

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO  
TERRITORIAL E MEIO AMBIENTE**

**ANA FLÁVIA FLORES**

**DIFERENTES DIMENSÕES E CONTRADIÇÕES DA RESISTÊNCIA  
ASSENTADA NO BELA VISTA DO CHIBARRO ARARAQUARA/SP**

**ARARAQUARA  
2021**

**UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO  
TERRITORIAL E MEIO AMBIENTE**

**ANA FLÁVIA FLORES**

**DIFERENTES DIMENSÕES E CONTRADIÇÕES DA RESISTÊNCIA  
ASSENTADA NO BELA VISTA DO CHIBARRO ARARAQUARA/SP**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente, curso de Doutorado, da Universidade de Araraquara/UNIARA como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente.

**Área de Concentração:**  
Desenvolvimento Territorial e  
Alternativas de Sustentabilidade  
**Orientadora:** Profa. Dra. Dulce  
Consuelo Andreatta Whitaker

**ARARAQUARA  
2021**

## FICHA CATALOGRÁFICA

F657d Flores, Ana Flávia

Diferentes dimensões e contradições da resistência assentada no Bela Vista do Chibarro Araraquara-SP/Ana Flávia Flores. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2022.

110f.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente- Universidade de Araraquara-UNIARA

Área de concentração: Desenvolvimento Territorial e Alternativas de Sustentabilidade

Orientadora: Profa. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker

1. Educação do campo. 2. Política pública. 3. Trajetória escolar.

CDU 577.4

# FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA

Rua Voluntários da Pátria, 1309 - Centro - Araraquara - SP  
CEP 14801-320 | (16) 3301-7100 | www.uniara.com.br

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome do Aluno: *Ana Flávia Flores*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente, curso de Doutorado, da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente.

Área de Concentração: Desenvolvimento Territorial e Alternativas de Sustentabilidade.

BANCA EXAMINADORA

**Profa. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker**

**Profa. Dra. Rogéria Antunes**

**Profa. Dra. Alexandra Filipak**

**Profa. Dra. Vera Lucia Silveira Botta Ferrante**

**Profa. Dra. Janaina Florinda Ferri Cintrão**

Araraquara – SP, 08 de setembro de 2021

Minha vida, meus sentimentos, minha estética, todas as vibrações de minha sensibilidade de mulher, têm, aqui, suas raízes.

Cora Coralina

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente aos meus pais, que sempre confiaram em mim, me incentivaram a lutar por aquilo que acredito e me deram apoio sendo meu porto seguro na vida. Minha eterna admiração pelo carinho, amor e segurança que me dão.

Aos meus amigos da Pedagogia da Terra, que descobri na graduação e estão presentes na minha vida. À Ana Carolina Hepe Teixeira, por sua alegria, otimismo e olhar poético. Ao José Leite Neto, pelas tentativas de orientações e incentivo nesse processo de doutoramento. Obrigada pelos conselhos, pelas brincadeiras, pelas alegrias, enfim, por estarem na minha vida e pela paciência nos meus momentos de angústias.

Aos meus amigos do assentamento, Silvani Silva, Reginaldo Anselmo Teixeira, Fabiana da Silva que participaram desta pesquisa que em nossa relação de amizade fortalecemos nossas identidades, obrigada por fazerem esse caminho comigo.

Meus agradecimentos à Silvana, Bruna e Leonardo por concederem depoimentos maravilhosos sobre o olhar de cada um do processo educativo.

À minha orientadora Profa. Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker, que me orientou nos momentos mais difíceis e, principalmente, me colocou no eixo quando estava perdida. Obrigada por me ensinar, por me ouvir e dar conselhos que apontaram meus caminhos na academia. E ser uma inspiração intelectual para muitos.

Às professoras, Profa. Dra. Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante, Profa. Dra. Janaina Florinda Ferri Cintrão e Profa. Dra. Rogéria Antunes, pelas sugestões apontadas no exame de qualificação; e aos demais integrantes da banca de defesa: Profa. Dra. Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante, Profa. Dra. Janaina Florinda Ferri Cintrão, Profa. Dra. Rogéria Antunes e Profa. Dra. Alexandra Filipak que foram fundamentais para o encerramento deste caminho acadêmico.

À equipe do Núcleo de Pesquisas e Documentação Rural (Nupedor) da UNIARA, coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante, com a qual aprendi a importância de escrever e pesquisar as pessoas do campo, mais especificamente os assentados, e contar suas histórias de luta, conquistas e resistências no campo. Obrigada por me ensinar a trilhar os caminhos da academia sem deixar de lado o meu olhar enquanto assentada.

Às secretarias do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente/UNIARA, Ivani, Silvia e Thatiany por todo apoio e carinho nesse caminhar de quatro anos.

Por fim, à vida!

## RESUMO

Esta tese teve como objetivo principal analisar a trajetória escolar de seis jovens moradores do assentamento Bela Vista do Chibarro na cidade de Araraquara/SP, a fim de captar as influências do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) nas trajetórias de alguns desses participantes. Para tanto, teve-se como foco de análise as políticas públicas na Reforma Agrária e a trajetória escolar dos participantes a partir dos conceitos teóricos de Bourdieu evidenciando as possibilidades, limites, aspirações e necessidades que levam ou não a entrada dos jovens na Universidade. Para que fosse possível acessar a memória escolar dos participantes dessa pesquisa, a estratégia metodológica consistiu em coleta de depoimentos através de diálogo aberto. Portanto, as categorias de análises transitaram por condições micro e macro sociais, a fim de entender as relações sociais, políticas e econômicas que se dão no meio rural e influenciam as políticas públicas para a Reforma Agrária, na perspectiva educacional. Assim, por meio da análise dialética, buscou-se compreender a essência dos paradoxos daquilo que projetavam sobre a realidade objetiva bem como suas aspirações subjetivas; compreender o modo de pensar as contradições da realidade e, da mesma forma, considerá-la como essencialmente contraditória e em permanente transformação. Desta maneira, a pesquisa demonstrou que sujeitos beneficiados por políticas públicas, inclusive por meio do PRONERA, percebem as singularidades desse programa como o acesso ao conhecimento e a superar suas condições sociais e econômicas advindas desse acesso.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Política Pública e Trajetória Escolar.

## **ABSTRACT**

### **Keywords:**

This thesis aims to analyse schooling trajectory of six young residents at Bela Vista do Chibarro rural settlement in Araraquara, São Paulo, in order to capture the influences of the National Education Program in Agrarian Reform (PRONERA) on the trajectories of some of these participants. The analysis focused on the public policies in the Agrarian Reform and the school trajectory of the participants and had fundamentals from the theoretical concepts of Bourdieu evidencing the possibilities, limits, aspirations and needs that lead or not young people to access higher education. In order to capture the schooling memory of the participants of this research, the methodological strategy was consisted of collecting testimonies through open dialogue. Therefore, the categories of analysis passed through micro and macro social conditions, in order to understand the social, political and economic relations that take place in rural areas and influence public policies for Agrarian Reform from an educational perspective. Thus, through dialectical analysis, it was sought to understand the essence of the paradoxes of what they projected on objective reality as well as their subjective aspirations; understand the way of thinking about the contradictions of reality and, in the same way, consider it as essentially contradictory and in permanent transformation. In this way, the research showed that subjects benefiting from public policies, including through PRONERA, perceive the singularities of this program as access to knowledge and overcoming their social and economic conditions arising from accessing public policies.

**Keywords:** Rural Education; Public Policy and School Trajectory.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANDE** - Associação Nacional de Educação
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- CEDE** - Centro de Estudos Educação e Sociedade
- CEESP** - Caixa Econômica do Estado de São Paulo
- CEPAM** - Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal de São Paulo
- CER** - Centro de Educação e Recriação
- CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE/CEB** - Conselho Nacional de Educação
- CNPQ** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CONED** - Congresso Nacional de Educação
- CPT** - Comissão Pastoral da Terra
- CUT** - Central Única dos Trabalhadores
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio
- FAPESP** - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
- FERAESP** - Federação dos Empregados Rurais e Assalariados do Estado de São Paulo
- FINEP** - Financiadora de Estudos e Projetos
- FONEC** - Fórum Nacional de Educação do Campo
- IBRA** - Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
- ICMC** - Instituto de Ciências de Matemática e de Computação USP/São Carlos
- IMPA** - Instituto de Matemática Pura e Aplicada
- INCRA** - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INDA** - Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- ITESP** - Instituto de Terras do Estado de São Paulo
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MDA** - Ministério do Desenvolvimento Agrário
- MEB** - Movimento de Educação de Base
- MEC** – Ministério da Educação
- MST** - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
- NEEA** - Núcleo de Estudos e Extensão em Agroecologia
- NUPEDOR** - Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural

**OBMEP** - Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas

**PAA** - Programa de Aquisição de Alimentos

**PNAE** - Programa Nacional de Alimentação Escolar

**PNE** - Plano Nacional de Educação

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

**PNUD** - Programa das Nações Unidas

**PPP** - Projeto Político Pedagógico

**PROCERA** - Programa de Crédito Especial para Reforma Agrária

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

**PRONAF** - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

**PRONATEC** - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

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

**SECAD** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

**SESC** - Serviço Social do Comércio

**SESI** – Serviço Social da Indústria

**SUPRA** - Superintendência da Política da Reforma Agrária

**TCU** - Tribunal de Contas da União

**UFRJ** – Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UFSCAR** – Universidade Federal de São Carlos

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

**UNESP** – Universidade Estadual do Estado de São Paulo

**UNIARA** – Universidade de Araraquara

**UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas

**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

**USP** - Universidade de São Paulo

**VIVA** - Voluntários Independentes Vivendo Amor

**VUNESP** - Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Seção Bela Vista 1950.....	21
<b>Figura 2</b> - Assentamento Bela Vista do Chibarro, 2010.....	26
<b>Figura 3</b> - Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti, seção Bela Vista, Usina Tamoio, 1988.....	39
<b>Figura 4</b> - E.M.E.F. do Campo “Prof. Hermínio Pagôttto”, 2013.....	44
<b>Figura 5</b> - E.M.E.F. do Campo “Prof. Hermínio Pagôttto”, 2013.....	45
<b>Figura 6</b> - Assentamento Bela Vista do Chibarro, em Araraquara/SP, 2019.....	50

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Dados Gerais dos Participantes Pesquisados. ....	14
<b>Quadro 02</b> - Dados sobre a Formação Acadêmica dos Participantes Pesquisados. ....	17
<b>Quadro 03</b> - Principais produtos dos assentamentos de Araraquara/SP. ....	30
<b>Quadro 04</b> - Linha do Tempo dos marcos legais do PRONERA e da Educação do Campo.....	68

## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	<b>4</b>
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>APRESENTAÇÃO DO TEMA: para além das barreiras do sistema educacional em uma sociedade de classe</b> .....	<b>14</b>
<b>CAPÍTULO I – Bela Vista do Chibarro: um assentamento no meio de latifúndios rurais</b> .....	<b>20</b>
1.1 Assentamento Bela Vista e seus tempos históricos.....	20
1.2 Das Dificuldades Iniciais do Assentamento até os dias atuais.....	27
1.3 Juventude Rural: para além do “ir e vir” e o imbróglio da sucessão .....	34
1.4 A Escola do Campo e sua importância na formação de jovens rurais .....	39
<b>CAPÍTULO II – Educação do Campo: caminhos percorridos</b> .....	<b>52</b>
2.1 Reorganização do Cenário Educacional.....	52
2.2 Educação do Campo resgatando princípios da Educação Popular.....	55
2.3 Educação do Campo e o impacto do PRONERA .....	63
<b>CAPÍTULO III – Aplicação da teoria ao depoimento dos participantes do campo</b> .....	<b>72</b>
3.1 – Experiência compreendida por determinação e agir humano: os conceitos teóricos em ação .....	72
3.2. "A raiz não é o lugar. A raiz é quem sou": construção da subjetividade do sujeito face as barreiras do capital .....	80
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>94</b>

## MEMORIAL

### **Minhas primeiras raízes caipira: o gosto da liberdade dos meus quintais maiores que o mundo**

*Cresci brincando no chão,  
Entre formigas  
Meu quintal é maior  
Do que o mundo  
(Manoel de Barros)*

Conservar a memória de acontecimentos vividos não é uma tarefa fácil. Refazer o caminho da minha trajetória de vida é tentar acessar coisas que estão escondidas em algum lugar de mim. Trazer à tona lembranças, perspectivas e expectativas, me faz ampliar meu olhar sobre minha vida e, principalmente, minha identidade. Por isso, esse memorial vai além de apresentar a você leitor minha vivência e formação acadêmica. Ele é escrito na busca de rememorar minhas raízes caipiras, minhas percepções de mundo e como essas vivências se entrelaçam na formação de quem eu sou.

Enquanto revolvo meu baú de memórias na busca de compreender quem eu sou e como elas me constituem, meu corpo e todos meus sentidos se aguçam! Sinto o cheiro do café da minha avó, sinto a terra em meus pequenos pés descalços, é como se eu sentisse o gosto da liberdade de quando eu era criança na roça.

A casa dos meus avós sempre cheia com meus tios e primos. As crianças brincando de esconde-esconde naquele quintal que, muito bem poderia descrever Manoel de Barro, era maior que o mundo! Nele, além de crianças brincando, tinha um poço para pegar água, uma casa antiga feita de madeira para guardar o que era produzido no sítio e um galinheiro onde minha avó resgatava uma mistura sempre que tivesse visitas. A cozinha, que ficava na área de fora, tinha uma mesa grande para que todos pudessem comer juntos. E era de lá que a gente conseguia ver o rio que passava no fundo do quintal. Um quintal que abrigava tantas vidas, tinha nele um rio, um rio que mais tarde seria testemunho do sofrimento da velhice da minha avó.

Minha avó Maria que tinha o dom de fazer os dias amanhecerem com o cheiro de café feito no fogão a lenha, coado em seu antigo coador de pano, um queijo fresco e um pão caseiro feitos por suas mãos. Um banquete de sabor e poesia da vida na roça, uma lembrança que me faz sentir o gosto daquele café, como se todos os sentidos do meu corpo criassem vida.

É como se eu sentisse novamente o “gosto” da liberdade da criança de três anos de idade que fui e que morava nas terras de uma fazenda de um “doutor” que meus pais cuidavam no interior de Rondônia. E foi nessa liberdade de ser, que meus pequenos pés descalços sentiam a textura da terra, que meu pequeno corpo sentia as gotas d’água caindo enquanto brincava nas chuvas constantes daquele lugar. Era nesse quintal que brincava com as galinhas e os porcos e os bichinhos do chão. Parece que revivo a alegria de entrar com tudo no chiqueiro e achar maravilhoso tudo aquilo que vivia naquele lugar. Meu corpo inteiro na descoberta de tudo o que era possível de viver ao estar em contato com a natureza. Nessas terras e no sítio da avó Maria nascem minhas primeiras raízes caipiras.

### **O assentamento e a escola: o gosto das frutas da época**

Poderia até dizer que minhas raízes caipiras foram cultivadas pelos meus pais que, nascidos no norte do Paraná e filhos de pequenos sitiantes, viveram, cresceram e casaram na roça. Talvez seja por isso que tenha me sentido tão em casa quando chegamos no Assentamento Bela Vista do Chibarro. Mais uma vez, estava em um lugar que me encantava, onde eu poderia continuar sendo uma criança livre para brincar e descobrir aquele mundo a minha volta.

Mesmo com as dificuldades vividas naquela época, falta de energia elétrica, ainda existir fossa, a falta desse tipo de conforto e a necessidade material de melhores condições de vida, o assentamento era meu melhor lugar no mundo para crescer. O gosto que ficou desse tempo foi da sensação de que estava em casa e era livre para ser a criança que fui. Ali minhas raízes caipiras se fortaleceram ainda mais.

No assentamento tinha uma escola. Ah! A escola! Que em meus olhos de criança era linda, grande, imponente e com o melhor quintal do mundo! Cheio de árvores frutíferas: mangas, goiabas, carambolas, ameixas, pitangas. Com aquele quintal me encantava mais do que o aprender a ler e escrever!

Sobre aprender a ler e a escrever, hoje sei definir que fazia parte de uma turma multisseriada e a professora separava de um lado uma turma que hoje seria o primeiro ano e, do outro lado, a turma que seria o segundo ano. Hoje também consigo compreender que a não haviam professoras em Araraquara para trabalhar no assentamento e, por isso, nossa professora era de Boa Esperança do Sul.

Lembro-me de um episódio em que escrevi uma palavra errada e com a letra feia e a professora me fez apagar e escrever duas folhas inteiras com a mesma palavra e esse castigo me obrigou a continuar na sala mesmo depois do término da aula. Fico me perguntando se é por isso que não lembro seu nome, muito menos seu rosto! Eu só lembro do meu sentimento de raiva por aquele castigo. Uma punição que não contribuiu para que minha letra ficasse bonita, pois ela é feia até hoje.

Lembro das carteiras de madeiras da nossa sala, daquelas antigas em que se sentavam duas crianças. Sinto saudade desse tipo de carteira, uma saudade que, provavelmente, deva estar relacionada com o prazer que eu tinha de ir para escola e o encanto que sentia por aquele lugar.

Uma lembrança que aquece meu coração é a merendeira da escola (uma antiga moradora do assentamento), que, além de cozinhar muito bem, era acolhedora, gostava de ouvir as crianças e deixava que nós ficássemos por perto para conversar. Me lembro de como adorava quando a aula acabava e, ao invés de ir embora para a casa, ficava ali conversando com ela, indo comer as frutas da época para só depois ir embora.

Quando o tempo era de chuva, era o melhor dia! Só ia embora para casa quando começava a chover, só para ter o prazer de ir descalça sentindo a enxurrada nos pés, tomar um banho de chuva e brincar com o barro... Sou capaz de sentir essa sensação presente em minhas memórias como algo palpável.

A tranquilidade de viver e estudar no Assentamento se foi junto com meu encantamento sobre a escola. Quando eu lembro, me vem a sensação de muito movimento, ônibus e mais ônibus que levavam as crianças para a escola: crianças do assentamento, de pequenos sítios, de bairros afastados, de chácaras... eu me sentia mais um número. Com 12 anos saía do assentamento às 6h da manhã para chegar às 7h num trajeto que era feito de metade de estrada de terra e metade de estrada de asfalto que nos deixavam cansados, quase exauridos no final do dia.

Logo no primeiro ano que fui estudar na cidade aconteceu de chover muito naquela época e, como consequência abriu um buraco na estrada de chão e pela falta de manutenção na estrada dificultava a chegada do ônibus na vila. Para chegarmos na escola o ônibus ia até um pedaço do caminho e, ficava lá, parado para nos esperar. Saíamos de casa às 5h da madrugada e caminhávamos mais ou menos 7km até o ônibus que nos levaria para a escola.

Nesses caminhos, nossa imaginação aflorava. A ida era uma delícia, as crianças iam conversando, “amassando” barro e, aos poucos, o dia ia nascendo. Chegávamos no ônibus trocávamos nossos sapatos e roupas sujas de barro por peças limpas para o final do caminho. Já na volta era uma tortura, o sol a pino do meio-dia e junto com sua quentura a fome da hora do almoço, uma sede absurda que só de descrever esse momento sinto a boca ficar seca.

Passado esse primeiro ano turbulento, lembro de professores que me marcaram, por suas posturas em sala de aula, por suas didáticas, por seus conhecimentos. Ah, como o conhecimento me encantava! Observar meus professores me despertava a vontade de fazer algo que me possibilitasse conhecer mais. Mas, a realidade de quem passou por uma escola pública na década de 1990 não colaborava, fazer uma faculdade era um sonho distante pelo alto nível de exigência no vestibular das Universidades. Isso me fez optar por um curso técnico de Nutrição na parte da noite o que também era cansativo, pois chegávamos quase meia-noite em casa. Mas, nunca pensei em exercer.

Em 2001, aqui no assentamento, aconteceu a noite as aulas do Cursinho Popular, o que acendeu novamente a vontade de entrar em uma Universidade, mesmo não sabendo exatamente o que fazer. Foi então, que numa visita à UNESP para conhecermos os cursos e quais nos identificaríamos, fomos apresentados à professora Dulce Whitaker. Uma mulher inspiradora que, ao contar sua história de ter começado a estudar “tarde”, suas escolhas, sua bagagem acadêmica, sua visão de mundo, sua postura acolhedora, me tocou profundamente! Hoje, sei que ela foi minha inspiração, minha meta de como ser gentil com o próximo, de como ter posicionamento político coerente com os mais pobres e, principalmente, me ensinou como acolher alguém que vai trilhar o caminho do conhecimento.

Nesse encontro, ela pediu uma redação que contasse momentos marcantes da nossa infância. Bem, relatei praticamente o que foi descrito nesse memorial e como resultado ela indicou: Pedagogia, Biologia ou Geografia, devo confessar que adorei as sugestões, pois são áreas do conhecimento que me identifico, talvez pela minha trajetória de vida. Esse encontro me despertou a vontade de entrar numa Universidade e conhecer mais esse mundo acadêmico, mas meu sonho ficou adormecido por mais sete anos até surgir uma oportunidade de cursar uma graduação na UFSCar no primeiro curso de Pedagogia da Terra para filhos e netos de assentados na Reforma Agrária.

### **Caminhos que se cruzam: a formação acadêmica de uma mulher caipira**

A Pedagogia da Terra foi o primeiro curso superior do estado de São Paulo a ser oferecido aos filhos e netos de acampados e assentados na Reforma Agrária. Um curso conquistado com muita luta pelos movimentos sociais do campo em uma parceria com o PRONERA e a UFSCar. Dentre os movimentos sociais estavam os Movimentos Sociais do Campo, Sindicatos Rurais e a Organização de Mulheres Quilombolas. Uma experiência única não só para minha formação acadêmica, mas que também contribuiu para ampliar meus conhecimentos na perspectiva de emancipação dos meus atos enquanto filha de assentados.

Nosso curso era dividido em “Tempo Escola”, ficávamos na universidade adquirindo conhecimento sistematizado e, “Tempo Comunidade” quando voltávamos para o assentamento e tentávamos colocar em prática a relação teoria-prática-teoria uma relação dialética do processo de aprendizagem. Foi essa construção que mudou meu olhar sobre o assentamento, pude compreender seus processos de luta e constituição, seu modo de vida e, produzir um conhecimento que não é sistematizado, mas um conhecimento sobre a natureza, sobre a terra, sobre o tempo de espera...

Foram quatro anos intenso de estudos, compreensão da realidade rural e nosso papel nesse processo. O que transformou definitivamente meu posicionamento político, minha defesa pelo meio rural e minha identidade rural. Nesse período outro fator importante de transformação foi conhecer e participar do Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural (Nupedor/UNIARA), coordenado pela Profa. Dra. Vera Lúcia Silveira Botta Ferrante, onde aprendi a importância de escrever e pesquisar as pessoas do campo, mais especificamente os assentados, e contar suas histórias de luta, conquistas e resistências no campo. Trilhei com o grupo os caminhos da academia sem deixar de lado meu olhar enquanto assentada. Tudo isso, me fez chegar nesse processo de doutoramento.

Nesse processo de construção da minha identidade rural, tive oportunidade de participar da formação do “Grupo Pé Vermelho”, constituído por amigas do curso de Pedagogia da Terra da UFSCar e amigos do Assentamento Bela Vista do Chibarro. O nome do grupo foi escolhido para reafirmarmos nossa identidade rural e a relação com a terra, bem como ressignificar o termo “pé vermelho” que era usado pejorativamente para ofender os estudantes e moradores do assentamento no meio rural, inclusive na década de 90.

A criação do grupo nasceu a partir da pesquisa feita sobre a história do assentamento e os vários processos de lutas desencadeados na região pela Reforma Agrária, na qual percebemos a importância dos fatos históricos que formaram nossa comunidade. E, no intuito de romper com esse estigma, passaram a ser, simbolicamente, uma representação da luta pela terra. Foi justamente uma forma de valorizar nosso lugar, nossas raízes rurais, nosso assentamento ao defender que “Terra não é Sujeira. Terra é Vida”.

Atualmente nossas ações são pontuais e dentre elas está a parceria com o Sesc/Araraquara no Turismo Rural e recebemos as visitas monitoradas para mostrarmos um pouco da história do assentamento, da produção, da alimentação, discutimos a relação campo-cidade e, assim tentamos construir uma relação mais próximas do campo-cidade, dois mundos que se completam em contradição.

Foi com essa bagagem das relações acadêmicas e de assentada que concluí o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação pela UFSCar, no qual defendi a dissertação “Grupos Escolares em Áreas Rurais: um estudo de caso na antiga Usina Tamoio em Araraquara/SP”, e que investiguei a criação dos Grupos Escolas nas áreas rurais no interior do Estado de São Paulo, a partir de 1930 a 1940, principalmente, pesquisando o caso, na Antiga Usina Tamoio. Acredito que o que me levou a pesquisar esse grupo escolar era meu encantamento pela escola do assentamento, ficava imaginando como uma escola linda e majestosa poderia estar no meio rural, quem a construiu? E por que a construiu?

Além da experiência acadêmica com o mestrado, tive a oportunidade de participar da primeira turma de Especialização em Educação do Campo, também oferecida pela UFSCar em uma parceria com o PRONERA. Essa especialização agregou profissionais da educação ligados aos movimentos sociais do campo de vários estados como Rio de Janeiro, Bahia, Rio Grande do Sul, Tocantins e todos ligados com trabalhos em escolas do campo de nível básico, médio e profissional e às escolas dos assentamentos, ribeirinhas ou escolas técnicas como os Institutos Federais que atendiam estudantes do campo.

Estar no grupo Nupedor ampliou minha atuação acadêmica e meu olhar enquanto pesquisadora, me trouxe ao doutorado no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente pela UNIARA/Araraquara. Levou-me a

pesquisar o tema que transformou minha vida pessoal e profissional que é a educação de filhos de assentados.

Nesse momento, meus caminhos se cruzam novamente com pessoas que tiveram um papel importante na construção do assentamento, dentre elas a professora Vera. Me faz reencontrar a professora Dulce, a quem me inspirou nos caminhos acadêmicos, agora como minha orientadora nesse processo. Me fez reconectar com a pesquisa de uma forma que amplia minha compreensão e conhecimento sobre educação e educação do campo. Meus caminhos até aqui fortaleceram minhas raízes caipiras. Desde poder sentir a alegria dos meus pequenos pés descalços ao tocar a terra enquanto criança ao encantamento da busca pelo conhecimento, são caminhos que se cruzam e que constituem minha identidade entre a intelectual e a mulher caipira que vive em mim.

## INTRODUÇÃO

Numa busca de dialetizar as Teorias da Reprodução (BOURDIEU, 1974), que muitas vezes são utilizadas de forma mecânica em trabalhos sobre educação escolar, sem negar as referidas teorias cuja aplicação feita por dedução é muito útil para explicações sistêmicas e crítica social, o objetivo consiste num micro estudo de caso que pode indicar novos caminhos teóricos que detectam por indução o caráter dialético do processo educacional. Ou seja, as diferentes consequências da escolaridade em diferentes países (as Teorias da Reprodução são originários da França) e os diferentes efeitos das políticas públicas sobre diferentes indivíduos.

Neste sentido, essa pesquisa analisou a trajetória escolar de seis participantes do meio rural, residentes do Assentamento Bela Vista do Chibarro, localizado em Araraquara/SP. Com foco de análise voltado para as políticas públicas da Reforma Agrária, buscou-se captar influências do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) em alguns casos específicos com estudantes da zona rural. Analisando a trajetória escolar dos participantes a partir dos conceitos teóricos de Bourdieu, evidenciando as possibilidades, limites, aspirações e necessidades que levam ou não a entrada dos jovens na Universidade.

E mais do que isso – quais fatores atuaram nas trajetórias dos participantes da pesquisa – com seus depoimentos sobre a educação. Assim, o objetivo da pesquisa foi analisar a trajetória educacional de participantes do meio rural com foco nas políticas públicas da Reforma Agrária.

Para tanto, partimos da compreensão do campo em sua heterogeneidade, bem como o debate sobre a Educação do Campo embasado nas reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo, destaque para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) que ganhou força na luta por terra e educação no meio rural. A proposta parte das contradições de classes do campo, pois as discussões sobre a educação perpassam pela deliberação sobre Reforma Agrária, Educação do Campo e Políticas Públicas.

Logo, para compreensão desses processos educacionais que envolvem os depoimentos dos participantes pesquisados os objetivos específicos propõem: pesquisar as possibilidades, limites, aspirações e necessidades que levam ou não a entrada dos jovens rurais na Universidade; entender as condições que contribuíram para a entrada na

universidade, herança cultural, origem social com obstáculos cumulativos, renda familiar, categoria sócio profissional dos pais e aspirações individuais; captar as possíveis contradições da proposta da política pública sobre Educação do Campo no discurso dos participantes da pesquisa, representados por jovens rurais do Assentamento Bela Vista do Chibarro/Araraquara e, alunos que passaram pelo curso da Pedagogia da Terra-UFSCar. Por último saber o que hoje fazem estas pessoas e onde elas se localizam sua residência e o que pensam sobre o futuro do assentamento.

A originalidade dessa proposta está nos depoimentos dessa escolaridade que podem indicar, através das constantes encontradas, os fatores que contribuíram para levá-los a escalar a pirâmide seletiva da educação escolar, chegando alguns deles, ao doutorado.

As categorias de análises transitou por condições micro e macro sociais, o que contribuiu na compreensão das relações sociais, políticas e econômicas que se dão no meio rural e influenciam as políticas públicas para a Reforma Agrária, na perspectiva educacional, considerando as categorias de totalidade que relaciona as formas de produção da vida com a necessidade de formação que propõem a Educação do Campo: a contradição que toma como vinculação os contrários que se condicionam, e a mediação que compreende a realidade, por meio dos conhecimentos teóricos (BEZERRA, 2010).

Para Nogueira (2004) a pesquisa sobre as relações escolares envolve discussões que perpassam por questões como: trajetória escolar, condições sociais e familiares que tornam possíveis os destinos escolares dos jovens, e os privilégios ligados à família de origem que se constituem em estímulos ou obstáculos para as perspectivas em relação ao estudo.

O universo da pesquisa foi constituído por depoimentos e história de vida, portanto, entrevistas semidiretivas com os indivíduos do meio rural que perpassaram os processos de aprendizagem vinculado à luta, ao conflito, bem como, à negociação em sua prática social. Ou seja, “[...] a aprendizagem como condição de construção de identidades individuais ou coletivas, da cultura e, mesmo, das instituições.” (FARIA FILHO, 2005, p. 242). Nesse sentido, entender que os sujeitos agem e pensam dentro de determinadas condições. Pois é, por meio da experiência que o sujeito interpreta e redireciona suas práticas sociais. (MARTINS, 2006).

Deste modo, a tese está organizada da seguinte forma: capítulo I, em que apresenta-se o local do nosso estudo de caso que é o Assentamento Bela Vista do Chibarro, localizado no município de Araraquara/SP, numa busca de apresentar seu processo de constituição como espaço de luta e conquista dos trabalhadores rurais, bem como a constituição da Escola do Campo neste local.

No capítulo II, a contextualização da Educação do Campo partindo do princípio da Educação Popular que consiste a base para ampliação da luta por uma educação no meio rural. Bem como, apresenta a concepção de Educação do Campo, o PRONERA e suas conquistas.

O capítulo III, demarca os caminhos teórico-metodológicos de análises dos depoimentos colhidos com os sujeitos pesquisados sobre suas trajetórias escolares e a correlação entre acontecimentos vivenciados e fatores que contribuíram para a escalada da pirâmide seletiva da educação escolar.

Por fim, trago as considerações finais desta pesquisa que considerou que as condições de políticas públicas adequadas e uma educação de qualidade podem ajudar subjetividades que estão bloqueadas por um modelo reprodutivista no sistema educacional.

## **APRESENTAÇÃO DO TEMA: para além das barreiras do sistema educacional em uma sociedade de classe**

A escolha dos participantes da pesquisa está ligada a sujeitos do assentamento rural que chegaram à universidade no intuito de compreender os caminhos trilhados em suas trajetórias escolares até o presente momento. Neste sentido, a proposta com a coleta dos depoimentos é possibilitar momentos de resgate das memórias e das trajetórias vividas pelos filhos de assentados em seus percursos escolares. Não se trata de trabalhar com memória histórica, mas com a trama que constrói e reconstrói o homem na sociedade de classe e, que dificulta as oportunidades pela via educacional.

E como a subjetividade, visão de mundo, apoio afetivo, redes de solidariedade e a construção de uma política pública para o meio rural são fatores que podem criar oportunidades efetivas de superação das “estruturas estruturantes” (BOURDIEU, 1989) da sociedade via educação.

Assim, temos semelhanças e diferenças na construção dessas trajetórias. Todos os sujeitos da pesquisa são originários do Assentamento Bela Vista do Chibarro, localizado no município de Araraquara/SP. São filhos e filhas de assentados que contribuíram na construção da história do Assentamento, seja na luta por essas terras ou através da participação de seus familiares que, vinculados aos movimentos sociais do campo, construíram o assentamento.

Esta característica contribui na subjetividade de cada um, pois seus familiares insistiram e acreditaram no processo de luta pela terra. O fio condutor de todos os participantes desse estudo possui, raízes rurais. Os depoimentos demonstram que tal ligação que possuem com o meio rural, consiste no sonho de cultivar e sobreviver da terra (QUADRO 01).

**Quadro 1 - Dados Gerais dos Participantes Pesquisados.**

<b>Nome</b>	<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Mora</b>	<b>Formação</b>	<b>Atuação</b>
Reginaldo	45 anos	Masculino	Assentamento Bela Vista do Chibarro	Doutor em Educação pela Unesp/Marília	Professor da rede municipal de educação em Araraquara, atua na Escola do Campo do Assentamento em que vive.

Silvani	44 anos	Feminino	Assentamento Bela Vista do Chibarro	Mestra em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Uniara/Araraquara.	Coordenadora Executiva de Segurança Alimentar do governo municipal.
Fabiana	35 anos	Feminino	Assentamento Bela Vista do Chibarro	Graduada em Pedagogia da Terra/UFSCar.	Tem uma horta e abastece e abastece as feiras de alimentos de Araraquara.
Silvana	35 anos	Feminino	Araraquara/SP.	Graduada em Pedagogia da Terra/UFSCar.	Agente educacional na rede municipal de educação em Araraquara.
Bruna	25 anos	Feminino	Campinas/SP.	Graduanda em Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia pela Unesp/Araraquara.	Faz estágio em uma indústria em Campinas/SP.
Leonardo	25 anos	Masculino	Assentamento Bela Vista do Chibarro.	Mestrando em Matemática pelo Instituto de Ciências de Matemática e de Computação ICMC-USP/São Carlos	Em preparação para prestar o doutorado na mesma área.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora.

Ao observarmos as escolhas dos depoentes com relação a atuação profissional convidamos à reflexão sobre como é importante uma educação que visa a emancipação do sujeito e que contribua em suas escolhas conscientes. Ao longo do texto, os depoimentos aparecem no texto. Outros depoimentos aparecerão ao longo deste texto, contudo, escolhemos dois depoimentos para teorizarmos a partir dos conceitos de Bourdieu (depoentes Bruna e Silvani).

Fabiana fez Pedagogia da Terra, moradora do assentamento e, ao invés de trabalhar com a educação, optou por cultivar a terra, se dedicar a trabalhar com vendas e abastecimento de alimentos na cidade.

Bruna, ao se formar em biotecnologia, seu campo de atuação será a indústria e, provavelmente não ficará no assentamento devido as suas escolhas profissionais.

Leonardo, segundo os rumos da Pós-Graduação em Matemática e, com sua capacidade lógica, poderá trilhar caminhos que o leve para longe do assentamento.

Reginaldo por sua vez, é formado em pedagogia, professor atuante da E.M.E.F. do Campo “Prof. Hermínio Pagotto” do Assentamento, é morador do assentamento e chegou a uma excelência na área educacional ao realizar o doutorado na área da Educação o que leva a ele mesmo se identificar como “Doutor Agricultor”.

Silvani, cursou Pedagogia da Terra, cujo conhecimento a fez chegar a Coordenadoria Municipal de Segurança Alimentar que trata de questões essenciais da vida. O que todos têm em comum são suas raízes com o assentamento, com suas famílias, com a luta pela terra, com o dilema entre ficar ou sair e a defesa constante dessa identidade do campo.

Portanto, o acesso à educação contribuiu para essa liberdade e, não apenas busca moldar os sujeitos. Isso é uma educação crítica. Assim, as teorias reprodutivista não se propõem a "explicar" a subjetividade do sujeito ou a resistência (dos mesmos) para ir contra as barreiras do sistema escolar da escola capitalista, isto é, essa realidade mostra que filhos de agricultores, camponeses, assentados que, também, querem trilhar outros caminhos profissionais.

O filho do assentado também quer ser professor, também quer ser doutor, também quer trabalhar na indústria e, também quer trabalhar como agricultor. Todos vieram de um processo de luta e resistência que não deslegitima as capacidades deles. Esse tratamento de equidade contribui para reparar as desigualdades de acesso à educação e, com uma educação voltada para as necessidades dos sujeitos, possibilita-se que eles se tornem também sujeitos de suas escolhas.

Esta característica de resistência dos povos do campo<sup>1</sup>, parece ter moldado a subjetividade de cada participante desta pesquisa. Foram coletados seis depoimentos, a faixa etária dos depoentes é de 25 a 45 anos de idade que vivenciaram momentos diferentes da conjuntura social e política do Assentamento Bela Vista.

Reginaldo e Silvani, que estão na faixa etária dos 40 anos, estudaram na cidade e não chegaram a frequentar na escola do Assentamento, visto que ambos estavam cursando o ensino fundamental II.

Os demais vivenciaram a escola do campo, até a 4ª série (pois, na época não tinha o projeto escola do campo que vamos abordar mais adiante). Bruna e o Leonardo cursaram até o 9º ano na escola do campo do assentamento e concluíram o ensino médio

---

<sup>1</sup> Não só os povos do campo, mas todos aqueles que são explorados pelo capital.

na cidade. Após a conclusão do ensino médio todos chegaram à universidade por diversas vias. Apresentamos, a seguir, a trajetória de cada um (QUADRO 02).

**Quadro 02** - Dados sobre a Formação Acadêmica dos Participantes Pesquisados.

Nome	Graduação	Mestrado	Doutorado
Reginaldo	Pedagogia pela Unesp/Araraquara	Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar pela Unesp/Araraquara.	Programa de Pós-graduação em Educação pela Unesp/ Marília.
Silvani	Pedagogia da Terra pela UFSCar.	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela Uniara/Araraquara.	X
Fabiana	Pedagogia da Terra pela UFSCar.	X	X
Silvana	Pedagogia da Terra pela UFSCar.	X	X
Bruna	Engenharia de Bioprocesso e Biotecnologia pela Unesp/Araraquara.	X	X
Leonardo	Bacharel em Matemática pelo Instituto de Ciências de Matemática e de Computação ICMC-USP/São Carlos.	Programa de Pós-Graduação em Matemática pelo ICMC-USP/São Paulo.	X

**Fonte:** elaborado pela pesquisadora.

Reginaldo, 45 anos, vive no assentamento há 31 anos. Há mais de 17 anos é professor concursado pela prefeitura de Araraquara e trabalha na E.M.E.F. do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”, localizada no assentamento. Mesmo com a escassez de políticas educacionais de acesso à Universidade Pública, Reginaldo ingressou, através do vestibular, no curso de Pedagogia da Unesp/Araraquara no ano de 1997/2001, visto que nesta época, o acesso das populações mais pobres à universidade, também, acontecia somente por meio do vestibular<sup>2</sup>. Atuou na construção do projeto político pedagógico das escolas do campo no município de Araraquara. E concluiu o doutorado em educação pela Unesp/Marília no ano de 2016-2019 e se auto define como “doutor agricultor”.

<sup>2</sup> A questão da seleção do vestibular como caminho “dificultador” para a classe trabalhadora está sendo discutida no Capítulo 3.

Silvani, 43 anos, depois de terminar o ensino médio, ficou 10 anos sem continuar seus estudos. Sua formação acadêmica está ligada às conquistas de políticas públicas educacionais como o programa do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). Formou-se no curso de graduação em Pedagogia da Terra pela UFSCar/São Carlos, no primeiro curso do Estado de São Paulo voltado para filhos e netos de acampados e assentados da Reforma Agrária, no qual aconteceu entre os anos de 2008 a 2011. Atualmente é mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente pela UNIARA/Araraquara (2013-2015). Reside no assentamento com sua família. Atuou em algumas frentes de desenvolvimento do Assentamento e foi Coordenadora Executiva de Agricultura pela prefeitura de Araraquara de 2017/2020. Em 2021, passou a atuar como Coordenadora Executiva de Segurança Alimentar pela mesma prefeitura. Considera-se uma sonhadora que gosta de ajudar os outros.

Fabiana, 35 anos, também ficou um tempo sem estudar depois que terminou o ensino médio, dedicando-se ao trabalho para sobreviver. Mora no assentamento com sua família e foi aluna do mesmo curso de graduação em Pedagogia da Terra pela UFSCar (2008-2011). Diferente dos dois depoentes, ela não quis atuar na área da educação e nem seguir os estudos na Pós-Graduação. Ela vive da terra com seu marido, tem uma horta e abastece as feiras de alimentos de Araraquara, bem como, a distribuição de cestas para clientes que queiram comprar direto com eles. Atualmente não pensa em dar aula e afirma que ama o que faz e que o curso ajudou a ampliar o olhar para o assentamento, a perceber as potencialidades do local e a dar valor ao processo de luta de seus pais até chegarem no assentamento. Ela considera muito sua qualidade de vida ao lado da natureza no assentamento.

Silvana, 35 anos, foi morar na cidade depois que se casou. Mas viveu e tem seus familiares que vivem no assentamento, casou-se com um rapaz que também é do assentamento. Foi também aluna do curso de graduação em Pedagogia da Terra pela UFSCar (2008-2011). Atualmente é concursada pela prefeitura de Araraquara como agente educacional numa creche do município. Aguarda ser chamada num concurso para professora também da Prefeitura de Araraquara, e almeja trabalhar na escola do campo do Assentamento Bela Vista. Pretende cursar Pós-Graduação, mas vai construir esse caminho com o tempo. Todos os finais de semana, ela e sua família, estão no assentamento, fala que gosta da tranquilidade e paz que a natureza transmite. Que é o

local que ela ama, vive sua família e não pode abandonar a história de luta e conquista dos seus pais.

Bruna, 25 anos, nasceu no assentamento e, estudou na escola do campo até o 9º ano. Diz que a escola do campo ampliou suas oportunidades educacionais e, contribuiu na escolha de uma escola técnica para estudar na cidade e dar continuidade as oportunidades de estudos. Atualmente faz graduação em Engenharia de Bioprocessos e Biotecnologia pela Unesp/Araraquara e, conseguiu uma vaga de estágio em uma indústria na cidade de Campinas. Prestou o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), entrou pelo sistema de cotas reservadas a alunos de escolas públicas. Mora no assentamento com sua família e pensa em ser tão forte como sua mãe e avó, seus espelhos na vida.

Leonardo, 26 anos, não nasceu no assentamento, mas foi morar lá ainda muito pequeno o que contribuiu para que toda sua memória de vivência esteja no assentamento. Estudou na escola do campo até o 9º ano, sua trajetória escolar é experienciada pelo amor a matemática. A escola do campo proporcionou que ele participasse de competições matemáticas pelo país ficando em terceiro lugar na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, em 2011. Ao terminar os estudos na escola do campo prestou um vestibular para estudar em uma escola técnica e a continuar a ampliar suas oportunidades educacionais. Continuou a fazer os cursos de matemática, principalmente pelo IMPA (Instituto de Matemática Pura e Aplicada) o que garantiu bolsas de estudos caso entrasse em algum curso na área de exatas, bolsas para graduação e Pós-Graduação. Prestou Enem e, entrou no curso de Matemática pela USP/São Carlos por cotas reservadas a alunos de escolas públicas. Atualmente é Bacharel em Matemática pelo Instituto de Ciências de Matemática e de Computação ICMC-USP/São Carlos e, faz mestrado pelo mesmo programa. Ao terminar o mestrado vai prestar o doutorado na mesma área na USP/São Carlos ou na UFRJ/Rio de Janeiro. E continua sempre voltando ao assentamento, onde vive sua família. Segundo ele, hoje com a tecnologia e acesso à internet viver no campo não tem diferença de viver na cidade, que é até melhor viver no assentamento em contato com a natureza e sinal de internet melhor.

## **CAPÍTULO I – Bela Vista do Chibarro: um assentamento no meio de latifúndios rurais**

Para fins de compreensão, o objetivo desse capítulo é contextualizar o local de realização, desta pesquisa, o Assentamento Bela Vista do Chibarro como se deu a reconfiguração de terras de usina para um assentamento de Reforma Agrária. Bem como, apresentar as dificuldades desse processo envolvendo organização dos trabalhadores rurais, produção, renda e o futuro do assentamento que implica pensar o futuro dos jovens assentados e a sucessão dos lotes de produção e a importância da Escola do Campo para a formação dos jovens do assentamento.

### **1.1 Assentamento Bela Vista e seus tempos históricos**

O Tempo é o maior tesouro de  
que um homem pode dispor,  
embora inconsumível, o tempo é  
nosso maior alimento; sem  
medida que o conheça, o tempo  
é maior alimento; sem medo que  
o conheça, o tempo é, contudo,  
nosso maior bem de maior  
grandeza: não tem começo, não  
tem fim.  
Raduan Nassar.

O Assentamento Bela Vista do Chibarro tem 3.579.710 hectares e está localizado próximo ao município de Araraquara. Esta região é considerada um grande centro agroindustrial, fazendo parte da macrorregião de Ribeirão Preto. Segundo Ferrante (1990) e Silva (1995):

A região é conhecida como Califórnia Brasileira em função do grande potencial econômico que as agroindústrias da cana e da laranja trouxeram para a região, o que gerou a verticalização da produção e uma grande concentração de renda, em contrapartida, gerou a expropriação dos pequenos produtores e péssimas condições de vida aos boias-frias, categoria criada com a agroindústria e a grande migração de trabalhadores, a maioria de origem nordestina, para trabalhar na economia da cana e da laranja, mudando o panorama das cidades próximas às usinas, transformando-as em *cidades dormitórios* (FERRANTE; SILVA, Apud BAÚ, 2001, p.7).

Este assentamento teve em seus momentos históricos, diferentes rumos em relação à região centro-oeste do Estado de Paulo, na qual está inserida, pois segundo Mascaro (2003), está constituído nas terras de uma antiga fazenda de café, chamada Bela Vista, estabelecida no fim do século XIX. Em agosto de 1934 a fazenda foi agrupada às terras de uma usina de açúcar (Usina Tamoio), sendo aumentada e utilizada como vila operária (prédios, habitações, mão-de-obra) que acabaram servindo à produção do açúcar (FIGURA 01).

**Figura 1 - Seção Bela Vista 1950.**



**Fonte:** Rede Social – Usina Tamoio, Araraquara/SP.

A seção Bela Vista foi uma das maiores seções da Usina Tamoio. Estruturada com casas para os colonos, um armazém de secos e molhados, um posto de saúde e um Grupo Escolar “Comendador Pedro Morganti”. Porém, com a decadência da usina, as áreas da seção foram desapropriadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) para reforma agrária, no ano de 1989.

São três momentos significativos sobre a produção agrícola que historicamente ocupou o espaço onde hoje é o assentamento Bela Vista: terras de uma fazenda de café,

terras de cana-de-açúcar e, posteriormente, as terras de um assentamento (ROSIN, 1997). Bem como, a constituição da Escola do Campo nas terras do Bela Vista.

A luta pela terra em nossa região apareceu timidamente. O movimento que vinha acontecendo em Guariba/SP em 1984, mostrou que a organização da categoria de boias-frias estava em plena mobilização por direitos trabalhistas. Esse movimento refletiu nas terras da usina alguns anos depois, mais precisamente na seção Bela Vista que havia sido arrendada pela Caixa Econômica do Estado de São Paulo (CEESP).

A greve de Guariba foi parte expressiva do movimento dos boias-frias da região de Ribeirão Preto/SP, em maio de 1984 e se espalhou por toda a região. Considerado um marco na luta dos trabalhadores rurais assalariados brasileiros, este movimento teve desdobramentos também em outros Estados.

Mesmo com tantas repercussões, muitos boias-frias ficaram desempregados após a greve, motivo pelo qual o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Araraquara mobilizou os trabalhadores para iniciar a luta pela terra e pela Reforma Agrária, especificamente na região de Araraquara e Matão, ambas as cidades do interior de São Paulo.

Pode-se afirmar que a Greve de Guariba foi o grande movimento impulsionador da luta pela terra e pela Reforma Agrária na região central do Estado de São Paulo. A reivindicação por terras na região de Araraquara, articuladas pelo sindicato e pelos trabalhadores participantes da grande Greve de Guariba, foi uma luta que resultou nos primeiros assentamentos da região, o Monte Alegre em 1984 e o Bela Vista do Chibarro, em 1989.

Ferrante (1984) afirma que aquele foi o momento de os trabalhadores rurais assalariados conseguirem escapar das armadilhas que lhes eram impostas pelo próprio sistema de produção adotado pelos usineiros de São Paulo, “os cortadores de cana da região de Ribeirão Preto têm demonstrado, na prática, a possibilidade de desfazer os “nós” e os passa-moleques dos patrões por uma ação coletiva de resistência” (FERRANTE, 1984, p. 39).

A formação do assentamento Bela Vista do Chibarro é caracterizada por seis grupos pioneiros: o Grupo dos Antigos Moradores da fazenda, o Grupo que veio de acampamentos de Sertãozinho/SP, o Grupo organizado pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Araraquara, o Grupo que veio de acampamentos de Sete

Barras, no Vale do Ribeira/SP, o Grupo que veio de acampamentos de Promissão/SP e o Grupo dos 36.

O Grupo dos Antigos Moradores era composto pelas famílias que viviam e trabalhavam na fazenda Bela Vista do Chibarro, na época da colônia da Usina Tamoio, antes de se tornar assentamento. Ao permanecerem na fazenda Bela Vista, essas famílias tiveram que enfrentar muitas dificuldades como, por exemplo, o transporte para a cidade que deixou de existir, a energia elétrica que foi cortada, o Grupo Escolar que parou de funcionar, o posto de saúde que foi fechado, entre outros problemas estruturais. Além de passar a conviver com novas famílias advindas de diferentes ciclos migratórios e do movimento sindical. Este grupo resistiu e permaneceu nessas terras até se tornarem assentadas. No caso desse grupo, ele não foi em busca da reforma agrária, mas ela que veio ao encontro dele.

O Grupo de Sertãozinho era formado por boias-frias, que viram a possibilidade de melhoria de vida através da conquista de um pedaço de terra e assim poder sair de uma condição precária de vida. Outro fator que contribuiu na mobilização desses boias-frias foi a existência de grupos de trabalhadores que já se encontravam assentadas<sup>3</sup>. Isso colaborou para que novos grupos se organizassem em busca da terra.

O Sindicato de Trabalhadores Rurais de Araraquara é o principal mediador da luta pela terra na região. Sempre fez parte das discussões sobre a melhor estratégia a seguir. Na época, o sindicato conduziu a luta no campo legalmente: realizaram inúmeras visitas a Brasília encontros com secretário do Governo Estadual, mas a Reforma Agrária não se concretizava. Até o momento de mudarem suas estratégias de luta. Resolveram então ocupar a terra, mas tiveram cuidado para que fosse uma ocupação sem chamar a atenção, de maneira que o governo demorasse a percebê-la (ROSIN, 1997).

A estratégia foi de conseguir uma autorização do Governo para que 12 famílias da região de Sertãozinho acampadas na fazenda Monte Alegre (Grupo de Sertãozinho) fossem transferidas para a Bela Vista. Depois da entrada, o sindicato chamou outras famílias que, em ocasiões anteriores, haviam feito cadastro para a reforma agrária junto do próprio sindicato (neste caso Grupo do Sindicato). Em pouco tempo, cerca de 35 famílias estavam ocupando o Bela Vista. Um dos objetivos era fazer volume de forma que o governo tivesse dificuldade em transferir as famílias e, assim, fazer pressão para que houvesse avanço na desapropriação das terras (ROSIN, 1997).

---

<sup>3</sup> É o caso do assentamento da fazenda Monte Alegre I e II, que foi iniciado em 1984.

O Grupo de Sete Barras era composto por famílias que viviam no assentamento de Val Formoso (no município de Sete Barras) que negociou a transferência das famílias para essas terras com o sindicato e os trabalhadores acampados no Bela Vista. Devido às terras de Val Formoso terem sido declaradas reserva florestal.

Os assentados de Val Formoso se dividiram em dois grupos: de um lado aqueles que esperavam que o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) resolvesse seus problemas e, do outro, aqueles que continuaram a luta em busca de outro pedaço de terra. Este segundo grupo em contato com o Sindicato de Araraquara, fez o papel de mediador, marcando uma reunião em sua sede com a participação de dirigentes sindicais, membros da comissão de assentados do Bela Vista e o grupo de assentados de Val Formoso. Depois de muitas negociações, os assentados daquela região constituíram outro grupo que compôs o assentamento (ROSIN, 1997).

O Grupo de Promissão era composto pelas famílias vinculadas ao Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), transferidas pelo INCRA do acampamento daquela cidade para o assentamento Bela Vista, sem o aval das famílias que já estavam assentadas ou do sindicato, que foi o principal mobilizador da luta por essa terra.

Conforme Rosin (1997), isso gerou um conflito político entre os grupos. Naquele momento, com a vinda dos acampados de Promissão sob a orientação do MST, tinha-se ali duas orientações políticas distintas em termos de encaminhamento e direção da luta pela terra. De um lado, o Sindicato de Araraquara e, do outro, o Movimento dos Sem-Terra.

Isso gerou um problema político entre as partes, pois para o sindicato não se tratava simplesmente de permitir que fossem assentados trabalhadores de outra região em detrimento aos trabalhadores do local. O que estava realmente em jogo era saber a quem caberia a direção política do futuro assentamento. Seguramente, não seria o sindicato o principal mediador desses trabalhadores, se ele tivesse permitido a entrada desse grupo organizado e liderado pelo MST (ROSIN, 1997).

Mas o fato é que quando as 27 famílias de Promissão ocuparam o Bela Vista, o vínculo com o MST já havia se rompido. Com a entrada dessas famílias houve um estranhamento dos demais moradores do Bela Vista, que acabou colaborando, por um certo período em um distanciamento dessas famílias em relação ao restante dos assentados. Pois este grupo, foi o único a passar por cima da vontade das lideranças do Bela Vista e do sindicato de Araraquara (ROSIN, 1997).

Como reação a essa ação surgiu o Grupo dos 36, que era composto por 36 famílias organizadas pelo sindicato a fim de impedir que outros trabalhadores fossem trazidos de Promissão, deixando de fora aqueles que estavam cadastrados na região<sup>4</sup>.

Assim, a constituição do assentamento foi marcada por colonos, trabalhadores assalariados rurais e urbanos, boias-frias, antigos arrendatários que sempre tiveram uma ligação com a terra e mostraram que estavam resistindo à expropriação das terras por eles trabalhadas e, portanto, lutaram para permanecer na terra. Por isso, esses trabalhadores ganharam destaque, como afirmam Whitaker e Fiamengue (1995):

Nossas pesquisas nos assentamentos de Reforma Agrária fazem emergir trajetórias impressionantes, nas quais famílias vagueiam de um Estado para o outro, de uma fazenda para o outro, da condição de sitiante para a de parceiro, e desta para o corte da cana. As variações são inúmeras, mas o processo é sempre marcado por rupturas. E mais, a raiz é sempre rural. Vieram todos da terra e, portanto, ir para o assentamento é voltar a terra (WHITAKER; FIAMENGUE, 1995, p. 45).

Como vimos, esses grupos começaram a ocupar a Bela Vista em 1988 e depois de um ano de ocupação aquelas terras foram declaradas de interesse social para fins de Reforma Agrária, pelo Decreto nº 97.660, em 13 de abril de 1989, classificada como latifúndio por exploração.

Segundo Rosin (1997) a luta pela terra e sua realização para Reforma Agrária teve um significado todo especial, pois se tratava de realizar um assentamento encravado no meio de grandes latifúndios rurais (FIGURA 02).

---

<sup>4</sup>Para maiores informações sobre os grupos que constituíram o assentamento Bela Vista, ver Rosin (1997).

**Figura 2** - Assentamento Bela Vista do Chibarro, 2010.



**Fonte:** Federação dos Empregados Rurais e Assalariados do Estado de São Paulo (FERAESP) Araraquara/SP.

Como foi mencionado a antiga Seção Bela Vista e Chibarro foram terras desapropriados para fins de Reforma Agrária. Na figura 2 observamos as mudanças ocorridas neste local. Dando uma nova configuração de produção e reprodução para os trabalhadores da terra.

## 1.2 Das Dificuldades Iniciais do Assentamento até os dias atuais

Desde a implantação do assentamento existe uma escassez de capital próprio e a insuficiência de recursos de crédito de custeio. Outros obstáculos são as condições do solo, como a acidez e fertilidade e, a interferência de fatores ambientais, como por exemplo, a estiagem ou o excesso de chuvas que comprometem os bons resultados na produção.

Além dessas condições, o tempo entre plantio e colheita é amplo, o que dificulta a garantia de uma renda mensal regular para as famílias. A exploração agrícola se dá de forma individual, todavia vários produtores desenvolveram formas próprias de organização com vistas a alcançar uma maior racionalização no uso dos meios de produção.

A primeira safra comercial de milho aconteceu em 1991/92. Dada a situação em que se encontrava o solo, infestado de gramíneas de porte alto e apresentando grandes quantidades de rebrota de cana, não foi possível uma preparação adequada da terra, o que refletiu negativamente na produtividade. Outro fator que contribuiu para a baixa produtividade alcançada nas culturas foi o prolongamento da estiagem aos meses de verão. De outra parte, a acidez do solo existente na maioria dos lotes contribuiu para a queda da produtividade nas lavouras (FLORES; SILVA; FERRANTE, 2011).

A escassez de capital próprio e a insuficiência dos recursos obtidos através do crédito de custeio impossibilitaram que se superassem as limitações antes apontadas, a fim de que se pudesse elevar a produtividade (FLORES; SILVA; FERRANTE, 2011).

Segundo o INCRA, o assentamento já foi uma referência no desenvolvimento da Reforma Agrária brasileira. No início, os agricultores desenvolveram a agricultura dentro dos moldes ditados pelos órgãos do governo. Eles se organizaram em cooperativas, buscaram créditos junto aos bancos e compraram máquinas para o trabalho em unidade diante de seus ideais. Mas não alcançaram bons resultados: as colheitas foram ruins devido a vários motivos já esclarecidos e, com isso, os assentados ficaram endividados (FLORES; SILVA; FERRANTE, 2011).

Deste modo, eles não conseguiram pagar os financiamentos, conseqüentemente não obtiveram mais crédito. Um fato comum à maioria dos pequenos agricultores e principalmente dos assentados de nosso país (FLORES; SILVA; FERRANTE, 2011).

Muitos dos assentados perderam grande parte de suas lavouras, pois as condições climáticas não favoreceram o plantio e a chuva esperada não veio. Sem respaldo, com o sentimento de abandono, a plantação de cana foi sendo introduzida nos lotes através de parcerias com usinas locais (FLORES; SILVA; FERRANTE, 2011).

É importante ressaltar que o assentamento está cercado por usinas, as mais próximas são as Usina Zanin (localizada bem ao lado) e a Corona,<sup>5</sup> mas como se não bastasse, Araraquara é uma das maiores regiões sucroalcooleira do país, tendo outras usinas: Maringá, Santa Maria, Santa Cruz, dentre outras<sup>6</sup>. Esta característica regional favoreceu a entrada da cana no assentamento, pois aqui a cana é um produto de fácil comercialização (FLORES; SILVA; FERRANTE, 2011).

No entanto, Ferrante (2004) afirma que o desenvolvimento dos assentados teve na problemática integração ao sistema produtivo da cana-de-açúcar, o maior polo de conflito, de certa maneira, fechando um ciclo de contradições sociais que tem justamente na economia sucroalcooleira seu principal eixo.

Nos anos iniciais do assentamento, o órgão federal responsável esteve ausente, deixando por conta do Instituto de Terras do Estado de São Paulo – ITESP a responsabilidade da assistência técnica. A falta de acompanhamento ocasionou problemas que poderiam ter sido evitados se houvesse, na trajetória do assentamento, uma fiscalização da conduta dos assentados e incentivo a alternativas produtivas por meio de políticas públicas.

Em 2003, o INCRA retorna ao assentamento numa tentativa de recuperação do mesmo. Foram adotados procedimentos de regularização dos lotes, mas os assentados não acreditavam no órgão federal por consequência do descaso de gestões anteriores e mantiveram, os mesmos, posicionamentos irregulares, de modo que o INCRA entrou com ações judiciais de reintegração de posse.

Em 2007, apenas alguns assentados resistiam à cana. O INCRA, dando sequência às ações de regularização, no dia 10 de Dezembro do mesmo ano, cumpriu 11 mandatos de reintegração de posse, sendo cinco lotes ocupados irregularmente (compra e venda de lotes); uma construção em área comunitária; uma ocupação e construção irregulares em área de reserva legal transformada em lote de produção; dois que acumularam lotes, nos quais desenvolviam a monocultura da cana-de-açúcar em regime

---

<sup>5</sup> Atualmente as Usinas Zanin e Corona foram compradas pela maior produtora de açúcar e álcool do mundo a Raízen.

<sup>6</sup> Há que se ressaltar o intenso processo de internacionalização das usinas, cujos efeitos se fazem sentir igualmente na região de Araraquara.

de arrendamento, disfarçado de parceria compra e venda de insumos com uma usina local, sem contar que estes ocupavam ainda irregularmente as áreas de reserva legal e área de preservação permanente com pastagem do gado adquirido através de financiamento dos Programas Oficiais (PROCERA e PRONAF) e outras duas famílias, desenvolviam as mesmas condições de exploração.

Após a reintegração de posse, foi feita uma avaliação para modificação do tamanho do lote, passando de 6 alqueires para 3 alqueires. Ou seja, criou dois lotes com o assentamento de famílias regularmente aprovadas pelo processo de seleção com a Norma de Execução nº 45/2005.

No mesmo mês, 17 famílias, parte composta por filhos e parentes agregados e assentados e parte composta por trabalhadores rurais sem terra da região, foram assentadas nas áreas de produção retomadas. Entretanto, no dia 30 de dezembro de 2007, as famílias despejadas, apoiadas por outros indivíduos, agiram cruel e criminosamente. Agrediram fisicamente e atearam fogo aos bens (mantimentos, carros, barracos) das pessoas recém assentadas pelo INCRA no Assentamento Bela Vista do Chibarro.

Mediante o conflito, boa parte das famílias que estavam irregulares procuraram o Sindicato Rural dos Empregados Assalariados de Araraquara ligado à Federação dos Empregados Rurais e Assalariados do Estado de São Paulo – FERAESP – para intermediar a regularização dos lotes e principalmente romper com o contrato da parceria com a usina. Todavia, um grupo não aderiu à proposta de negociação continuando irregular perante o INCRA e isto tem ocasionado vários conflitos dentro do assentamento.

Apesar do rompimento da parceria com a usina, a colheita da cana continuou sendo feita pela mesma usina sob autorização do órgão gestor do assentamento. Por isso, desde 2008 os assentados vivem a angústia se poderão ou não cortar a cana do seu lote. Apesar da tentativa de regularização, a situação da cana ainda é uma situação complexa.

Há uma tentativa de regularizar o plantio da cana-de-açúcar. Em 2013, depois de várias negociações entre assentados e o INCRA foi acordado o plantio de 40% da área de 15 hectares. Contudo, esse movimento que gerou conflitos e saídas de assentados com sua autorização para cultivo, ao contrário do que se esperavam, teve uma redução em seu plantio. Os complexos agroindustriais tiveram várias ações judiciais por parte do

INCRA o que gerou quebra no fornecimento de cana-de-açúcar quanto para os arrendamentos de terras e as relações estabelecidas não se mantiveram.

Os desafios de geração de renda no assentamento continuavam. Em 2014, muitos lotes ficaram improdutivos pela falta de investimentos dos próprios assentados e pela quebra com a cana-de-açúcar, as alternativas encontradas foram o arrendamento para soja ou milho.

Esse acordo aconteceu com os próprios assentados mais capitalizados que tinham implementos para o cultivo como por terceiros: donos de sítios vizinhos e donos de fazendas vizinhas que tinham caminhões graneleiros, tratores e implementos. Pagam para os assentados uma renda que variava entre 7 a 10 mil reais dependendo da produção e preço dos produtos. Contudo, para os assentamentos que defendiam a cana-de-açúcar afirmavam que a renda líquida era maior com esse cultivo, mesmo com os descontos abusivos praticados pelas Usinas.

Essa configuração se mantém até os dias atuais. Porém, ao pesquisarmos sobre renda e modelos de produção no assentamento encontramos uma série de formas de continuidade para os rendimentos dos assentados.

O Assentamento Bela Vista do Chibarro tem 32 anos de formação e história com 203 famílias assentadas. E suas relações com a produção agrícola variam como mostra o quadro elaborado pelo Nupedor/UNIARA (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural) (QUADRO 03).

**Quadro 03 - Principais produtos dos assentamentos de Araraquara/SP.**

<b>Produto/item</b>	<b>Destino</b>
Milho	Integração (ração)
	Integração (palha)
Soja	Intermediador
Eucalipto	Papel e celulose (intermediador)
	Carvão (intermediador)
	Construção (esporádica)
Horticultura	Feiras (venda direta)
	PAA/PNAE (venda direta - compra institucional)
	Venda para varejões e pequenos mercados (intermediador)
Fruticultura	Feiras (venda direta)
	PAA/PNAE (venda direta - compra institucional)
	Venda para varejões e pequenos mercados (intermediador)

Cana de açúcar	Integração (Usinas)
	Uso interno (alimentação animal)
	Processamento (rapadura/melaço)
Mandioca	Uso interno (autoconsumo)
	Feiras (venda direta)
	PAA/PNAE (venda direta - compra institucional)
	Integração (farinheiras)
Frango/galinha caipira	Uso interno e venda excedente (carne e ovos) via comercialização direta

**Fonte:** NUPEDOR, 2019.

Podemos acrescentar nesse quadro o arrendamento de alguns lotes para o plantio de amendoim, no mesmo processo que é a soja e o milho.

Atualmente, destaca-se a comercialização de horticultura e fruticultura, por meio das feiras que aproxima a relação campo-cidade. A comercialização nas feiras vem criando um vínculo entre produtor e consumidor. As feiras possibilitaram a ampliação da autonomia dos assentados:

Tanto financeira, quanto alimentar e de escolha na maneira de viverem suas vidas; na possibilidade de agregar valor aos seus produtos e auferir renda de forma justa; na reprodução de seus modos de vida; no consumo e comercialização de alimentos com maior qualidade; e no enraizamento e na valorização do território do assentamento. Neste sentido, as feiras são consideradas importantes canais de escoamento da produção da agricultura familiar local, potencializando uma nova forma de desenvolvimento, calcado na proximidade do produtor com o consumidor, estreitando a relação campo – cidade (FERRANTE, 2019, p. 68).

A abertura para a produção de horticultura e fruticultura foi pelo fomento de programas governamentais como o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Bem como, o fortalecimento de feiras livres realizadas pelo município de Araraquara.

Destaca-se algumas iniciativas diferenciadas na comercialização dos produtos de hortifruti a primeira: “Da Roça para a Mesa: Feira de Alimentos Saudáveis” incentivando a produção orgânica. Fruto da mobilização e iniciativa Núcleo de Estudos e Extensão em Agroecologia (NEEA) e do Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural (NUPEDOR), ambos ligados à Universidade de Araraquara (UNIARA), em conjunto

com a prefeitura e assentados. Uma feira que valoriza a produção orgânica do assentados e aproxima consumidor com o produtor rural.

A segunda iniciativa de produção de hortifruti é o “Projeto Agri-Cultura” que fomentou uma ação de ajuda mútua entre os artistas da cidade e os produtores rurais. Os produtores montam cestas de hortifruti a um preço justo e os artistas movimentam suas redes sociais viabilizando as vendas, fazendo a ponte entre campo-cidade. Uma parceria de renda tanto para o assentado quanto para os artistas, com o apoio da Secretaria de Agricultura do município.

A terceira iniciativa é o “Projeto Abiru: feiras sobre rodas” em parceria com a UNESP/Araraquara e o programa Enactus<sup>7</sup>. Esse projeto tem dois públicos-alvo: produtores rurais do Assentamento Bela Vista e pessoas em situação de rua. Ao venderem as cestas de hortifruti os produtores doam alimentos para ONGs que ajudam as pessoas em situação de rua.

A retirada das cestas é em um ponto fixo da cidade e uma vez na semana, os pedidos para venda dos produtos são feitos direto com o projeto que faz a ponte com os assentados e a doação de alimentos é encaminhada para a associação Voluntários Independentes Vivendo Amor (VIVA) que prepara e distribui mais de 60 marmitas diárias. Segundo o “Projeto Abiru”, desde o ano passado, foram doados mais de 80 kg de alimentos.

Iniciativas como essas fizeram com que assentados criassem perspectivas de produção, busca de renda e relação com a cidade. Reavivando esperanças que estavam adormecidas:

Desde criança minha brincadeira preferida era brincar de mercadinho, e ser dona do mercado (risos). Sempre gostei de empreender. Hoje meu sonho é ter uma linda quitanda e vender mercadorias de qualidade e com preço justo. Igual é com a cesta de frutas, legumes e verduras que vendo. A pessoa gosta do preço e, se encanta com a qualidade (DEPOIMENTO FABIANA, 2020).

Este depoimento demonstra a importância da valorização da produção agrícola voltada para um objetivo que vai além da renda (mesmo sendo fundamental para a

---

<sup>7</sup> É uma organização internacional sem fins lucrativos. Formado por uma rede de estudantes, líderes executivos e líderes acadêmicos, que fornecem uma plataforma para universitários criarem projetos de desenvolvimento comunitário, para estimular o empreendedorismo social.

sobrevivência) que é o vínculo criado na troca de saberes e sabores entre campo-cidade entre produtor-consumidor, uma relação justa de compra e venda.

Além, da relação de produção e renda dos assentados outras questões entram em pauta quando vamos contextualizar o assentamento. Uma dessas questões é a juventude assentada, nas quais nos atentaremos no subtítulo a seguir.

### 1.3 Juventude Rural: para além do “ir e vir” e o imbróglio da sucessão

Devido sua complexidade, o tema “juventude rural” por si só seria motivo para uma tese, pois essa categoria de análise traz contradições que não podem ser ignoradas quando vamos pesquisar o meio rural. Existem muitos estudos sobre juventude nos últimos anos, em parte por decorrência das reivindicações dos jovens em relação a formulação de políticas públicas geradoras de emprego, renda, educação e lazer (BRUMER, 2007).

Contudo, para a juventude rural, apesar de haver estudos sobre diferentes pontos, dois temas são presentes: a ação emigratória dos jovens para os centros urbanos, justificada por uma visão negativa da atividade agrícola e geração de renda; e os problemas existentes na transferência dos estabelecimentos agrícolas familiares à nova geração (BRUMER, 2007). Que aliás é um problema na Reforma Agrária.

O que não é diferente para os jovens do Assentamento Bela Vista, que vivenciam a falta de políticas públicas que levem em consideração temas como: políticas de emprego, políticas de saúde, políticas de assistência social, políticas de segurança pública, políticas culturais, políticas de inserção do jovem ao trabalho agrícola familiar, políticas raciais, políticas previdenciárias, enfim, um campo heterogêneo com necessidades reais que não consideradas.

Essa falta de assistência e oportunidade faz com que o jovem rural viva naquele “ir e vir” do assentamento. Essa vivência é o resultado da falta de perspectivas de permanecer no meio rural e, por outro lado, o sonho ou ilusão de uma vida na cidade com um trabalho remunerado, para o qual na maioria das vezes não há preparo e qualificação (SILVA; FLORES; FERRANTE, 2012).

Provavelmente, essa falta de políticas públicas para o jovem seja uma característica tanto para o jovem rural, quanto o urbano. Uma forma, de equalizar essa questão seria efetivar a garantia de direitos. Contudo, o jovem rural tem um agravante que é a sucessão do lote agrícola. Diante dessa situação, Whitaker (2006) aponta que:

Um equívoco nas avaliações daqueles que desconhecem a realidade dos assentados, está em acusar os jovens de abandonarem o campo em busca da cidade, como se houvesse uma "força jovem" interior a comandá-los mecanicamente. Na realidade, os projetos de assentamento é que não preveem a continuidade das gerações (WHITAKER, 2006, p.115).

Assim, faz necessário ampliar a discussão sobre o porvir do meio rural. Considerando o papel do jovem no presente e no futuro do assentamento e, principalmente, na própria continuidade da Reforma Agrária.

Segundo Ferrante (2019) é preciso analisarmos a sucessão pela ótica da continuidade ou não dos filhos no campo. Que essa configuração impactaria nas estruturas locais de produção e organização das atividades produtivas, uma vez que o futuro do empreendimento rural dependeria desses jovens.

Contudo, faz necessário explorarmos mais a questão do “ir e vir” e como o assentamento absorve esse jovem que se qualifica profissionalmente e aquele que escolhe os caminhos da produção agrícola como sua profissão. E como essa relação está ligada à questão de sucessão do lote e sua continuidade como colocado por Ferrante (2019).

Bourdieu e Passeron (1964) desenvolveram a ideia de que as pessoas ajustam seus projetos as chances objetivas. Partindo desse pressuposto temos uma realidade objetiva que proporciona construção de caminhos que vão levar o jovem a sair ou ficar no assentamento. Porém, há novos modelos de organização que precisam ser considerados.

Se, por um lado, temos um modelo de agricultura predominante de monocultura e, que pela própria dinâmica produtiva, não comporta o jovem no assentamento, por outro, temos experiências de produção agrícola orgânica, agroflorestal e hortifruti que transformam a participação do jovem no processo produtivo e, mesmo que timidamente, tornam-se possibilidade de renda.

A questão da permanência ou não do jovem no assentamento por si só expressa diversas contradições e, também, alguns paradoxos. Entende-se que o local deve oferecer condições para que o jovem que queira permanecer, que ele consiga se manter. Aliado a isso, está a questão da educação, que se não crítica, tende a mostrar ao jovem o espaço urbano como o lugar promissor, estabelecendo uma dicotomia entre rural e urbano, o que compromete significativamente o futuro dos assentamentos.

Para aqueles que seguem os caminhos dos estudos acadêmicos, mesmo que não voltem para o assentamento, suas famílias continuam a viver no local, e acabam militando e defendendo suas raízes e sua identidade rural. Como podemos ver no depoimento de Reginaldo:

O conhecimento emancipa o jovem. Tenho visto jovens que quando saem e vão fazer universidade se não conseguem voltar, estão militando na questão. Estão se mantendo lá fora naquilo que precisam, mas não deixam de se envolver aqui (DEPOIMENTO REGINALDO, 2020).

O que o depoente nos chama a atenção é que mesmo que o jovem saia do assentamento para estudar, nesse “sair” ele percebe a importância do seu local de vida:

Essa volta (...), essa consciência que o jovem tem quando vai fazer universidade quando ele sai, ele acaba percebendo a importância do assentamento! A importância desse tanto de terra, desse quintal enorme e dessa vida simples. Porém, segura, com que a gente tem aqui, que tudo para nós aqui abunda (DEPOIMENTO REGINALDO, 2020).

Portanto, ao constituírem suas representações que resultaram da socialização e troca de visões de mundo tão diferentes e iguais, pelo menos nas questões das necessidades materiais, esses jovens constroem e elaboram novas formas de pensar o assentamento. Levando em consideração não só a questão econômica, mas também, a identidade rural.

Essas demandas me fizeram questionar o depoente sobre: será que essa identidade rural estabelecida favorece a volta do jovem para viver e trabalhar dentro do assentamento?

Alguns empregos são concursados. Na escola, tudo que é referente a escola, tem que ser via concurso. E vemos muitos tentando esse caminho de concurso para entrar. Então, pela educação há sim, esse retorno. Nas outras profissões, há outros caminhos, eu não vejo jovem ainda formado na área das agrárias. Aliás, tem um que fez técnico agrícola, mas ele não exerce e trabalha na cidade. Porque o pai, pratica a monocultura. Embora, esse jovem tem aptidão para o turismo rural, porque ele pratica motobike, traz esses amigos da cidade para praticar aqui. Vou dizer assim: na profissão dele agrícola, não está desenvolvendo? Está, sim! Está desenvolvendo o turismo rural. Quando ele traz os amigos deles para sediarem o evento de bike no assentamento que se chama “Campeonato Pé Vermelho”, você quer mais identidade que isso?! Ele não voltou como técnico agrícola, mas isso imprimiu nele a identidade e, ele promove essa identidade. Isso, também é fazer Reforma Agrária. A reforma do pensamento em relação à Reforma Agrária (DEPOIMENTO REGINALDO, 2020).

Observarmos essa dinâmica do “ir e vir” ligado as questões econômicas e educacionais são necessárias para pensarmos na continuação do próprio assentamento. Para além da absorção da mão-de-obra na sucessão e continuidade da produção

agrícola, outro fator importante desse processo é a importância da conciliação dessa identidade rural, vinculada a valorização do espaço rural, considerando suas práticas agrícolas e modos de vida.

Podemos observar os jovens por duas formas: aqueles que foram para a universidade e aqueles que não foram e mantêm o funcionamento dos lotes fora de uma lógica da monocultura ou tentando:

Têm os que acabaram o ensino médio e por aptidão trabalham no lote. Há jovens que ficaram no assentamento e desenvolvem sim. Não pelo caminho da universidade, mas pelo caminho da prática de se tornar um bom agricultor (DEPOIMENTO REGINALDO, 2020).

Apesar disso, voltamos ao que Ferrante (2019) discorre sobre a configuração e organização das atividades produtivas dos assentamentos em relação aos jovens, o que impactaria no futuro do local. Neste caso, um tema que entra em pauta está relacionado ao título de posse.

Um problema ligado a questões não solucionadas pela política da Reforma Agrária como: sucessão, venda e divisão dos lotes que não foram definidas. Já os processos de titularização dos lotes segundo dados do INCRA de 2019 até maio de 2021, expediu-se 158.172 títulos provisórios e definitivos para agricultores familiares nos assentamentos.

Atualmente, em vigor o Decreto nº 10. 592, 24/12/2020 que dispõe sobre a regularização fundiária das áreas rurais situadas em terras da União, no âmbito da Amazônia Legal e em terras do INCRA, por meio de alienação e concessão de direito real de uso de imóveis. O que permitiu a concessão por meio do título de posse. Para isso, existem critérios, nos quais os assentados e os assentamentos devem passar antes de conseguir essa posse, como podemos ver a seguir:

Para que uma família de assentados possa acessar o seu título definitivo de terra, ela precisa estar inserida dentro de um assentamento e cumprir alguns requisitos. Um membro da família precisa estar dentro da relação de beneficiários. Ele já tem que ter recebido o seu título provisório, que é uma grande carência, uma grande passiva ainda existente. Ou seja, muitas famílias ainda não receberam sequer o título provisório, que é o seu CCU. E o assentamento tem que estar também em ordem. Ou seja, já tem que ter recebido a sua documentação em nome do Incra, a parte do georreferenciamento. O Incra vai fazer um trabalho que chama supervisão ocupacional e checar a regularidade daquela família no enquadramento da lei. Com todas essas etapas concluídas, o Incra

então emite o seu título de domínio, e a família oficialmente passa a ser a possuidora daquele lote de maneira definitiva (BRASIL, 2021).

Contudo, esse acesso à posse é mediante toda uma burocracia e acerto de um valor específico que o assentado tem que pagar ao Estado. De acordo com a Instrução Normativa nº 97 do Governo Federal, que regulariza o processo, o pagamento deverá ser efetuado à vista ou em prestações anuais e sucessivas, amortizáveis em até 20 anos, com carência de três anos. O Governo Federal lançou também o Manual de Planejamento e Fiscalização do Programa Titula Brasil.

Essa é uma situação delicada que impactaria na vida dos assentados, bem como, na continuidade da Reforma Agrária. Por um lado, as famílias têm a segurança de um documento, que também oferece outros benefícios, como busca por financiamentos; por outro lado, a educação que está ao entorno é voltada para o agronegócio como algo promissor. O depoimento do Reginaldo traz uma fala de esperança, mesmo diante do incerto:

É muito importante esses que foram para Universidade e voltaram e estão atuando, como é no meu caso. Eu posso olhar pela outra lógica. Aqueles que não foram e manter a Reforma Agrária familiar funcionando. Porque dentro do modelo de monocultura esses jovens não têm lugar. É necessário defender a Reforma Agrária envolver essa juventude. Mesmo que ainda não detém o poder do lote, mas eles serão titulares de lote e, poderão assim, colocar em prática esses outros processos de produção. Juventude e Reforma Agrária uma grande discussão.

Esta tese não dará conta de solucionar essas questões, mas deixamos em aberto para novas pesquisas e diálogos sobre este tema. Entretanto, a pesquisa trouxe experiência de alguns jovens que ressignificam esse “ir e vir” por uma perspectiva proporcionada pela educação.

#### 1.4 A Escola do Campo e sua importância na formação de jovens rurais

O Assentamento Bela Vista do Chibarro era uma antiga seção da Usina Tamoio que tinha uma organização interna, na qual foi construída toda uma infraestrutura para atender às demandas sociais dos trabalhadores, o que incluía construções de lazer e assistência para manter e assegurar controle da força de trabalho, bem como, fazer propaganda para a absorção de novos trabalhadores. A usina contava com uma organização social bem estruturada, que garantia a escolaridade para os filhos dos trabalhadores. O setor educacional dentro das terras da usina garantia e propagava o valor do trabalho para crescimento da mesma, ficando ativa até sua falência.

Com a falência da Usina Tamoio e a utilização das terras para fins de Reforma Agrária, o Assentamento Bela Vista herdou as casas da vila operária, o posto de saúde e o prédio do antigo grupo escolar que foi reativado pelos assentados posteriormente (FIGURA 03).

**Figura 3** - Grupo Escolar Comendador Pedro Morganti, seção Bela Vista, Usina Tamoio, 1988.



**Fonte:** Núcleo de Pesquisas e Documentação Rural/Nupedor.

Esta foto é da época que o Grupo Escolar ficou desativado, após a falência da Usina Tamoio. A escola ficou fechada no período de legalização das terras do assentamento para fins de Reforma Agrária de 1988 a 1990. Em 1990, logo após a homologação do Assentamento em 1989, a comunidade começou um processo de reivindicação para reabertura da escola, apresentando à Delegacia de Ensino de Araraquara uma demanda real de crianças em idade escolar (TEIXEIRA, 2010).

As aulas iniciaram no mesmo ano, sendo multisseriadas, ou seja, duas salas com alunos de 1ª e 2ª série e outra de 3ª a 4ª série. Funcionou assim por um ano. Em 1994, passa a ser chamada “Escola Estadual de Primeiro Grau Rural Prof. Hermínio Pagotto” e, em 1996, ficou sobre a responsabilidade da “Escola Estadual Antônio Cunha Soares.”

Mas, a tentativa de multisseriar as quatro séries iniciais entraram em cena novamente em 1997. Quando houve uma tentativa de agrupamento em que o governo do Estado de São Paulo pressionou para que fossem implantadas as séries multisseriadas, utilizando como argumentos o pequeno número de alunos por classe (BASTOS, 2006).

Um dos motivos para multisseriar pode estar relacionado não só com o número reduzido de alunos no meio rural, como também pelas condições das escolas, segundo pesquisa feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC) em 2005 sobre a realidade dos assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA):

O universo da pesquisa apontou que nos 5.595 assentamentos do Incra vivem 2,5 milhões de pessoas e, destas, 987.890 são estudantes. Das 8.679 escolas, 83% são municipais, 8,3%, estaduais, 4,4%, federais e 3,7% são privadas. A Pnera constatou que a maioria das escolas rurais é pequena, construída com materiais inadequados e possui instalações precárias. Cerca de 48% têm apenas uma sala de aula e 22,8%, duas salas. Esse é um dos motivos, informa a pesquisa, para que 70,5% das escolas de ensino fundamental atuem com turmas multisseriadas, isto é, oferecem várias séries ou ciclos em um mesmo espaço físico, ao mesmo tempo.

Essa tendência de redução de classes por causa dos números reduzidos de alunos é histórica no país, fator que desvaloriza a educação no meio rural (BASTOS, 2006). As escolas multisseriadas foram consideradas como de segunda categoria e o que se esperava das escolas multisseriadas era que desaparecessem naturalmente, mas segundo Cardoso e Jacomeli (2010):

O desaparecimento depende de sua função social, se necessária ou já desnecessária em determinado momento da sociedade. Por essa razão, apesar de todas as mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas vêm resistindo e adentraram o século XXI (p. 02).

Mas o fato é que a comunidade do assentamento Bela Vista conseguiu reverter a tentativa de agrupar as séries na escola. Mantendo as salas de aulas separadas para as quatro séries. Já que a escola só possuía o ensino de 1ª a 4ª série e, para continuar os estudos as crianças e adolescentes teriam que concluir o ensino fundamental e médio em escolas da cidade de Araraquara.

Neste contexto, iniciaram-se as reivindicações junto ao poder local para a ampliação do ensino fundamental, de 4ª a 8ª série. Desencadeando o debate sobre a municipalização da escola, mas para que isso fosse efetivo, a Secretaria Municipal de Educação determinou que a escola construísse um projeto que justificasse esse pedido (OLIVEIRA; BASTOS, 2004).

Assim, iniciou-se o debate sobre a construção de um projeto político pedagógico (PPP) para as escolas rurais de Araraquara, foi realizado no Grupo de Trabalho de Escola Rural no Fórum Municipal de Educação que antecedeu a I Conferência Municipal de Educação “Educação para a Cidadania”, realizada pelo município em 2001 (OLIVEIRA; BASTOS, 2004). O que possibilitou desenvolver a discussão sobre escola do campo no município:

Esse processo garantiu, como assegura o documento final da Conferência, a implantação, em caráter de urgência, de políticas públicas voltadas para as escolas rurais. Entre essas políticas estavam a municipalização da escola do assentamento Bela Vista (Prof. Hermínio Pagotto), a implantação de uma proposta pedagógica para três escolas rurais da cidade e o desenvolvimento de um programa de formação continuada aos educadores (as) do campo (OLIVEIRA; BASTOS, 2004, p. 153).

Outro fator importante, para a construção do projeto foi examinar na legislação as frestas para a construção de um projeto diferenciado para as escolas do campo no município. Podendo destacar algumas leis: a primeira é a Lei Federal 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabeleceu diretrizes para a educação nacional, que declara:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...] Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (LDB, 1996, p.8).

A segunda lei para embasar o projeto das escolas do campo foi a Lei Federal 10.172/01 do Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê um tratamento diferenciado para as escolas rurais:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade (PNE, 2000, p. 23).

E a terceira está vinculada a proposta de Plano Nacional de Educação elaborado pela Sociedade Civil, que fez a seguinte referência no II Congresso Nacional de Educação (CONED):

Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos/as professores/as, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio. Idêntica preocupação deve orientar a educação de grupos étnicos, como os negros e os indígenas, que precisam ter garantia de preservação da identidade e da cultura. Nesse sentido, as experiências pedagógicas acumuladas pelos respectivos movimentos sociais organizados (Movimento Negro, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Conselho das Nações Indígenas) devem ser contempladas como referências fundamentadoras de propostas pedagógicas específicas (PNE, 1997, p. 57).

Um importante apontamento nesse processo de construção do projeto das escolas do campo para o município foi o aumento do debate sobre a educação do campo e a pressão dos movimentos sociais em esfera nacional. Quando em 2002 foi promulgada as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução do CNE/CEB nº 1, 2002), completando as referências feitas às escolas rurais na LDB, o que é importante para “a identificação de um modo próprio de vida social e

de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional” (CNE/CEB Nº 1, 2002, p. 32).

Para acompanhar todo esse processo de conquista na construção de um novo projeto político pedagógico, estavam presentes: representantes da Secretaria Municipal de Educação, de Universidades, de Movimento Sindical, assentados do Bela Vista e do Monte Alegre, entre outros atores, que contribuíram na elaboração de um projeto que justificasse uma educação do campo de acordo com a realidade ao qual as escolas rurais de Araraquara estavam inseridas.

Em 2001, na construção do projeto da Escola do Campo, dentro do Grupo de Trabalho, com participação da comunidade. Nós conseguimos, em 2003 inauguração de prédio novo na escola, a implantação do Programa Escola do Campo que já vinha..., desde 2001. Mas, a consagração do Programa Escola do Campo, em 2003, com o Seminário Estadual Por Uma Educação do Campo, então imagina! Nós, reunimos educadores de todo o Estado de São Paulo aqui no Assentamento Bela Vista, para discutir Escola do Campo, isso mostra o protagonismo daquele Grupo de Trabalho naquele momento. No Grupo de Trabalho Escola do Campo, dentro desse processo maior que acontecia no país, na criação das Diretrizes Nacionais para as Escolas do Campo, que era um processo nacional e, estava sendo..., e, em cada município... (DEPOIMENTO REGINALDO, 2020).

Uma contribuição fundamental foi a do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pelo avanço que estavam conquistando na luta pela educação do campo em âmbito nacional<sup>8</sup>. Após várias reuniões foram definidas dez diretrizes gerais distintas do projeto político pedagógico, que garantisse os objetivos gerais e específicos, a justificativa, a metodologia, que concretizou o projeto da “Escola do Campo”, no município:

1) Qualidade social da educação; 2) inserção num contexto global; 3) educação voltada para a valorização do trabalho no campo (teoria e prática); 4) democratização do acesso ao conhecimento; 5) gestão democrática com a participação da comunidade na tomada de decisões; 6) criação de espaços, tempos e práticas alternativas de educação; 7) construção de um novo homem e uma nova mulher a partir do resgate da identidade; 8) resistência e luta do homem no campo; 9) integração e interação com o meio ambiente e conscientização ecológica; 10) concepção de que a história é construída pelas lutas sociais (OLIVEIRA; BASTOS, 2004, p. 157).

---

<sup>8</sup>Para maiores informações sobre essa construção ver os Cadernos de Formação (nº 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7) da Coleção “Por uma Educação do Campo” publicado por representantes da Articulação Nacional Por uma Educação do Campo (CNBB, MST, INCRA, MDA, UNESCO e UNICEF).

O projeto político pedagógico foi implementado na escola no início do ano letivo em 2002, com a municipalização da mesma e a extensão do ensino fundamental, instituindo uma Educação do Campo.

Ao final desse processo, três escolas no meio rural foram implementadas na rede rural de ensino do município de Araraquara, sendo elas do Assentamento Bela Vista do Chibarro, Assentamento Monte Alegre e do distrito de Bueno de Andrada (que atende crianças do assentamento).

Com a implementação das escolas do campo houve uma ampliação estrutural das escolas. A escola do assentamento Bela Vista recebeu o nome de E.M.E.F. do Campo “Prof. Hermínio Pagotto” e, aumentou sua estrutura física com a construção de mais salas, laboratórios, biblioteca e uma cozinha experimental. Os professores que atuavam na escola tiveram que passar por um processo de transformação da visão que tinha do meio rural para compreender a rotina e a forma de vida dos assentados (FIGURAS 04 e 05).

**Figura 4** - E.M.E.F. do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”, 2013.



**Figura 5** - E.M.E.F. do Campo “Prof. Hermínio Pagôto”, 2013.



**Fonte:** Arquivo pessoal.

Fotos atuais do antigo Grupo Escolar Rural Comendador Pedro Morganti. Atualmente, como E.M.E.F. do Campo “Prof. Hermínio Pagôto o que configurou toda uma mudança no projeto político pedagógico. Que partiu da necessidade de se construir com os alunos uma consciência crítica, explorando a criatividade, a partir de conhecimentos vivenciados na escola e, na comunidade e de conhecimentos curriculares oficiais, podendo assim ampliar a percepção dos alunos para uma consciência mais crítica da sociedade (OLIVEIRA; BASTOS, 2004).

Assim, se no início a função da escola era a formação dos trabalhadores da usina, para adaptar os mesmos para o trabalho rural dentro da usina (TEIXEIRA, 2010), com a implementação do projeto político pedagógico da escola a função social da mesma, consiste em “ampliar os conhecimentos dos alunos partindo da realidade que eles vivem e expandindo esses conhecimentos para que eles possam ter acesso aos conhecimentos atualizados, significativos, valorizados pela sociedade ao mundo contemporâneo” (PPP, 2011/2013, p. 19).

Passados 19 anos desde a implementação do projeto político pedagógico das escolas do campo, há uma vasta produção acadêmica sobre o assunto como: proposta pedagógica, construção do projeto político pedagógico, memória e experiências

percebidas, prática pedagógica, ações pedagógicas, avaliação educacional, material didático, método de ensino, entre outros. Realizados por diferentes pesquisadores de diversas universidades: Unesp, UNIARA, USP, UFSCar e Unicamp. O que demonstra a importância do tema e a construção do conceito Educação do Campo colocado em prática nas escolas rurais do município.

Nesses anos, a escola do campo sofreu intervenções de gestões municipais, troca da gestão e a rotatividade de professores que atuam na escola, principalmente no ensino fundamental II. Vale ressaltar que a partir de 2008, o tradicional ensino fundamental sofreu alterações dividindo-se em: ensino fundamental I (anos iniciais 1º ao 5º ano) e ensino fundamental II (anos finais do 6º ao 9º ano). E a rotatividade de professores está ligada ao ensino fundamental II, uma vez que o aluno vai ter aulas com um professor para cada disciplina, diferente do ensino fundamental I, que é um professor responsável por sala<sup>9</sup>.

Outro fator importante foi em 2011, quando se construiu a unidade de educação infantil CER (Centro de Educação e Recreação) “Waldyr Alceu Trigo” para atender crianças da educação infantil de 0 a 5 anos. Sendo que, apenas os alunos do ensino médio se deslocam para estudar na cidade, pelo transporte público fornecido pela prefeitura.

Ao longo dos anos a escola do campo do Assentamento Bela Vista do Chibarro recebeu vários prêmios por seus trabalhos pedagógicos, demonstrando a importância e o resultado dessa conquista. Em 2004, recebeu dois prêmios: Gestão Pública e Cidadania da Fundação Getúlio Vargas, no qual havia 1,2 mil concorrentes inscritos e o I Prêmio Chopin Tavares de Lima, pelo Centro de Estudos e Pesquisas de Administração Municipal de São Paulo (Cepam).

Em 2007 e 2010 a escola do campo obteve reconhecimento da Embraer (localizada em Gavião Peixoto/SP), na qual, selecionou três projetos para receber apoio financeiro para melhorar a estrutura da escola: “Semeando Sonhos e Esperança”, que resultou no viveiro de mudas e no playground; “O Futuro na Ponta dos Dedos”, que equipou o laboratório de informática e “Palavra Vida”, que ampliou a biblioteca e permitiu o projeto de sacolinhas de leitura, que permitia que os alunos levassem livros, revistas e jornais para casa<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Para compreender melhor o processo de rotatividade de professores e a dificultada desse processo ler a dissertação de Silvani Silva, intitulada “A Utopia da Educação do Campo Frente a Ideologia Industrial: O Caso de Araraquara-SP”, defendida em 2015 pelo Centro Universitário de Araraquara (UNIARA).

<sup>10</sup> Informações encontradas na reportagem do jornal G1 São Carlos e Araraquara de 2019 intitulada “Com pedagogia do campo, escola do assentamento Bela Vista é premiada e reduz evasão escolar”. Disponível

Além disso, durante sete anos consecutivos a escola recebeu a visita de uma escola particular de São Paulo “Vera Cruz” que realizava um projeto interdisciplinar, com os alunos do ensino médio, cuja temática era o campo brasileiro e sua complexidade para aprofundar questões e desafios socioambientais, econômicos e dinâmicas produtivas ligada a agricultura.

A mudança do projeto político pedagógico foi essencial para as crianças e adolescentes do assentamento, criando uma relação próxima e valorizando e compreendendo a realidade dos alunos,

Os professores eram muito da parte da família, dos alunos, a gente não era só um número, era um nome, eles conheciam todas as famílias, conheciam nossa personalidade. E, tudo que ensinavam, tinha tudo a ver com nossa realidade, então, eles aproximavam toda teoria por trás do que eles estavam ensinando do cotidiano nosso no assentamento, na roça (DEPOIMENTO BRUNA, 2020).

Nesta fala, de uma ex-aluna E.M.E.F. do Campo Prof. Hermínio Pagotto” pudemos perceber a importância dessa construção feita pela escola do campo, na qual, há uma valorização entre teoria e prática, considerando o cotidiano das crianças do meio rural, fortalecendo suas relações com o local. Existem muitos desafios para uma escola, seja no campo ou no meio urbano, porém quando a comunidade ao seu entorno participa dessa construção há ganhos que vão além do ensino-aprendizagem.

Nesse caminho, a Escola do Campo do assentamento vinculada institucionalmente ao município de Araraquara, sofreu uma mudança em suas propostas pedagógicas ao terem que adotar um material apostilado, na orientação da nova gestão municipal, em 2008.

Ao implementarem um material didático<sup>11</sup> que não condizia com a realidade dos alunos e, para além dos conteúdos, existia uma ideologia que não coincidia com os

---

em: <https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2019/10/30/com-pedagogia-do-campo-escola-do-assentamento-bela-vista-e-premiada-e-reduz-evasao-escolar.ghtml>. Acesso em: 20 set. 2020.

<sup>11</sup> O Método Sesi foi adotado em toda rede municipal. Método, este, que não considerava a realidade vivenciada pelos alunos das escolas do campo. Para aprofundamento deste tema ler: SILVA, Silvani da. A utopia da educação do campo frente a ideologia industrial: o caso de Araraquara-SP/Silvani da Silva. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Araraquara/UNIARA Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente. Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2015.

PAVINI, Gislaine Cristina. Dilemas da Educação do Campo em vários espaços e tempos. Tese (Doutorado) – Universidade de Araraquara/UNIARA Programa de Pós-Graduação Desenvolvimento Territorial e Meio Ambiente. Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2019.

princípios da Educação do Campo proposto no início da construção das Escolas do Campo no município (SILVA, 2015). Segundo Pavini (2019, p. 121) “método SESI não se apropria das especificidades da realidade dos assentamentos, moldando-a a partir de um viés totalmente urbanocêntrica”.

Não obstante, o corpo docente da escola, mesmo tendo a obrigatoriedade de trabalhar com esse material, não deixaram de lado, a realidade vivenciada por seus alunos, sua oposição foi na prática em sala de aula e em sua didática:

Em análise desses 30 anos do Bela Vista, como ex-aluno, como professor, é de que sim! Essa, Escola do Campo, esse programa, essa coisa que é nacional, mas é preciso observar, ela aqui, no nosso micro espaço, tem dado resultado. Tem feito que os jovens pensem sobre Reforma Agrária, que os jovens queiram ficar. Quando não ficam é porque o modelo que os pais adotam não lhes acabem. Aquela família que tem o costume de diversificar, que faz com que o jovem ganhe dinheiro, esses tem ficado. E não vejo diferença econômica entre os que foram fazer Universidade e os que ficaram aqui. É uma diferença de escolha e não de condição econômica dentro do assentamento, é tudo a mesma coisa. As políticas públicas favoreceram sim quem foi estudar. Mas, é preciso ter um olhar da pesquisa para aqueles que ficaram. E ficaram ou por ter aptidão ao estudo acadêmico ou por vontade mesmo. E é uma Universidade você tocar um lote, você entender o ciclo, os processos que se combinam e os que se repelem, isso é uma Universidade (DEPOIMENTO REGINALDO, 2020).

Os resultados da escola podem ser confirmados na pesquisa de Pavini (2019), ao estimular ações pela vivência histórica, na valorização e construção de espaços sistematizados de sustentabilidade o papel do professor mantém os princípios da Escola do Campo. Ao realizar um trabalho pedagógico participativo e conhecedor da história do assentamento e promovendo a articulação entre conteúdos e aspectos da realidade dos alunos.

Neste sentido, segundo Silva (2015) mesmo com a imposição do Método Sesi, a escola manteve vivos alguns princípios elaborados no início do programa Escola do Campo, “Conclui-se, portanto, que há um movimento de resistência por parte dos professores, que permitem dizer que, mesmo dentro das contradições que lhes são impostas, elas ainda são Escolas do Campo que buscam contribuir para as transformações sociais (SILVA, 2015, p. 121).

Depois da estruturação do Projeto Escola do Campo, quando as práticas se cristalizam no tempo, independente de governo [...], nós tivemos governos municipais que, também, tentaram desmantelar o

projeto. Mas, a Escola do Campo sobreviveu quase 20 anos, apesar desses intemperes. É porque essas práticas se cristalizaram, por conta de professores que assumiram esse projeto, que se identificam com as raízes rurais e, vestem a camisa da Escola do Campo, independente de governos (DEPOIMENTO REGINALDO, 2020).

Portanto, apesar das dificuldades da Escola do Campo ao colocar em práticas um ensino-aprendizagem que valorizem os conhecimentos tanto da comunidade quanto os conhecimentos oficiais do currículo, a escola trouxe um avanço nas discussões de novos caminhos que valorize um conhecimento que possa proporcionar uma reflexão mais crítica sobre a sociedade e sua conjuntura política, econômica e social (FIGURA 06).

**Figura 6** - Assentamento Bela Vista do Chibarro, em Araraquara/SP, 2019.

## O Assentamento

Conheça mais sobre o assentamento Bela Vista



Infográfico elaborado em: 22/10/2019

**Fonte:** ASSIS, RODRIGUES, 2019.

Este infográfico representa a localização do Assentamento Bela Vista do Chibarro no estado de São Paulo. Mostrando o espaço geográfico do assentamento, a vila com as casas, o casarão e a E.M.EF. do Campo “Prof. Hermínio Pagotto”. Portanto, o assentamento vem ao longo do tempo construindo e reconstruindo caminhos que façam alavancar a produção, a renda, a educação e a permanência desses moradores, mesmo diante de dificuldades de falta de investimentos por órgãos públicos.

## CAPÍTULO II – Educação do Campo: caminhos percorridos

### 2.1 Reorganização do Cenário Educacional

Neste capítulo, vamos contextualizar a reorganização educacional na década de 1980, bem como, o resgate dos princípios da Educação Popular e a Educação do Campo e o impacto do PRONERA para a população do meio rural.

Na década de 1980, iniciou-se o modelo de desenvolvimento que tinha como bases ideologias neoliberais, vinda principalmente do exemplo da Inglaterra no governo Thatcher. Com isso, houve transformações extensas e radicais que efetivaram “a desregulamentação, a privatização, a flexibilização, o estado mínimo, pontos indisputáveis do que hoje recebe designação, pouco precisa, mas notável eficácia ideológica, de neoliberalismo” (SHIROMA, 2004, p. 53). É compreendido como um modelo baseado nas relações de força do mercado e com o mínimo de regulação governamental. Uma estratégia de desestatização, por meio da privatização de empresas, bens e investimentos públicos.

Para Saviani (2007) os anos de 1980 foram um período que promoveu uma mobilização do campo educacional<sup>12</sup>. É preciso fazer uma reflexão dessa década quando falamos do campo educacional pautando essa discussão pelo viés de uma das depoentes que com 12 anos trabalhava e estudava, em suas palavras:

Com 12 anos eu entrei nos patrulheiros e eu comecei a trabalhar. Nos patrulheiros eu trabalhei com o vice-prefeito, era um advogado... Depois, fui para uma loja de camisaria, que confeccionava camisa..., passava camisa o dia inteiro, um ferro pesado, enfim. A minha cabeça não era de criança, eu acho que a minha cabeça não era criança nem quando eu tinha 10... Então, com 12 imagina, é lógico que se hoje eu me olhasse, poxa! É uma criança. Mas assim eu tinha responsabilidades que eu não me via muito bem assim: - nossa tenho que chegar, tenho que arrumar a casa, tenho que cuidar dos meus irmãos, no final de semana tem que fazer isso e, tenho que trabalhar, tenho que voltar, tenho que estudar, tenho que fazer trabalho e não tinha uma supervisão, tudo sozinha! (DEPOIMENTO SILVANI, 2020).

---

<sup>12</sup> As organizações educacionais ganharam destaque como: Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), bem como o fortalecimento da Fundação de Amparo à Pesquisa nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, etc. (SAVIANI, 2007).

São responsabilidades efetivas para uma criança que devia dividir seu tempo com os estudos e o trabalho para ajudar a família. São pautas que vão criar um ambiente de discussão política para uma transformação da conjuntura social daquele período.

Outro fator importante é que a década de 1980 inicia com a constituição de associações, aos quais, posteriormente, foram transformadas em sindicatos. Após a Constituição de 1988, que retirou a redução à sindicalização de funcionários públicos, a inclinação das entidades foi transformar-se em sindicatos, filiando-se, por sua vez, a uma central nacional, a Central Única dos Trabalhadores (CUT). Apesar das ambiguidades essa época, foi marcada por um vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo professores de vários setores da educação.

Outro fato a considerar foi a Constituição Federal de 1988 que trata do direito à educação estabelecida no artigo 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 (BRASIL, 1988).

Apesar da sua garantia do direito à escolarização sua efetivação e realização plena não acontece até hoje e apesar das influências das políticas neoliberais e pela força da hegemônica dos valores de mercado a educação tem sido recomendada como formação para a cidadania (HADDAD, 2012).

O ideário do neoliberal começou a se consolidar como modelo a ser seguido no campo da educação que começou em 1990, com a primeira “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizado em Jomtien (Tailândia), financiado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial. Houve a participação de 155 governantes do mundo todo para discutir novas diretrizes para a educação e assegurar uma educação básica de qualidade às crianças, aos jovens e aos adultos.

Contudo, há uma forte influência do Banco Mundial no campo educacional, suas propostas não conduzem para uma transformação em toda a esfera da sociedade. O que se segue é reduzir a educação a seu aspecto funcional em relação ao desenvolvimento econômico, ao mercado de trabalho e à formação de mão-de-obra qualificada. Sem considerar o desenvolvimento de todas as habilidades e potencialidades humanas, “entre

elas o valor social do trabalho, que não se reduz à dimensão do mercado” (HADDAD, 2012, p. 217).

Portanto, ainda que haja o reconhecimento do direito à educação para aqueles que foram privados, a oferta a educação não é garantida para todas as pessoas. Questões como essas expressam a desigualdade da sociedade e justificam a necessidade de políticas públicas e atuação contundente dos movimentos sociais.

O reconhecimento da educação enquanto um privilégio e, também o reconhecimento do seu poder de transformação resultam em um processo de negação desse direito para as classes populares. O acesso à educação escolar para os trabalhadores, e especificamente para os trabalhadores do campo, é caracterizado pela precariedade alinhado as dificuldades econômicas que dificultam o acesso.

Para além dessas dificuldades, conseguimos mostrar nesta pesquisa que o conhecimento e o desenvolvimento profissional desses nossos participantes está para além da meritocracia. Seis depoentes aqui, que desempenham uma contribuição social significativa no assentamento, também devido ao seu processo de escolarização, apenas conseguiram acesso à educação por meio de políticas públicas que visam equiparar as desigualdades. Esse é o caso do curso de Pedagogia da Terra da UFSCar/São Carlos.

Essas questões aqui apresentadas reforçam as teorias de Saviani (2008) sobre a educação tida como privilégio das elites. Nesse sentido, a atuação dos movimentos organizados momentaneamente rompem com essa lógica, porém é um processo difícil pois a continuidade para isso desenrola-se num processo lento e com muitos retrocessos, sejam políticos, econômicos ou sociais.

Podemos perceber isso através tanto de relatos como de fatos que evidenciam tal afirmação. O curso de Pedagogia da Terra da UFSCar que formou 41 assentados, filhos de assentados, quilombolas dentre outros voltados ao público-alvo do PRONERA, que alcançou notas máximas de avaliação e teve alunos atuando significativamente na profissão e avançando nos estudos, foi descontinuado após a formação da segunda turma. Questões também como o enfrentamento da comunidade acadêmica com preconceito e discriminação são relevantes a essa questão, pois a construção de um imaginário social em que o camponês não deve acessar a universidade é presente nessas instituições.

## **2.2 Educação do Campo resgatando princípios da Educação Popular**

As condições materiais objetivas entram em choque com a experiência vivenciada pelos homens que definem e redefinem suas práticas e pensamentos. Os conflitos sociais têm, em sua base, ausência de políticas que desconsidera a existência de sobrevivência do homem e são pautadas fundamentalmente na motivação econômica.

Analisando dessa forma, Marx (2011) expõe que a sociedade está dividida em classes sociais, que se encontram em permanente conflito, sendo elas: a burguesa (dominante, que detêm os meios de produção como matéria prima, maquinaria, prédios, materiais, entre outros) e o proletariado (dominados, que têm a força de trabalho para vender). Consequentemente, cria-se uma relação de exploração, na qual uns mandam, pensam e planejam e, outros, obedecem e executam, pois estão desprovidos dos meios de produção.

Esses trabalhadores expropriados dos instrumentos de trabalho estão submetidos à dominação econômica (encontravam excluídos do acesso aos meios de produção), a dominação política (burguesia tem em seu poder Estado, exército e polícia para impor seus interesses ao conjunto da sociedade) e a dominação cultural (através dos meios de comunicação, difundia seus valores e concepções à classe dominada). Esses conflitos de interesses seriam a mola propulsora de mudanças nas políticas que contemplem ou não a grande maioria da população.

A visão social do mundo e o poder político foi se formando no processo do modo de produção. O que impactou também na luta por direitos e por condições melhores de vida. Em um constante processo de mudança, na qual o velho e o novo se misturam afetando a relação social do indivíduo e condicionando o progresso geral da vida social, política, econômica, cultural e educacional.

Nesse sentido, a produção e a reprodução da sociedade, do mesmo modo, se dão nas instituições. Assim, é nessa percepção de estrutura social que necessitamos analisar a importância e o papel da educação. Ou seja, compreendendo a educação na perspectiva daqueles que são privados de políticas que contemplam esse sujeito histórico ou de como elas são feitas e quais suas finalidades.

Deste modo, em meados de 1990 a educação popular (pensando nos sujeitos que foram privados dos processos educativos) segue na perspectiva de educação do povo e desenvolve-se na construção pedagógica e nas práticas educativas, sobretudo nos

espaços não formais. Para Gohn (2010), essas práticas educativas são chamadas de “educação não formais” e localizam-se em territórios que compreendem as trajetórias de vida dos grupos ou indivíduos e, sobretudo, fora da escola. Principalmente em espaços coletivos de ações<sup>13</sup>, há intencionalidade no seu desenvolvimento com finalidade de aprender ou trocar experiências,

A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sociocultural é uma meta na educação não formal. Ela prepara formando e produzindo saberes nos cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição a barbárie, e ao egoísmo, ao individualismo etc. (GOHN, 2010, p. 19).

Mesmo nesse processo turbulento de repressão e das lutas populares, havia a preocupação de expandir a participação política dos sujeitos a começar pela tomada de consciência da realidade da sociedade brasileira.

Concomitantemente, a luta popular ampliou-se para o reconhecimento da educação formal como um direito fundamental para o povo brasileiro. A escola então, deixou de ser interpretada como espaço de reprodução hegemônico e passa a ser compreendida como um espaço de conflitos com potencial de resistência.

No passar do século XX o Brasil mudou de uma situação educacional de pequenas proporções para serviços educacionais em grande escala, seguindo o crescimento populacional e o crescimento econômico que levou a altas taxas de urbanização e industrialização (SAVIANI, 2004).

Mesmo dando um salto importante na garantia do direito à educação para todos com a ampliação do acesso, as garantias legais e um aumento significativo de pessoas na rede de ensino, tal conjuntura foi idealizada sem obter ou garantir qualidade e universalização na oferta. E, ainda, sem criar caminhos efetivos e necessários para fazer da educação um forte instrumento de justiça social (HADDAD, 2012).

Portanto, nesse processo, a Educação do Campo nasce da necessidade de garantir melhores condições educacionais para aqueles que vivem no campo e acessam um sistema educacional que não considera as condições materiais desses sujeitos. Desta forma, ela surge por pressão dos movimentos sociais do campo ao repensar e criticar a educação rural que vinha sendo feita para os moradores do campo. Um dos movimentos

---

<sup>13</sup> Que podem ser nos movimentos sociais da cidade ou do campo, organizações da sociedade civil, manifestações culturais, entre outros.

sociais mais representativos na reivindicação por uma educação no meio rural é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O MST consiste em um movimento sócio territorial que reúne em sua base trabalhadores rurais de diferentes categorias e desenvolve lutas por terra, pela Reforma Agrária e por mudanças na agricultura brasileira. O Movimento considera o dia 21 de janeiro de 1984 como data oficial de sua constituição.

O processo de formação se deu por meio de diferentes formas de luta pela terra, realizadas por grupos de camponeses em diferentes lugares do país e com apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT) nos períodos de 1978 a 1983. Dessas lideranças surgiram as primeiras ocupações de terras e deram o nome: “Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)” (FERNANDES, 2012).

Os Movimentos Sociais do Campo têm por base a reivindicação uma agenda pública em parceria com as universidades para construção da política da Educação do Campo, pressionando “para que o Estado assuma como seu dever a garantia à educação em todos os níveis, daqueles brasileiros (as) que vivem e trabalham no campo” (ARROYO, 2005, p. 105). Nesse sentido, no terreno da educação, os Movimentos Sociais do Campo almejam que as políticas públicas para a educação no meio rural não ignorem os seus direitos, o seu pensar e o seu fazer (ARROYO, 2005).

O debate sobre a Educação do Campo aparece na perspectiva de pensar a educação a partir das contribuições na organização e na formação da consciência social do sujeito do campo.

Na década de 1960, segundo Jesus e Foerst (s/d), os movimentos sociais se constituem como o enraizamento de uma caminhada e, a explosão de programas e projetos educacionais para as populações rurais que emergiram nesse período, buscando conscientizar a população adulta para que participasse e discutisse a vida política brasileira, sendo um marco do fortalecimento da luta dos movimentos sociais pela terra e, também, pela educação.

Cumprir lembrar que junto à propagação de projetos públicos, os movimentos sociais não ficaram inertes. Na trajetória da Educação do Campo foi importante a atuação de movimentos como o Movimento de Educação de Base (MEB), do ponto de vista da organização política dos trabalhadores, a obra e o trabalho realizado por Paulo Freire, desenvolvendo uma nova compreensão da educação e novas estratégias de educação de adultos, educação popular e de base (JESUS; FOERSTE, s/d).

Os diversos movimentos sociais, sindicatos e algumas pastorais vêm denunciando a situação vivida pelo campo e as consequências de um modelo de desenvolvimento que exclui e marginaliza a grande maioria da população que vive e sobrevive no campo (SANTOS NETO e FLORES, 2013).

A I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo foi instituída em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária que criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculando ao Gabinete do Ministro e aprovou o seu Manual de Operações. Uma conquista pela pressão dos Movimentos Sociais do Campo. E, pelo decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, propõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Institui-se no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e envolve universidades e movimentos sociais. Segundo Santos (2010, p. 04), “isso significa que o PRONERA compõe a política de educação do campo, mas preserva sua especificidade de política pública de educação vinculada à Reforma Agrária”.

Deste modo, o objetivo do PRONERA, idealizado por seus defensores é,

[...] fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. Seus beneficiários são jovens e adultos que residem no meio rural (TAFFAREL; SANTOS JUNIOR, 2009, p.1).

O PRONERA constituiu-se um programa fundamental para os jovens rurais, pois possibilitou acesso a formação escolar em vários níveis de ensino. Evidenciar o porquê de sua extinção consiste em demonstrar o impacto que acarretara à escolarização dessa juventude. Coletar depoimentos dos participantes beneficiados por uma Educação pensada até aqui como específica para o campo nos ajudará a compreender como se dá ou se deu esse processo em um município com cidades médias rodeadas pelo agronegócio com sua ideologia valorizadora do capital e do seu território.

Entre as décadas de 1980 e 1990, o MST se expandiu para várias regiões brasileiras, num total de 24 unidades federativas<sup>14</sup> com cerca de 350 mil famílias que conquistaram milhares de assentamentos rurais (FERNANDES, 2012). Em meio às ocupações de terras surgiram necessidades imediatas, dentre elas, o cuidado com as crianças nos acampamentos de luta pela terra. Segundo a história contada pelo Movimento, as famílias acampadas na Encruzilhada Natalino, no Rio Grande do Sul, em 1981, sentiram a carência de educação da infância, o que se tornou um desafio e uma conquista ao longo do tempo:

A necessidade do cuidado pedagógico das crianças dos acampamentos de luta pela terra, aliada a certa intuição das primeiras famílias em luta sobre serem a escola e o acesso ao conhecimento um direito de todos, foi, portanto, o motor do surgimento do trabalho com educação no MST (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012, p. 500).

Vale a pena ressaltar que, entre os anos 1950 e 1980, o país se urbanizava e caminhava em vários aspectos sociais e econômicos. Esse avanço alavancou seu desenvolvimento, no entanto, havia muita concentração de renda, com efeitos sociais dramáticos, como por exemplo, os conflitos com os sem-terra, os sem-teto, infâncias abandonadas, morticínio nas prisões, nos campos, nos grandes centros. Realidade essa que atualmente não é diferente, pois ainda existe grande defasagem entre o Brasil e os países desenvolvidos, seja na educação ou na saúde (ARANHA, 1996).

Tivemos reformas tumultuadas, aprovadas entre contradições de interesses próprios de uma visão elitista da educação, o que se agravou nos anos de ditadura militar, que dificultou a vida cultural do país, silenciando e intimidando professores, alunos, intelectuais e artistas.

Foi também nesse período que aconteceu o êxodo rural, ou seja, as grandes cidades não tinham condições de acolher a todos, sem que isso ocasionasse sérios problemas decorrentes da situação de miséria, tanto no campo quanto no espaço urbano. No início da década de 1980 o regime militar dava sinais de enfraquecimento, entrando em curso o lento processo de democratização (ARANHA, 1996).

Com relação à educação, se faz necessário apontarmos as contradições do modelo capitalista e suas repercussões, em que se educa para o trabalho e a reprodução

---

<sup>14</sup> O MST não está organizado nos estados do Acre, Amapá e Amazonas, segundo dados do site do próprio Movimento. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 20 se. 2020.

do modelo capitalista. Segundo Whitaker, a escola se apresenta no meio rural ou urbano com três características fundamentais:

É urbanocêntrica, isto é, voltada para conteúdo que informam e são informados no processo de urbanização; É sociocêntrica, isto é, voltada para interesses de certas classes sociais; É etnocêntrica, isto é, privilegia a cultura relativa ao mundo ocidental – a chamada racionalidade do capitalismo, fortemente atrelada ao avanço científico tecnológico (WHITAKER, 2008, p. 286).

Ao, termos como parâmetro Whitaker (2008) podemos, através das coletas dos depoentes, evidenciar o quanto a realidade da universidade no Brasil é urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica. A dificuldade de se locomover para os estudos, o período em que esses estudos acontecem não contribuem para a realidade da pessoa que mora no meio rural, revelando uma situação etnocêntrica.

São questões que, de maneira inconsciente, removem do sujeito a sua liberdade de escolha. Estamos falando aqui de um direito que é negado das mais variadas formas, tal como uma pessoa que precisa despertar às 5 horas da manhã e traçar um trajeto longo até chegar num curso que tem início somente às 8 horas, é uma forma de exclusão. Ou, até mesmo, ir para a universidade em um período que ele precisaria cuidar dos afazeres básicos, também, é outra forma de inconscientemente tirar esse direito.

Nestes casos, não podemos negar que a questão econômica é quase determinante e o processo de escolarização de instituições públicas, que deveriam promover o acesso à educação nos mais variados formatos para atender a população seja rural ou urbana, acaba por privilegiar determinados grupos.

A questão desses três conceitos, urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica (WHITAKER, 2008), pode-se ser observada nas falas de alguns depoentes quando descrevem o posicionamento dos professores que foram dar aula na escola do assentamento. Quando tiveram que ir para a escola na cidade e, enfrentar o percurso longo. Chegar na escola com fome ou com o uniforme sujo, por conta, da poeira na estrada ou quando começaram a pensar em continuidade dos estudos depois do ensino médio. É urbanocêntrica ao não considerar a realidade daqueles que vivem no meio rural,

Foi sofrido também, ter que acordar cedo, 5h30 da manhã, e voltar para a casa às 14h da tarde, era muito ruim! Tinha o uniforme, mas o

uniforme era todo branco, chegava sujo e, você ficava com vergonha, ficava com blusa de frio praticamente a manhã toda para não mostrar a sujeira da camisa (DEPOIMENTO FABIANA, 2020).

Ou, ainda, ao limitar as possibilidades dos sujeitos ao acesso à Universidade: “eu não acreditei muito que ia passar do terceiro ano direto para faculdade, porque eu tinha aquela visão ‘ah, preferencialmente quem passa é quem é de escola particular, porque a educação é melhor’” (DEPOIMENTO BRUNA, 2020). E a insegurança presente em tentar prestar um vestibular “eu pensava na época, mas não sabia como! Não fazia nem ideia, porque a gente estuda, mas não é tão preparada para poder passar numa Universidade Pública” (DEPOIMENTO SILVANA, 2020).

Um modelo de educação que pode contribuir para essas realidades é a pedagogia da alternância. Que inicia-se na França justamente com a ideia de possibilitar que os filhos de camponeses, também, tivessem acesso à educação em um período pós-colheita. No qual, poderiam contribuir com a família e, após isso se dedicarem aos estudos. A realidade dos povos do campo é ignorada pelas universidades. Ações isoladas acontecem, como o curso de Pedagogia da Terra da UFSCar/São Carlos e, em alguns cursos do PRONERA, mas não há estabilidade na oferta desses cursos, mesmo que a experiência tenha mostrado resultados positivos.

Assim, a escola como uma instituição urbano-industrial e os valores burgueses vão a favor de desqualificar o meio rural. O modo de produção capitalista passou por várias fases desde o século XV até os dias atuais e, desde então, utiliza dos recursos naturais com o objetivo de firmar a ideologia de riqueza, status e capital (ARAÚJO, 2007).

De acordo com Araújo (2007), para se manter, o capitalismo necessita explorar ao máximo os recursos naturais estratégicos para seu acontecimento e desenvolvimento. Desta forma, a autora enfatiza:

Para manter-se, portanto, o sistema capitalista necessita de recursos naturais estratégicos ao seu desenvolvimento mesmo que esse desenvolvimento não ocorra no sentido de melhoria das condições de vida da população em geral. Ele promove a destruição do trabalho e o aumento da exclusão dos seres humanos em todas as suas dimensões (ARAÚJO, 2007, p. 3).

Um exemplo desse processo é dado, por meio, da pesquisa feita por Whitaker (2008) na qual a escola:

Continua urbanocêntrica, sociocêntrica e etnocêntrica. Digo etnocêntrica para não dizer racista, já que continua voltada aos interesses de uma elite branca que até hoje não conseguiu resolver nem os problemas do analfabetismo no país. Diga-se de passagem, a escola não tem culpa como escola. Ela é assim porque as classes dominantes (das quais saem os técnicos do MEC) são assim. Minhas pesquisas mostram que os professores, na ambiguidade do seu papel, fazem às vezes esforços sinceros para mudar, porque permanecem presos às malhas burocráticas da administração centralizada da educação no Brasil (WHITAKER, 2008, p. 287).

Assim sendo, a escola foi pensada, por meio de uma visão que passa pela apropriação dos saberes burgueses, cujos valores são essencialmente urbanocêntrica, o que desqualifica a vida no meio rural e é visto como um lugar de atraso e desertificado em comparação ao meio urbano.

Vale a pena ressaltar as condições sociais vivenciadas por aqueles que não têm condições de dedicar suas vidas aos estudos e vão representar a visão sociocêntrica trazida por Whitaker (2008). Ao descrevermos a trajetória de uma das depoentes, a qual precisou renunciar a sua formação para dar conta das condições materiais imediatas, isso fica ainda mais claro:

Quando terminei o ensino médio eu fui para Campinas. Lá até me matriculei para fazer Comércio Exterior, numa universidade, mas daí era muito cara, universidade particular..., parei! Desisti! O negócio é trabalhar, trabalhar, trabalhar! E, isso passou 10 anos, fiquei 10 anos sem estudar (DEPOIMENTO SILVANI, 2020).

A situação da educação agrava-se, segundo D'Agostini (2005), as escolas são insuficientes ou não correspondem em suas propostas pedagógicas e constituem carências na formação do trabalhador do campo, sendo a mesma desqualificação das escolas do meio urbano.

Diante desse fato, há a necessidade de uma educação que não seja intencionada e direcionada para uma lógica urbanocêntrica, mas sim, uma educação como um instrumento para que os filhos dos trabalhadores rurais possam ser sujeitos e construtores de novas relações sociais, alicerçados no trabalho, na justiça e na reforma agrária (MENEZES, 2001). É, portanto, desta necessidade que começa a se pensar na Educação do Campo.

### 2.3 Educação do Campo e o impacto do PRONERA

Ao tentarmos compreender a concepção de Educação do Campo, nos deparamos com as contradições presentes no meio rural. Segundo Caldart (2005), a Educação do Campo “foi uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo, e para mobilização popular em torno de um outro projeto de desenvolvimento” (2005, p.19).

A discussão sobre a Educação do Campo nasce na década de 1960, na perspectiva de pensar a educação a partir das contribuições na organização e na formação da consciência social. Segundo Jesus e Foerste (s/d) “a educação no meio rural tem como atribuição pensar o saber social e colocar-se como um meio de disputa e confronto de hegemonias e, em meio à diversidade de práticas sociais, a educação proporcionaria a apropriação de saberes sociais” (p. 4).

Conforme Jesus e Foerste (s/d) discorreram, nessa mesma época, os movimentos sociais constituíram em como o enraizar de uma caminhada e na explosão de programas e projetos educacionais para as populações rurais, principalmente no Nordeste e no Sul do país, ou seja:

O enraizar da caminhada dos movimentos sociais justifica-se pelo Movimento de Educação Popular que emergia nesse período buscando conscientizar a população adulta para que participasse e discutisse a vida política do Brasil. Esse é para nós um marco do fortalecimento da luta dos movimentos sociais pela terra e também pela educação (JESUS e FOERSTE, s/d, p. 4).

Outro fato importante foi a propagação de programas para o meio rural na década de 1960 e 1970, tais como:

SUPRA (Superintendência da Política da Reforma Agrária); o IBRA (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária); INDA (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário); criados com a extinção da SUPRA em 1964; e o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), que é originado a partir da fusão do IBRA e do INDA. A principal bandeira destes programas foi um trabalho empreendido no desenvolvimento da comunidade e na educação popular de adultos, sob a forma organizada de projetos para as populações rurais (JESUS e FOERSTE, s/d, p. 4).

Junto à propagação de projetos públicos, os movimentos sociais não ficaram parados.

Para a trajetória da Educação do Campo foi importante a atuação de movimentos como o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Método Paulo Freire, aos quais contribuíram para o desenvolvimento de uma nova compreensão da educação e para a criação de novas estratégias de educação de adultos, ou seja, uma educação popular e de base (JESUS; FOERSTE, s/d).

As contribuições do MEB e o Método Paulo Freire defendiam que os sujeitos, homens, mulheres, do campo ou da cidade, têm o direito “a uma educação criativa, libertadora e que proporciona um engajamento na tomada de decisões” (JESUS; FOERSTE, s/d, p. 5).

Durante esse período, a luta dos movimentos sociais, dos sindicatos e de algumas pastorais, desempenhou um papel fundamental na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos de acesso à terra, tais como o acesso à água, ao crédito diferenciado, à saúde e à educação.

Neste sentido, os diversos movimentos sociais, os sindicatos e algumas pastorais denunciaram, e denunciam até os dias atuais, a situação vivida pelo campo e as consequências de um modelo de desenvolvimento no campo que exclui e marginaliza a grande maioria da população que vive e sobrevive no campo.

Outro fator importante vinculado a Educação do Campo é o desenvolvimento do próprio território, onde está inserida. Para Fernandes (2008), o campo atualmente produz dois territórios: o campo dos camponeses e o campo do agronegócio. O agronegócio compreendido como um complexo sistema de agricultura, indústria, mercado, capital e trabalho. Faz parte do complexo a produção de tecnologias para atender o desenvolvimento desse sistema, bem como, a mecanização do corte da cana:

O movimento desse complexo e suas políticas formam um modelo de desenvolvimento econômico controlado por corporações transnacionais, que trabalham com um ou mais *commodities* e com diversos setores da economia. Essa condição confere às transnacionais do agronegócio um poder extraordinário que possibilita a manipulação dos processos em todos os sistemas do complexo. Agronegócio é, portanto, o novo do modelo de desenvolvimento econômico desse conjunto de sistemas que contém, inclusive, a agropecuária capitalista (FERNANDES, 2008, p. 47).

Sendo que o campo do agronegócio constitui seu território para a produção de mercadorias e se constitui em uma paisagem homogênea, por meio da composição

uniforme da monocultura e se caracteriza pela pouca presença de pessoas e pela devastação (FERNANDES, 2008).

Já o campo constituído por assentamentos rurais compõe outro modelo de existência, desenvolvendo todas as dimensões da vida, produção, moradias, cultura, infraestrutura social e é caracterizado pela presença de pessoas que vivem e moram no campo. Assim, a Educação do Campo é uma das dimensões fundamentais para o desenvolvimento deste território, como espaço político para manter a identidade socio territorial (FERNANDES, 2008).

Para Jesus e Foerste (s/d), o camponês está vinculado com a agricultura familiar, que produz alimentos ao invés do lucro, a renda voltada para qualidade de vida e da família. O camponês se contrapõe ao agronegócio que tem uma racionalidade pautada no individualismo, no lucro e na desigualdade.

Desta maneira, o camponês vive a partir da diversidade de produção, sendo que o agronegócio impõe um único padrão de produção e consumo alimentar. Ou seja, o camponês estabelece contraponto ao agronegócio: “a – relação do camponês com a produção; b – a família como unidade de produção; c – a renda que se contrapõe ao lucro; d – o tratamento dado ao meio ambiente” (JESUS; FOERSTE, s/d, p.11).

O primeiro marco o primeiro marco legal foi em 1998, com a realização da “I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo”, onde os movimentos sociais e instituições discutiram uma nova dimensão para o conceito campo. Um campo produzido pelos sujeitos que ocupam esse espaço:

Desta forma o campo é um espaço tempo de pluralismo de pessoas camponesas: quilombolas, indígenas, agricultores familiares, ribeirinhos, sem-terra e outros que ocupam a terra e sobrevivem dela. Quando discutimos educação do campo, compreendemos que essa é uma especificidade que por sua vez empreenderá uma dinâmica em meio a uma diversidade que hoje é o campo (JESUS; FOERSTE, s/d, p.11).

Portanto, alguns traços de identidade são considerados fundamentais em relação à Educação do Campo que não podem deixar de ser norteadores para a construção dessa concepção. A Educação do Campo identifica em uma luta pelo direito de todos à educação, que significa:

A luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do 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 a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 26).

Segundo a autora a educação não pode ser considerada uma política compensatória, mas um direito de cada sujeito para seu desenvolvimento pleno, um direito social e de cidadania. E que Educação do Campo incorporada ao debate geral de educação para um projeto de desenvolvimento do país, que pense uma política de educação que se preocupe com o jeito de educar, de modo a construir uma qualidade de educação e que forme as pessoas como sujeitos de direitos (CALDART, 2002).

Neste sentido, a Educação do Campo significa educar as pessoas que trabalham e vivem no campo construindo uma visão de totalidade dos processos sociais, políticos e educativos dos sujeitos situados no campo. E, segundo autores que defendem essa concepção, ela se faz vinculada às lutas sociais do campo, pois são as condições de uma realidade de injustiça, desigualdades, violência e exclusão que faz com que os trabalhadores do campo lutem por transformações sociais.

Segundo Caldart (2002) a Educação do Campo está vinculada não só pela luta pela educação, mas com um conjunto de transformações de vida no campo que perpassa pelo social, político, econômico e educacional. E, o mais importante, que são construídas com os próprios sujeitos do campo que reivindicam terra para trabalhar e viver, que lutam por melhores condições de trabalho no campo, de sujeitos que resistem em quilombos para preservar suas identidades e heranças ancestrais, de sujeitos que lutam pelas terras demarcadas e tenham seus direitos indígenas respeitados e, tantas outras lutas presentes no campo.

Mesmo parecendo utópica, essa defesa de seu mérito está pautada nas visões de mundo, nas questões sociais vivenciadas por trabalhadores do campo e são incorporadas na discussão de uma educação sobre o ponto de vista desses sujeitos e, assim, não mais pautada numa educação mecanicista.

Uma educação que se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos, tais como: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias e outros, com isso, diferentes formas de resistência e luta no campo.

Mas essa diversidade não apaga a identidade comum que está relacionada ao povo que vive no campo e, que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação econômica, política e cultural (CALDART, 2002). Seus intelectuais veem como essa perspectiva deve ser a do diálogo entre seus diferentes sujeitos, que lutam juntos pelos direitos de cidadão e para transformações sociais no campo.

Como vimos, a Educação do Campo é uma concepção de educação para os sujeitos do campo que considera esse sujeito plural e suas visões de mundo e que, deste modo, perpassa a discussão e compreensão do processo de Reforma Agrária, Educação do Campo e Políticas Públicas (MOLINA, 2010).

Em março de 1996, aproximadamente 1.500 famílias ocupavam a fazenda Macaxeira, situada em Eldorado dos Carajás, houve um empecilho, a fazenda ocupada era utilizada como pasto, mas o INCRA definiu a terra como produtiva, o que impediu sua desapropriação<sup>15</sup>. Devido ao conflito o poder federal viu-se obrigado a dar uma resposta para a sociedade e, principalmente, para os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais.

Partindo das mobilizações dos movimentos sociais do campo, sindicatos rurais, sociedade civil, universidades, apoio do Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), UNESCO (Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura) e CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), um programa que compõem a política de Educação do Campo nasce em resposta a esse conflito de terra em Eldorado dos Carajás/PR no ano de 1998.

A criação do PRONERA se deu por meio da Portaria Nº. 10/98 vinculado ao extinto Ministério de Política Fundiária e posteriormente transferido para com o intuito de viabilizar a regionalização foi publicado o primeiro Manual de Operações com a função de direcionar a apresentação de projetos relacionados a Educação do Campo. Sua importância está vinculada a estimular o debate acerca do direito à educação dos povos do campo em outras esferas públicas (FÉLIX, 2016).

Em 2001, o Ministério da Educação (MEC/Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação) aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Mas, somente em 2002, o ministério publicou a Resolução CNE/CEB nº36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação

---

<sup>15</sup> Não vamos nos ater a discussão sobre a função social da terra para fins de Reforma Agrária. Para quem quiser saber mais sobre o tema, existe uma vasta discussão acadêmica sobre estes assuntos.

Básica nas Escolas do Campo. Sendo esse um marco legal importante para pensar a escolarização da população que vive no campo. Em 2004, aconteceu a “II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo”.

Em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), com o objetivo de continuar a articulação de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais, outras instituições, com destaque para a participação ampla de universidades e Institutos Federais de educação. Importante evidenciar que as práticas de educação do campo têm se conduzido pelas contradições do quadro atual, às vezes mais, às vezes menos conflituosos, das relações intrínsecas entre campo, educação e políticas públicas (CALDART, 2012). (QUADRO 04).

**Quadro 04 - Linha do Tempo dos marcos legais do PRONERA e da Educação do Campo.**

<p>1998 – Criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (<b>PRONERA</b>), por meio da Portaria nº 10 de abril de 1998, do Ministério Extraordinário da Política Fundiária.</p> <p>Publicado o <b>1º Manual de Operações</b> do PRONERA.</p>	<p>2001 – <b>Parecer nº 36 de 04/12/2001</b> da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB): texto base do Projeto Resolução que fixa as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.</p> <p><b>O PRONERA é incorporado ao Incra</b> e tem publicado seu <b>2º Manual de Operações</b>.</p>
<p>2002 – <b>Resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002:</b> institui as <b>Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo</b>.</p>	<p>2004 – Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (<b>SECAD</b>) no âmbito do Ministério da Educação (MEC), com acréscimo da palavra “Inclusão”, essa secretaria passou a ter como sigla <b>SECADI</b>.</p> <p>Publicado o <b>3º Manual de Operações do PRONERA</b>.</p>
<p>2006 – <b>Parecer CNE/CEB nº 01, de 02/02/2006:</b> trata sobre os dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).</p>	<p>2007 – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (<b>Procampo</b>).</p> <p><b>Parecer CNE/CEB nº 23, de 12/09/2007:</b> trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.</p>

<p>2008 – <b>Resolução CNE/CEB nº 2, de 28/04/2008:</b> estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.</p> <p><b>Parecer CNE/CEB nº 03, de 18/02/2008:</b> reexame do Parecer CNE/CEB nº 23, de 12/09/2007.</p> <p><b>Acórdão Tribunal de Contas da União (TCU) 2.653/2008</b> que proíbe a celebração de novos convênios no âmbito do PRONERA.</p>	<p>2009 – <b>Lei nº 11.947 de 16/09/2009</b> (Art. 33 e Art. 33-A, este incluído pela Lei nº 12.695/2012): institui o PRONERA e autoriza o pagamento de bolsa a seus professores.</p>
<p>2010 – <b>Decreto nº 7.352 de 04/11/2010:</b> institui a política de Educação do Campo e o <b>PRONERA consolida-se como política pública.</b></p> <p><b>Acórdão TCU 3.269/2010</b> – Plenário (publicado no DOU, seção 01, 14/12/2010): permite a celebração de novos convênios no âmbito do PRONERA.</p>	<p>2011 – O <b>PRONERA</b> tem publicado seu <b>4º Manual de Operações</b> por recomendação do Tribunal de Contas da União (TCU).</p> <p>Criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e <b>Pronatec Campo.</b></p>
<p>2013 – <b>Portaria MEC nº 86, de 01/02/2013:</b> institui o Programa Nacional de Educação do Campo (<b>PRONACAMPO</b>) e define suas diretrizes gerais.</p>	<p>2014 – Publicado o <b>5º Manual de Operações do PRONERA.</b></p>
<p>2016 – Publicado o <b>6º Manual de Operações do PRONERA</b>, atualmente vigente.</p>	<p>2018 – <b>20 anos do PRONERA e da Educação do Campo.</b> Menor orçamento da história do PRONERA aprovado na Lei Orçamentaria Anual (LOA) de 2018.</p>

**Fonte:** Conceição Coutinho Melo (2018).

Como podemos observar depois de 2018, vêm acontecendo cortes de investimento no programa. Essa relação de contradição presente na conjuntura política reflete os conflitos de interesses, remodelações feitas nas esferas de poder que acontecem nas instituições do Estado e da sociedade como um todo.

O que deveria acontecer seria ações públicas, articuladas com as demandas da sociedade voltadas para a construção de direitos sociais. Porém, numa sociedade desigual, a política educacional que deveria desempenhar um importante papel em

relação à democratização e na diminuição dessas desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico, se situam no interior de um tipo particular de Estado com suas interferências visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social e poder econômico (HÖFLING, 2001).

Assim, temos ações pontuais voltadas para atender demandas sociais evidenciadas, como o PRONERA que ao longo do tempo atendeu:

- 191.6 mil alunos atendidos, por meio de 529 cursos.
- 167.648 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA);
- 9.116 alunos formados no Nível Médio;
- 5.347 alunos graduados no Nível Superior;
- 1.756 alunos especialistas e,
- 1.527 alunos na Residência Agrária Nacional.

Esses dados demonstram o significado do PRONERA ao constituir uma política pública reconhecida e de grande impacto para aqueles que vivem no campo. A exposição desses resultados demonstra a justificativa da relevância dessa política pública. Entretanto, seu limite está no contexto de relação direta com os pressupostos e propostas políticas adotadas pelos órgãos públicos e com relação ao que se concebe por Estado, Governo e Educação (HÖFLING, 2001).

Contudo, como a autora descreve, o limite de uma política pública está na relação direta com o poder público, uma vez que o Estado implementa um projeto de governo por meio de programas e de ações voltadas para setores específicos de seu interesse.

Assim, os interesses atuais não estão mais voltados para a continuidade efetiva do PRONERA e os cortes de investimentos na área da Educação do Campo seguem sendo preocupantes para os movimentos sociais que reivindicam uma política mais equitativa para o campo. Neste sentido, “(...) nosso principal objetivo continua sendo desenvolver, a partir das especificidades dos territórios, políticas eficazes e estratégicas para um processo contra-hegemônico que lute contra a desigualdade histórica no campo” (KOLLING, 2020).<sup>16</sup>

Diante desse cenário de cortes e incertezas sobre a continuidade do PRONERA, o MST em março de 2020 lançou uma carta aberta em seu site, na qual se posiciona

---

<sup>16</sup> Fala presente no site <https://mst.org.br/2020/08/18/criado-ha-10-anos-fonec-segue-como-instrumento-de-luta-e-defesa-da-educacao/>

frente aos cortes e inseguranças de continuidade do programa. O que impacta o acesso a cursos de educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado). Os argumentos de defesa do PRONERA são:

1. O PRONERA é uma política pública resultado da organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo na luta pelo direito à educação pública e de qualidade;
2. Sua gestão é compartilhada no tripé Estado-Universidades-Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo;
3. O PRONERA em 20 anos foi responsável pela escolarização de mais de 190 mil camponeses e camponesas, da alfabetização de jovens e adultos até a pós-graduação;
4. O PRONERA forma educadores para atuarem nas escolas do campo;
5. Desde 2016 o PRONERA deixou de ser apenas um Programa pontual e se tornou uma política pública de referência para outras políticas educacionais desenvolvidas no campo brasileiro;
6. O PRONERA possibilitou a entrada coletiva de jovens e adultos camponeses nas universidades públicas;
7. O programa contribui para o fortalecimento da educação nas áreas de Reforma Agrária;
8. O PRONERA é uma política pública que contribui para a superação do analfabetismo no campo brasileiro. (MST, 2020).

Um fator que chama atenção é seu lema de defesa “Viva o PRONERA, viva a educação pública, gratuita e de qualidade no Brasil!”.

Como todo o movimento histórico é dialético apontando caminhos da realidade percebemos que o posicionamento não é só pela Educação do Campo (mesmo sendo sua principal defesa), mas compreendendo que a luta pela educação perpassa pela discussão de uma escola pública, gratuita e de qualidade vinculando suas lutas e reivindicações para uma transformação maior da sociedade.

### **CAPÍTULO III – Aplicação da teoria ao depoimento dos participantes do campo**

Neste capítulo, será exposto a análise da trajetória escolar de duas depoentes a partir dos conceitos teóricos de Bourdieu. Numa tentativa de evidenciar as possibilidades, limites, aspirações e necessidades que levam ou não a entrada dos jovens na universidade.

#### **3.1 – Experiência compreendida por determinação e agir humano: os conceitos teóricos em ação**

O poder simbólico, poder subordinado é uma forma transformada, quer dizer irreconhecível, transfigurada, legitimada, das formas de poder (BOURDIEU, pg.15, 1989)

Em uma de suas últimas obras – *Meditações Pascalianas*, Bourdieu nos aconselha a tomar cuidado com a migração de conceitos, por serem as Teorias Sociológicas construídas a partir de situações problemáticas em que o pesquisador – armado de vigilância epistemológica (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999) se torna capaz de desvendar “estruturas estruturantes” por detrás das aparências engendradas pela ideologia que emana do poder.

Esse poder legitimado, e legitimador, contribui para justificar, legitimando-as, as desigualdades sociais e os obstáculos que se apresentam nos sistemas de ensino com a função de reproduzir tanto o sistema quanto suas desigualdades sociais e educacionais. Daí conceito de Violência Simbólica atribuído por Bourdieu e Passeron (1975) à Ação Pedagógica.

Mas sejamos dialéticos, nem todos os professores de crianças exercem violência simbólica na ação pedagógica dos sistemas de ensino do qual fazem parte<sup>17</sup>. Mas, se pensarmos no conceito de “invasão cultural” utilizado por Paulo Freire (1974) como o desrespeito que a educação escolar bancária exerce em relação às variações culturais dos oprimidos (cultura no sentido antropológico), então fica claro que o esquematismo tão criticado da Teoria da Reprodução não é fora de propósito. Ou seja, há violência nos conteúdos escolares, quando desqualificam o saber do “outro”, e o currículo não

---

<sup>17</sup> No passado era legitimado a violência física, da qual restam resíduos, mas essa anomalia foge aos escopos deste trabalho.

constrói a ponte com o conhecimento da criança, portanto não leva em conta seus esquemas de assimilação (PIAGET, 1999).

Temos então uma violência transfigurada e realmente legitimada pelas boas intenções da ação pedagógica. Mas, continuando com nosso raciocínio dialético, é preciso lembrar que esperanças (subjetividade) resistem ou superam estruturas, e, portanto, negam a teoria, ao mesmo tempo que as afirmam.

Essa foi um pouco a intenção desta tese, um procedimento dialético, por meio da qual, ao mesmo tempo se confirma a grande Teoria de Bourdieu e seus “discípulos” e nega-se que suas constatações sejam inexoráveis.

Como se consegue isso? Seguindo os passos do próprio Bourdieu, profundamente dialético em textos altamente complexos (sem Passeron) quando trabalha as contradições das próprias contradições que capta observando o real de forma histórica e crítica.

Whitaker já demonstrou em sua dissertação de mestrado (1979) publicado um livro (1981) que para aplicar as teorias de Bourdieu aos processos de domesticação da escola na sociedade brasileira, era preciso relativizar os conceitos de sua já famosa teoria – àquela época – e observar que existiam (e existem) instituições mais poderosas do que a escola, encarregadas da reprodução sistêmica (a TV, por exemplo e o mundo da mercadoria). Whitaker demonstrou ainda que a escola conservadora (àquele momento controlado pela ditadura militar) precisava se esforçar muito para conseguir ensinar, porque a maioria das crianças e adolescentes das classes subalternas ficava poucos anos na escola, e o que era pior, permanecia apenas três horas por dia na sala de aula (WHITAKER, 1981).

Fatos específicos, no entanto, não invalidam Teorias. O que precisamos é de análises informadas, iluminadas e animadas pelas Teorias não para aplicá-las mecanicamente sem a atitude reflexiva reivindicada por Bourdieu (1993), mas para dialetizar o movimento da razão.

Assim, se o pesquisador observar os fenômenos com sua mente pensante aprisionada em “dogmas” teóricos, sua coleta ou construção dos dados será enviesado, à medida que ela vai selecionar só o que confirma seus dogmas teóricos, absorvidos sem pesquisa nos cursos de Teoria Sociológica da Graduação. Nosso tema exige a Sociologia Reflexiva equacionada por Bourdieu em “O Poder Simbólico” (1989). Para tal, utilizaremos aqui os principais conceitos da Teoria da Reprodução para desvelar a

realidade cheia de obstáculos que a sociedade de classes (leia-se capitalista) apresentou aos sujeitos desta pesquisa desde a infância e verificar através dos seus depoimentos os fatores que lhes permitiram superá-los. Considerando possível, portanto, confrontar, de modo reflexivo, os obstáculos (objetividade) colocados pelas “estruturas estruturantes” por um lado, com as subjetividades que permitiam aproveitar as oportunidades dadas pela própria educação escolar com suas contradições impulsionantes<sup>18</sup>. Resumindo: os obstáculos objetivos (o sistema) versus as esperanças subjetivas (os sujeitos).

Tomando os sujeitos desta pesquisa, é possível captar, em seus depoimentos, como, em alguns casos, a subjetividade escapa (ou supera) a violência simbólica. Para tanto, vamos trabalhar com os conceitos de *habitus*, *ethos* valorizador do conhecimento, arbitrário cultural dominante, ação pedagógica, todos entrelaçados de alguma forma com as possibilidades de adquirir Capital Cultural, o que será esclarecido ao longo do texto.

O depoimento de Bruna, a partir de cuja entrevista iniciamos nosso exercício teórico, apresenta uma situação peculiar: um assentamento de Reforma Agrária – espaço rural de pobreza material, porém rico de memórias da luta pela terra e rico de conhecimentos relativos a plantio, colheita, alimentação e principalmente, natureza. Nesse tipo de situação as pessoas fazem suas leituras no livro da natureza. Mas, nada do que está escrito nesse importante modo de vida é agregado ao que Bourdieu chama Capital Cultural porque o capital cultural não é a cultura no sentido antropológico: não é guia de ação, costumes sociabilidade. Como o conceito de capital já indica, o Capital Cultural é apenas acumulação de um conjunto de conhecimentos que Bourdieu e Passeron chamam de “Arbitrário Cultural Dominante” a ser expresso pela sintaxe da norma hegemônica da língua.

Assim, esse conjunto é chamado criticamente de capital porque rende dividendos na escola capitalista, na qual está incorporado aos currículos, para desqualificar os outros “arbitrários culturais” praticados por outros sujeitos das camadas exploradas. São, portanto, arbitrários culturais dominados.

O Capital Cultural, especialmente na Europa<sup>19</sup> implica, para sua formação, a frequência a teatros, concertos, museus e viagens a países diferentes, inclusive o que

---

<sup>18</sup> A escola é espaço de contradições (WHITAKER, 1984).

<sup>19</sup> Dizemos Europa porque a burguesia brasileira, de tradição estamental e escravocrata nem sempre apresenta tanta distinção (ver por exemplo, Florestan Fernandes e Darcy Ribeiro).

consideram exóticos, onde se adquire conhecimentos de geografia, história e idiomas além de informações fragmentadas em forma de conhecimentos gerais.

Na produção do Capital Cultural, a instância mais importante é a família. No seio da família a criança vai exercitando e incorporando o *habitus* necessário à acumulação desse capital. Lembrar que o *habitus* em “O Poder Simbólico” (1989) é o corpo socializado. Na sociedade de classes, diferentes arbitrários culturais desenvolvem diferentes tipos de *habitus*: para o estudo, a leitura e o exercício da linguagem da norma hegemônica com sua sintaxe considerado correto ou para o trabalho na terra ou na indústria com suas sintaxes desvalorizadas socialmente, que são muitas vezes bastante expressivas, aprovadas por linguistas (BAGNO, 1999) e aproveitadas pela literatura, mas raramente pela escola.

Apliquemos agora, para torná-los mais claros, esses dois conceitos, ao depoimento de Bruna. O primeiro dado expressivo que aparece logo no início da entrevista que nos concedeu é sua passagem por uma escola diferenciada. A escola do Assentamento Bela Vista foi tema de diferentes pesquisas encontradas no banco de dados do NUPEDOR/UNIARA (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural vinculado a Universidade de Araraquara) dado o fato incrível de um Projeto Político Pedagógico inspirado em Paulo Freire, impulsionado por uma diretora idealista. Teoricamente, levando-se em conta a teoria, essa escola contrariou o que dela se esperava. Não incrementou a violência simbólica nos seus currículos e não impôs *habitus* e *ethos* valorizados do arbitrário cultural dominante, já que considerou o saber e o cotidiano das crianças do assentamento. Assim, a violência simbólica característica da ação pedagógica foi neutralizada ou no mínimo amenizada. Bruna foi positivamente afetada por essa escola dos seus primeiros anos – o primeiro fator do seu sucesso escolar.

O fato emerge logo no começo do seu depoimento, quando recorda com carinho, as professoras e os professores dos quais se aproximava e que conheciam todos as famílias, “e tudo o que ensinavam tinha a ver com nossa realidade (...) ensinando do cotidiano nosso no assentamento, na roça<sup>20</sup>” (DEPOIMENTO BRUNA, 2020).

Eis aí uma ação pedagógica que procura escapar à violência simbólica. Não se trata só de incentivo dos professores, o que é importante, mas sim de partir dos esquemas de assimilação da cultura do aluno. A “retirada” da violência simbólica, facilita a interiorização do *habitus* escolar nos sujeitos envolvidos.

---

<sup>20</sup>Grifos nossos.

Mas, certamente esse fator não foi único nem o mais importante. Se fosse tão simples, todos os alunos da referida escola, que assim quisessem estariam na Universidade pública. Bruna lembra sua família: duas mulheres fortes, a mãe e a avó. A mãe nunca pressionou para que estudasse, mas a avó oferece um modelo que produz em sua lembrança mencionada, o difícil *ethos* de valorização do conhecimento que até famílias de posse têm, muitas vezes, dificuldades para construir nos filhos.

Vale a pena reproduzir aqui, essa parte do depoimento de Bruna quando fala da avó e do exemplo que lhe serviu de estímulo,

A minha avó foi alfabetizada depois dos 40 anos, ela não sabia nem escrever o nome [...] lembro que eu ia com ela nas aulas, ela me levava e eu ficava com ela. Eu gostava de ver o caderno dela de ver ela aprender a ler e escrever<sup>21</sup> (DEPOIMENTO BRUNA, 2020).

Os depoimentos de Bruna sobre essa avó desvelam intensa subjetividade. Por duas vezes, Bruna chora. Vemos então a influência da escola diferenciada “caindo” sobre uma subjetividade carregada de emoção, o que prepara a menina/adolescente para resistir a objetividade do real e começar a sonhar com a superação.

Mas ainda temos que inserir o fenômeno na totalidade histórica. Por mais intensa que seja a valorização do conhecimento na subjetividade considerada, e as influências que a dinamizam no cotidiano, o espaço vivido e o momento histórico podem ser contrários a seus esforços.

Bruna não “sofreu” a fabricação da excelência (NOGUEIRA, 2004). Foi criada em um meio rural, distante, no espaço social, das esferas intelectualizadas da classe média, e sua família não teve condições de fornecer-lhe os recursos formadores do Capital Cultural previstos pela Teoria. Mas, ela cresceu e viveu sua adolescência em momento político muito especial na História do País – o momento de Políticas Públicas dedicados à Educação do/no Campo. Sua subjetividade se expandiu nesse clima politicamente favorável. E vive em um assentamento rural situado entre duas cidades universitárias: Araraquara e São Carlos. Essa proximidade por si só não seria suficiente para ajudá-la a vencer obstáculos, que são muitos mais sociais do que físicos.

Mas, essa proximidade cria oportunidades. Eis que surge nesse espaço um grupo de pesquisadores (Projeto PET) um programa do curso de Ciências Sociais da Unesp de Araraquara. O tema da pesquisa era Memória e Identidade dos moradores do

---

<sup>21</sup> Grifos nossos

Assentamento Bela Vista, palavras de Bruna, “eles trabalhavam muito [...] sobre você ter noção de onde você é, de onde você pertence e ter orgulho disso, não se limitar por isso” (DEPOIMENTO, 2020).

A data do projeto é 2010, Bruna tinha 13/14 anos e não se pode desprezar o quanto de Capital Cultural aí transmitido, ainda que não se tratasse de excelência como diria Nogueira (2004). Há aqui mais do que Capital Cultural, é a subjetividade recebendo reforço, “e aí, você passa a ter menos resistência, você se limita menos [...]” (DEPOIMENTO BRUNA, 2020).

A depoente revela ainda outros fatores democratizantes atuando “contra” a teoria teórica. Araraquara, conta ainda com um cursinho comunitário no Instituto de Química da Unesp. Já se tornou tradição com seus relativamente bons índices de aprovação. Bruna conseguiu vaga, mas frequentou apenas três meses porque funcionava à noite (obstáculos sempre atuando na objetividade sistêmica) mas, conseguiu bolsa de estudos para um cursinho particular e fez um semi-intensivo.

Por mais antipedagógicos que sejam os métodos dos cursinhos com suas aulas-show, o ambiente cheio de desejos, esperanças e desesperanças é também carregado de conhecimentos que dinamizam as possibilidades de ampliar o Capital Cultural graças aos estímulos sobre motivação correspondentes.

Estudos sobre vestibulares (WHITAKER; FIAMENGUE, 2002) demonstram que existe o “efeito cursinho” influenciando aprovação nos cursos de prestígios das Universidades públicas.

E aqui abandonamos Bourdieu e passamos a Marx e Engels (2007), cujo conceito de ideologia como falsa consciência também nos ajuda a entender o desalento que afeta jovens das classes exploradas diante dos limites e possibilidades “oferecidos” frente à busca do acesso a Universidade. Há um processo ideológico tão poderosos que ajuda a esconder até aquilo que seria óbvio: a forte presença das classes populares na vida universitária, que se concretizou em números maiores durante os governos do PT (Partidos dos Trabalhadores) mas, que sempre existiu em nosso país (WHITAKER, 2010).

Essa ideologia é tão forte que se manifesta claramente no discurso da participante desta pesquisa. Atentemos para sua frase, “Ah, preferivelmente quem passa

é quem da escola particular porque a educação é muito melhor” (DEPOIMENTO BRUNA, 2020)<sup>22</sup>.

A frase de Bruna deriva do poder ideológico engendrado para criar maior desalento entre os jovens das classes exploradas. Temos nessa frase dois equívocos propagados pela mídia e até pelo senso comum acadêmico. E para desmascarar esses equívocos só precisamos levantar algumas questões, a saber.

Se as escolas particulares são tão eficientes, por que seus alunos precisam de cursinho para passar no vestibular? Se alunos pobres não passam no vestibular, por que está cheio de estudantes pobres nas Universidades Públicas, clamando por apoio institucional para permanência? (o que já ocorria bem antes da primavera petista). E se os pobres não podiam pagar escola onde conseguiam dinheiro para pagar as altíssimas mensalidades das Universidades Empresas?

Não nos cabe responder aqui a essas perguntas. Tudo isso já foi desmitificado por Whitaker e Fiamengue (2002) em grandes projetos de pesquisa financiados pela Vunesp.

Necessitamos somente, após lembrar Marx e Engels (2007), voltar a Bourdieu e à questão do Capital Cultural, recordando que alunos das classes privilegiadas já trazem de casa o Capital Cultural de que os professores necessitam para a ação pedagógica com menor violência simbólica. A ideologia transforma isso em mérito do aluno e das caríssimas escolas particulares de ensino médio.

E quanto ao acesso à Universidade o verdadeiro divisor de águas não é a Universidade Pública para os ricos e a particular para os pobres. O verdadeiro divisor de águas é o prestígio do curso. Cursos de prestígio realmente possuem uma porcentagem maior de alunos das classes privilegiadas e daí derivam as aparências que obscurecem os processos sociais (WHITAKER; FIAMENGUE, 2002). Temos então um ilusionismo perverso: além de todos os obstáculos que assombram o jovem rural (e, também, o da periferia) o sistema prepara maquiavelicamente o desalento que vai levá-lo a desistir de seus sonhos em relação à Universidade.

Essa é a trajetória (outro conceito caro à Bourdieu, 1996) a ser considerada em pesquisas que possam atualizar a questão do acesso à Universidade em tempos de fascismo e pandemia.

---

<sup>22</sup> Grifos nossos

Investigar, por exemplo, a influência da família nos méritos da escola particular da família nos méritos da escola particular de ensino médio. Afinal é uma instituição que fatura, não só altíssimos mensalidades (subsidiados pelo Estado que aceita seus descontos no imposto de renda), como o marketing da excelência que a família e adultos significativos se esforçaram em produzir.

Se Bruna não tivesse a força de uma subjetividade – querendo ser mulher forte como a mãe e principalmente a avó – talvez tivesse entrado em desalento face à ideologia.

Mas, vamos encerrando este capítulo. Tentamos mostrar, a partir do real, o plano teórico, no qual a relação entre capital cultural, *habitus* e *ethos* valorizados da educação se torna clara, quando observamos os fenômenos em suas essências.

Do concreto confuso em que ocorrem os fenômenos (neste caso trajetórias diferenciadas de jovens rurais), o movimento da razão se encaminhou para teorias que pudessem iluminá-lo, e dialeticamente produzir um concreto explicado (MELLO, 1975) ainda que seja para reformular as Teorias.

Bourdieu e Passeron (1975) revisitados têm razão. Apresentam notável paradigma para captar a Violência Simbólica nos sistemas de ensino. Ela se apresenta no momento em que certos conteúdos são inculcados às mentes em formação. Mas, cumpre lembrar que há mais violência, e não tão simbólica, quando jovens são excluídos da escola e se encaminham precocemente para o trabalho subsumido pelo capital<sup>23</sup>.

Finalizando, se trabalhássemos com estatísticas confirmaríamos Bourdieu e Passeron (1975) que aliás não estamos negando. Estamos apenas dialetizando para mostrar que as Teorias nos ajudam a perceber as estruturas estruturantes que nos aprisionam. Mas, também desvelam subjetividades, ou seja, o sujeito buscando as brechas das estruturas e das ideologias dados pela desigualdade.

No caso de Bruna, é possível afirmar, em aprofundamento teórico, que o *ethos* valorizador da educação e principalmente do conhecimento, que todo professor procura transmitir sem muito sucesso, encontrou uma subjetividade especial: o modelo de amor ao conhecimento oferecido pela avó.

Acreditamos que soubemos lidar bem com a migração dos conceitos, dialetizando-os para nosso tema tão brasileiro.

---

<sup>23</sup>Nada temos contra o trabalho da criança no seio da família, o que também é educação. Mas, a violência do capital não deve recair também sobre a criança.

### **3.2. "A raiz não é o lugar. A raiz é quem sou": construção da subjetividade do sujeito face as barreiras do capital**

Outro depoimento é de Silvani, uma mulher que tem que dividir seu tempo entre o trabalho e a escola, cujo depoimento apresenta uma trajetória escolar feita por muitos trabalhadores o que será esclarecido ao longo deste texto. Nesse depoimento vamos expor mais os fatos do que a teoria (já vista anteriormente).

Diferente da trajetória do depoimento anterior, Silvani sofreu com a influência de uma educação tradicional baseada na figura autoritária de uma professora que ameaça, acusa e aponta erros, conforme podemos ver a seguir:

Meu primeiro ano foi frustrante [...] nem lembro o nome dela porque ela era muito ausente, muito autoritária [...] eu tinha dificuldade de fazer o oito do jeito que ela queria que eu fizesse, eu fazia o oito com duas bolinhas uma em cima da outra, ela não aceitava, então me humilhava e me expunha a todo mundo da sala, eu odiava essa professora, meu primeiro ano foi muito ruim! (DEPOIMENTO SILVANI, 2020).

Atitudes como essas estiveram presentes (ou estão) nas ações pedagógicas, que envolvem práticas autoritárias de imposição da ordem e que fere o outro, uma clara demonstração da violência (BOURDIEU; PASSERON, 1975), exercida pela professora. Sendo está uma fase importante para o desenvolvimento não só da aprendizagem como também emocional da criança, foi um início de contato com a escola, de certa forma traumático, que deixou marcas, as quais podemos ver em seu depoimento, quando Silvani diz que não lembra do nome de sua primeira professora.

Contudo, estamos diante de um depoimento que mostra que as dificuldades e desafios no campo educacional, não limita suas esperanças (subjetividades) que resistem às estruturas impostas,

Sempre fui excelente aluna, muito quieta, nunca dei trabalho para meus pais. Nunca tive acompanhamento da minha mãe para estudar, sempre fui sozinha tinha que estudar e ponto! [...] como trabalhava no corte da cana, minha mãe não ia em reunião nenhuma [...] e não tinha problema nenhum para mim, era natural (DEPOIMENTO SILVANI, 2020).

A fala da Silvani mostra uma realidade vivenciada por muitas famílias trabalhadoras. A mãe além de trabalhar fora para contribuir no sustento ou até mesmo

ser a única fonte de renda familiar, é a figura socialmente construída como responsável a acompanhar os estudos dos filhos.

Segundo (SARTI, 1996) as relações familiares têm como base a moral, destacando a condição social dos mais pobres a partir da exploração do capital. E como estes núcleos criam suas próprias redes de solidariedade para se relacionarem e cuidar dos filhos. Esta forma de se relacionar diante das dificuldades expostas pelo trabalho não minaram as esperanças da depoente para superar as dificuldades, como ela mesma disse: “não tinha problema... era natural”.

Outro fator importante, era aproveitar as oportunidades dadas pela própria educação escolar<sup>24</sup> e criar suas relações para permanecer e superar a violência simbólica exercida pela ação pedagógica já no primeiro ano escolar.

Este exercício teórico de analisar o depoimento nos mostra o condicionamento de um sistema hierárquico que, ao mesmo tempo, tem seus arranjos interdependentes de poder material e simbólico determinados, e influencia a subjetividade para suportar a Violência Simbólica.

Mesmo compreendendo que “a responsabilidade da escola na perpetuação das desigualdades sociais”<sup>25</sup> (BOURDIEU, 1998, pg. 53), o depoimento de Silvani mostra que depois que passou os percalços com a primeira professora o que ficou foi a admiração com o restante dos professores, com o ambiente escolar e uma vontade de conhecer mais, como ela mesma disse:

Eu admirava as professoras, sempre atenta, sempre curiosa, eu gostava de estudar, eu gostava de ver a posição de diretoria, eu tentava entender como era ser o diretor, como comandava tudo aquilo, eu achava o máximo! (DEPOIMENTO SILVANI, 2020).

Esta fala, nos faz refletir sobre a relação da subjetividade do indivíduo e sociedade. Ressaltando o conceito de *habitus* na percepção do corpo socializado, visto como um conjunto de percepção, apropriação e ação tendo em vista as conjunturas de um campo que estimula. Campo este ligado a observação da depoente ao admirar a posição de diretor, uma figura de comando dentro da organização escolar. Ela destaca:

Eu lembro que tinha um diretor que tinha uma postura! Eu sempre fui atenta para essas coisas [...] eu gostava de ver e copiar aquelas pessoas

---

<sup>24</sup> Entendendo a escola como espaço de contradição (WHITAKER, 1984).

<sup>25</sup> Uma discussão mais abrangente que não iremos aprofundar nesta pesquisa.

que eu achava bonitas. Pessoas inteligentes que falavam coisas diferentes do que era corriqueiro, que tinha uma posição de liderança, que tinha destaque! Eu sempre gostei de quem era destaque. (DEPOIMENTO SILVANI, 2020).

Esta admiração pela figura de cargos de poder facilitou a interiorização do *habitus* escolar. No entanto, numa sociedade de classes só a interiorização de um *habitus* não garante sucesso escolar. Mesmo, compreendendo as diferenças do que é imposto como sucesso escolar pelo arbitrário cultural e, como acumulação do capital cultural e capital econômico, permite o acesso mais rápido a determinados estabelecimentos de ensino e a certos bens culturais mais caros (NOGUEIRA, 2002).

A realidade vivenciada pela depoente nos mostra ao longo do seu depoimento conjunturas estruturais de dificuldade de acesso e permanência. A incorporação de *habitus* escolares é um fator condicional (porém, não decisivo) para trilhar o caminho do conhecimento e acesso a uma universidade pelas populações mais pobres. Os desafios enfrentados não se limitam só aos estudos, mas a busca dos indivíduos de tornarem-se responsáveis no sustento familiar. Dividindo seu tempo em atividades escolares e atividades para incrementar a renda.

A conjuntura vivenciada pela depoente foi na década de 1990 na cidade de Limeira, no interior do Estado de São Paulo. Aos 12 anos de idade, estudava a noite e trabalhava de dia para contribuir no sustento familiar. O que chama nossa atenção é o fato que ela não se sentia uma criança aos 12 anos. Considerava uma pessoa com muitas responsabilidades para cumprir, dentre elas, trabalhar fora cuidar da casa, ajudar nos cuidados dos irmãos mais novos e estudar.

Diante dessa rotina de atividades e deveres, não havia muito espaço para fazer a reflexões sobre direitos e necessidades e, inconscientemente, buscava naturalizar situações como essa. Portanto, aqui ressaltamos a realidade de uma criança que não viveu sua infância (casos de muitos até hoje), pois estava (e, estão) inserida num sistema de sociedade que contribui para legitimar as desigualdades sociais.

Prosseguindo com nossa realidade cheia de obstáculos condicionados pelas “estruturas estruturantes” (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 1999), aos 16 anos, Silvani passou a vivenciar uma nova realidade, não mais urbana e sim rural. Quando seus pais se mudaram de Limeira e foram em busca de um sonho, um pedaço de terra na cidade de Araraquara, também no interior de São Paulo, chegaram no assentamento de Reforma Agrária.

Em sua maior parte, o perfil de pessoas que chegam ao assentamento são trabalhadores assalariados rurais e urbanos, boias-frias, antigos arrendatários que sempre tiveram uma ligação com a terra, entre outros. Portanto, lutaram para conquistar um pedaço de terra. Por isso, esses trabalhadores ganharam destaque, como afirmam Whitaker e Fiamengue (1995, pg. 45):

Nossas pesquisas nos assentamentos de Reforma Agrária fazem emergir trajetórias impressionantes, nas quais famílias vagueiam de um Estado para o outro, de uma fazenda para o outro, da condição de sitiante para a de parceiro, e desta para o corte da cana. As variações são inúmeras, mas o processo é sempre marcado por rupturas. E mais, a raiz é sempre rural. Vieram todos da terra e, portanto, ir para o assentamento é voltar a terra.

Esse voltar à terra, podemos compreender como regressar às suas origens, resgatar suas identidades. E é nesse processo de busca, não só de identidade, mas de condições melhores de vida, que a família da depoente chega ao assentamento para iniciar uma jornada na construção de novas formas de organização de vida e produção no sustento familiar. Contudo, vamos nos atentar para sua trajetória escolar.

Antes de chegar no assentamento, Silvani estava cursando a 1ª série do ensino médio e cursando magistério, pois “eu queria ser professora” (DEPOIMENTO SILVANI, 2020). Mas, ao vir para o assentamento desistiu do curso. Em sua própria análise conta que desistiu de tanto ouvir de forma pejorativa “ah, vai ser professora?!” (DEPOIMENTO SILVANI, 2020).

Atitudes de percepção como essas desvalorizam o ser professor em nossa sociedade. São mecanismo objetivos que demonstram a ação do privilégio cultural. Ou seja, de forma grosseira, é construído um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados que contribui para definir relações face ao capital cultural e econômico legitimando o que venha ser sucesso escolar e profissional.

Voltando a nossa narrativa, Silvani chegou no assentamento com sua família e quando finalizou o ensino médio, foi morar em uma casa alugada por seus pais para ela na cidade: “sabe, sempre fui responsável. Para meus pais eu tinha uma cabeça de 35 anos (risos)” (DEPOIMENTO SILVANI, 2020).

Logo que terminou o ensino médio, Silvani foi morar em Campinas/SP e lá se matriculou em uma universidade particular para fazer o curso de Comércio em Exterior. Porém, além do curso ser muito caro, teve algumas dificuldades em sua vida pessoal

que contribuíram para parar com os estudos “aí, desisti! Não é para estudar! Vamos trabalhar, o negócio é trabalhar, trabalhar, trabalhar!” (DEPOIMENTO SILVANI, 2020). E assim foram 10 anos sem estudar e, entre vindas e idas para cidade, ela ficou com sua família no assentamento.

Neste momento, vemos então como uma realidade objetiva para sobreviver em uma sociedade desigual influencia as esperanças subjetivas. O sonho de estudar não seria possível, “sempre tive perspectiva [...], mas, era um mundo muito distante! (DEPOIMENTO, SILVANI, 2020), pois as necessidades mais imediatas do ser humano precisavam ser providenciadas, como por exemplo, trabalhar para se manter.

Esta situação não é uma realidade só da depoente, mas de muitos das populações mais pobres que, por falta de capital cultural e capital econômico, deixam seus sonhos de lado. Uma Violência Simbólica não só na ação pedagógica como vimos em algumas situações ao longo do texto, mas intrínseca na sociedade que legitima as desigualdades.

Os percalços dessa realidade objetiva continuam a mostrar que não é só uma questão de oportunidades, mas também um conjunto de ações políticas e um sistema de valores para construir situações possíveis de acesso ao ensino escolar superior pelas populações mais pobres que tem de dividir seu tempo entre estudar e trabalhar. Desse modo, aquele momento histórico não proporcionou que sua subjetividade cheia de esperanças se expandisse.

No entanto, as políticas educacionais implantadas e algumas melhoradas no governo petista<sup>26</sup> configurou uma nova conjuntura política que trouxe novas esperanças de acesso a Universidade Pública pelos mais pobres desse país.

Segundo dados do Mapa de Ensino Superior, divulgado pelo Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior (Semesp) que traz indicadores sobre a educação no ensino superior, em 2000, havia quase 2,7 milhões de estudantes cursando uma graduação. Em 2013, o número aumentou para 6,2 milhões. São 3,5 milhões de estudantes a mais. Além disso, entre 2002 e 2014, o Governo Federal criou 18 universidades federais e 173 campus. Como reflexo, 887 mil estudantes matricularam-se em instituições públicas em 2000, contra 1,8 milhão em 2013. (SEMESP, 2015).

---

<sup>26</sup> Não iremos debater as contradições deste governo, o que seria uma discussão mais ampla que no momento não caberia nesta tese. Iremos mostrar dados do crescimento no campo educacional que é centro desta pesquisa. Nesse campo, os acertos do PT são verdadeiramente extraordinários.

Um período no qual estava ocorrendo um aumento do acesso à universidade pública pelas populações mais pobres via políticas públicas de promoção à educação superior, tais como: Exame Nacional do Ensino Médio (Enem); Programa de Financiamento Estudantil (FIES); Programa Universidade para todos (PROUNI); Programa de Inclusão social e racial (COTAS) para os vestibulares nas instituições públicas de ensino superior e o Programa INCLUIR para pessoas portadoras de alguma deficiência e para o meio rural o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

E é, portanto, neste cenário de crescimento no campo educacional que a esperança (subjetividade) de nossa depoente possibilitou que ela aproveitasse as oportunidades (realidade objetiva) de um momento político e pudesse ter acesso à Universidade Pública.

Na trajetória de nossa depoente já havia se passado 10 anos sem que pudesse estudar. Estava casada, com uma filha, desempregada e, enfrentando um processo de depressão. A perspectiva de cursar uma universidade ficou adormecida “sempre tive perspectiva [...], mas, era um mundo muito distante” (DEPOIMENTO, SILVANI, 2020). Morando na cidade, estava sempre no assentamento na casa de seus pais, que estavam preocupados com seu estado de saúde.

Foi numa dessas visitas que ficou sabendo da seleção de filhos de assentados para prestar um vestibular na Universidade Federal de São Carlos/USFCar e cursar a primeira turma de Pedagogia da Terra do Estado de São Paulo. Era uma reivindicação dos movimentos sociais do campo para que o Governo Federal criasse um programa na área de educação voltado para o meio rural, pois somente a terra para trabalhar não era o suficiente.

Os filhos de assentados reivindicavam o direito a participar das políticas públicas que contribuíssem para o desenvolvimento pessoal (por meio do conhecimento) e local (território) dos seus espaços de vida. O depoimento da nossa entrevistada demonstra:

Abriu uma perspectiva maravilhosa. Na verdade, ele reavivou um desejo que eu tinha, o desejo do conhecer! Então, a pedagogia foi esse despertar para o conhecimento, reavivar minha menina [...] de novo, queria saber mais. (DEPOIMENTO SILVANI, 2020).

Essa oportunidade objetiva para a depoente proporcionou a tentativa de escapar da Teoria da Reprodução. Mesmo compreendendo suas limitações que envolvem questões culturais, sociais e econômicas.

Porém, estamos percebendo que, quando existem condições de desenvolver a subjetividade do sujeito com ações efetivas e concretas o *ethos* de valorização da educação e, principalmente do conhecimento, encontra uma subjetividade adormecida no sujeito que por vários motivos (em sua maioria ligado ao econômico) deixam seus sonhos de lado para viver suas realidades objetivas de sobreviver dentro do sistema desigual de sociedade que temos.

Os depoimentos de Silvani revelam uma subjetividade em constante reflexão e, por que não, dialética. Bem como a oportunidade dada pela própria educação proporcionou uma autorreflexão sobre mudanças em sua vida,

Eu penso que mudou minha família, a perspectiva da minha família. Imaginar que sou filha de um homem não escolarizado, de uma mulher que estudou até a 4ª série [...] eu e minha irmã quebramos um ciclo, evoluímos uma geração. Muda para mim, muda para minha Isadora, muda para meu Raul, muda para meus sobrinhos. Porque a partir da graduação dentro da minha família, uma outra tia foi fazer graduação, a minha cunhada foi fazer uma graduação. Então, você começa a deixar esse mundo mais perto de você. (DEPOIMENTO SILVANI, 2020).

Neste sentido, a possibilidade de criar capital cultural, além de estar ligado ao conhecimento formal, advém também da subjetividade do sujeito, por meio de sua vivência familiar e social, ou seja, a trajetória social do indivíduo. Assim, existe um *ethos* de classe:

Que é a atitude com relação ao futuro [...] outra coisa além da interiorização do futuro objetivo que se faz presente e se impõe progressivamente a todos os membros de uma mesma classe através da experiência dos sucessos e das derrotas. (BOURDIEU, 1988, p.49).

Isto nos faz pensar que esse conceito agregado ao capital cultural, não estão atrelados a uma sentença de que classes sociais mais favorecidas economicamente tem maior chance de sucesso escolar. Porém, precisamos deixar claro o antagonismo de classe e suas desigualdades.

Um indivíduo que tem que renunciar seus sonhos de estudar e adquirir conhecimento para trabalhar e contribuir na renda familiar não tem o mesmo ponto de partida em relação a outro indivíduo que teve todas as oportunidades para se dedicar em sua formação. Assim, criar políticas públicas de acesso às universidades públicas oferecem uma certa equidade educacional.

Seguindo a autorreflexão que a própria depoente faz sobre o acesso à universidade pública, na qual nos conta que fazia falta de exemplos do que é possível: “A Silvani é igual. Se a Silvani consegue, eu também consigo. Era o que fazia falta também, de exemplos” (DEPOIMENTO SILVANI, 2020).

A chance objetiva de ingresso na universidade por uma política pública como o PRONERA voltado para a área rural proporcionou voltar a sonhar com novas possibilidades de crescimento e, aqui podemos acrescentar o conceito de capital social (BOURDIEU, 1979), referindo-se às relações sociais que podem propiciar algum ganho, prestígio, influência, espaço no mundo cultural, abrir possibilidades para novas oportunidades:

Abriu “ene” possibilidades, uma nova graduação, uma pós-graduação. Não parar! Quanto mais eu cresço, mais os outros que estão do meu lado crescem. Não fica em você [...] a gente sendo quem é e, conseguindo no lugar que estávamos avançar, os outros que estão do lado também [...] eu acho que é isso, eu quero mais! (DEPOIMENTO SILVANI, 2020).

De certa forma, podemos referir que o conhecimento trouxe uma nova visão e concepção de mundo, um novo olhar para as novas possibilidades de crescimento não só pessoal da depoente, mas que atingisse a todos que estão ao seu redor.

Aqui, percebemos como uma subjetividade que supera aos obstáculos objetivos colocados pelas “estruturas estruturantes” expande-se quando aproveita as oportunidades dadas pela própria educação.

Neste caso, uma política pública como o Pronera de acesso à Universidade Pública para os sujeitos do meio rural, num clima politicamente favorável de busca de uma equidade educacional.

O acesso ao conhecimento acadêmico proporcionou para a Silvani uma nova visão sobre o assentamento, sobre suas raízes:

A raiz é quem eu sou! [...] A raiz não é o lugar. A raiz é quem sou, uma menina que nasceu no meio rural, filha de agricultores, essa é

minha raiz. A minha é profunda no sentido de entender a importância do rural, de defender esse rural. Então, eu sei que minha raiz vai defender onde quer que eu esteja. Por isso, não me prendo. É uma raiz suspensa, aérea. Que elas vão poder se acomodar. Elas não físicas e, não querem ser fixas. (DEPOIMENTO SILVANI, 2020).

Temos nessa frase a materialização da formação dos cursos de graduação ligados ao Pronera uma vez que a base de concepção envolve uma educação que:

Forme e cultive identidades, autoestima, saberes, sabedoria; que *enraízes* sem necessidade de *fixar* as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de fazer, de agir, de produzir, uma educação que projete movimento, relações, transformações (CALDART, 2002, p.33).

Se a finalidade dos cursos do Pronera consiste em criar relações, novas transformações e novos olhares sobre o meio rural, na fala da Silvani, podemos notar a consolidação dessa concepção de educação.

Percebemos ao longo dessa trajetória sonhos que por algumas vezes esbarraram em obstáculos objetivos e ficaram adormecidos, porém, uma subjetividade criada por suas relações sociais e vivência puderam expandir quando houve a oportunidade proporcionada por um clima politicamente favorável de uma política pública que contribuiu para a resistência de “estruturas estruturantes”.

Deste modo, encerro a análise dessa trajetória com uma frase da própria depoente que demonstra toda uma subjetividade construída ao longo de sua vivência, experiência e formação acadêmica que projetou uma transformação social nos sujeitos:

Meu papel é contribuir [...] eu sempre vou me indignar com a injustiça, eu sempre vou me posicionar [...] a universidade me proporcionou a chegar numa Coordenadoria de Agricultura, me proporcionou a ambicionar outras coisas para mim que antes não existia. Um caminho está sendo trilhado [...] eu quero que outras pessoas tenham essa oportunidade que o conhecimento me deu. Esse libertar! Esse conhecimento foi adquirido, teve formação, teve método, teve caminho, tudo isso a universidade proporciona. (DEPOIMENTO SILVANI, 2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem pretensão de encerrarmos as discussões sobre esse tema da pesquisa tão relevante para os povos do campo, esta pesquisa, com foco de análise voltado para as políticas públicas da Reforma Agrária, buscou compreender o debate da Educação do Campo, com foco na trajetória escolar dos jovens rurais, com o intuito de evidenciar as possibilidades, os limites, as aspirações e as necessidades que levaram ou não o acesso deles à Universidade.

Para tanto, os caminhos metodológicos encontrados foi a coleta e análise dos depoimentos da trajetória escolar de seis pessoas participantes do meio rural e residentes do Assentamento Bela Vista do Chibarro, localizado em Araraquara/SP. Jovens que, em alguns casos, vivenciaram mais efetivamente a luta pela terra e, em outros, nasceram e cresceram durante o período em que o Assentamento estaria já consolidado.

Seis trajetórias de vida diferentes, mas que se encontram em pontos em comum, como a luta pela valorização do Assentamento e a luta pelo acesso ao ensino superior. Pessoas que vivenciaram as possibilidades, limites, aspirações e necessidades atreladas as subjetividades que precisavam de condições para superar obstáculos objetivos (o sistema) versus as esperanças subjetivas (os sujeitos).

São trajetórias escolares que evidenciam a luta e a persistência desses jovens pelo rompimento das barreiras do sistema escolar que, no modelo atual, tem como base os mecanismos de exclusão das classes populares devido à ausência de *capital cultural*. Que, uma vez cobrado nos vestibulares, além de excluir, justifica a meritocracia e esconde a injustiça social mediada pela desigualdade de oportunidades.

Deste modo, ao trazermos a história do assentamento, no primeiro capítulo, compreendemos igualmente que além das dificuldades de produção relacionada ao assentamento, a questão da juventude rural e a sucessão dos lotes são problemas que impactariam na continuidade da própria Reforma Agrária, questões essas não solucionadas pelas políticas fundiárias do nosso país.

No entanto, compreendemos também que a escola do campo do Assentamento Bela Vista tem um importante papel na ressignificação da identidade rural de seus estudantes. Pois, apesar dos limites administrativos vinculada à secretaria do município, vem ao longo do tempo, construindo uma identidade que imprima nos estudantes as relações com o campo, sua história e a as produções do local. E assim, possibilita

experiências que ressignificam a identidade rural através de uma educação emancipadora e crítica. Contudo, é preciso avançar nesse processo do conhecimento e aprofundar mais questões como consciência de classe. Estamos vivenciando um emaranhado de interesses antagônicos que atinge trabalhadores tanto do campo quanto da cidade.

E que as escolhas de cada um perpassam não só pelo caminho da universidade, mas pelo caminho da prática de se tornar um agricultor, como retratado por Reginaldo, ao refletir sobre aqueles que saem para fazer um curso universitário e aqueles que ficam no assentamento. Os que saem para estudar estão se mantendo lá fora, mas não deixam de se posicionarem em defesa do assentamento, como no caso, da Bruna e Leonardo. E, aqueles que ficaram no assentamento, não seguindo os caminhos dos estudos acadêmicos, mas estão trabalhando com suas famílias nos lotes de produção encontrando práticas de se desenvolverem, por meio, do trabalho com a terra.

Entretanto, precisamos considerar que o modelo de produção agrícola voltado para a monocultura impossibilita a permanência e a geração de renda para a juventude rural. Para fortalecimento da Reforma Agrária e continuidade da produção agrícola nos assentamentos rurais é necessário criar caminhos de produção que coloquem a participação do jovem no processo produtivo.

A pesquisa mostrou, também, que a Escola do Campo do assentamento proporcionou naqueles que foram para universidade uma ressignificação de pensar o assentamento. Ao chegarem na universidade esses jovens adquirem novos conhecimentos que aliados ao que foi trabalhado pedagogicamente na escola do assentamento elaboram novos sentidos e valorização da identidade rural. E, independentemente de permanecer ou não no assentamento vão combater ideias que desqualifica seu lugar de origem. Um fazer Reforma Agrária pelo campo das ideias.

No segundo e terceiro capítulo, ao tratarmos do grande tema desta pesquisa, buscamos discutir como a Educação do Campo e o PRONERA impactaram na vida dos participantes dessa pesquisa, possibilitando que rompessem com as barreiras de acesso ao ensino superior. Como no caso da Silvani que buscou dar continuidade aos estudos e tornou-se Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente/UNIARA. Ou a Silvana que pensa em entrar em uma Pós-Graduação.

Para aqueles que embarcaram no processo escolar, isso, possibilitou uma transformação do olhar sobre o assentamento, voltado à continuidade com a relação da terra, com a memória dessa identidade rural.

Como Reginaldo, atuando na escola do campo e dentro da comunidade. Como Silvani, atuando em diversas frentes no assentamento, tanto no cargo público, primeiro, como Coordenadora da Secretaria de Agricultura e, atualmente, Coordenadora Executiva de Segurança Alimentar do governo municipal. Além, de atuar em frentes culturais em parceria com o Sesc/Araraquara. Como Fabiana, ao desenvolver sua vida, por meio, do trabalha com a terra e, levar alimentos frescos para os consumidores da cidade criando uma relação próxima.

Esta pesquisa estudou casos de participantes que chegaram à universidade pelo caminho do PRONERA em um determinado assentamento, pela impossibilidade de estudar esta política pública nacional. Porém, estudar casos específicos nos anima para quebrar paradigmas ou que é possível quebrá-las.

Por meio do PRONERA, os nossos participantes conseguiram superar condições sociais e econômicas, emancipando-se via educacional. Harmonizando o papel intelectual e o papel de filhos de assentados. Considerando, assentados como uma categoria sociológica importante nos estudos rurais e, principalmente, para a Reforma Agrária.

Foi mostrado nesta pesquisa que a condições de políticas públicas adequadas e uma educação de qualidade podem ajudar subjetividades que estão bloqueadas por um modelo reprodutivista no sistema educacional.

Nesta perspectiva, a escola do assentamento, o PRONERA e a Pedagogia da Terra dinamizou a subjetividades. Como nos casos:

Silvani, que por influência do seu pai, politicamente engajado e de quem herdou o amor pela política foi otimizado esse sentir e fazer no curso Pedagogia da Terra.

Fabiana, que ao fazer Pedagogia da Terra se descobriu uma agricultora que além de cultivar a terra, cultiva a qualidade de vida que encontrou no assentamento.

Silvana, que também, ao fazer a Pedagogia da Terra a fez perceber a importância e o querer trabalhar na escola do assentamento, contribuindo assim com o local.

Bruna, com a influência da escola do assentamento, da mãe e da avó a preparou para resistir a objetividade do real e começar a sonhar com a superação, num curso superior que poderá levá-la para outros caminhos.

Leonardo, na qual a escola do assentamento, por meio de atividades extracurriculares despertou o amor pela matemática. E hoje curso o doutorado em uma das instituições acadêmicas mais respeitadas.

E Reginaldo, que por meio da educação faz uma leitura crítica do assentamento, que o faz sujeito atuante no seu fazer, enquanto professor e assentado. Foi um precursor de tudo isso. Outros fatores, como vimos contribuíram para seu sucesso. Talvez tenha servido de “modelo” para os mais jovens do que ele. Sua participação nesta pesquisa foi, no entanto, fundamental. Suas observações, suas análises, sua compreensão da realidade do assentamento contribuíram para observarmos os jovens por duas formas: daqueles que foram para a universidade e daqueles que não foram. Sendo uma fonte de pesquisa futura que envolva Juventude e Reforma Agrária como uma grande discussão teórica e prática.

Deste modo, percebemos que todas essas superações estão ligadas a garantias de direitos que a Educação do Campo e PRONERA proporcionaram. Esses participantes da pesquisa embarcaram no processo escolar e isso possibilitou uma transformação do olhar sobre o assentamento e conseqüentemente seu papel na sociedade.

Mais do que isso, desvelaram brechas na estrutura social que os impedia de vislumbrar caminhos. Este governo (e outros que virão) podem destruir todas as conquistas em termos de políticas públicas compensatórias, mas não conseguirá destruir a memória daqueles que se beneficiaram dessas políticas e, principalmente do PRONERA.

Para aqueles que consideram esta pesquisa um micro contextualização de um todo, foi demonstrado o papel fundamental de uma política pública como o PRONERA para o meio rural. Não só de emancipação pelo conhecimento, mas também, de ascensão profissional.

Sem o acesso à universidade pelo PRONERA, as subjetividades estudadas não teriam escapatória no sistema de classe e, provavelmente, estariam em outras perspectivas que não a educacional. Mas, ao adquirirem conhecimento, criaram meios, caminhos para superar as barreiras de um sistema tão desigual. Como foi o caso, desta pesquisadora. Esse é o maior desafio dessa tese e que rompe com barreiras seculares de produção do conhecimento, agora escrita por uma filha de assentado.

Meu ponto de partida, veio de um lugar que a perspectiva da minha trajetória de vida seria outra. Veio da luta e simplicidade da vida de pessoas que acreditaram que

lutar por educação é um caminho de emancipação e ascensão profissional. Veio da educação de pessoas simples, mas que souberam me dar base necessária para seguir. Veio do amor de um lugar que representa minha identidade. Aquilo que sou e estou me tornando a cada dia. Veio do encantamento da busca pelo conhecimento e constituem minha identidade entre a intelectual e a mulher caipira que vive em mim.

Por fim, há um legado desses beneficiados na memória social do país. A partir dele novas gerações descobrirão que lutar por essas políticas vale a pena? O futuro dirá!

## REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. Ed. Moderna. São Paulo, 1996.

ARARAQUARA, **Projeto Político Pedagógico (PPP) “EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôto”**, 2009/2011.

ARARAQUARA, **Projeto Político Pedagógico (PPP) “EMEF do Campo Prof. Hermínio Pagôto”**, 2011/2013.

ARAÚJO, Maria Nalva R. de. **As contradições e possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Tese de Doutorado. Falced/UFBA, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Os desafios da construção de políticas públicas para a Educação do Campo. Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Cadernos temáticos: Educação no campo**. Curitiba: SEED-PR, 2005.

ASSIS, FABIANA; RODRIGUES, FABIO. **Com pedagogia do campo, escola do assentamento Bela Vista é premiada e reduz evasão escolar**. G1, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-carlos-regiao/noticia/2019/10/30/com-pedagogia-do-campo-escola-do-assentamento-bela-vista-e-premiada-e-reduz-evasao-escolar.ghtml>

Acesso em: 20 set. 2021

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é e como faz**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1999.

BASTOS, Valéria Ap. de; OLIVEIRA, Tatiana de. A proposta de educação do campo das escolas rurais de Araraquara-SP: destaque na construção da qualidade de vida. *In*: FERRANTE, Vera L. S. Botta. **Retratos de Assentamentos**. Araraquara/SP: UNIARA, Nupedor (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural), nº 09, p. 147-166, 2004.

BASTOS, Valéria Ap. de. A construção da gestão democrática em uma escola do campo. *In*: FERRANTE, Vera L. S. Botta; WHITAKER, Dulce C. A. **Retratos de Assentamentos**. Araraquara/SP: UNIARA, Nupedor (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural), INCRA, nº 09, p. 97-111, 2006.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do Campo ou Educação no Campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, 2010, p. 150-168.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **O Desencantamento do Mundo: estruturas econômicas e estruturas temporais**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1979.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Editora Bertrand, Rio de Janeiro, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas:** sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A Escola Conservadora:** as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.) *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean Claude; PASSERON, Jean Claude. **A Profissão do Sociólogo:** preliminares epistemológicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_const.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf). Acesso em 30 de out. 2020.

BRASIL. Lei Federal 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**, 1996.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CEB 01/2002. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.**

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Plano, 2002.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - Proposta da Sociedade Brasileira**. II Congresso Nacional da Educação (CONED). Belo Horizonte/MG, 1997. Disponível em: <http://www.fedepsp.org.br/documentos/PNE%20%20proposta%20da%20sociedade%20brasileira.pdf>. Acesso em 30 de out. 2020.

BRASIL. **Pesquisa revela como é a educação nos assentamentos do Incra**. Inep/MEC, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?view=article&catid=202&id=2410&tmpl=compon>. Acesso em 30 de out. 2020.

BRUMER, Anita. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, Maria José; CASTRO, Elisa Guaraná de. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. IN: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, nº04, 2002, p.25 a 36.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a Construção de um Projeto de**

**Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, nº05, 2005, p.13-52.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; ALENTEJANO, Isabel Brasil Pereira; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** 2º ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara R. Martins. **Considerações sobre as Escolas Multisseriadas: Estado da Arte.** Educere Et Educare, Revista de Educação. Vol. 5 nº 9 jan/jun, p. 267-290, 2010. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art12\\_37e.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art12_37e.pdf)> Acesso em 18/05/2011.

D’AGOSTINI, Adriana. **Contradições do Campo Brasileiro: os desafios da educação do campo.** Texto não publicado, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Fazer história da educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. In: Luciano Mendes de Faria Filho. (Org.). **Pensadores sociais e história da educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 239-256.

FELIX, Nelson Marques. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): História, Estrutura, Funcionamento e Características. In: MOREIRA, Érika Macedo; LIMA, Mariana Cruz de. **Cadernos de Educação do Campo.** Editora e Gráfica Caxias, 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, Roseli Salete; ALENTEJANO, Isabel Brasil Pereira; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** 2º ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C.A. dos. (Org.) **Por uma Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação.** Brasília: INCRA; MDA, 2008, p.39-66

FERRANTE, Vera L. S. Botta. **Tamoio: Olha! Tem nó na cana.** Perspectivas, São Paulo. 31-40, 1984.

FERRANTE, Vera L. S. Botta; WHITAKER, Dulce C. A.; BARONE, Luís Antônio. Dezoito anos de assentamentos rurais: diferentes dimensões desta difícil maioria. **Retratos de Assentamentos.** Araraquara/SP: UNIARA, Nupedor (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural), nº 09, 2004.

FERRANTE, Vera L. S. Botta. **O Presente e o Futuro dos Assentamentos Rurais: dilemas e ressignificações.** Projeto CNPQ, 2019.

FIAMENGUE, Elis Cristina. **Mas afinal que elite é essa?** Elitização/Deselitização no vestibular VUNESP. Araraquara, 2002. 164 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista.

FLORES, Ana Flávia; SILVA, Silvani; FERRANTE, Vera L. S. Botta. Ausência de políticas públicas e formas de resistência da juventude assentada. *In: Retratos de Assentamentos*. Araraquara/SP: UNIARA, Nupedor (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural), nº 14, p. 151-174, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

HADDAD, Sérgio. Direito à educação. *In: CALDART, Roseli Salette; ALENTEJANO, Isabel Brasil Pereira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo*. 2º ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

JESUS, Janinha Gerke de; FOERSTE, Erineu. **Educação do Campo no Brasil: uma aproximação**. Disponível em: [http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/download/cdrom1/ii\\_06.html](http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/download/cdrom1/ii_06.html). Acesso em: 29 out. 2020.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli. MST e Educação. *In: CALDART, Roseli Salette; ALENTEJANO, Isabel Brasil Pereira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Dicionário da Educação do Campo*. 2º ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MARTINS, Suely Aparecida. As contribuições teórico-metodológicas de E. P. Thompson: experiência e cultura. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduação em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 2 (4), agosto-dezembro/2006, p. 113-126.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASCARO, Luciana. P. **Arquitetura e Modo de Vida no assentamento Rural Bela Vista do Chibarro**. Dissertação de Mestrado. São Carlos: USP, 2003.

MELLO, Maria Conceição D'Incao. O boia-fria: acumulação e miséria. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, (17), 76-77, 1975.

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. **Além da terra: a dimensão sociopolítica do projeto educativo do MST**. Tese de doutorado FE. USP. SP, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna. Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo. *In: MOLINA, Mônica Castagna (Org). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II*. Brasília: MDA/MEC, 2010.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Favorecimento Econômico e Excelência Escolar: um mito em questão**. Revista Brasileira de Educação, maio/jun./jul./ago., 2004, nº 26.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A Sociologia da Educação** de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Educ. Soc. vol.23 no.78, Campinas Apr. 2002.

PAVINI, Gislaiane Cristina. **Dilemas da Educação do Campo em vários espaços e tempos**. Tese (Doutorado), Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2019.

PIAGET, Jean. **Seis Estudos de Psicologia**. 24<sup>o</sup> ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

ROSIN, Luís H. **Nas terras da Usina, O Fazer-se de um assentamento**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia. FCL/ UNESP. Araraquara, 1997.

SANTOS NETO, José Leite; FLORES, Ana Flávia. Pedagogia Histórico-Crítica e Educação do Campo: uma introdução para uma possível aproximação. In: SANTOS NETO, José Leite (Org.) **Um horizonte chamado educação: perspectivas e caminhos**. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 15-31, 2013.

SARTI, Cynthia Andersen. **A família como espelho: um estudo sobre a moral dos pobres**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História as Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP/Autores Associados. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **A Escola pública brasileira no longo do século XX (1890-2001)**. III Congresso Brasileiro de História da Educação. Sessão de Comunicação Coordenada: “O século XX brasileira: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001)”. Curitiba, 2004.

SILVA, Silvani; FLORES, Ana Flávia Flores; FERRANTE, Vera L. B. Entre Flores e Espinhos: a situação da juventude em duas regiões do estado de São Paulo. **Retratos de Assentamentos**, v.15, n.1, 2012.

SILVA, Silvani da. **A Utopia da Educação do Campo Frente a Ideologia Industrial: o caso de Araraquara-SP**. Dissertação (Mestrado), Araraquara: Centro Universitário de Araraquara, 2015.

SHIROMA, Eneida Otto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DPCA, 2004, 3<sup>a</sup> ed.

TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. **Balanco político e continuidade da ação PRONERA 10 anos de resistência**. Disponível em: <http://www.faced.ufba.br/educacao-do-campo/pronera/balanco-politico> Acesso em: 27 nov. 2021.

TEIXEIRA, Reginaldo Anselmo. **Grupo escolar Comendador Pedro Morganti: estudo histórico sobre a cultura escolar de uma escola primária do meio rural-1942/1988**. Dissertação de mestrado. FCL/UNESP-Araraquara, 2010.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; SOUZA, Marinaldo Fernando de. A permanência dos Jovens nos Assentamentos de Reforma Agrária: um rosário de equívocos. **Retratos de Assentamentos**, Araraquara/SP, n.10, Uniara/Nupedor, p.113-125, 2006.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **A seleção dos privilegiados**. São Paulo: Editora Semente, 1981.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Ideologia e Práticas Culturais**: o controle ideológico dos trabalhadores da cana. 1984. 263 f. Tese (Doutorado) - Curso de Sociologia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (U.S.P), São Paulo, 1984.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. **Sociologia Rural**: Questões Metodológicas Emergentes. 1. ed. Presidente Venceslau: Letras à Margem, 2002. 256 p.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. O rural-urbano e a escola brasileira. *In*: FERRANTE, Vera L. S. Botta; WHITAKER, Dulce C. A. **Retratos de Assentamentos**. Araraquara/SP: UNIARA, Nupedor (Núcleo de Pesquisa e Documentação Rural), INCRA, nº 11, p. 283-293, 2008.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. A.; FIAMENGUE, Elis. **Memória da terra**: as rupturas e as novas possibilidades. Retratos de Assentamento: Auto-Retratos de Assentamento, nº02, NUPEDOR/UNESP, Araraquara, 1995.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta; FIAMENGUE, Elis Cristina; VELÔSO, Thelma Maria Grisi. **Ideologia e Esquecimento**: aspectos negados da memória social brasileira. Letras à Margem, 2010.