



Entre oralidades e o saber: uma análise do processo de luta pela educação do campo no assentamento Pirituba/ SP. (1984-2021)

Giovana Rodrigues Martins¹

Resumo: A luta pela educação no campo, bem como sua efetivação se entrelaçam com a conquista pela terra, assim como por aquilo que ela representa. O objetivo deste texto será apresentar, mesmo que inicialmente, minhas intenções para o mestrado ao qual integro, entendendo a importância da realização de um trabalho que se volte à prática educativa, e auxilie na construção memorial da luta pela terra e por escolas na localidade. Além disso, a intenção é mostrar parte daquilo que foi encontrado ainda no percurso inicial do trabalho, acerca da luta pela educação no Assentamento Pirituba/ SP. Para isso, se discutirá a relação da historicidade das escolas com a realidade encontrada nas instituições e seu significado para os sujeitos da comunidade. Ou seja, entre o real e o ideal, para entender os meandros presentes no fenômeno da análise. O marco temporal se dá do início do assentamento até o período mais recente de minhas pesquisas, de 1984 a 2021, já que o intuito é entender como a realidade está atrelada a este passado de lutas. A pesquisa se circunscreve no âmbito da história recente, visto que tem por finalidade entender um percurso historiográfico ainda em construção. Assim, foi recorrido ao método da história oral, onde serão avaliadas neste texto entrevistas, realizadas no ano de 2023 com assentados que integraram os anos iniciais da conquista por escolas no assentamento Pirituba/ SP.

Palavras-chave: Educação; Luta; MST; Assentamento Pirituba.

Considerações iniciais

Este ensaio refere-se a reflexões iniciais do mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em História (PPGH), da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O objetivo proposto será entender a historicidade por educação no assentamento Pirituba /SP, bem como a articulação do passado de lutas por educação na localidade com o processo identitário do ser sem-terra. Entretanto, falar sobre educação do e no campo não é algo fácil, ainda mais quando olhasse para a trajetória de reivindicações deste setor.

A educação camponesa durante longo período ficou as margens das discussões políticas, visto que o ensino fora associado aos ideais urbanos de conhecimento, como reivindica Maria Antonia de Souza (2008). Assim, o ensino em âmbito rural fora designado como atrasado e retrogrado, como aponta a mesma autora (SOUZA, 2008). A educação do campo surgiu como fruto das demandas de trabalhadores rurais e movimentos sociais camponeses, expressando uma nova concepção do âmbito camponês.

¹Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2022). Mestranda em História pela mesma instituição. E-mail: giovanaro2015@gmail.com



Ela veio para valorizar o ensino a partir dos significados e da concretude do campo, entendendo o sujeito camponês como produtor de conhecimento, e o âmbito rural como espaço de socialização e reprodução do saber. Contudo, é preciso entender que há um caminho entre a ideia que se tem de educação camponesa e a realidade que se fez no assentamento da análise.

Debater a constituição dos espaços formativos e a sua relevância, ou não, no processo de identificação enquanto sujeitos pertencentes ao Movimento dos trabalhadores sem-terra (MST) foi uma tarefa complexa. Tendo isto como horizonte, este texto veio para contribuir na reflexão sobre a relação da educação e identificação, por meio da historicidade do Assentamento Pirituba e da realidade vivida pelos sujeitos da análise.

O local escolhido para esta pesquisa foi o Assentamento Pirituba, pelo seu amplo histórico de reivindicações e por demonstrar as conflitualidades camponesas, como afirma Ana Terra Reis (2013). Com um passado pela reforma agrária que remonta desde os anos de 1980, a localidade da análise mostra as problemáticas e os possíveis percursos de um assentamento da reforma agrária com quase 40 anos de existência.

Para a realização da pesquisa foi escolhido à metodologia da história oral (H.O), visto a escassez de fontes para tratar sobre o assunto. Mesmo com o amplo material sobre a temática, o Assentamento Pirituba não conta com um acervo significativo sobre a questão educacional, e por isso a necessidade na construção de material que dialogasse com aqueles que participaram e integraram os espaços formativos. Além disso, a conservação da memória por meio de registros orais, como bem aponta Ulpiano T. Bezerra de Meneses (1992), não apenas reflete na salutar emergência na consciência política, como recolhe, organiza e reconhece indicadores empíricos preciosos para o reconhecimento do fenômeno relacionado à determinada comunidade. Ou seja, por meio dos registros orais reconheço como possível recolher aspectos importantes para os sujeitos, relatados no plano individual, que são coletiva e historicamente construídos entre a comunidade.

Este trabalho se configura no âmbito da história recente, já que o tempo delimitado é de 1984 a 2021, visto que o intuito é compreender a realidade a partir dos processos históricos experienciados. É preciso lembrar que este é um campo novo na historiográfica e que requer cuidados, pela narrativa escrita ainda em construção. Eric Hobsbawm (1998), em seu livro *Sobre a história*, adverte as vantagens e desvantagens desta linha de trabalho, sendo a principal problemática a falta de retro visão do historiador. Por grande parte dos fatos serem

recentes e outros ainda estarem em percurso, é necessário ter cautela para não cometer anacronismo e cair em falseamento. Todavia, este campo do saber permite que se entenda a atualidade como um produto da historicidade, quebrando a ideia de que a história é longínqua e que nada ter a ver com a realidade vivida.

Foi realizado em levantamento dos atores das instituições formadoras, entendendo suas narrativas como uma leitura possível, não como a realidade em si. No que atinge o aspecto metodologia, foram realizadas entrevistas semi-estruturas, que permitiram adentrar nos meandros subjetivos dos sujeitos da pesquisa. Esse instrumento permitiu a realização de um mapeamento dos sentidos da educação no ser sem-terra, bem como da historicidade do assentamento Pirituba.

O Assentamento Pirituba e a luta pela terra

O assentamento da análise localiza-se nas municipalidades de Itapeva e Itaberá, ambas no Estado de São Paulo, a aproximadamente 55 km da divisa com o Estado do Paraná, distando à 300 quilômetros da cidade de São Paulo. Localizado no extremo sudoeste, as comunidades rurais que compõem as chamadas agrovilas se organizaram em espécies de bairros rurais, demandando um longo processo em sua ocupação, iniciado em 1981 e finalizado em 1996.

Começo está parte do texto com uma afirmativa: a história do assentamento Pirituba não iniciou com suas ocupações. Como bem aponta Ana Terra Reis (2013), pesquisadora que se dedicou a pensar no processo de consolidação da região, a história da luta pela terra está atrelada aos anos de 1950, quando o governador Adhemar de Barros, que governou entre os anos de 1947 e 1951, viu a área como uma alternativa possível de rentabilidade para o governo estadual.

O projeto do então governador era industrializar cada vez mais o Estado, e viu na Fazenda Pirituba, como passou a ser conhecida, uma alternativa para a implantação de lavouras de trigos, que iriam abastecer a economia paulista. Para tornar efetivo seu projeto, o entregou a um engenheiro italiano chamado Lino Vicenci, que trouxe imigrantes encarregados de fornecer o abastecimento interno de trigo. Apesar do sucesso de projeto para os contemplados, o resultado deixado foi à exclusão da classe camponesa como detentora das terras na região. Assim, se iniciou o processo de uso indevido do local, uma vez que os



italianos que ali se estabeleceram, passaram a ocupar e negociar pela localidade de maneira indevida.

Fazendeiros e funcionários públicos se instalaram na região e usufruíram da área, mesmo sendo propriedade governamental, o que instaurou um amplo sistema de grilagem e disputa por áreas. Assim, formaram grandes proprietários de terras, conhecidos como “holandeses” e “batagins” conforme a origem de suas famílias. O cenário só mudou concretamente aos camponeses a partir do movimento angariado nos anos de 1980, os quais partiram de trabalhadores rurais locais. É possível que houvesse mobilizações camponesas em momentos anteriores, todavia, não foi encontrado ao longo do levantamento do estado da arte, bem como da pesquisa de campo por mim realizada.

Até o início das ocupações, parcela significativa dos camponeses da região viviam sobre o sistema de arrendamento e meeiros, em que não se tem controle total sobre o produto que se produz². Essa ausência de participação é uma característica do sistema produtivista neoliberal. O campo se tornou um espaço das mais diferentes práticas, sendo capaz de produzir contradições e relações ambíguas. Faço a afirmativa alicerçada no pensamento de Raymond Williams (1989) sobre o que é o espaço camponês. Tendo isso como horizonte, o assentamento Pirituba se mostrou capaz de mostrar os processos vividos por parte do campo brasileiro e das contradições por ele vividas. Para tanto, já evidencio que o lugar aqui trabalhado nada tem a ver com as concepções tradicionais de campo, que como cita Williams (1989), durante longo período fora associado a conceitos como atraso, paz, inocência e harmonia. Dessa maneira, o Assentamento Pirituba revelou no decorrer do trabalho ser um espaço de disputa entre classes e interesses econômicos, os quais, infelizmente, não cabem nestas poucas páginas.

De volta aos anos iniciais do Assentamento Pirituba, o começo por sua consolidação se deu por meio de três grandes ocupações, sendo elas em 1981, 1982 e 1984, com apenas a última liderada pelo Movimento dos trabalhadores sem-terra (MST) enquanto instituição organizativa. Integrou aos movimentos do início das décadas de 1980, que procuravam acabar com abandono do campo brasileiro³. Há questões próprias do local da análise, em que os

² Essa afirmativa foi feita por meio do levantamento bibliográfico e da pesquisa de campo realizada. A maioria dos entrevistados, bem como dos assentados que compõe o assentamento da análise, eram camponeses que residiam ao entorno, pertencentes à região.

³ Segundo o autor João Pedro Stedile (2012) o MST surgiu a partir das movimentações iniciadas na década de 1980, que visavam uma melhoria de vida no campo.



interesses da elite dominante estavam sendo atendidos, com a manutenção progressiva da relação que se estabeleceu.

Sobre a questão educacional, a mesma foi vista como necessidade imediata ao processo de ocupação. Já nos primeiros anos se viu a importância de criação de instituições educativas, para que as crianças continuassem o processo escolar. Para Roseli Salet Caldart (2009) o MST travou outras lutas combinadas à conquista pela reforma agrária. Isso aconteceu para a continuidade e permanência dos sujeitos na luta, uma vez que a consolidação da terra muitas vezes demandava um longo período. Assim, foi visto como os espaços de manutenção dos sujeitos na terra, como saúde, educação e lugares de lazer, são essenciais para a continuidade da conquista. Este foi o caso do Assentamento Pirituba, que apesar já ter a sua primeira área conquistada em 1984, só em 1996 finalizou seu processo de luta região.

Marcado por uma demorada trajetória em relação à disputa pela localidade, o assentamento foi dividido em agrovilas, que são espécies de bairros rurais. A divisão territorial pode ser averiguada no Quadro 1, fornecido pelo Instituto de terras do Estado de São Paulo (ITESP):

Quadro 1: Áreas do Assentamento Pirituba em relação ao município, início, número de lotes e área ocupada.

MUNICÍPIO	ASSENTAMENTO	INICIO	NÚMERO DE LOTES	ÁREA TOTAL
Itapeva	Agrovilla I	05/1984	107	5.511 há
Itaberá	Agrovilla II	05/1984	56	1.341 há
Itaberá	Agrovilla III	12/1986	73	2.142, 33 há
Itapeva	Agrovilla IV	02/1991	51	1.096, 83 há
Itaberá	Agrovilla V	09/1996	39	807, 71 há
Itapeva	Agrovilla VI	06/1996	52	108,57 há

Fonte: Banco de dados do Itesp.

De volta a análise sobre educação no assentamento Pirituba, nos anos iniciais as escolas eram uma possibilidade de saída do campo, como assevera a autora Edvaneide Barbosa da Silva (2008). Segundo a autora, os camponeses desejavam tais instituições, para que os filhos tivessem melhores oportunidades e pudessem sair do contexto camponês imposto naquele período. Contudo, é preciso debater essa ideia, já que tal afirmativa reduz os espaços e conquistas educativas como uma forma de evasão do campo, esquecendo todas as complexidades e nuances implícitas na causa pelas escolas, a importância dessas instituições na localidade estudada, assim como a concepção de educação formulada pelo MST.



O MST reproduz em seus eventos, palestras e documentos um ideal de educação em que o trabalhador do campo seja valorado enquanto produtor de sentidos; tem em seu projeto de educação ir contra a ordem vigente, estabelecer um novo tipo de saber que contradiz o capital.

A conquista por escolas

Os espaços educacionais são lugares de socialização e percepção de sentidos, em que o sujeito pode ou não se identificar a partir da criação de aparatos que possibilitem isto. Entretanto, como em menção, Edvaneide Barbosa da Silva(2008) afirma que a procura por educação nos limites do Assentamento Pirituba foram para suprir a necessidade imediata das crianças, que estavam sem escolarização, além de criar possibilidades para que elas saíssem do campo. Apesar de acreditar na afirmativa da autora, creio que ela reduza a complexidade do fenômeno, visto que a procura de direitos foi uma ação já nos primeiros anos de acampamento. Além disso, o MST tem uma concepção de educação pautada na relação entre educando e a realidade vivida no assentamento.

A luta por educação, assim como outras lutas sociais advindas do movimento, tem ligação direta com o seio familiar e suas necessidades. A criação de espaços formativos possibilitou o enraizamento dos sujeitos ao campo. O termo enraizamento foi retirado das teses de Caldart (2009), para pensar a criação do espaço educacional na manutenção e consolidação dos sujeitos na luta pela terra. No Assentamento Pirituba o processo foi parecido:

Primeiramente nos tivemos que lutar por isso, chegar, estar aqui na terra, nos tivemos que correr atrás dessa escola. Mas aí as famílias se reuniram, né, os pais, as mães se reuniram em busca da escola, que é o papel principal, né. Nós precisava naquele momento, né. Não só estar aqui em cima da terra, como nos precisava ter uma escola para colocar nossos filhos na escola, né. Colocar os nossos filhos. Primeiramente a gente só pensava em nossos filhos estudar. Aí daí nos corremos atrás dessa escola. Mas também, depois que os nossos filhos, que nos vimos que nossos filhos estavam estudando, nos percebemos também que nos podíamos estudar né? Quer dizer, assim, a escola foi uma coisa muito importante que aconteceu para nós, né? Em que nossos filhos puderam estudar, adquirir conhecimento, né, conhecimento... da importância do estudo, do estudo para a gente poder estar aqui em cima da terra, né? Adquirir consciência. As crianças crescem sabendo que era e são, e tem um papel muito importante e fundamental aqui no assentamento. E com isso, a partir da escola, que eles começaram a estudar, a adquirir consciência, adquirir conhecimento, de entende o papel deles, o papel dos pais, o papel deles junto aqui no assentamento (MATHEUS, 2023).



A fala acima pertence à entrevista de Maria de Fátima Matheus, que reside na agrovila I, e está no assentamento desde 1984. Importante líder do setor de educação regional do MST, D. Fátima afirma que a iniciativa por educação surgiu para que os filhos dos assentados tivessem acesso ao conhecimento, no sentido tradicional de ensino, como o afirmado pela autora Silva (2008). Contudo, a entrevistada relatou que não demorou em perceber a possibilidade de um ensino para si. É provável que a conscientização do direito a educação tivesse como ponto balizador o trabalho desenvolvido pelo movimento, já que ao longo da pesquisa ele apareceu como sujeito educativo, atuante no processo formativo daqueles que o constituiu. A entrevistada Fernanda Ramos, que reside na Agrovila III, afirma que as convivências no movimento vividas na infância foram formativas e influentes na sua vida adulta:

Demorei muito tempo pra descobrir o que era, mesmo quando estava na fase da adolescência ainda ficava meio perdida, no que estava acontecendo, o por que que acontecia, né? E aí depois que eu começo a participar como educadora, quando eu começo a participar como uma jovem que é convidada a participar das viagens, dos encontros, dos acampamentos, é que eu vou me apegando a mais ao movimento, né. Hoje eu entendo que ele é um espaço muito formativo, né? Tanto é que eu entro agora como iniciante nesse processo de direção. Deixa eu ver, o que eu posso falar mais? (risos). Ah, é tanto coisa. Nossa, já são quase 24 anos dentro do movimento, né? Porque eu já nasci dentro desse movimento, então é muita coisa, muitos processos (RAMOS, 2023).

No decorrer do trabalho o movimento apareceu tanto como espaço educacional, como de identificação. Apesar disso, quando questionados, os entrevistados não o mencionam como lugar de formação. Sobre o impacto do MST como formador, Fernanda afirma que a vivência na infância e no decorrer dos seus 24 anos foi quem a levou em sua escolha de profissão, pedagogia. O MST tem seu projeto educativo atrelado às crianças sem-terrinhas, em que fazem práticas do educar sobre a reforma agrária. Identifiquei em minha pesquisa de TCC⁴ que há uma identificação construída nas dinâmicas infantis que transpõem a temporalidade, estabelecendo uma coesão memorial entre a vida adulta e as relações vivenciadas na infância. Como explicita Deise Arenhanrt (2005), isso se deve ao fato de:

[...] seus corpos retratam também uma identidade de luta, dignidade e confiança no presente e no futuro, resultados da inserção em um movimento social que produz essa força no interior dos seus processos educativos. As

⁴ O texto aqui realizado, bem como a pesquisa de mestrado apresentada são trabalhos de longa duração, visto que nasceram a partir do meu Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido no Departamento de História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).



crianças Sem Terra vivem, crescem e se educam num contexto em que o próprio Movimento se coloca como o principal sujeito educativo (ARENHART, 2005, p.05).

O MST assumiu papel educacional durante a infância, retomado por aqueles que integram essa dinâmica como significativo. Entretanto, o mesmo não acontece no decorrer da juventude, visto que encontrei uma ausência da ação do movimento para com este público. Sobre a pesquisa aqui em desenvolvimento, fica claro que o movimento e suas ações educacionais geram efeito significativo no processo formativo destes sujeitos, transpondo a práticas temporais. Em tempos de presentismo, conceito criado por François Hartog (2013), onde a percepção sobre passado e futuro está mais difícil de ser percebida, entender o papel significativo e interventor que o MST e as intuições educativas ali exerceram é essencial na contemporaneidade.

De volta a análise sobre a luta por escolas no Assentamento Pirituba, é preciso citar que este não foi um processo fácil. Atualmente a localidade conta com todas as etapas educativas, do maternal até o ensino médio, mas houve um longo percurso para que acontecesse. Nos primeiros anos o assentamento contava com uma escola improvisada, localizada na agrovila I. Para que as crianças pudessem estudar a partir do atual 6º ano, era preciso o deslocamento para as escolas da cidade, como relata Arlizete Pereira, conhecida como Zete e moradora da Agrovila I, ao falar sobre a vivência escolar de seus filhos:

[...] a minha primeira filha, que é a Vanessa, né, hoje ela trabalha. Ela estudou aqui, e naquele tempo, ela é de (19)87... Aqui não tinha escola, tinha uma escolinha de madeira, primeira escolinha que teve aí era uma escolinha casinha de madeira, né. Só que tinha só até a quarta série, aí de quinta série os alunos tinha que ir para cidade. Ela estudou nessa escolinha aí, daí todo dia vinha um ônibus 5 horas da manhã. O motorista dormia ali já, uma casinha que tem ali. Aí a gente levava, eu levava ela todo dia 5:00 da manhã. Podia tá chovendo, não tinha luz naquele tempo aqui não, era barro era a gente saiu do jeito que ia né? Eu levava ela lá no asfalto para ela pegar o ônibus, e voltava embora todo dia. Até que ela conseguiu estudar, hoje ela é auxiliar de dentista. Trabalha aqui no postinho, fez curso e tudo. Mas estudei, foi bem. Daí depois dela eu tive a Bruna, que é a mais do meio, e o outro meu filho, que é o Lindberg também, eles já estudou tudo aqui, não precisou tá indo cedinho para cidade. Porque na cidade era difícil, né, chegava ônibus que quebrava no meio do caminho, passava as vezes até fome, né. Chegava 15:00 da tarde na casa, era difícil, né?! Mas a escolinha aqui toda vida, e depois disso melhorou, tem escola aqui bem dizer na porta, né? (PEREIRA, 2023).

O relato retrata parte da realidade dos jovens daquele período. Assim, a consolidação de todas as fases educacionais no Assentamento Pirituba foi importante para diminuir a



evasão escolar dos sujeitos do campo, além de melhorar a qualidade de vida de jovens e crianças assentadas, que não mais precisavam passar pelos enfrentamentos da estrada e distância em relação às escolas. Mas há outra questão a ser citada, a identificação com os pares, já que muito assentados passaram por preconceitos ao sair do espaço campesino, como afirma D. Fátima, ao dizer que as crianças eram tratadas como “bicho do MST, de pé sujo, pé vermelho, sabe? Pé cheio de barro. Eram discriminados e perigosos”(MATHEUS, 2023).

Nem mesmo as crianças escaparam do estigma estabelecido entre campo e cidade. Com isso, a criação das escolas permitiu a identificação e socialização, visto que a maioria daqueles que integraram as escolas tem um passado que se assemelham. Ao que parece, às relações vistas nas instituições urbanas foram reflexões do contexto daquele período, já que se estabeleceu uma relação do estranhamento entre assentados e população urbana. Nobert Elias (2000) chamaria este fenômeno de uma relação entre os estabelecidos e outsiders. Segundo o autor, é possível se criar um estigma fantasioso em aspecto coletivo, que reflete e justifica aversão sobre os que compõe o grupo de outsiders. Houve assim a coesão de um grupo sobre o outro, em que aqueles que viviam na cidade se sentiam superiores e mais dignos de direitos dos que os assentados. Para tanto, as mesmas vivências foram vistas nas dinâmicas escolares.

[...]das funções da escola: trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma (autoconsciência de quem é e com o que ou com quem se identifica), e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais: identidade de camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de Nação... (CALDART, 2008, p. 12).

A escola tem o dever criar um espaço acolhedor, levando em conta a realidade do educando. O ideal de educação que MST desenvolveu tem como base a concepção de Paulo Freire (1996), que leva em conta o aluno como formado de si, em uma relação dialógica entre comunidade, escola, educador e educando.

Por fim, a criação das escolas teve importância para toda a comunidade, que precisou mais se deslocar para a realização de um direito básico, a educação. Todavia, há um longo percurso entre aquilo que se almeja e a realidade efetivada no local. Ou seja, as escolas no campo não significaram um ensino relevante, que leve em conta a vivência do campo, bem como a historicidade da região. Assim, se faz importante compreender que tipo de ensino há nos limites de Pirituba e sua relação com a trajetória vivida.

Entre o real e o ideal: Um percurso histórico

Como citado, a importância da educação no assentamento Pirituba apareceu no período inicial. Entretanto, que tipo de educação se formou e constituiu no decorrer da historicidade do local? Essa questão é necessária para entender o processo de identificação do ser sem-terra.

Fruto das demandas de trabalhadores rurais e movimentos sociais camponeses, a educação do campo expressa uma nova concepção do âmbito camponês, tendo como característica a luta de classe em torno de sua formulação, como bem cita Souza (2008). Ela veio para valorizar o ensino a partir dos significados e da concretude do campo, entendendo o sujeito como produtor de conhecimento, e o âmbito rural como um espaço de reprodução do saber. Contudo, é preciso entender que há um percurso entre a ideia que se tem de educação camponesa e a realidade que se realizou nos assentamentos da reforma agrária.

O Assentamento Pirituba conta com três escolas em seus limites, são elas: E.M. Terezinha de Moura Rodrigues, pertencente ao município de Itapeva, E. M. Agrovila III, da cidade de Itaberá e E. E. Franco Montouro, do Estado de São Paulo. Todas as instituições integram às redes municipais e estaduais de ensino, mas nenhuma conta com algum projeto de educação do campo. Segundo a entrevistada Lourdes, atual diretora da Escola Terezinha, temas sobre educação do campo partem por “iniciativas muito pessoais de alguns professores, mas é uma pendência que nós arrastamos faz anos e que precisamos abraçar” (SANCHEZ, 2023).

Projetos e trabalhos relacionados à educação camponesa vem de iniciativas dos educadores, com o ímpeto de trabalhar a temática, isso porque houveram relatos quanto à dificuldade em dar andamento em uma política que seja voltada ao saber camponês. Sobre a ação dos educadores, a entrevistada completa dizendo que:

Então, por isso que a parte da formação é um desafio para nós. Temos que... Foi feita a formação em 2019, mas tem que continuar fazendo, continuamente, para eles poderem elaborar aos poucos roteiros de estudo mais voltados para a realidade do campo. Alguns conseguem, outros não tanto. O fato de ser da cidade é um complicador, porque eles não têm vínculo com o campo, não têm esse vínculo de tocar na terra, de saber plantar, de saber. Então é um desafio (SANCHEZ, 2023).



A realidade se faz pelas condições materiais fornecidas. Visto a necessidade de seguir os protocolos do sistema municipal de ingresso nos cargos públicos⁵, grande parte dos professores que compõem as escolas são da cidade e não possuem qualquer relação com o movimento. Sendo o ato de educar um constructo contínuo entre professor e aluno, em que o meio em que a escola se insere deve ser levado em conta, como aponta Paulo Freire (1996), é necessário compreender o perfil deste profissional, bem como a sua relação e disposição ao contexto inserido. É preciso um processo pedagógico no que tangencia a dinâmica entre professor, localidade e alunos, visto que a educação transpõe as diretrizes estabelecidas pelo currículo educacional tradicional, muitas vezes enviesada pelo ideal dominante. Entretanto, parte dos entrevistados afirmou não haver a disposição por parte da equipe pedagógica:

Tem sempre um que não quer aceitar, né. Que quer trabalhar o jeito dele mesmo, né. o jeito que é lá da secretaria de educação. Quer trabalhar o método deles, não quer mudar nada! Não quer mudar. Nos trabalhos da escola não quer mudar nada. Não quer mudar nem uma palavrinha. Mas também tem aqueles que ajudam, né. Mas como eles diz: Nós não podemos mudar o conteúdo. Porque se eles mudarem, parece que eles têm medo de ser mandado embora, através da secretaria de educação. De vez em quando a gente encontra umas secretarias que finge que ajuda, mas na verdade não ajuda nada (risos). Bem assim (MATHEUS, 2023).

Para a D. Fátima alguns professores não se dispõem a realizar um trabalho voltado ao campo. A questão entre educadores vindos da cidade, bem como a secretária municipal com o assentamento tem uma questão histórica envolvida, alicerçada pela relação entre as municipalidades e os assentados. A relação entre sujeitos da cidade e do campo na região foi marcada pela violência e conflitualidade, o que reverbera nos dias de hoje. Esse passado foi visto na fala de Alessandra de Carvalho, residente da Agrovila V, que estudou na escola Engenheiro Maia, localizada no bairro rural de mesmo nome e ao lado das agrovilas. Em seu relato a entrevistada conta um episódio que marcou sua juventude:

Que às vezes a gente não lembra de coisas boas, né, lembra só de coisas ruins, mas infelizmente um episódio que impactou muito, e que foi o que que deu origem ao pedido de retirada da diretora. É que nenhuma das crises, crises dela, né de que não gosta da terra, chamou as crianças de porco. E de que... Que as crianças eram porcos, e que se continuasse daquele jeito, ia continuar trabalhando na lavoura igual aos pais. Como se trabalhar na lavoura fosse algo ruim, algo menor né? Então assim esse episódio teve um impacto muito grande na época, e que foi o que motivou a retirada dela, né. Porque ela fala assim: Ah e se você se vocês continuar assim mal educado,

⁵ O critério para escolha de escolas e/ou instituições públicas, por meio de cargos efetivos ou contratos temporários na rede municipal de Itapeva, é a classificação final da prova para o ingresso na função. Muitos professores da cidade optam por escolas em zonas rurais pelo adicional de deslocamento no salário.



vai continuar trabalhando na roça igual seu pai. Como se o trabalho na roça fosse não fosse um trabalho digno, né. E é totalmente ao contrário, é um trabalho digno, e a gente prova que a reforma agrária é um trabalho digno, né (CARVALHO, 2023).

Os jovens se articulam a partir das próprias dinâmicas relacionais, assim como da cultura em que se inserem, por meio das necessidades e condições dadas a eles (MARTINS, 2023). A violência sofrida entre diretora e alunos traz à luz a vivência daqueles que integram outras experiências, que não apenas as vividas no âmbito de assentamento. A experiência, conceito que retiro de E. P. Thompsom (1981) baliza as ações em situações determinadas por meio das necessidades e interesses, bem como da consciência e cultura que se inserem. Alessandra está no assentamento desde a década de 1990, quando veio ainda criança juntamente a seus pais, que saíram de São Paulo tentar uma melhora de vida por meio reforma agrária. Presenciou as várias conquistas e mudanças passadas no setor educacional, seja como telespectadora ou como educanda das escolas. Toda a experiência da entrevistada, construída pelas diferentes temporalidades por ela presenciada, levou a resistência em relação à dinâmica citada. Assim, foi necessário o reconhecimento da entrevistada e dos colegas por ela citados enquanto sujeitos de direitos, apesar das interações vivenciadas.

Parte da classebaixa brasileira lutou por dignidade, recursos e direitos, como o caso dos camponeses em conjunto com MST. Entretanto, como aponta James Holston (2013), a cidadania brasileira foi formulada como meio de distribuição de direitos para alguns cidadãos e negação a outros. Com uma personalização pautada de desigualdade econômica, a realidade foi formulada em amplo contexto nacional, inclusive no local da análise.

Como demonstrado ao longo do ensaio, a relação entre identidade e educação no assentamento Pirituba está pautado pelo processo histórico de lutas e reivindicações. O contexto mostra necessidade de entender como os espaços educacionais, sejam eles no seu modelo tradicional ou não, influenciam no aspecto identitário, uma vez que são lugares da formação individual dos sujeitos assentados. Além disso, nenhuma prática do saber é neutro, sem intencionalidades.

Considerações finais

O objetivo deste artigo foi compreender o processo de luta pela educação no assentamento Pirituba, bem como seu impacto no contexto vivido. Entendendo a realidade como parte do processo construído na historicidade, o texto veio para contribuir no pensar



historiográfico sobre a educação do e no campo. O trabalho exposto não é conclusivo, já que a pesquisa sobre o tema está em fase incipiente, ainda assim, espero que o estudo seja válido para pensar outras experiências que se assemelham ao local da pesquisa.

Percebeu-se que a atualidade está atrelada ao passado de lutas, e na relação entre campo e cidade, que teve como marca a violência e conflitualidade. Como se viu, a conquista por escolas foi um processo com a participação da comunidade, sendo visto como momento significativo e de mudança para aqueles que viviam na localidade. A partir da consolidação das instituições, as crianças não mais precisaram se deslocar até a cidade, onde sofriam o estigma e a relação do estranhamento entalecida entre esses dois mundos: o urbano e o assentamento.

Sobre o cotidiano escolar, as relações mudaram conforme a concretude. Fez-se constante no decorrer das pesquisas de campo, entre os militantes que integram ao MST, a falta de comprometimento por parte da equipe pedagógico no que tange conteúdos do campo. Entretanto, há quem encontre justificativas, já que os educadores ingressaram por meio de cargos públicos, sem qualquer relação com o campo. Os profissionais não têm a formação necessária para lidar com tais conteúdos, assim, se faz importante o apoio e auxílio da secretária municipal e estadual de educação, a qual ao parece não tem tanto interesse.

Referencias

ARENHART, D. **A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia do movimento**. 28ª Reunião anual da Anped, 2005.

BEZERRA NETO, L. **A luta rural no contexto das lutas do MST**. Campinas: Revista HISTEDBR On-line, 2005.

BRANCO, M. T. C. **Jovens sem-terra: Identidade em movimento**. Curitiba: Editora da UFPR, 2003.

CALDART, R. S. **Educação do campo: notas para uma análise do percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, 2009.

_____. **O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio**

CANDAU, J. **Memórias e Identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.



ELIAS, Norbert; e SCOTSON, John. L.; **Os estabelecidos e os *outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade**; tradução Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã, Pedro Süssekind – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HARTOG, F. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HOBBSAWM, Eric **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Holston, J. **Cidadania insurgente**. Tradução de Claudio Carina. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

MARTINS, G. R. **Entre o ficar e o sair: A permanência dos jovens sem-terra no assentamento Pirituba/SP**. Pelotas: Revista Ofícios do Clio, 2023.

MENESES, U. T. B. **A história cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais**. Rev. Inst. Et. Bras., 1992.

MENEZES NETO, A. J. de. A Igreja Católica e os Movimentos Sociais do Campo: a Teologia da Libertação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. In: **Caderno CRH**. Salvador, v.20, n. 50, p. 331-341, Maio/Ago. 2007

REIS, A. T. **Sobre a luta, as políticas públicas e a Emancipação: o caso do Projeto de Assentamento Pirituba II, em Itaberá e Itapeva- SP**. Serviço social em revista, vol. 16, nº1, 2013.

RICOUER, P. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

RODRIGUES, F. C. **A educação e a luta pela terra no Brasil: A formação política no movimento dos trabalhadores rurais sem-terra**. Educ. Soc., Campinas, p.27-44, 2017.

SOUZA, M. A. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Educ. Soc., Campinas, v. 29, ed. 105, 2008.

_____. **A Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, e208881, 2020

STEDILE, J. P. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.



THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

WILLIAMS, R. **Campo e cidade: Na história e na literatura contemporânea.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **Cultura e materialismo.** São Paulo: Editora Unesp. 2011.

_____. **Recursos da Esperança: cultura, democracia, socialismo.** São Paulo: Editora Unesp, 2015.