de todas estas lutas que se sucederam estávamos voltando para a casa decepcionados e abismados com a posição absurda que o governo tomou, que não dialogou com a gente e respondeu ao nosso ato com violência e sem compreensão (Lafaiete em MARTINS, 2004, p.99).

Retornaram para casa, mas a espera pelas negociações com o governo do Estado carregava angústia e ansiedade em cada um dos trabalhadores e membros de suas famílias.

As ocupações em Araraquara e Araras organizadas pelo grupo chamaram a atenção da imprensa nacional e de todos os segmentos envolvidos com a campanha das Diretas-já, que estava crescendo justamente naquele momento, motivo pelo qual a mobilização assumiu uma proporção inimaginável, considerando a conjuntura política que o país estava vivendo.

No calor das Diretas-já, Martins (2004) nos conta que a posição do grupo prevaleceu após muita negociação e a garantia do grupo de que se as negociações não tivessem um resultado positivo o grupo retomaria as ocupações. E então o governo Franco Montoro deliberou a criação do Assentamento I de Sumaré, no dia 7 de fevereiro de 1984, sendo viabilizada uma parte do Horto Florestal da FEPASA e 27 famílias legitimadas puderam retornar à terra.

Esse movimento dos trabalhadores rurais no estado de São Paulo desencadeou uma série de outros movimentos que buscavam reivindicar o direito do trabalhador rural e também, futuramente, resultou na fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nesse estado.

É importante destacar que o Assentamento II de Sumaré foi organizado exatamente durante o processo de fundação o MST, história esta contada detalhadamente no livro dos educandos (2010). Martins (2004) explica que:

O Assentamento II nasceu a partir da experiência do Assentamento I, agora com maior participação do MST, que tinha se articulado na região e no estado. O grupo do Assentamento II teve a participação de muitas pessoas das CEB's de Hortolândia. As negociações com o governo estadual começaram em janeiro de 1985. No dia 17 de maio, com a informação de que estariam em curso procedimentos administrativos visando o assentamento dos trabalhadores, um grupo de 45 famílias ocupou uma parte do Horto Florestal Boa Vista, de Sumaré, no que recebeu o apoio do pessoal do Assentamento I. Madeira para a construção de barracos e até um caminhão foram disponibilizados pelos assentados. (p.117)

De qualquer maneira, faz parte da história o registro de que o Assentamento I de Sumaré operou como um tipo de "laboratório" para outras ocupações (MARTINS,2004), e, na maioria com bastante êxito, resultaram em assentamentos. O autor relata que, no geral, ao menos 10 grupos que chagaram a ocupar terras tiveram de certa forma algum contato com o grupo de assentados de Sumaré, principalmente os grupos que originaram os assentamentos de Sumaré II, Porto Feliz, Promissão e Mogi-Mirim.

4.5. A vida no assentamento: a luta continua

O assentamento passou e ainda passa por dificuldades e continuam as lutas pela busca de condições básicas de vida. Se já conquistaram a terra, ainda faltavam energia, escola, esgoto e casa – não havia mais nada, apenas a terra. E tudo isso foi e é uma conquista diária, como os próprios educandos apontam em seu livro, quando falam que a forma que encontraram para sobreviver foi buscar apoio na sociedade. Vejamos o que eles nos trazem no livro dos educandos (2010):

Através das comunidades eclesiais de base as CEBs. Igrejas Católicas, evangélicas e outros setores uniram forças e deram total apoio. Como havia uma boa articulação que era composta por diversos membros de diversos setores, conseguimos apoio de alimentos, vestuários, e todo tipo de suporte para viabilizar o funcionamento do nosso projeto de vida. A conquista da terra para gerar alimentos e segurança para nossas famílias (p.60).

Segundo Martins (2004), a fase inicial do assentamento foi bastante difícil e houve muito trabalho dos assentados para transformar em produtivo aquele espaço que antes era destinado à plantação de eucaliptos. No começo os assentados dormiam em barracas de lona, sem energia elétrica e água no local.

Figura 8 – Local de reuniões no Assentamento I de Sumaré



Fonte: Arquivo pessoal de Tito em MARTINS, 2004.

A partir da década de 1990, o Assentamento de Sumaré passou a integrar grande parte dos estudos sobre trabalhadores rurais realizados pelas universidades e, em 1994, exatamente quando o assentamento completava 10 anos de existência, a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) publicou um dos estudos realizados em vários assentamentos do Brasil, entre eles no núcleo de Sumaré.

Para Bergamasco (1996), essa pesquisa foi de grande importância principalmente pela forma com que foi realizada, considerando as disparidades regionais:

A FAO sugeria uma política de desenvolvimentos que levasse em conta esta diversidade. Os assentamentos da região nordeste estariam carecendo principalmente de recursos para irrigação, enquanto para os estados do Norte era fundamental o aprimoramento das vias de comunicação. Já na região Centro Oeste a prioridade estava na recuperação dos solos pobres do cerrado. No Sul, os assentados demonstravam grande capacidade de aproveitamento da política agrícola oficial; e na região Sudeste, o fornecimento de assistência técnica era uma importante lacuna a ser preenchida (p.46).

A pesquisa também identificou elementos comuns para todas as regiões, aponta Bergamasco (1996), indicando e favorecendo a necessidade de estabelecer formas mais adequadas para que acontecesse a comercialização do que era produzido nos assentamentos.

Como nesta dissertação o foco está no assentamento de Sumaré, iremos nos deter somente a esses índices. Vejamos então o Quadro 1, que aponta a ocorrência de mudanças nas condições de vida do homem do campo após conquistar suas terras:

Quadro 1 – Alteração na condição de indicadores sociais no Assentamento Sumaré segundo assentados (2000)

| Indicador | Igual ou sem resposta | Melhorou | Piorou |
|------------------|-----------------------|----------|--------|
| Alimentação | 36% | 52% | 12% |
| Moradia | 32% | 56% | 12% |
| Saúde | 20% | 76% | 4% |
| Escola | 44% | 36% | 20% |
| Lazer | 52% | 48% | 0% |
| Trabalho | 12% | 88% | 0% |
| Relação familiar | 52% | 40% | 8% |
| Segurança | 36% | 60% | 4% |
| Transporte | 28% | 32% | 40% |
| Poder aquisitivo | 56% | 28% | 16% |
| Luz | 60% | 40% | 0% |
| Água | 52% | 44% | 4% |
| Correio, fone | 40% | 20% | 40% |

Fonte: USP/MDA/FAO¹⁸.

É visível a melhora em praticamente todos os aspectos dos indicadores e destaque o item trabalho: ter trabalho, poder trabalhar, e trabalhar a/na terra. Com as pessoas trabalhando, os outros aspectos da vida - considerados por essa pesquisa – também seguem a curva de melhor condição de vida.

Para Martins (2004) outros itens também se destacaram, como o transporte que, para 40% dos entrevistados, piorou, e também escola, que, para 20% das pessoas, piorou, e 44% consideraram que continua igual. Transporte e frequência à escola são interdependentes: há necessidade de transporte para que os alunos cheguem às escolas distantes do assentamento, depois da primeira etapa do Ensino Fundamental.

No próximo capítulo trago os depoimentos das pessoas que efetivamente participaram de todo o processo de conquista da terra – o Assentamento de Sumaré, e a dificuldades de acesso e permanência dessas pessoas na escola.

¹⁸ Disponível em <<http://www.ufrgs.br/pgdr/arquivos/547.pdf>>. Acesso em 26 out. 2012.

5. A EDUCAÇÃO QUE TIVEMOS, A EDUCAÇÃO QUE TEMOS E A EDUCAÇÃO QUE QUEREMOS...

*Vou contar um pouco da minha história,
Que mudou muito depois que comecei a estudar,
Eu nunca tive condições de ir pra escola,
Eu morava no sítio no estado da Bahia,
Éramos em 19 irmãos,
E condição para nós estudar o meu pai não tinha,
E quando abriu uma escola,
Que não era muito perto,
Voltei a estudar,
Mas quando eu estava aprendendo,
Logo tive que parar,
Porque era época de colheita,
E na roça eu tinha que ajudar,
É muito ruim não saber ler,
E só o nome escrever,
Os anos se passaram,
Me casei e tive cinco filhos,
E agora, voltei a estudar,
Já sei um pouco ler, escrever e contar,
Estou feliz, e sei que não vou da escola desistir,
Porque quero aprender mais e mais,
E se eu posso aprender,
Você também pode é só querer.
(Rosália Pereira de Souza, 2010¹⁹)*

¹⁹ Publicada no livro “Histórias de vida”, organizado pelo NEPEP durante o convênio do PRONERA entre UNIMEP/OMQUESP/INCRA.

5.1. O caminho percorrido: a organização das entrevistas

Na apresentação mostrei a relação da vida da pesquisadora com a pesquisa. Relatei a participação em programas de educação em áreas de reforma agrária e o que me oportunizou estar com os assentados para a realização deste estudo. Na primeira parte do texto realizei algumas reflexões históricas sobre a educação do campo e na segunda parte do texto o objetivo foi o de apresentar brevemente a história do Assentamento I de Sumaré. Nesta terceira parte trago o relato dos educandos sobre suas vivências, perspectivas e expectativas em relação a escolarização e relatos de suas experiências educacionais.

Meu primeiro contato com os moradores do Assentamento I de Sumaré²⁰ para o desenvolvimento desta pesquisa foi com o assentado e educador Altair – que participou de dois projetos do PRONERA na parceria UNIMEP/ OMAQUESP e INCRA. Altair se dedica de forma integral à educação dentro do assentamento. Entrei em contato com ele por telefone combinando um dia em que ele pudesse me receber para que eu apresentasse a proposta desta pesquisa.

Quando Altair ouviu a proposta verbalizou que os assentados precisam muito conseguir encontrar uma forma de realizar o registro da história de luta desta comunidade, registro escrito e também com imagens gravadas. O educador explicou que ele percebe quantas ações são realizadas em diferentes segmentos no cotidiano do assentamento que, muitas vezes, ficam perdidas por não haver registro sistemático ou mesmo por haver registros pouco fieis aos acontecimentos, colocando como coadjuvantes personagens importantes para as conquistas.

Ao buscar publicações sobre o assentamento, encontrei vários artigos sobre a temática da agricultura familiar, produção de alimentos, agroecologia, muitos deles escritos pela Prof.^a Sônia Bergamasco a partir dos dados da pesquisa do FAO. Altair também cita um livro publicado pelo historiador José Pedro Soares Martins chamado Terra Nossa Prometida: Os 20 anos do Assentamento I de Sumaré, no qual me pautei para escrever a segunda parte desta dissertação. Esse livro foi encomendado pelo assentamento para a comemoração dos 20 anos de sua constituição, porém, o

²⁰ Os Assentamentos I e II de Sumaré são sempre referidos juntos pois a história de ocupação e luta pela educação, a produção e a organização desses assentamentos são realizadas sempre conjuntamente, o que tornou impossível realizar esta pesquisa em somente um deles.

próprio Altair aponta que vários assentados acabaram não se identificando com a história contada nessa edição que trata especificamente da história da ocupação do local.

Altair explica que durante o último projeto do PRONERA, realizado no assentamento a partir da parceria UNIMEP/ OMAQUESP e INCRA (de alfabetização e de 1ª à 4ª série), os alunos que participaram escreveram dois livros, um com o título “Histórias de Vidas” e outro “Histórias dos Assentamentos: A Luta Pela Terra”. Os educandos dele escreveram o capítulo que traz como título “A História da escola do assentamento de Sumaré” – livros que consultei e cito nesta pesquisa. Com esses livros os educandos assentados se identificam mais, pois também foram autores – me conta Altair.

A conversa inicial foi agradável e deu-se na cozinha da casa, que fica ao lado externo de forma que todas as outras casas da redondeza têm acesso a ela e a utilizam com um sistema de fogão à base de serragem. A comida é feita no período da manhã e esse fogão a mantém quente até o final do dia, tornando-se local de encontro, de conversas e recepção para os moradores e visitantes. Muito acolhedor.

Após esse momento percorremos o assentamento de casa em casa e Altair apresentava-me aos moradores e explicava-lhes a proposta da pesquisa. Não tivemos nenhum problema em relação ao consentimento para as entrevistas e videograções. Houve disposição para compartilhar suas vivências, o que facilitou bastante o agendamento posterior das visitas. Foi importante que a apresentação da pesquisadora tenha sido realizada pelo educador.

Esse primeiro contato foi muito agradável, eles me ofereciam café, faziam questão de me apresentar a produção de suas terras e até mesmo já me contavam algo sobre a história vivenciada durante a ocupação, ou suas participações nos projetos educacionais desenvolvidos no assentamento, bem como sua preocupação em relação à educação. Por várias vezes eles disseram que gostariam de contar com o retorno deste material, tanto as entrevistas de forma integral quanto a pesquisa quando concluída. Houve indícios suficientes, em suas falas, de que os assentados desejam ver registradas suas histórias, querem conferir os escritos, desejam ver os nomes de seus companheiros já falecidos e que não deixaram registros escritos nem orais (gravados), ficando apenas na memória aquilo que contavam. A expressão do desejo de ver parte de suas vidas registradas e depois

conferidas e publicadas trouxe-me à memória alguns versos de Bertold Brecht, última parte de seu poema Elogio ao Aprendizado:

[...]

Frequente a escola, você que não tem casa!

Adquira conhecimento, você que sente frio!

Você que tem fome, agarre o livro:

É uma arma.

Você tem que assumir o comando!

Não se envergonhe de perguntar, camarada!

Não se deixe convencer

Veja com seus olhos!

O que não sabe por conta própria

Não sabe.

Verifique a conta.

É você quem vai pagar.

Ponha o dedo em cada item

Pergunte: O que é isto?

Você tem que assumir o comando!

Para que as gravações fossem realizadas com melhor qualidade do que se eu mesma o fizesse, busquei auxílio de um estudante do curso de Rádio e TV da UNIMEP, que contribuiu voluntariamente²¹.

Assistindo às entrevistas videogravadas por várias vezes, elenquei três eixos temáticos, conforme afirmei na apresentação. Também as análises são organizadas em eixos. O objetivo é, portanto, discutir três grandes questões a partir dos depoimentos dos assentados: a) a importância da educação do campo; b) a significação da educação do campo na história dos assentados de Sumaré I e II e c) Experiências educacionais vivenciadas no Assentamento.

Todas as entrevistas foram de máxima importância levando-se em conta que são narrações dos assentados e que o que disseram tem relevância em suas vidas e na vida de cada um de nós. Porém, diante do prazo para conclusão desta

²¹ Mauricio Trez Ottani é aluno da Unimep, regularmente matriculado no curso de Rádio e TV, com conclusão prevista para 2013. Atua como técnico de áudio e vídeo. Dispôs-se voluntariamente a realizar as filmagens das entrevistas para a pesquisa e posteriormente organizar um documentário a pedido dos assentados.

pesquisa, das 15 entrevistas realizadas escolhi seis delas para analisar, aquelas que contemplaram os três eixos.

5.2. A importância da educação do campo

Neste primeiro eixo selecionei alguns recortes das entrevistas buscando enfatizar e compreender em suas falas qual foi o sentido da educação durante suas trajetórias de vida, quais foram suas experiências nesses espaços educacionais e o que mudou após sua vinda ao assentamento.

Arroyo (2003) afirma que:

A pouca escolarização dada aos filhos do povo não foi a mesma dada aos filhos das camadas dirigentes, foi outra, qualitativamente diferente, feita de ensaios e experimentos. Foi uma escola para subalternos, para condenados ao trabalho desqualificado (p.16).

O primeiro relato é da assentada Dona Cecília²², que trabalhou incansavelmente para que fosse possível a construção de uma escola no Assentamento II de Sumaré e que veio a frequentar a escola como aluna em um dos projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolvidos no assentamento pelo PRONERA.

“Quando eu era criança, meus pais tinham quatro filhos na escola, quando a escola fazia o censo para ver quantos filhos estavam fora da escola, passaram em casa e meu pai falou: “Só tem três crianças que poderiam entrar na escola”, pois era necessário ter até 14 anos para poder fazer a primeira série, então eu tive que ficar porque dos quatro eu era a mais velha e os meus três irmãos ficavam na escola e eu ia trabalhar na roça. Mas eu era tão curiosa que eu queria ler tudo o que eles traziam da escola, por isso eu aprendi a ler, porém escrevia muito pouco, foi assim na raça porque não podia ir para escola porque eu tinha que trabalhar, e minha mãe sempre me dizia: “Por que mulher tem que aprender a escrever? Pra escrever carta para rapaz?” E quando nós viemos para Campinas procurando uma vida melhor, vivenciamos a seguinte situação: sem estudos como conseguir emprego? Foi bem

²² Cecília Rosa Prado é natural de Diamantina, localizada no estado de Minas Gerais, reside atualmente no Assentamento II de Sumaré, onde está desde a ocupação.

difícil. Eu morei 16 anos na cidade de Campinas, e quando me perguntavam “Você quer voltar a morar em sítio?”, eu respondia “Eu quero voltar a morar em sítio”. Quando eu vim conhecer o Assentamento I eu trabalhava numa confecção, foi difícil trabalhar em confecção mesmo sabendo costurar, pois eu não tinha referência de trabalhos anteriores e por este motivo tive que participar de vários cursos para aprender a trabalhar com o maquinário de confecção e com esta renda eu sustentava meus filhos.”

Dona Cecília conta um pouco sobre sua infância e a falta de oportunidade de estudar, também relata a história de sua família que saiu da zona rural em busca de novos horizontes e melhores condições de vida na zona urbana e aponta sua dificuldade em se adaptar a essa nova fase: *“foi difícil para trabalhar em confecção, mesmo sabendo lidar com costura eu não tinha referência de cidade nenhuma”*.

Quando Caldart (2008) discute a educação dos sem-terra do MST, diz que tal educação começa com o *enraizamento* das pessoas em uma coletividade, pois uma das primeiras condições para se abrir para as experiências de vida é saber-se parte de um lugar.

O enraizamento é uma das necessidades do ser humano. E ter raiz, é participar real e ativamente de uma coletividade que conserva vivos certos *tesouros do passado* e certos *pressentimentos do futuro*. Enraizado é o sujeito que tem laços que permitem olhar tanto para trás como para frente. Ter projeto, por sua vez, é ir transformando estes pressentimentos de futuro em um horizonte pelo qual se trabalha, se luta. Não há, pois, como ter projeto sem ter raízes, porque são as raízes que nos permitem enxergar o horizonte. (p. 116).

É perceptível, a partir da fala de Dona Cecília, que sua vinda para a zona urbana não foi sua opção. Assim como a consequente dificuldade para conseguir trabalhar em uma fábrica - pois não sabia ler muito e ali não era seu lugar.

Nessa fala fica evidente que dona Cecília não conseguia se adaptar onde vivia; claro que tentava levar a vida da melhor forma possível, porém ela se sentia uma pessoa deslocada. Cardart (2008) fala de raízes - ao estar enraizado, o ser humano tem laços “que permitem olhar tanto para trás como para frente”. Dona Cecília reconhece suas raízes – ali, no assentamento.

Caldart (2004) chama a atenção para o fato de que o sentido de *raízes* ou *enraizar* aqui não é o mesmo daquele que normalmente nos remete à ideia de passado e de fixação em um tempo ou lugar. *Enraizar* não é manter a pessoa no mesmo lugar, pelo contrário, é permitir que esse movimento traga a garantia de um arejamento indispensável para que a pessoa possa se recuperar e criar diversas raízes, de uma forma com que não se desconstrua o passado - desconstruir o passado é o pior dos crimes, afirma Caldart.

Ao pensarmos novamente na citação de Arroyo (2003) no início desta parte, percebemos sua coerência, pois são situações assim como as relatadas por Dona Cecília, que não teve oportunidade de estudar quando criança, que marcam a trajetória escolar dessa classe em que, segundo ele, os poucos que tiveram uma educação não a tiveram de forma adequada, e acabam condenados ao trabalho desqualificado. Tal fato fica ainda mais evidente se pensarmos que desde a década de 30 existem programas específicos para erradicar o analfabetismo no Brasil, porém ainda hoje temos aproximadamente 10 milhões de analfabetos.

O próximo relato é do assentado conhecido como Fabinho²³, que não participou da ocupação, pois ainda era criança, porém foi aluno da escola do assentamento.

“Na verdade nós não estudávamos aqui dentro do assentamento ainda, nós estudávamos em uma escola do Horto, que era uma escola vizinha que hoje ela nem existe mais e depois houve uma escola aqui dentro do assentamento I de 1ª à 4ª série. Quando eu saí desta escola eu tinha passado para 2ª série e fiz a 2ª, 3ª e a 4ª séries aqui, e olha, quando eu estudei aqui o ensino era muito fraco, porque era uma professora para quatro séries, tinham aproximadamente uns 80 alunos na sala com crianças e adolescentes. Nós sentíamos muita dificuldade quando saímos da 4ª série aqui e fomos estudar em uma escola na cidade, porque quando nós chegamos lá era diferente, era uma sala para cada série, tanto é que eu fui retido uns dois anos na mesma série, porque quando eu cheguei na 5ª série eu não sabia os conteúdos necessários e por isso fiquei dois anos estudando para conseguir acompanhar a classe. E quando nós chegamos éramos muito rejeitados pela sociedade, as pessoas não gostavam de assentado. Quando nós falávamos que éramos

²³ Fabio Augusto Barbosa tem 29 anos e atualmente atua no Laboratório de Restauração Florestal – LERF da ESALQ com restauração de mata ciliar.

assentados o povo meio que deixava você de lado, e na escola não foi muito diferente porque nós ficamos dois anos assim, eu acho que isso aí até influenciou para nós ficarmos sem ter vontade para estudar. Porque eu lembro, eu era muito caipira, tinha a merenda que você descia e eu não descia, eu e os meninos aqui nós ficávamos dentro da sala escondido, porque nós não tínhamos contato com o pessoal da cidade, e a gente era muito rejeitado, porque a gente ia sujo e não tinha sapato bom, camisa rasgada, poeira na estrada; a gente ia a pé. Daqui lá dá o quê? Uns 8 km? E a gente ia a pé, tomava poeira ida e volta e chegava lá tudo cheio de pó e dia de chuva era barro, não tinha escapatória, de um jeito ou de outro, o pessoal tirava sarro porque nossa canela ficava suja de barro.”

Fabinho se refere a uma das questões aqui discutidas: *“Eu era muito caipira, tinha a merenda que você descia e eu não descia, eu e os meninos aqui nós ficávamos dentro da sala escondido”*. Para Fabinho, o fato de eles chegarem sujos de barro ou poeira na escola era motivo de vergonha, portanto eles preferiam ficar sozinhos do que descer para desfrutar do momento do intervalo com as outras crianças. Nesse sentido Sawaia (2002) diz o seguinte:

A exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatido como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema (p.9).

Para Caldart (2002), algumas situações ruins poderiam ser evitadas com a inversão da lógica pela qual a pessoa tem que sair do campo para estudar, pois na maioria das vezes, assim como pudemos constatar na fala de Fabinho, a pessoa se refere à escola atrelada a momentos constrangedores e de humilhação. Caldart afirma que a Escola do Campo deve ser um local onde as pessoas sintam prazer, *“não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente”* (p.35).

Tal reflexão chama a atenção para a relação entre passado e futuro, e para a riqueza que pode estar contida em cada pessoa, em cada grupo e em cada comunidade, em suas histórias vividas individual ou coletivamente. Para Caldart

(2004), as práticas pedagógicas certamente tornar-se-iam significativas se fossem fundamentadas nos processos sociais e no enraizamento humano.

Outro ponto a que Fabinho se refere em seu relato são as condições de aprendizagem que lhes eram oferecidas na escola, que, segundo ele, não eram adequadas: *“O ensino era muito fraco, porque era uma professora para quatro séries, tinha uma faixa de uns 80 alunos na sala”*.

Ao buscar informações sobre o número de crianças que frequentavam a escola do Assentamento I, encontramos alguns dados apresentados por Bergamasco (1996): lá funcionava uma sala multisseriada de 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental e as 3ª e 4ª séries funcionavam na cidade. Naquele ano eram 49 crianças em idade escolar, distribuídas da seguinte forma: 10 no pré, 15 na 1ª e 2ª séries, oito na 3ª e 4ª, 12 no ginásio e quatro no Ensino Médio, à época chamado 2º Grau.

No que se refere à questão educacional, Bergamasco (1996) nos conta que, no Assentamento I de Sumaré, a escola iniciou seus trabalhos junto com o assentamento, pois os assentados, ao se instalarem, iniciaram a construção do prédio rapidamente, desta forma o prédio pertence ao assentamento, porém, a escola era mantida pelo Estado, o qual designava professores para irem até lá ministrarem suas aulas.

Santos (2003) traz uma reflexão que nos auxilia sobre a contextualização e compreensão desta situação e garante que:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (p. 53).

Não basta ter uma escola no assentamento se ela não der condições adequadas para que os alunos aprendam. Aliás, não basta escola nenhuma se os alunos não estiverem aprendendo e não tiverem espaço adequado, mobiliário próprio para eles, professores com conhecimentos sobre as ciências, as letras e as artes. Por isso é necessário que os currículos não descaracterizem o grupo social e seus valores, seus costumes, sua história, suas perspectivas de vida, pois corre-se o risco de, no lugar do respeito às diferenças, se reproduzir as desigualdades sociais.

Bezerra Neto (2003) discute a importância de um professor que pudesse ser do campo, que levasse em conta a realidade também conhecida por ele. Ele nos conta que quando professores urbanos são obrigados a escolher a escola no campo, quase sempre ficam deslocados. Com sua formação – na qual, via de regra, pouco se discute a realidade do campo – acaba por utilizar uma metodologia que inclui seus conceitos e seus valores e principalmente seus preconceitos com relação ao modo de vida do camponês e em relação aos movimentos populares vinculados à terra.

Nesse sentido os preconceitos contra a educação rural, ou seja, a Educação do Campo e contra os professores que atuam nessa área transformam-se aos poucos em preconceitos contra o próprio homem camponês, expõe Bezerra Neto (2003) criando neles diariamente o desejo de fugir daquela situação degradante e humilhante e de migrar para a cidade, este lugar em que se *“pensava viver o homem em seu mais alto estágio da civilização”* (p.104).

Relacionando os ensinamentos de Bezerra Neto (2003) com os de Caldart (2004), verificamos que as professoras da cidade eram designadas para lecionar nesses lugares e muitas vezes iam de forma impositiva – não tinham outra opção.

Não significa que “preconceito” é marca das pessoas da cidade e que apenas professores que morassem no campo pudessem lecionar no campo. O que me parece que os autores estão defendendo é que as crianças, jovens e adultos do campo tenham garantidos os seus direitos por uma educação que contemple os movimentos sociais dos quais estes camponeses fazem parte, bem como sua história, suas lutas, suas conquistas e a idoneidade delas. Digo com Santos (2008) que:

Nessa escola, importante é que educadores, educandos, acampados e assentados envolvam-se com os valores de que outro mundo é possível, transformando coletivamente os espaços, atuando na possibilidade de uma sociedade mais justa, fraterna e humana. Uma educação que os envolvidos possam participar das decisões a seu respeito e, dialogicamente, promover discussões e debates como sujeitos críticos e conscientes da necessidade de lidar com a implementação do projeto político pedagógico autônomo e emancipador. (p. 204).

O relato que segue é da assentada Sônia Silva²⁴, filha de um dos fundadores do assentamento, o senhor João Calixto Silva (já falecido).

“Eu estudei até a quarta série aqui na escola do assentamento, fui uma das últimas turmas a estudar aqui, era muito bom estudar aqui porque era próximo da nossa casa, a gente podia utilizar o nosso campo mesmo para brincadeiras, e você acabava ficando mais dentro do contexto do assentamento. Porém, os professores que vinham não tinham uma noção de abordar, por exemplo: em história, vamos estudar a história do assentamento, não me lembro da gente ter trabalhado isso, mesmo a escola sendo aqui, o ensino era tradicional, era a mesma grade que a gente aprende lá fora, não tinha nada de diferente, o diferente era a gente poder estar aqui dentro do assentamento e desenvolvendo esta atividade aqui. Eu acho que a escola ela é importante também para os assentamentos porque uma das nossas bandeiras é a questão da educação, e o exemplo disso é que várias pessoas já terminaram a faculdade. Quem não terminou está terminando, tentando ir para um cursinho técnico, e ninguém está parado, porque a gente entende que hoje no assentamento nós podemos gerenciar este assentamento e não precisa vir um agrônomo de fora para trabalhar aqui. Porque hoje vem, porque aqui no assentamento não tem nenhum formado, não precisa vir alguém formado em turismo para organizar o turismo aqui dentro, nós temos capacidade para isso.”

O relato de Sônia denuncia a falta dos estudos sobre a própria vida dos assentados. Não estudar a história deles pode significar a falta de importância dada a ela, a desvalorização da cultura local: seus modos de vida, suas lutas, suas conquistas como grupo social. Sônia relata que estudar na escola localizada dentro do assentamento é importante, porém aponta que a perspectiva político pedagógica da escola não valorizava o local onde vivem.

Neste sentido Bezerra Neto (2003) nos conta que “a proposta de uma educação pensada exclusivamente para o roceiro ou o trabalhador rural não é algo recente e também não iniciou com o MST”, o que se confirma uma vez que o Assentamento I de Sumaré nasce antes da articulação e fundação desse movimento como vimos nos capítulos anteriores.

²⁴ Sônia atua como assistente social no município de Sumaré e atualmente está no último ano do curso de Turismo.

Bergamasco (1996) nos conta que o currículo oficial trabalhado na escola do assentamento, sobre o qual a assentada Sônia relata sua vivência, não contemplava as discussões mais específicas sobre o cotidiano das crianças assentadas, tais como a questão da luta pela reforma agrária. Várias alterações aconteceram desde então nesse sentido, vejamos:

Adaptar o calendário escolar às condições climáticas e fases do ciclo agrícola e contextualizar a organização escolar, os currículos e metodologias de ensino às características da vida e cultura rurais foram determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, reforçadas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em abril de 2002. As diretrizes asseguram a provisão pública e gratuita da educação infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, incluindo os jovens e adultos que não concluíram a escolaridade na infância e juventude; respeito à diversidade sociocultural; gestão democrática e autonomia pedagógica das escolas, sempre que orientadas para o desenvolvimento sustentável e desde que respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais; flexibilidade para organização do calendário escolar e utilização de diferentes espaços pedagógicos (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p.20).

As autoras ainda afirmam que a existência de um marco jurídico nesse sentido não é ainda o suficiente, porém é um início que tende a impulsionar políticas públicas específicas, uma vez que as políticas educacionais para a zona rural - quando existentes - consistem normalmente na provisão de transporte para as escolas urbanas, onde as crianças do campo não se identificam e acabam por vezes sendo discriminadas “vivendo dolorosas experiências de fracasso e exclusão que corroem sua autoconfiança na capacidade de aprendizagem” assim como observamos nos relatos (p. 21).

Refletindo sobre o que ouvi, vi e estudei, entendo que pode ter sido fracassada a maioria das tentativas de trazer as pessoas do campo para a cidade com a finalidade de estudar, aliás, deles e de muitas outras pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar. Ouvi dos assentados quanto eles se sentem apartados da realidade da zona urbana e seus modos de viver. Essa é uma questão de extrema relevância, de difícil, complexa, mas necessária discussão. No entanto não é meu objetivo, nesta dissertação, aprofundar-me sobre essa problemática política, social, econômica e educacional, mesmo reconhecendo a importância do debate.

5.3.A significação da educação do campo na história dos assentados de Sumaré I e II

Em relação à educação dentro do assentamento, já vimos alguns pontos importantes na primeira parte da análise, até para compreendermos melhor essa realidade. Focaremos agora na caminhada histórica dessa comunidade. Iniciaremos com o depoimento do educador Altair²⁵:

“Cheguei ao assentamento por coincidência histórica, não participei da ocupação, mas eu vim trabalhar em São Paulo em um movimento de ativistas de barragens e conheci o pessoal do assentamento de Sumaré. E tinha conhecido já no Paraná em um encontro no Rio Grande do Sul, e Santa Catarina, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, a Cida Segura. Quando cheguei em São Paulo, o pessoal me reconheceu e quiseram me trazer pra cá, daí eu falei, “Eu quero ver, se minha família topa de vir eu topo vir também”, por isso que eu falo que vim para Sumaré por coincidência histórica, então eu vim para organizar o setor de educação. Fui chamado para o Movimento dos Sem Terra com essa tarefa, de participar da produção e também de ajudar a organizar a educação. Mas eu não tinha noção de como é que seria a educação no assentamento, então essa foi minha tarefa, daí então comecei a estudar um pouco sobre o que é educação no movimento social do campo, o movimento sem terra principalmente que puxou essa discussão. Então era organizar a escola, primeiro a educação de jovens e adultos. Então foi assim que eu iniciei minha profissão como educador popular no movimento social, no movimento dos sem terra.”

O próximo depoimento é do assentado conhecido como Segura²⁶, marido da falecida Cida Segura citada em vários depoimentos. Ela é bastante lembrada por se dedicar à educação - ou à luta contra a falta de acesso à educação no assentamento. Seu nome foi escolhido para nomear a escola do Assentamento II.

“Aqui para construir esta escola foi um trabalho árduo para montar, tem até umas passagens interessantes que a preocupação com a nossa escola era constante. A Cida e Aldeor conseguiram material de uma instituição em Campinas,

²⁵ Altair Queiroz Pereira tem 45 anos, é filho de migrantes do nordeste e formado no magistério e é educador popular no Assentamento de Sumaré I.

²⁶ Antônio Segura é contador e tesoureiro da associação do assentamento e auxilia os assentados com relação às notas fiscais de compra e venda emitidas. É também agricultor.

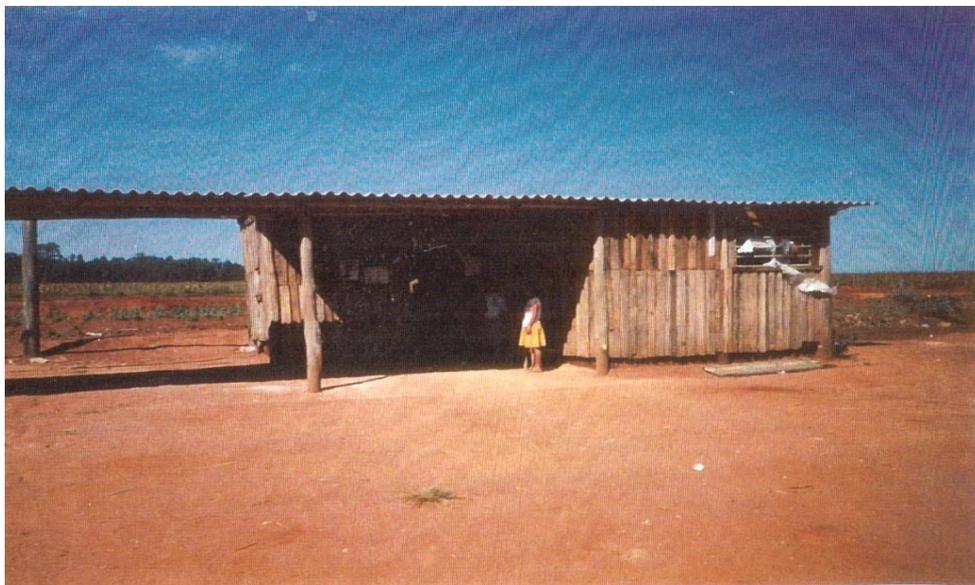
de uma igreja e doou todo o material para nós e como nós queríamos fazer rápido aqui porque nós estávamos só no início, então deixamos tudo lá no depósito. Aí passou um ano, e a Cida riscou como queria a escola aqui e foi buscar o material. A madeira chega lá e eles queriam entregar madeira picadinha, aí o Aldenor falou para o motorista: “Você não vai sair daqui não, não descarrega nada do caminhão e não vai embora enquanto não vim madeira boa aqui”. Aí liga para polícia porque estavam segurando o caminhão aqui. O cara se sentiu sequestrado (risos). Aí então, chamou a polícia que perguntou: “O que é que está acontecendo?” “Bem, acontece que a gente pediu madeira, a madeira nossa está aqui na nossa nota, ele trouxe uma madeira que não é nossa, como que nós vamos construí uma escola de madeira desse jeito para as nossas criança ficarem embaixo e cair tudo na cabeça deles?” O policial falou: “Não, eles têm razão, vocês têm que trazer a madeira certa”. Aí veio outra carreta com todo o material certinho. Então esta escola foi construída assim, com mutirão. Quem liderou esta construção foram as mulheres, a Cida e a Dona Cecília. Elas que sabiam cada coisa aqui, depois com o tempo nós conseguimos a quadra coberta que não foi entregue ainda, estão terminando, e do lado de lá da quadra vai ser uma escola, já tem um projeto e já foi para Brasília. Um projeto da escola e aí este prédio voltaria para associação de novo para fazer outras atividades, e junto com isso, nós temos uma parceria muito boa entre associação e escola.”

Quando pergunto: “E no assentamento, quando vocês chegaram como era em relação à escola?”, Dona Cecília nos conta:

“Nossas crianças não tinham vaga na escola porque eram discriminadas, quando nós íamos matricular nos perguntavam: “Da onde você é? Ah! Do assentamento? Não tem vaga”. Aí você ia na outra, “Não tem vaga, a escola está completa”. Umas até chegavam a falar, “Não tem vaga para ninguém do assentamento”. Depois que minha filha terminou a quarta série aqui, quem disse que eu consegui vaga pra ela? Nem ela e nem o filho do João, o mais novo. Daí ficou aquele sofrimento, e persistente porque nós pensávamos assim: somos cidadãos e temos direitos, então temos que lutar. Aí com muito custo a coloquei na escola. E então nós começamos a pensar muito na educação de cada uma das pessoas porque todos precisam saber ler, todos precisam saber escrever, todos trabalhavam na terra mas nós precisávamos saber aquilo que nós estávamos fazendo. Foi daí

que entrou a preocupação da educação no assentamento. O sonho da Cida junto das outras mulheres era de ter uma escola no assentamento, trabalhar se possível só com o jeito do rural. Depois nós passamos a ser alfabetizados, vinha um professor voluntário, nós estudávamos à noite à luz do lampião e lamparina, não tinha energia. Às vezes a gente fazia aula de sábado porque o professor era de Campinas e não podia vir de dia de semana, foi na raça que nós aprendemos [...]. Para construir a escola foi um sufoco, um dia eu falei “Vamos fazer um mutirão para construir a escola”, daí no dia seguinte eu encontrei a finada Yolanda, foi a primeira que chegou, vi que ela estava com o martelo pregando pallet, então eu cheguei junto e falei: “Vamos pregar pallet” e de pouco em pouco foi chegando mais algumas pessoas, os homens daí foram tomando coragem e conseguimos montar o barracão da escola. Depois, fomos atrás de professores para alfabetizar nossas crianças. À noite continuava tendo aula de alfabetização. A gente conseguiu montar a escola e com muito custo a prefeitura começou a mandar merenda, pra fazer comida não tinha quem fizesse. Aí cada dia vinha uma mãe fazer merenda para as crianças

Figura 9 – Primeira escola construída pelos assentados no Assentamento II de Sumaré



Fonte: Histórias dos assentados: A luta pela Terra, 2010.

Figura 10 – Escola atual do Assentamento II de Sumaré (2012)



Fonte: Registro da autora.

Figura 11 – Parque infantil improvisado com cordas entre as árvores (1992)



Fonte: Histórias dos assentados: A luta pela terra, 2010.

Figura 12 – Momento da merenda preparada pelas próprias mães



Fonte: Histórias dos assentados: a luta pela terra, 2010.

Nos relatos percebemos a dificuldade de acesso à escola que as pessoas dos Assentamentos de Sumaré I e II encontraram. Dona Cecília relata que as escolas localizadas na zona urbana não queriam matricular crianças do assentamento.

O direito que têm os cidadãos ao acesso e permanência na escola está garantido por diversas formas legais: no inciso I do artigo 206 da Constituição Federal; no artigo 53, inciso I do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no título II artigo 3º inciso I da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Em todos eles consta que o ensino será ministrado com base no princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

É exagero nos imaginarmos dotados de instituições democráticas sólidas. Na realidade temos o oposto. Até porque sequer universalizamos a educação básica, algo que figura na Constituição como direito há décadas. A tranquilidade do poder que coloca isso na constituição é a mesma com que não cumpre. E a população assiste a este estado de coisas como integrante da nossa absoluta normalidade (DEMO, 1996. p. 99).

Pode-se ainda recorrer ao que escreveu Arelaro (2005, p. 140):

A Constituição Federal/88 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado, e declara como princípios do ensino não só a igualdade de condições de acesso e permanência, mas a correspondente obrigação de oferta de uma escola com um padrão de qualidade, que possibilite a todos os brasileiros e brasileiras – pobres ou ricos, do sul ou do norte, negro ou branco, homem ou mulher – cursar uma escola com boas condições de funcionamento e de competência educacional, em termos de pessoal, material, recursos financeiros e projeto pedagógico, que lhes permita identificar e reivindicar a “escola de qualidade comum” de direito a todos os cidadãos.

Alguns dados disponibilizados pelo IBGE ajudam a compreender a realidade da educação no Brasil em relação à frequência escolar:

Tabela 3 – Percentual de pessoas que não frequentavam escola nas populações de 7 a 14 anos de idade e de 15 a 17 anos de idade, segundo o sexo e a situação do domicílio – Brasil (2000/2010)

| Sexo e situação do domicílio | Percentual de pessoas que não frequentavam escola na população de 7 a 14 anos de idade (%) | | Percentual de pessoas que não frequentavam escola na população de 15 a 17 anos de idade (%) | |
|------------------------------|--|------|---|------|
| | 2000 | 2010 | 2000 | 2010 |
| Total | 5,5 | 3,1 | 22,6 | 16,7 |
| Sexo | | | | |
| Homens | 5,8 | 3,3 | 22,6 | 16,8 |
| Mulheres | 5,1 | 2,9 | 22,5 | 16,6 |
| Situação do domicílio | | | | |
| Urbana | 4,0 | 2,8 | 19,6 | 15,6 |
| Rural | 10,6 | 4,6 | 34,0 | 21,7 |

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

Nota: Dados de 2000 e 2010 harmonizados.

A partir dos dados acima, percebemos que, apesar de o direito à educação estar garantido há muito tempo em nossa Constituição, é possível evidenciar que esta ainda não é a realidade de milhões de brasileiros de todas as partes. É ainda mais impactante observamos os dados relativos ao local de situação domiciliar - urbana e rural - ficando muito perceptível a desigualdade existente entre as duas áreas em relação ao acesso e permanência nas unidades escolares.

Neste ponto de nossa discussão é importante destacar que o artigo 15 do ECA afirma que a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais, garantidos na Constituição e nas leis. Porém se a educação não está sendo oferecida de forma plena e adequada, com respeito aos educandos a partir de suas realidades, podemos concluir que essas leis não estão sendo cumpridas para muitas crianças e adolescentes – há de se fazer severas mudanças nesse sentido, para que todos sejam contemplados de forma igualitária dentro de suas especificidades.

A principal característica do direito é ser universal, nos garante Molina (2008), independente da condição social e econômica das pessoas. A ideia da educação como um direito humano traz a perspectiva de que o direito humano é fruto de uma longa construção da luta de milhares de pessoas para chegarmos à universalização.

Para Paulo Freire (1986), essas situações de exclusão se repetem constantemente de diversas formas. No entanto, ele nos conduz a pensarmos que não podemos deixar de lado, desprezado, como algo imprestável os educandos, sejam eles crianças chegando à escola, ou até mesmo jovens e adultos de centros populares, pois trazem consigo uma compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social.

As lutas, a organização dos movimentos populares do campo e a resistência coletiva podem se dar por meio da consciência crítica em torno das atitudes de desrespeito sofridas por estes sujeitos, nos alerta Santos (2008a,p. 52). “Homens e mulheres, até então paralisados diante dos acontecimentos, do desprezo, das humilhações, da passividade, entre outros aspectos” resistem coletivamente às dificuldades vivenciadas por eles. Essas são algumas das estratégias de luta dos trabalhadores rurais por reconhecimento, na formação do sujeito e na implementação de novos valores, o que ficou bastante evidente nas entrevistas.

Dos enunciados depreende-se que, para as pessoas do assentamento, todo o processo da construção da escola contribuiu para a criação e fortalecimento de vínculos e a constituição da identidade do grupo, tornando-se assim uma importante ferramenta de inserção nessa realidade.

No livro, os educandos (2010) trazem com ênfase o momento de luta pela escola e educação no Assentamento I. Em seu texto contam que após conquistarem a terra, o próximo passo seria conquistar a educação, ou seja, lutar pelo direito ao acesso e permanência na escola para todas as faixas etárias, uma vez que o campo apresentava uma extrema defasagem em educação para todas as idades.

Muitas dificuldades tiveram que ser superadas. A comunidade construiu o salão comunitário e o transformou em sala de aula multi-seriada de primeira série funcionando no Assentamento. Havia dificuldade porque não tinha transporte escolar para os nossos filhos que iriam estudar na cidade de Sumaré. Nós os adultos não tivemos a oportunidade de estudar, começamos a participar das aulas de EJA, com o professor Dirceu Queiroz dos Santos do setor de Educação do MST, em meado da década de noventa. O problema maior é que nunca foi possível ter continuidade os nossos estudos (2010, p.61).

Em um dado momento da entrevista, Dona Cecília também relata a preocupação dos assentados em sempre reavivar sua história em relação à

importância que dão à educação. Parece-me que tal importância foi bem apreendida por Caldart (2008).

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade. (p.72 - 73)

Não me parece que se trata somente do acesso à escola, mas, indo bem além, trata-se de pensar os vínculos sociais em suas especificidades, o que inclui o debate pedagógico em áreas campesinas.

Ficou bastante evidente também o movimento em direção à educação das pessoas do assentamento. Altair veio especificamente para ser educador popular. Os assentados queriam que os valores culturais rurais estivessem presentes nas propostas educativas e buscavam pessoas que, assim concebendo a Educação do Campo, viessem agregar esforços nessa direção.

5.4. Experiências educacionais vivenciadas no Assentamento

Neste eixo de análise perguntamos aos assentados sobre sua participação nos projetos de educação. Todos se referiram ao PRONERA, por ser o projeto mais recente e o que mais tempo permaneceu nos assentamentos de Sumaré I e II.

Altair aponta muitas questões, também em relação a outros projetos desenvolvidos no assentamento e a participação do movimento social:

“A primeira preocupação do movimento social sempre foi a educação de crianças, jovens e adultos. Nós achamos que a educação é uma forma de mudança da sociedade então eu consigo tirar uma venda dos olhos e começo a ver o mundo de uma outra forma. Participamos de vários encontros inspirados no método Paulo Freire, sem saber que este método estava abrindo uma história de sociedade

diferente. Destes encontros, participei primeiro de um projeto de educação de jovens e adultos, chamado Brasil Alfabetizado, que era um projeto que eu como educador podia assinar e montar projetos com entidades então comecei a participar deste projeto Brasil Alfabetizado com uma sala aqui no Assentamento I. Conheci o PRONERA nos encontros organizados pela OMAQUESP, que ajudou a organizar salas de aula, porém em outros estados já conhecia este programa. Fiquei sabendo da parceria entre OMAQUESP/INCRA e UNIMEP e aceitei ser educador de uma sala, então comecei a assumir este projeto aqui no Assentamento I. Durante as formações na UNIMEP nós nos aprofundamos nos estudos sobre a pedagogia de Paulo Freire, com os educadores: a Professora Márcia e os educadores do NEPEP. A gente fez, no projeto de educação de jovens e adultos, um curso de capacitação para educação do campo. Considero que a gente fez um curso de Educação do Campo neste período. Foram três anos de projeto. Então acredito que a gente fez este projeto de Educação do Campo verdadeiro, que a gente construiu junto. Os educadores, mesmo não tendo a formação de educadores, desenvolveram um projeto de educação, desde formar um plano de aula, também a partir da realidade popular e mudando a história do assentamento. Partindo da educação, então, na minha sala com meus educandos, me senti à vontade porque aprendi muito mais com eles, eles falam que eu ensinei mais para eles, e não foi, eu aprendi mais com eles, e isso é uma troca. Educação do Campo é uma troca, mais se aprende do que ensina, não tem quem aprende sozinho e nem quem educa sozinho. A gente aprende junto, é a frase de Paulo Freire. Eu vejo que foi uma experiência interessante porque dialogando com os educadores o pessoal que vinha da universidade também estava aprendendo com a gente, nós fomos se qualificando e distribuindo um pouco daquilo que a gente achava que não tinha, mas tinha, que era o conhecimento da educação, então eu gostei muito de participar deste projeto, e gostaria que continuasse porque o pessoal quer que continue de quinta a oitava [série], pois foi interrompido. Porque os assentados precisam que a educação chegue à realidade deles, que considere a realidade e que vá construindo uma nova forma de educação, porque ele não vai mesmo para cidade estudar no sistema tradicional. Então nós temos problema de pessoas que não terminaram de quinta a oitava. Nós temos problema de pessoas que terminou o segundo grau, mas que não fizeram universidade. PRONERA é uma política pública e nós como membros dos assentamentos temos que construir coordenações fortes nos assentamentos para

exigir e demonstrar a demanda que tem e assim quem quiser fazer universidade, garantir que continue os cursos e que abram outros cursos.”

Dona Cecília, que também participou do PRONERA, narrou:

Ainda tenho dificuldade para escrever mas já me ajudou muito [...]. Como eu estou no projeto há um bom tempo, acharia interessante que continuassem; quanto mais crescer a educação aqui na comunidade para nós melhor. Seria bom se continuassem o estudo para essa nova geração que está vindo agora, para que eles aprendessem como foi feito o projeto desta escola e o objetivo de a gente vim para a terra. Se não a gente não vai conseguir criar um vínculo da nova geração e não vai conseguir dar continuidade no trabalho, porque esse trabalho de assentamento, de mulheres, de OMAQUESP, de PRONERA, tem que continuar e essa nova geração tem que conhecer, porque tem menino que não sabe o porquê de ele estar aqui, então tem que conhecer, tem que ter o conhecimento, tem que ter uma continuidade para as pessoas daqui.”

Segura também relata sobre o projeto do PRONERA no assentamento:

“Para trazer o projeto pra cá nós pudemos contar com a ajuda de uma companheira chamada Adélia, e ela junto com outras mulheres, inclusive a Cida, montaram a OMAQUESP – Organização de Mulheres Assentadas e Quilombolas do Estado de São Paulo. Era assim um movimento de mulheres que se organizaram para trazer a educação de adultos para o assentamento, seria como se fosse um supletivo mais próprio para nós. A UNIMEP teve uma participação muito boa porque este projeto pelo INCRA tem que ter uma universidade junto. Não é fácil uma universidade aceitar trabalhar com as pessoas pobres, vamos dizer assim, as pessoas assentadas. Todos os monitores tiveram que passar por um curso e tiveram que ser registrados na universidade, quer dizer, isso é um currículo para nós muito importante. Estes cursos que tem por aí de jovens e adultos pela cidade as pessoas não são registradas, não têm um vínculo. No nosso caso teve um vínculo com a universidade, mas assim, foi uma luta das mulheres para conseguir este curso do PRONERA, e teve no estado inteiro, em vários assentamentos, e a universidade que coordenou junto com a OMAQUESP.”

Sônia contou um pouco de seu pai, que era aluno nesse projeto:

“Meu pai participou do projeto de educação de jovens e adultos porque antes ele não sabia nem assinar o nome [...]. Ele pegava a mochilinha: “Eu estou indo para minha faculdade” [risos]. E para ele foi muito importante isso também, para ele poder

relatar um pouquinho da sua história e poder aprender; porque eu acho assim, um aprendizado não é nem só ler e escrever, mas você consegue tirar coisas de dentro de você mesmo, de dentro da sua história. Acho que para todo mundo que participou deste processo foi muito bom porque lá eles puderam contar a história deles também, eles escreverem a história de como foi o processo de luta e eles mesmos relatarem isso, então eu acho que pra todos foi muito importante. Por estar aprendendo, ele até brincava que estava indo para faculdade dele e foi uma questão também de aumento da autoestima. Um momento também de reunião, um aprendia mais, o outro ajudava o que estava com mais dificuldade.

Segundo Vieira (2009), o PRONERA abre o acesso à educação, que, até então, era de certa forma inacessível, para as pessoas do assentamento, levando uma metodologia pensada e formulada *com* estes sujeitos e não *para* estes sujeitos. Altair relata a importância de os assentados exigirem o que lhes é de direito. Nesse sentido Andrade e Di Pietro (2004) nos mostram como isso é fundamental, inclusive foi imprescindível para a criação e aprovação do programa.

Desde a concepção do programa, a participação dos movimentos sociais foi decisiva, seja na pressão sobre o Congresso e o governo federal para a atribuição e liberação de recursos, ou pela influência que suas experiências de educação alternativa exerceram sobre as escolhas pedagógicas que acabaram prevalecendo, como a adesão à perspectiva freireana de alfabetização de adultos ou a adoção do regime de alternância nos cursos profissionalizantes (p.34).

No relato de Sônia ela afirma que o PRONERA, principalmente em relação à Educação de Jovens e Adultos, trouxe uma melhora a autoestima dos educandos, era o que ela observava em seu pai. Essa fala nos traz uma reflexão, pois pensemos que estes educandos chegam à sala desacreditados de que eles são capazes de aprender – e a maioria desses alunos já tiveram passagens anteriores em escolas onde não obtiveram sucesso – e lá vivem uma realidade diferente. Aprendem e gostam de aprender.

Figura 13 – Aulas práticas de EJA no Assentamento II de Sumaré: fazendo bolinho de Puba



Fonte: Histórias dos assentamentos: A luta pela terra,2010.

No caderno Alunos e Alunas da EJA (2006) encontramos uma tarefa para o educador - importante e imprescindível - sobre esse aspecto. Esse documento nos traz que “Diminuir a distância entre o que esperam os alunos e alunas e o que a escola lhes oferece é tarefa que só pode ser cumprida pelos professores da EJA” (p.11). E a forma de essa tarefa ser cumprida cabe ao educador observar. Cada educando tem um modo diferente de se relacionar e muitos, quando retornam à escola, demonstram vergonha em perguntar ou responder alguma questão, como constatamos na fala de Dona Cecília. O papel do educador da EJA é determinante para evitar situações de novos fracassos escolares.

Muitos alunos concebem a Educação como um favor, uma espécie de caridade a ser ofertada àqueles que não puderam frequentar a escola na idade própria. Porém, se acreditamos e lutamos por uma sociedade menos desigual, em que a cidadania possa ser conquistada pelo povo, faz-se necessário garantir ao aluno adulto o reconhecimento de Educação como um direito que todos possuem, de acesso e permanência na Educação Básica. (VIEIRA, 2001. p.67)

Figura 14 - Aula de EJA do PRONERA no Assentamento II de Sumaré



Fonte: Histórias dos assentamentos: A luta pela terra, 2010.

Há indicadores de impactos imensuráveis no PRONERA no que se refere aos educandos, segundo Vieira (2009), principalmente relacionados à conquista de autoestima dos alunos, que, ao perceberem-se capazes de aprender, mudam seu olhar, passam a sonhar com a continuidade e a acreditar na sua própria capacidade de aprender.

Em relação à continuidade dos estudos, todos os entrevistados citam como importante para o assentamento, e vários deles aguardam que realmente se concretize essa ação de continuidade do projeto, para que possam voltar a estudar. Na história escrita pelos educandos (2010), eles contam que o maior problema é que nunca foi possível haver continuidade nos projetos desenvolvidos no assentamento. “Agora com o projeto do PRONERA aqui no assentamento estamos animados e a nossa intenção é continuar os estudos e até fazer uma faculdade, uma vez que o PRONERA vai desde EJA até o ensino superior” (p.62).

O sonho, muitas vezes, é colocado como algo inacessível. Em uma sociedade cuja lógica é a da competição e a do lucro, ainda podemos ouvir ecoando a fala de Paulo Freire (2001) quando diz que:

É preciso mesmo brigar contra certos discursos pós-modernamente reacionários, com ares triunfantes, que decretam a morte dos sonhos e defendem um pragmatismo oportunista e negador da utopia. É possível vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho (p.17).

E esse sonho é que não deixa o aluno desistir e nem desacreditar de que a educação é importante, até mesmo imprescindível para sua participação efetiva nas decisões de sua vida e na vida de seu grupo social. “A gente acha que a educação é uma forma de mudança da sociedade então eu consigo tirar um venda dos olhos e começo a ver o mundo de outra forma”. Nessa fala Altair atribui ao educador a tarefa de alfabetizar com criticidade, em consonância com as ideias de Paulo Freire (1987). Exige uma postura crítica diante da realidade e não a de pessoas que manipulam e nem se ocultam diante dessa responsabilidade frente aos educandos.

Altair aponta para a força da pressão política coletiva realizada diariamente pelos movimentos sociais populares e para as conquistas que são frutos dessa pressão, sem a qual eles não teriam conquistado nada no assentamento. No relato de Dona Cecília ela também afirma que, desde quando entraram no assentamento, tudo sempre foi conquistado a partir de lutas organizadas por eles, tudo, assim como as casas construídas, a água encanada, a energia, o transporte e educação. Cada item desses foi reivindicado pelos assentados e a conquista se concretizou a partir de muita articulação e pressão aos representantes públicos e órgãos responsáveis por cada setor do governo.

Quanto ao PRONERA, se é uma importante conquista, já que foi demandada e articulada pelos movimentos sociais, não deixa de ser uma política que o governo usou para compensar sua omissão, pois não visava garantir acesso a um direito, mas foi uma forma de compensar a população para a qual ficou evidente seu descaso quanto às causas da reforma agrária.

O PRONERA é um instrumento de inclusão social, afirma Molina (2008), de desenvolvimento rural sustentável e de democratização da Educação do Campo, avançando na promoção da cultura do direito de todos a uma educação de qualidade. Porém somente por si não promove o desenvolvimento pleno de um assentamento, pois isso não seria possível somente com a educação. A autora afirma que o PRONERA pode auxiliar o alcance de parcerias nessa construção de

redes para a articulação do assentamento, assim como de políticas que garantam o combate à pobreza, o acesso à saúde, ao crédito, à assistência técnica, à estrutura física nos assentamentos.

Paulo Freire (2000, p.67) alerta sobre as funções reais da educação:

Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não de sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.

Vieira (2007, p.04) nos traz a seguinte contribuição referente à prática pedagógica do PRONERA:

Reconhecemos como fonte de conhecimento e ponto de partida a prática social dos alunos assentados, o que nos remete refletirmos sobre os elementos objetivos e subjetivos que surgem na vida cotidiana deste grupo social: os elementos provenientes de sua prática produtiva concreta, de sua prática organizativa, do contexto econômico e social em que se desenvolvem, implica também considerar suas formas de expressão, sua linguagem, suas manifestações culturais e artísticas, seus valores e crenças. A realidade com a qual trabalhamos não é homogênea nem estática está atravessada por contradições objetivas e subjetivas, contradições de classe, influências ideológicas, conhecimentos empíricos não sistematizados e dominação cultural.

Quando Paulo Freire (2000) afirma que é preciso haver coerência entre discurso e prática, nos remete a um compromisso pessoal e coletivo com um projeto de educação. Também podemos tomar como lição um novo processo de humanização, pois, no ato de humanizar, o educador se humaniza e se torna sujeito em relação a si mesmo e ao mundo. Altair diz que ele não apenas ensina, mas aprende muito com os educandos. De alguma forma, Altair está fazendo ecoar ensinamentos de Paulo Freire:

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou essa aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. (1997, p.115).

Encontramos consonância no estudo de Santos (2008), que escreveu sua tese de doutorado sobre a relação entre o pensamento de Paulo Freire e o MST:

Paulo Freire é um intelectual fundamental na implementação das propostas contidas nos princípios da educação no MST. Foi um educador apaixonado pela vida, sonhou um mundo melhor para todos, sem a presença da desigualdade social que tanto compromete as classes populares. Teve sempre a preocupação de amar as crianças, os jovens e adultos e, com isso, reuniu virtudes para ser um educador respeitado e conhecido internacionalmente, pois, defende que a essência do educador é o amor e a vontade permanente de ensinar (p.54).

O que o educador Altair aponta também a importância das formações das quais participou durante o projeto do PRONERA. Ele diz ainda que considera que fez um “Curso de Educação do Campo” durante esses quatro anos, quando participou de todas as formações que a equipe do NEPEP organizou como parte dos dois projetos, tanto o de alfabetização quanto do projeto de 1ª à 4ª série.

A capacitação é uma ferramenta importante para o processo de formação dos educadores da EJA. Nesta experiência ela é pensada a partir de elementos trazidos pela vivência das práticas educativas e sociais dos educadores (as). (SOUZA, 2007, p.27).

Partindo da concepção de que a formação continuada é aquela que ocorre após a formação inicial, esses cursos não se caracterizam como tal, pois para muitos educadores foi o primeiro contato com uma formação complementar, ou seja, posterior à educação básica. E alguns cursarão o ensino superior e estas formações simultaneamente.

Uma das preocupações do projeto no oferecimento das capacitações foi com o efeito destas para a formação e constituição do educador. Na tentativa de romper com o modelo positivista de formação docente, denominado modelo da racionalidade técnica (que concebe o professor como mero aplicador de ideias gestadas por outros), e que Paulo Freire (1997) intitula de educação bancária, buscou-se trazer a prática docente como o eixo central da discussão, sendo esta complexa, singular e multidirecional.

De acordo com Schnetzler (2002), geralmente, o que é tratado ou ensinado em tais cursos de capacitação não tem relação com os problemas vivenciados pelos educadores e educandos, mas sim com aquilo que o professor universitário, que

ministra o curso, acha que é importante. Ainda segundo a autora, mesmo que o curso tenha sido solicitado pelos educadores e que o professor universitário procure abordar temas e problemas por eles apontados, as contribuições, ainda sim, são poucas porque aquele pacote de 20 ou 30 horas é episódico, ou seja, não tem continuidade. Ao término do curso, cada educador retorna para o seu contexto de trabalho e, mesmo que esteja bem intencionado em aplicar o que aprendeu no curso, ele estará sozinho e sem o outro para discutir seus dilemas, hesitações e inseguranças em tentar algo novo, assim como suas conquistas.

É a partir dessa ótica que o projeto se preocupou em acompanhar os educadores além dos períodos de capacitação, estendendo o momento de reflexão coletiva da ação para a própria prática em sala de aula.

Para Vieira (2009), uma das importantes conquistas desse projeto é o amadurecimento do grupo que foi consolidando a parceria, não apenas com a Universidade, mas como grupo – nos momentos de formação e mesmo nas visitas às salas de aula, ou quando os educadores se apoiam refletindo conjuntamente as ações pedagógicas, discutindo sobre seus educandos, propondo e recebendo sugestões.

Como o desafio é construir com os educadores (as) uma educação que amplie a capacidade de leitura do mundo para os próprios e dos educandos (as), libertadora, não poderia partir da lógica que tudo está dado e é só executar, pois entendemos que a formação não se dá de uma hora para a outra, é um processo, e se é um processo não pode ser estático, pronto (SOUZA, 2007, p.27).

O caráter da prática que ajuda a pessoa a avançar deve ser coletivo. Não é possível uma pessoa se formar por si só, a prática coletiva permite às pessoas verem outras práticas, pois é nas relações estabelecidas que os sujeitos exercitam a possibilidade de reflexão sobre a ação (CALDART, 2006).

É importante destacar que esse programa também promove as próprias pessoas do assentamento, permitindo que juntos consigam refletir e até mesmo fazer uma análise de conjuntura sobre a realidade em que estão inseridos. Segura, em seu depoimento, aponta a importância de o educador ser do próprio assentamento, sendo melhor até para o currículo do assentado nesse sentido.

Assim, no momento em que as pessoas das regiões rurais se reconhecem e buscam ajuda para modificar a realidade, já estão dando um passo no sentido da

libertação do que os oprime. Caminham juntos em busca de uma identidade de educação do campo, lembrando sempre que essa se diferencia ao valorizar a realidade do educando e seu vínculo com a terra.

Nas entrevistas, de modo geral, temos pistas de que, para os assentados, neste caso os de Sumaré, o PRONERA foi um dos principais programas desenvolvidos no assentamento, com um progresso durante o processo bastante positivo para a comunidade, porém também há indícios de que ele deixa vazios em relação à continuidade, uma vez que o último projeto acabou em 2010 e atualmente estamos em 2013, sem que esses alunos pudessem permanecer estudando além da 4ª série.

6. CONSIDERAÇÕES

Catalisar a reflexão coletiva a fim de fazer emergirem as concepções, crenças e ideologias dos assentados e estudiosos sobre a educação do campo requer tempo e condição. Ao realizar esta pesquisa, percebo que, por melhor que tenha sido realizada a delimitação do objetivo, os temas em questão vão se subdividindo e fica cada vez maior o sentimento de que ainda há muito que ser pesquisado, discutido, refletido e principalmente ouvido dos assentados, por parte da Academia.

Início este texto tentando contextualizar a Educação do campo no Brasil, mas especificamente seu surgimento, suas origens e desdobramentos, foi possível perceber que a EJA nos centros urbanos surge na realidade a partir de uma necessidade do campo, ficou evidente o número de pessoas analfabetas existente no campo, e ainda maior o descaso em relação às suas condições de vida, fazendo com que elas migrassem buscando melhores perspectivas.

Ao migrarem para os centros urbanos, a situação continuou basicamente a mesma, pois as pessoas continuaram convivendo nesses locais sem as condições mínimas de sobrevivência, com um agravante: convivendo nos centros urbanos onde seus conhecimentos de vida no campo muito pouco lhe serviam, o trabalho que conseguiam era sempre desgastante fisicamente e mal remunerado. A falta de investimento no campo para melhores condições de vida só contribuiu para o aumento desse inchaço urbano e, ao focarmos na área educacional, percebe-se que pouco se caminhou efetivamente nesse sentido em áreas campesinas.

Ao reconstituirmos o histórico do primeiro assentamento na cidade de Sumaré, sendo este também o primeiro assentamento no estado de São Paulo, observo o esforço de um grupo que não se uniu por uma coincidência do destino, mas sim por acreditar em um futuro com condições melhores e comungarem de uma mesma ideologia, da mesma raiz, a de serem do campo, e quererem voltar para ele, porém com melhores condições básicas de sobrevivência, tais como saneamento básico, educação, luz elétrica, moradia... Enfim condições dignas de vida.

Dentre os programas federais educacionais para o campo²⁷, o PRONERA foi um dos que mais permaneceu nos Assentamentos I e II de Sumaré, segundo os

²⁷ Em relação aos programas específicos para o campo em áreas de reforma agrária, o PRONERA é o primeiro nesta modalidade, porém, outros, assim como o Brasil Alfabetizado e Alfabetização Solidária contemplavam suas ações também no campo e para o campo.

depoimentos dos assentados. Ao garantir à população assentada o acesso à educação, o PRONERA levou aos assentamentos uma discussão maior que é a de acesso aos direitos, pois a população excluída do direito à educação é a mesma excluída do acesso a todos os outros direitos fundamentais. Os assentados, durante o projeto, puderam pensar em uma educação que atenda às suas demandas; assim passam a se reconhecer na proposta pedagógica desenvolvida.

O reconhecimento dos educandos como portadores do direito à educação é um ponto que ficou em evidência a partir dos depoimentos e tem grande destaque. Eles cobram a continuidade do acesso à escolarização e demonstram que pretendem continuar estudando, pois perceberam a relevância dos novos conhecimentos em suas vidas. Para Vieira (2009), todos os demais “resultados” são decorrentes desse, pois todo o trabalho é desenvolvido com vistas à aprendizagem e à conquista dessa percepção do educando.

A parceria estabelecida entre INCRA / UNIMEP / OMAQUESP é também um diferencial que merece destaque, pois, como estão em diálogo desde 2003, na elaboração do primeiro projeto de Alfabetização, é possível perceber, a partir das entrevistas, que com o tempo a relação se tornou recíproca e ganhou maior qualidade. Dessa forma, ao assumirem o desafio da parceria do PRONERA, vivenciam o amadurecimento e a intensa aprendizagem de todos os envolvidos.

Eu enquanto bolsista e depois na função de apoio técnico pedagógico no projeto do PRONERA, pude acompanhar as reflexões realizadas nas salas de aula, momentos de compartilhar informações, de realizar reflexões e debates sobre a realidade nos assentamentos do Estado de São Paulo, tanto entre os estudantes universitários – estagiários/bolsistas – quanto entre os estudantes voluntários dos Cursos de Licenciatura. Momentos em que pudemos conhecer essa realidade e compartilhar esse conhecimento nas salas de aula da Universidade, situações que contribuíram muito para a formação dos estudantes na Academia, principalmente fazendo com que alguns optassem por realizar o trabalho de conclusão de curso sobre essa temática a partir dessas experiências.

Como já citado no início do texto existiu algo que impulsionou e potencializou a formação destes educadores durante o projeto, que foi o de simultaneamente dois projetos do PRONERA estarem acontecendo, um na modalidade da EJA - ensino fundamental de 1ª à 4ª série e outro na modalidade do nível superior. Vale ressaltar

que existe a possibilidade desta feliz coincidência se repetir novamente, uma vez que o projeto do PRONERA já está aprovado e com previsão de início para 2013, na mesma parceria citada na dissertação, na categoria da EJA em outros 30 assentamentos no estado de SP. Também foi anunciado por parte dos coordenadores da Universidade Federal de São Carlos que possivelmente em 2014 também haja outra turma de Pedagogia da Terra se iniciando, pois existe a demanda, assim seria possível mais uma vez os dois projetos caminharem conjuntamente, tanto para o educando como para o educador.

Quero deixar claro que as afirmações neste texto se referem à experiência de um projeto específico do PRONERA e não ao programa como um todo e que o PRONERA é um segmento da educação do campo e não a educação do campo em si. Acredito que, para realizar uma pesquisa desse porte, o tempo disponível durante o mestrado não seria suficiente, porém seria, sim, não somente importante como imprescindível ouvir essas educadoras que tiveram a oportunidade de participar de dois PRONERAS simultaneamente, como educadoras em um e como educandas no outro. A partir de suas falas poderíamos ter uma dimensão maior sobre o Programa e sobre os caminhos metodológicos e objetivos da educação do campo.

Ao vivenciar essa situação, é impossível nos ocultarmos ou sermos indiferentes a esta realidade. Senti a necessidade de ler, escrever e me aprofundar sobre o assunto na Academia, pois o desenvolvimento deste projeto e desta pesquisa é também uma forma de militância da causa. Porém, observar essa discussão sob o olhar da Academia se torna um desafio: dar conta da complexidade do objeto e da metodologia. Encontro em Rubem Alves (1983) que:

Não se pode entender o processo educacional, na sua totalidade, se não se levarem em conta fatores de ordem biológica, psicológica, social, econômica e política. Que cientista está em condições de pesquisar este fenômeno em sua globalidade? Nenhum. Não é possível dominar todas estas áreas do saber. Qualquer análise interdisciplinar, empreendida por um pesquisador, tem, necessariamente, de ser frouxa do ponto de vista metodológico. Mas é isto que a comunidade científica não perdoa! Rigor acima de tudo! [...] Estou apenas sugerindo que o ponto inicial para uma pesquisa não pode e nem deve ser a metodologia, mas, antes, a relevância do problema (p.67).

Acredito que a partir deste estudo seja possível ter uma visão mais ampla sobre a Educação do Campo; sobre a importância da qualidade da formação de seus educadores e, principalmente, sobre a necessidade de repensar o papel da Educação do Campo na sociedade. Espero que esta pesquisa contribua para estudos nessa perspectiva e nessa modalidade de educação, para que essas pessoas continuem lutando por essa causa e conseguindo resultados. “*Eu quero uma escola do campo que não tenha cercas que não tenha muros, onde iremos aprender a sermos construtores do futuro*”. (Santos, Cantares popular, 2006).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubens. **Conversas com quem gosta de Ensinar**. São Paulo, Editora Cortez & Autores Associados, 1983.

ANDRADE, Márcia R.; PIERRO, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. Azevedo. Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: Uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: ANDRADE, Márcia R.; PIERRO, Maria Clara de. **A Construção de uma Política de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 16- 36.

ANTONIO, C.A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na Educação do Campo: processos históricos e pedagógicos em relação. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v.27, n.72, maio/ago, 2007. p.177-195.

ARROYO, M. G. S. Escola possível é possível? In: _____. (Org.) **Da escola carente à escola possível**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003. Cap. I, p. 11-54.

BERGAMASCO, S. M. P. et. al. Perfil dos assentamentos de Sumaré. In: FERRANTE, V.L.B. (org.) **Retratos de Assentamento**, NUPEDOR, ano III, n.5, 1996.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e Retrocessos da Educação Rural no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

BIASE, Roberto Vilante de. **Educação Popular: um processo de construção constante**. Monografia de conclusão de curso. Pedagogia. Veranópolis: Iterra/UERGS, 2004.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

BRASIL. **Caderno O Processo de Aprendizagem de Alunos e Professores**. Brasília, 2006. (Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos).

_____. **Constituição Federal Brasileira** (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 08 ago.2012.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 12 out.2012.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lldb.pdf>>. Acesso em: 23 dez.2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Caderno Alunos e Alunas da EJA**. Brasília, 2006. (Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos).

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA: Manual de Operações.** Brasília, INCRA, 2011.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M. C. (orgs.) **Por uma educação do campo.** 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 60-81.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Ser Educador do Povo do Campo. In: KOLLING, Edgar J. et al. (orgs.). **Educação do Campo; identidade e políticas públicas.** Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação Básica do campo, 4). p. 129-133.

CALDART, Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes. **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, Adultos, Jovens, Crianças e Educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FROGOTTO, Gaudêncio. (orgs.). Dicionário da Educação do Campo. In: ARROYO, Miguel G. **Diversidade.** Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, DF: MEC, 2001.

DEMO, Pedro. **Educação Pelo Averso: Assistência como direito e como problema.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pobreza Política.** 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996 (Coleção polêmicas do nosso tempo, V. 27).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: Espaço e Território como Categorias Essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-39.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 32 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e Educação: ensaios/ Paulo Freire.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular.** Petrópolis: Vozes, 2002.

FREITAS, L. G.; CUNHA FILHO, J. L.; MARIZ, R. S. **Educação superior: princípios, finalidades do ensino e formação continuada de professores.** Brasília: Universa: Líber Livro, 2010.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta** (Guia da Escola Cidadã; v.5). São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2006.

GUZMAN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel Gonzável. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. São Paulo: Via Campesina e Expressão Popular, 2005.

JESUS, Sonia M. S. Azevedo. O PRONERA como Construção de Novas Relações entre Estado e Sociedade. In: ANDRADE, Márcia Regina; PIERRO, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. Azevedo (orgs). **A educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 89-104.

KOLLING, Edgar; MOLINA, Mônica. **A Educação Básica e o Movimento Social**. n. 1, Brasília: INCRA, MDA, NEAD Especial, 1999. (Coleção Por uma educação básica do campo).

_____. **Por Uma Educação do Campo** v. 4. Brasília: INCRA, MDA, NEAD Especial, 2002.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUZ, Marisa Fátima da. **O Papel do Diálogo na Formação da Identidade Sem Terra**. 2004. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Veranópolis. Iterra /UERGS, 2004.

MACHADO, Vitor. **Dilemas e Perspectivas da Educação em Assentamento Rural- Sumaré – SP**. 2008. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Alínea, 2010.

_____. **História da Educação**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

MARX, K; ENGELS, F. **O Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARX, Karl. **A ideologia alemã** (I- Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **O Capital**. (Harmondsworth:penguin) V. III. 1981.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do Conhecimento**. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2000.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) Universidade de Brasília, 2003.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PROGRAMAS EM EDUCAÇÃO POPULAR (NEPEP) (org). **HISTÓRIAS de vida**. Piracicaba – SP. UNIMEP/INCRA/OMASQUESP, 2010.

NÚCLEO DE ESTUDOS E PROGRAMAS EM EDUCAÇÃO POPULAR (NEPEP) (org). **Histórias do assentamento**: a luta pela terra. INCRA/PRONERA/UNIMEP, 2010.

PADILHA, A.M.L.; BRAGA, E.F.P. Escola Básica: condições concretas de existência. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação**. PPGA – UFES. v. 35. Vitória, jan./jun. 2012, p.18-30

PIOVESAN, F. Concepção Contemporânea de Direitos Humanos. In: HADDAD, S. A; GRACIANO, M (orgs). **A Educação entre os Direitos Humanos**. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo, SP: Ação Educativa, 2006, pag. 11 – 24.

PLEKHANOV, G.V. **O papel do indivíduo na história**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

RIBEIRO, Maria Luisa. **Educação Escolar**: que prática é essa? Campinas: Autores Associados, 2001.

RODRIGUES, Josemil. **Sumaré por inteiro**: Os primeiros passos de integração da Cidade Orquídea. Campinas: Editora Komedi, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.) **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Clarice A.. **Por uma educação do Campo v.7**. Brasília: INCRA/ MDA/ NEAD Especial, 2008a.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. **O Projeto Político Pedagógico do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra**: Trajetória de Educadores e Lideranças. Campinas: Editora Komedi, 2008b.

SARAMAGO, José. **Levantando do Chão**. Lisboa. Editora Caminho, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1983.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa. In____. (org.) **As armadilhas da exclusão. Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCHNETZLER, R. P. **Concepções e Interrogações sobre Formação Continuada de Professores de Química**. Rev. Química Nova na Escola, n. 16, novembro, 2002.

SOARES, Magda B. **Letramento**: Um tema em três Gêneros. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

SOUZA, Adriano Borges. **Formação de Educadores (as) da EJA: Construindo a Educação Libertadora na Reforma Agrária.** Trabalho de Conclusão de Curso. Veranópolis: ITERRA/UERGS, 2007.

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

STEDILE, João Pedro; SERGIO, Frei. **A Luta Pela Terra no Brasil.** São Paulo: Editora Página Aberta, 1993.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e Trabalho: Reflexões em Torno dos Movimentos Sociais do Campo. **Caderno Cedes.** v. 27Campinas: Cortez, 2007.

VIEIRA, M. A. L. **Poder Público e Educação de Jovens e Adultos: Alfabetização Solidária, Primeiros Passos de um Programa Antigo.** Dissertação de Mestrado. PPGE, Piracicaba:UNIMEP2001.

_____. **Projeto de Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos da Agricultura Familiar.** Piracicaba. UNIMEP, NEPEP, 2007. (mimeo).

_____. **Relatório parcial do Projeto de Educação de Jovens e Adultos nos Assentamentos da Agricultura Familiar.** Piracicaba. UNIMEP, NEPEP, 2009. (mimeo).

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes; GIGLIO, Zula Garcia. A Arte de Recriar o passado: História Oral e Velhice Bem-sucedida. In: NERI, Anita Liberalesso (org). **Desenvolvimento e envelhecimento; perspectivas biológicas, psicológicas e sociológicas.** 2 ed. Campinas: Papyrus, 2006.

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