



AgEcon SEARCH
RESEARCH IN AGRICULTURAL & APPLIED ECONOMICS

The World's Largest Open Access Agricultural & Applied Economics Digital Library

This document is discoverable and free to researchers across the globe due to the work of AgEcon Search.

Help ensure our sustainability.

Give to AgEcon Search

AgEcon Search

<http://ageconsearch.umn.edu>

aesearch@umn.edu

*Papers downloaded from **AgEcon Search** may be used for non-commercial purposes and personal study only. No other use, including posting to another Internet site, is permitted without permission from the copyright owner (not AgEcon Search), or as allowed under the provisions of Fair Use, U.S. Copyright Act, Title 17 U.S.C.*

**A ESCOLA EM ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA:
IMPASSES E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE
RESSOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS**

PATRICIA LIMA SILVA; LUIS ANTONIO BARONE;

FCT/UNESP

PRESIDENTE PRUDENTE - SP - BRASIL

labarone@uol.com.br

APRESENTAÇÃO COM PRESENÇA DE DEBATEDOR

**REFORMA AGRÁRIA E OUTRAS POLÍTICAS DE REDUÇÃO DA
POBREZA**

**A ESCOLA EM ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA :
IMPASSES E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE
RESSOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS**

**Grupo de Pesquisa: REFORMA AGRÁRIA E OUTRAS POLÍTICAS DE REDUÇÃO
DA POBREZA**

**A ESCOLA EM ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA :
IMPASSES E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE
RESSOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS**

Grupo de Pesquisa: REFORMA AGRÁRIA E OUTRAS POLÍTICAS DE REDUÇÃO DA POBREZA

Apresentação

O Brasil, que historicamente teve sua estrutura econômica centrada nas atividades rurais, experimenta, desde meados da década de 1950, o início do desenvolvimento de um modelo econômico em cujas bases estavam a concentração produtiva nas grandes cidades. Conjugando, de um lado, um forte processo de concentração de riquezas e, de outro, intensificando o processo de exclusão e de desigualdades sociais, o país assiste sua urbanização. Tem-se a década de 1970 como o marco divisor da passagem do Brasil agrário-exportador para o urbano-industrial (LEITE, 2002: 11) e, conseqüentemente, o período de forte modernização das atividades econômicas do mundo rural, com o distanciamento gradativo da sociedade como um todo das práticas e vivências relacionadas ao homem do campo. Isto gerou e gera, até os dias atuais, o desconhecimento e/ou estranhamento que dificultam as definições de linhas de ação que promovam o desenvolvimento no meio rural.

Historicamente, o conceito de desenvolvimento sempre esteve atrelado aos de modernização e crescimento urbano, disseminados como sinônimos que se opunham ao "atraso", relegado ao campo e à forma de produzir dos pequenos agricultores. O caminho para a "modernização" foi o do conservadorismo: manteve-se a estrutura fundiária baseada nos latifúndios, valorizando o papel da agricultura patronal e a fragmentação e inviabilização das pequenas propriedades. Os resultados da implantação desse modelo são questionáveis, especialmente do ponto de vista da sustentabilidade social, ambiental e educacional. Suas expressões estão diretamente relacionadas ao agravamento dos problemas urbanos, que são largamente conhecidos e discutidos em escala nacional (como o crescente desemprego, a marginalização das populações carentes, as submoradias e os conseqüentes problemas ambientais).

É somente a partir de 1980, período da redemocratização, que as questões sociais relacionadas ao campo retornam à cena, com os movimentos sociais, *novos personagens* que ganham força e conquistam espaço decisivo na vida política nacional. No campo, esses movimentos sociais foram os responsáveis por (re) colocar na pauta de discussões políticas a temática da Reforma Agrária, bandeira levantada em décadas passadas por outros movimentos, então silenciados pela ditadura. Hoje, mais do que nunca, discute-se os caminhos para se elaborar novos modelos de desenvolvimento, nos quais a desconcentração da base produtiva e a dinamização da vida econômica, social, política e cultural dos pequenos e médios municípios, estejam presentes (ABRAMOVAY, 2003). Como vetores estratégicos desse novo desenvolvimento estariam o investimento na expansão e o fortalecimento da agricultura familiar, a redistribuição de renda, conhecimento e informação. É fundamental, portanto, elevar o patamar de escolarização e a permanente qualificação profissional dos trabalhadores rurais.

Esse parece ser o grande desafio para se alcançar a sustentabilidade social no campo. Não é de hoje, porém, que se verifica a predominância dos interesses do grande capital (agropecuário e agro-industrial) e as dificuldades de conquista da terra e do trabalho pela população rural expropriada. Neste sentido, os Projetos de Assentamentos (PAs) representam um dilema para o desenvolvimento local, pois tais projetos são vistos como "problemas" e sua população vítima de preconceito.

Nesse sentido, os assentamentos rurais apresentam-se como espaços de tensões, contradições e possibilidades que revelam as estratégias da chamada agricultura familiar frente ao poder do grande capital agropecuário e agroindustrial, no âmbito do

desenvolvimento social no campo. É o espaço onde são construídas ou reconstruídas trajetórias e espaços de sociabilidade desses trabalhadores. É um espaço de experiências, práticas e habitus que socializam os corpos para alternativas jamais previstas (FERRANTE, WHITAKER e BARONE 2004).

Pensar a Educação nesse contexto é considerar as variáveis, que ainda são uma constante nos sistemas educacionais, sobretudo no campo, como: o elevado índice de analfabetismo, sobretudo nas faixas etárias acima de 25 anos; a baixa remuneração e qualificação dos professores, com predominância de professoras leigas responsáveis por classes, em muitos casos, multisseriadas; o elevado índice de exclusão e repetência; o crescente processo de municipalização da rede de ensino fundamental, que responde pela quase totalidade das matrículas nas séries iniciais das escolas rurais, sem que sejam viabilizadas as condições estruturais e pedagógicas; e a problemática da má distribuição das escolas e a mobilidade da população rural (LEITE, 2002).

Isso porque, historicamente, a educação sempre foi negada ao povo brasileiro e, especificamente, ao homem do campo. Dessa maneira, a escola surgiu no mundo rural de forma tardia e descontínua e desenvolveu-se como algo alienado do meio que a cercava, através de projetos cujos meios e conteúdos apresentavam questionável adaptabilidade à realidade rural. Concomitantemente, o descaso do Estado em promover uma política de educação realmente eficaz e adequada ao meio rural, levou a escola rural a uma imitação do processo urbano, contribuindo para a descaracterização da sociedade camponesa (LEITE, 2002).

Nesse sentido, pesquisar em Educação no campo não é uma tarefa fácil, ainda mais quando seu foco recai sobre os Projetos de Reforma Agrária – experiências inovadoras na gestão econômica do território (FERRANTE, WHITAKER e BARONE, 2004). Ensaia-se, neste trabalho, algumas considerações para que fossem reveladas as tensões que se expressam através do processo de socialização e ressocialização das populações assentadas frente às alternativas para o desenvolvimento dos PAs. O que se propõe é analisar mais detidamente as práticas e manifestações culturais mediadas pela instituição escolar e outras agências que influem nesse processo e na formação de uma possível identidade, discutindo as tensões específicas da população jovem moradora do assentamento quanto ao dilema de ficar no assentamento e tentar construir um projeto de agricultura familiar ou sair do local, tanto para trabalhar quanto para atuar como militante político. O pano de fundo são as propostas pedagógicas ensaiadas nas escolas dos assentamentos essas que vislumbrariam a construção de identidades sociais cujas origens nas raízes camponesas dos assentados se desdobram na possível elaboração de projetos políticos de emancipação dessas populações subalternizadas. Tais experiências se tensionam, no entanto, com as dificuldades institucionais, com a situação crítica vivida pelos assentados no tocante às alternativas de sustentabilidade econômica e social dos assentamentos e com indefinições do poder local face a tais projetos.

A Política de Assentamento no contexto regional

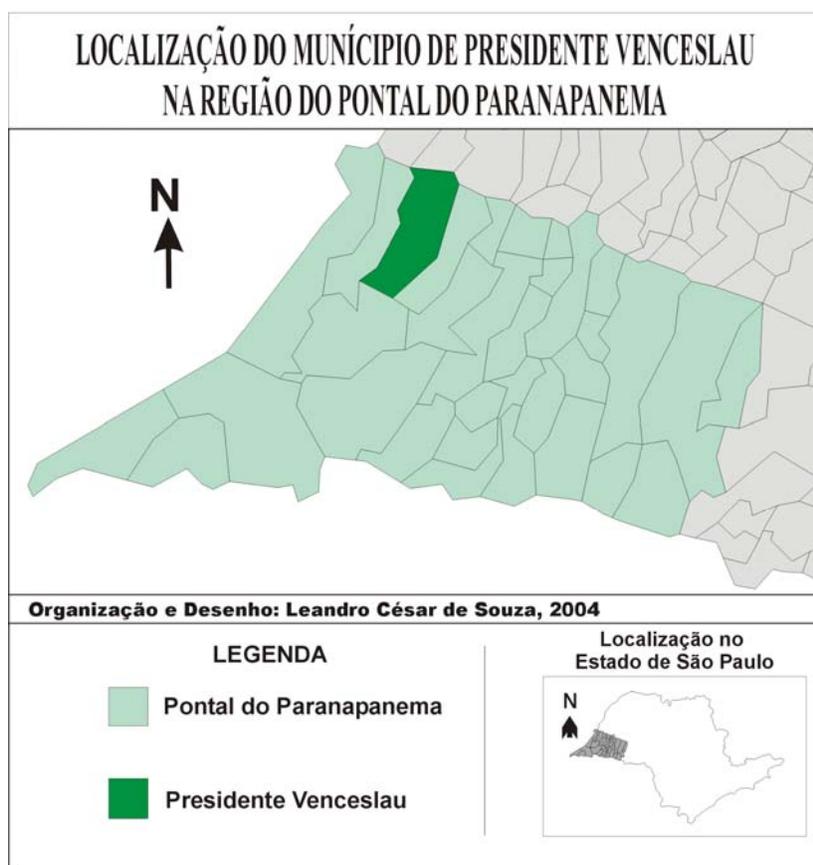
A questão que envolve Reforma Agrária hoje, no Brasil, só pode ser compreendida analisando-se a formação histórica da sociedade a partir da qual se revelam, de um lado, o latifúndio e a exploração agropecuária - matrizes da economia brasileira – e, de outro, a história de luta e resistência dos trabalhadores rurais (FERRANTE e BARONE, 1996). O processo recente de assentamentos rurais no país e no Estado de São Paulo comporta essa dimensão conflituosa, sobretudo em contextos regionais de forte mobilização política de agentes representativos desses dois setores sociais. A região do extremo Oeste Paulista, conhecida como Pontal do Paranapanema (recorte geográfico deste trabalho), tem ganhado relevância no contexto da luta pela terra nos últimos 10 anos, tornando-a a área do Estado de

São Paulo com maior número de assentamentos rurais, com um total de 101 Projetos de Assentamentos (segundo o Instituto de Terras do Estado de São Paulo – ITESP). Esse fato se explica pela existência, nesta região, de mais de um milhão de hectares de terras devolutas griladas (LEITE, 1998; FERNANDES, 1996) e pela presença de movimentos sociais fortemente ativos, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-terra (MST) que, em 1990, iniciou uma série de ocupações e de acampamentos.

Presidente Venceslau, município que compõe a região do Pontal do Paranapanema, se destaca dentre os demais, sobretudo, pelas iniciativas da gestão municipal passada (2001-2004) em relação aos assentamentos rurais. No atual período (gestão 2005-2008), constata-se a manutenção do quadro político-administrativo e das perspectivas do governo em ensaiar propostas voltadas para o desenvolvimento rural e, mais especificamente, ao desenvolvimento dos assentamentos. Contando com uma população com cerca de 35 mil habitantes, Presidente Venceslau tem quatro Projetos de Assentamentos (P.A.s) em seu território, totalizando 246 lotes familiares:

- P.A. Primavera, com 124 lotes familiares;
- P.A. Tupã-Ciretã, com 78 lotes familiares;
- P.A. Radar, com 29 lotes familiares;
- P.A. Santa Maria, com 17 lotes familiares.

(Fonte: ITESP-GTC/Pres. Venceslau).



Entre as ações que comprovam uma ação municipal voltada para os assentamentos: 1) a criação da Divisão de Agricultura, Abastecimento e Meio-Ambiente do

Município (DAAMA), em julho de 2002, através de um convênio com a Secretaria de Estado da Agricultura e Abastecimento – processo conhecido como “municipalização da Agricultura”; 2) A instalação de uma Escola de Ensino Fundamental no Assentamento Primavera.

Essa escola atende também os demais assentamentos do município, constituindo-se num espaço propício para o desenvolvimento de atividades educacionais e culturais voltadas para a população assentada. A instalação deste núcleo escolar tornou-se o principal foco da pesquisa, uma vez que poderia significar a possibilidade de construção de um “lugar social” de reflexão acerca da realidade e de troca de experiências entre os trabalhadores rurais, tanto na discussão da política agrária, quanto na busca de reafirmar uma possível identidade camponesa. Isso porque a manifestação territorial da cultura (da qual a educação faz parte) delimita, também, a luta em busca de um território, a terra de trabalho e a luta para permanecer nela. Como afirma HAESBAERT,

[...] produto e produtor de identidade, o território não é apenas um “ter”, mediador de relações de poder (político-econômico) onde o domínio sobre parcelas concretas do espaço é sua dimensão mais visível. O território compõe também o “ser” de cada grupo social, por mais que a sua cartografia seja reticulada, sobreposta e/ou descontínua (1999 p. 185-186).

Por outro lado, segundo Ferrante, Whitaker e Barone (2004), o fazer educacional surge como espaço de tensão entre a busca de alternativas/realizações de aspirações dos assentados na busca de sua identidade e a reafirmação de uma subalternidade sustentada por uma visão urbanocêntrica da educação. As tensões se desenvolvem em função da presença de agentes até então tidos como estranhos ao universo da luta pela terra, tais como políticos locais (prefeitos, vereadores, etc.) e profissionais da educação.

O processo de assentamento de milhares de famílias em projetos de assentamentos rurais tenta responder às intensas mobilizações dos trabalhadores rurais nas suas reivindicações por terra e por uma ampla reforma agrária. As demandas educacionais, como parte dos dilemas sociais atuais, colocam como um de seus maiores desafios repensar as práticas educativas e as matrizes pedagógicas como um todo.

A Escola “fora do lugar”

A Escola rural merece destaque segundo Sérgio Celani Leite (2002), por possuir especificidades no que se refere a sua dinâmica espacial. Possui leis próprias na conjugação do trabalho e da produção, além da co-existência de valores culturais e competências de seus membros sociais.

Em uma análise sobre a Escola rural, o autor ainda diz que os problemas relacionados a ela se encontram na *ação didático-pedagógica* da unidade escolar, que apresenta um currículo geralmente estipulado por resoluções governamentais e com vistas à realidade urbana, com estruturação didático-metodológica deficiente, salas multisseriadas, calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção agropecuária, ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico e de material de apoio para alunos e professores. E, também no que se refere à *participação da comunidade* no processo escolar, que apresenta um particular distanciamento dos pais em relação à escola, contribuindo ainda mais para desvincular a escola da comunidade em que está inserida.

Neste sentido, torna-se importante ressaltar que os Projetos de Reforma Agrária, competência do Governo do Estado ou Federal, coloca em discussão a Educação do/para o campo, fazendo ressurgir a escola rural (depois de décadas de esquecimento). No caso estudado, uma escola de Ensino Fundamental, instalada no PA Primavera, em Presidente Venceslau/SP.

Centralizadora das ações educacionais e sociais, é na escola que o fazer educação acontece nos projetos de assentamentos do município de Presidente Venceslau/SP. Para compreender o processo recente, que levou à implantação da escola no PA Primavera, foram realizadas entrevistas com agentes envolvidos.

As obras da escola foram finalizadas na metade de 2003, momento em que houve a transferência das atividades educacionais realizadas, desde 1996, na antiga sede do PA Tupã-Ciretan (assentamento vizinho).

Então nós começamos ali, com uma escola bastante simples, instalações simplórias, que era tudo muito improvisado, tínhamos lá 1ª, 2ª, 3ª e 4ª e já a pré-escola. Enquanto as salas eram as mesmas, né. E trabalhamos... Ficamos ali, não sei dizer... seis anos. E começamos lá, com bastante modéstia, pois tudo era muito precário, tudo muito começando, muita experiência nova, professoras saindo daqui indo morar lá, coisas que a gente nunca havia experimentado. E como a gente tem uma classificação de professores, é óbvio que as primeiras classificadas nunca escolhiam o assentamento, sempre escolhiam a cidade, a zona urbana, e então o que acabava acontecendo, as últimas classificadas, que geralmente são professoras de pouca experiência na área, que está se formando, que está começando e indo para uma escola do campo, assumindo uma situação tão diferente, então daí, também cria-se bastante situações mais difíceis. Além de elas serem novas com relação à parte pedagógica, né, o dia-a-dia em sala de aula, isso tudo também a experiência de morar num lugar diferente: deixar família, deixar filho. Então foi bastante difícil, bastante penoso pra elas. Até pra nós também estarmos controlando (depoimento da coordenadora pedagógica da Rede Municipal de P. Venceslau, 2004).

As estruturas da escola no PA Primavera permitiram a instalação das professoras no próprio PA e, conforme o relato, isso foi parte da estratégia educacional da rede municipal. O que traz dificuldades a esse processo é o conflito entre os Poderes Legislativo e Executivo, no âmbito do município, que levou, até hoje, a troca quase anual dos docentes. Isto impossibilita um maior envolvimento desses agentes com a experiência dos assentamentos e junto à comunidade. Dificulta também o controle burocrático pedagógico dessa experiência.

Outro elemento fundamental na análise da experiência educacional da Escola do Assentamento Primavera é a participação de uma agência não-governamental a TV Futura (ligada à Fundação Roberto Marinho), na gestão pedagógica e nas atividades junto à comunidade. Esse processo revela, entre outras coisas, as demandas educacionais e as carências da Escola, conseqüências da “ausência” do Poder Público na área, bem como os impasses do fazer educacional numa situação diferenciada, como é a dos assentamentos rurais. O “apoio pedagógico” da TV Futura trouxe algumas mudanças no planejamento de cada aula nos últimos anos (2003, 2004 e 2005), Segundo o depoimento de Filomena (coordenadora da escola do PA Primavera):

As aulas é junto com o projeto do canal, então não tem... o canal é uma atividade e a municipal é outra. Nós integramos ao projeto do canal junto com as atividades do município, que é aquela que você tem que seguir mesmo que é o planejamento. Então, o planejamento a gente é... planeja as aulas em cima do projeto de acordo (com a proposta da rede municipal), então é acoplado, é integrado. Então não tem muita... (depoimento da coordenadora da escola do PA Primavera - 04/08/2005)

A estrutura educacional no que se refere ao planejamento geral, continua atrelada ao projeto pedagógico da escola da cidade. Permanece a situação, da escola de ser salas descentralizadas da EMEFEI Morada do Sol, que antes possuía a mesma característica da Escola do Assentamento deixando esta condição em 2005.

Esse fato “justifica” a não existência de um cargo de direção na escola do Assentamento, que conta apenas com os serviços de uma merendeira, um caseiro (que presta serviços gerais) e uma professora que responde pela coordenação da Escola. Este cargo foi criando recentemente (início de 2005), pois em 2004, a hoje coordenadora da Escola desenvolveu um trabalho como agente do Canal Futura. Isto porque, com o interstício (que é o tempo que um profissional temporário deveria esperar para ser recontratado pelo Poder Público), não poderia continuar suas atividades docentes, sendo contratada pelo Canal Futura como agente comunitária.

Atualmente, o Canal não tem nenhum contrato empregatício com funcionários da escola. Até o início do ano de 2006 não havia sido realizado o planejamento escolar para o ano e a TV Futura ainda não havia proposto nenhum projeto.

Atuando no município há alguns anos, num projeto de instalação de videotecas nas escolas, o Canal Futura apresentou uma proposta ao município de gerir pedagogicamente na escola do PA Primavera, a partir de 2003.

Eles entraram numa nova proposta, então no começo do ano, enquanto as professoras estavam aqui fazendo o projeto, as professoras do Assentamento ficaram lá, junto ao George, nessa ocasião a Ludo (coordenadora do canal Futura) não estava, era só o George, que é o mobilizador do Canal, com as professoras, elaborando ali alguma coisa que fosse ficar... Na verdade um projeto para a escola do campo, que era o que nós esperávamos, achávamos que o fruto daquele trabalho seria esse. Bom, trabalharam lá, mas depois no final, que nós percebemos, é que, como acho que não ficou pronto em tempo, algum problema com a digitação, não sei o que aconteceu, na verdade, elas começaram o ano com o mesmo projeto da escola daqui da zona urbana. Quando eu pedi esse projeto elas conversaram comigo, falaram para mim que o mobilizador George havia levado com ele, que ele ainda ia editar melhor, digitar essas coisas, e que elas estavam trabalhando com o mesmo projeto daqui, do Jardim Eldorado (depoimento da coordenadora pedagógica da Rede Municipal de P. Venceslau, 2004).

O “Canal Futura” tem uma grade de programação toda voltada para assuntos educacionais. No primeiro ano de atuação do canal no PA, sua iniciativa esteve muito voltada para a escolha e sugestão de exibição de programas gravados da grade da TV e desenvolvimento de projetos quase isolados, tendo pouco ou nenhuma ligação com o projeto pedagógico oficial.

No ano de 2004, a evolução do projeto do Canal Futura no PA passou fundamentalmente, pela contratação da ex-professora, como agente. No ano de 2005, “projeto” desenvolvido pelo Canal Futura foi "Circo, hoje tem marmelada tem sim senhor", tema escolhido pelas próprias crianças.

A EMEFEI “Dalva Ferreira Melo” (a escola do assentamento) tem seu Plano Escolar atrelado às necessidades de uma escola urbana. Sabendo dessa especificidade da Escola, a Divisão de Educação de Presidente Venceslau abriu espaço para a atuação pedagógica do Canal Futura, que deveria seguir uma metodologia adequada para a realidade dos educandos, ou seja, uma educação voltada e pensada para o campo.

O antigo Plano diz:

[...] que o educador deverá resgatar e desenvolver no educando valores morais e éticos, participando na obra do bem comum, preservando a sociedade e fraternidade. Uma diferença que levou em consideração a especificada da escola na zona rural foi com relação ao horário. Procurando adaptar o horário escolar com a realidade dos educandos a escola possui um horário diferenciado, isto é, intermediário: das 9 horas da manhã às 14 horas e 30 minutos. (SOUZA, 2005: 26)

A EMEFEI “Dalva Ferreira Melo”, até o final de 2005, contava também com núcleos de ensino voltados a jovens e adultos, como o MOVA e as Tele-Salas, ligadas à Fundação Roberto Marinho. Além disto, um programa da Polícia Militar para discussão da questão da violência e as drogas também teve lugar na Escola. A evasão dos educandos dos projetos tornou-se o grande obstáculo. Um dos apontamentos que justificaria essa evasão seria a questão da certificação e a própria metodologia utilizadas. Mudanças ocorreram, os alunos que continuaram a fazer a Tele-salas exigiram aulas expositivas, não aprovando o “sistema de vídeo”. Essas questões levaram a uma tomada de decisão pelo poder municipal de não dar continuidade aos cursos oferecidos para jovens e adultos na Escola do assentamento. O que no início de 2006, foi comprovado através dos trabalhos de campo.

Além dessas iniciativas mais diretamente ligadas ao Poder Público Municipal (mediadas ou não pelo “Canal Futura”), outras ações educacionais viram lugar na Escola do Assentamento. Uma delas foi o curso de Técnico em Agricultura Familiar, desenvolvido pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza – ETE de Presidente Venceslau. Através desse curso procura-se desenvolver atividades e projetos em regime de parceria, voltados ao aprimoramento técnico no setor produtivo, para que, além da qualificação profissional possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida e desenvolvimento de uma agropecuária sustentável.

Resumidamente os objetivos do curso são:

- preparar os jovens filhos de pequenos proprietários rurais e assentados em Programas de Reforma Agrária para que junto de suas famílias possam explorar a agricultura familiar tecnificada e sustentável.

- proporcionar aos jovens a possibilidade de enquadramento no programa PRONAF Jovem, com acesso a financiamentos de investimentos e capital de giro.

O curso encontra-se em andamento e possui três módulos:

1º módulo – Produção Animal, com início em março de 2004 e término em outubro do mesmo ano.

2º módulo – Produção Vegetal, com início em fevereiro de 2005 e término em junho do mesmo ano.

3º módulo – Produção Agroindustrial – início em julho de 2005 e término em dezembro de 2005.

(fonte : SOUZA, 2005: p. 27-28)

Este projeto, no entanto, parece estar fadado ao fracasso, porque assim como outros já mencionado, não correspondem as reais necessidades dos jovens assentados. Em depoimento uma importante agente da pesquisa falou sobre sua insatisfação com o curso, que não finalizou, mas que segundo ela, não dava conta das necessidades integrais do aluno. “As coisas vinham tudo pela metade, a gente tinha certificado dos cursos, mas pela metade”. O curso ainda teve problemas com falta de professores.

Os alunos da EMEFEI “Dalva Ferreira Melo”, ao final da 4ª série, vêm-se obrigados a se deslocar para outra escola que ofereça a progressão do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O destino é uma escola da cidade de Presidente Venceslau, EE Antonio

Marinho de Carvalho Filho, a maior Unidade Escolar do município e a única a assistir aos jovens assentados. Esta Escola Estadual se localiza na área central da cidade e atende a uma clientela bastante diversificada, recebendo alunos de cidades vizinhas, como Piquerobi, Caiuá e Marabá Paulista, o maior contingente de educandos, porém, é oriundo dos bairros da própria cidade.

Segundo um levantamento de dados realizado pela própria unidade Escolar, 11,2% dos jovens atendidos são oriundos da zona rural, sendo que desses, 3,1% são assentados, 0,6% não-assentados (sitiantes) e 3,5% empregados rurais (SOUZA, 2005: 41) número expressivo, levando-se em consideração que os estudantes vindos do campo concentram-se no período vespertino, devido à logística do percurso.

Os aspectos da vida econômica, social e cultural vividas pelas sociedades em diferentes momentos refletem-se no processo educativo e na própria Instituição Escolar. As crises, as contradições e as tensões paradigmáticas têm suas expressões nas relações intracomunidade escolar refletindo as intenções dos dirigentes e dos demais agentes envolvidos.

Nesse contexto, o ambiente educacional da escola EE Antonio Marinho de Carvalho Filho é um espaço em que as relações e tensões sociais são muito expressivas advindo do embate cultural da diversidade e do urbano/rural, expressando-se através do preconceito “*dos outros*” (BRANDÃO, 1990) em relação aos educandos assentados. Se, de um lado, temos a Escola como um instrumento responsável pela socialização, contribuindo para a interação entre o indivíduo ou grupo de indivíduos e a sociedade, de outro, ela também discrimina, reforça o preconceito excluindo cada vez mais aqueles que procuram por uma forma de inclusão através justamente da escola que os discrimina (MACHADO, 2000 : 96).

A discriminação e a exclusão estão relacionadas aos tipos de experiências vividas por cada sujeito. Aquele que tem esta postura diante *dos outros*, o tem em detrimento da vivência de uma realidade diferente. No caso da Escola o conflito compreende dois mundos (urbano x rural) estigmatizados pela dicotomia, refletindo o senso comum da nossa sociedade, que tem, como referência, o urbano-industrial o único que “tem a possibilidade de oferecer melhores condições de vida para o homem da sociedade contemporânea. Para eles, é a industrialização que garante as possibilidades de sobrevivência do mundo rural” (MACHADO, 2000 : 97).

As novas propostas educacionais

Vale ressaltar que, concomitante aos impasses revelador no desenvolvimento pedagógico da Escola do PA Primavera, novas propostas estão em debate hoje, tematizando a escola Rural. A organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) vem desenvolvendo uma discussão original acerca do fazer educacional junto à população rural. Questão que é um dos elementos centrais de sua luta expressas na simbologia do “*rompimento de três grandes ‘cercas’: a cerca do latifúndio, a cerca do capital e a cerca da ignorância, que submetem os trabalhadores rurais sem terra a condições de vida degradante na sociedade brasileira*” (BEZERRA NETO, 1999, p. 12).

Desta maneira, no bojo do MST, surge uma proposta de desenvolvimento de um novo modelo de homem, através da construção de um novo paradigma educacional voltado para a realidade rural. Assim, a educação, juntamente à necessidade inexorável da reforma agrária, torna-se instrumento capaz de libertar a classe trabalhadora da exploração a que está submetida, transformando a realidade social do homem do campo.

Na tentativa de “educar a sociedade para que reconheça a Reforma Agrária como uma luta não apenas dos trabalhadores e das trabalhadoras da terra, [o MST] também se educa para assumir bandeiras de lutas cada vez mais amplas” (CALDART, 2001, p. 209).

Nesse sentido pode-se “[...] pensar o Movimento social como uma dessas matrizes fundamentais na reflexão de um projeto educativo que se contraponha aos processos de exclusão social, e que ajude a reconstruir a perspectiva histórica e a utopia coletiva de uma sociedade com justiça social e trabalho para todos” (CALDART, 2001, p. 209).

O novo paradigma educacional criado pelo MST transforma a realidade social do homem do campo cuja formação extrapola o espaço físico da escola e tem no Movimento Social um princípio educativo e também um lugar de formação em cuja base se encontra a luta social.

O projeto “Por uma educação básica no campo” tem como objetivo mobilizar e orientar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades e organizações para a conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis. Esta iniciativa procura contribuir para a reflexão político-pedagógica da educação do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo.

O MST enquanto lugar da formação do sujeito social e de construção da coletividade Sem Terra como um modo de produção da formação humana transforma “Sem Terra” em nome próprio (CALDART, 2001).

A atuação desses sujeitos no movimento projeta uma

[...] identidade que é sua, mesmo que não esteja como consciência e como prática em cada um do sem-terra do MST. Uma contradição às vezes politicamente complicada, porque retarda o avanço da luta maior, mas pedagógica e culturalmente muito fecunda e desafiadora, desde que assumida cotidianamente como objeto de um trabalho intencionalmente educativo, do MST e de cada um dos seus integrantes e apoiadores. (CALDART, 2001: p. 214)

Luiz Bezerra Neto ressalta que é importante que se leve em conta que nem a luta pela terra, nem os mecanismos utilizados para a conquista dela, são novos (1999). Ou seja, não foram iniciados pelo MST. O que aparece como novidade nesse contexto de luta pela terra é a tentativa de se fazer um a ligação da questão cultural e educacional com a problemática da concentração de terras, discutindo-se formas de organização e defesa da propriedade coletiva dos meios de produção e da democratização do poder político e da propriedade.

Nesse sentido a *disciplina* e a *mística*, aparecem como importantes mecanismos de luta para a realização do processo de gestão do Movimento. Tais mecanismos, também, perpassam o processo educativo proposto pelo MST que, ao definir sua proposta de trabalho educacional, procurou aliar a educação ao trabalho que poderá possibilitar uma formação para suas lutas/organização.

Antes, a mística, era realizada pelos agentes religiosos envolvidos na formação do MST. Na década de 1990, a mística consolidou-se como algo peculiar do MST, ainda com influências das instituições que desde a gênese estavam ligadas à luta, porém com símbolos, características e espaços próprios, que possibilitaram ao Movimento criar autonomia e ao mesmo tempo identidade.

A mística é linguagem e esta dimensão tem ganhado importância no MST, por meio das canções da luta, dos gestos e dos dizeres. Observa-se o universo simbólico nela contido que se manifesta facilmente entre os iletrados, significativo número da população rural (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999). É através da linguagem que os conteúdos da mística - histórico, político, cultural e ambiental – são transmitidos aos “sem-terra”, reforçando a ideologia do Movimento a partir da construção de um conjunto de palavras que

formam uma lógica política. A mística representa, também, uma determinada visão de mundo, explicita sonhos de uma coletividade, utopias, perspectivas de mudanças.

A mística enquanto cultura, arte que surge da intuição, da imaginação, da espiritualidade, da percepção e da memória coletiva, traduzindo em identidade de classe as manifestações simbólicas. Conforme FERNANDES (2002):

É um ato cultural e político desenvolvido por meio de diversos rituais, quando os sem-terra expressam suas leituras das realidades vividas, por meio da poesia, da música, da mímica, da pintura, da arte em geral. É também uma forma de linguagem dos iletrados que constroem suas expressões, se comunicam e se interagem na construção da consciência da luta pela terra¹.

A proposta pedagógica do MST não é, na prática, uma apropriação da proposta educacional de Paulo Freire acompanhada das orientações pedagógicas de pensadores como Makarenko, Piaget, Martí e Che Guevara (CALDART, 1997). Além de adotar uma postura educativa que tem por base esse ecletismo metodológico, através da inspiração de vários educadores de vertentes diversas, o MST inova também no conceito de escola pública, entendendo que esta deva ser mantida com recursos públicos (estatais) e orientada pelos interesses da comunidade. Para o Movimento, o fato de a educação ser um dever do Estado não pode significar que a direção da escola pública deva ser reservada exclusivamente ao Estado, pois esta tem que estar a serviço da comunidade e é ela quem melhor identifica suas necessidades (CALDART, 1997).

A Escola exerce um importante papel na Pedagogia do Movimento porque constitui-se num espaço propício para o desenvolvimento de atividades educacionais e culturais voltadas para a população do campo, podendo tornar-se um “lugar social” de reflexão acerca da realidade e de troca de experiências entre os trabalhadores rurais, tanto na discussão da política agrária, quanto na busca de reafirmar uma possível identidade camponesa.

É por isso que a luta por escola teve início juntamente com a luta pela terra. O lugar dela, no entanto, foi, aos poucos, e ainda vem sendo redimensionado: “primeiro ela foi construída como um *direito*, e aos poucos ela vai sendo construída como um lugar onde também pode acontecer a formação do sujeito Sem Terra”. (CALDART; 1997: p. 220)

Esse movimento de formação dos Sem Terra, não tem, porém, lugar na escola cujo modelo pedagógico é fechado assim como também o é o método de ensino e estruturas. A escola em que cabe a pedagogia do movimento e que tem um lugar cada vez mais importante na intencionalidade pedagógica do MST possui muito mais um “*jeito de ser escola uma postura diante da tarefa de educar, um processo ou um movimento pedagógico, um ambiente educativo que justamente seja capaz de produzir e reproduzir o Movimento como princípio educativo*”. (CALDART; 2001:p. 221)

A tentativa de implantação desses princípios verifica-se, empiricamente, em pelo menos uma experiência de escolas em assentamentos no Estado. Em outra região (distante do Pontal), a iniciativa do Poder Público municipal, deu concretude aos termos da Escola do Campo. Na região de Araraquara, a construção de um projeto político diferenciado que deu origem ao das Escolas do Campo. A comunidade do assentamento Bela Vista do Chibarro foi a principal propulsora do projeto e sempre mostrou-se preocupada com as transformações e os rumos da escola, desde sua implantação, apresentando uma característica reivindicativa muito forte.

¹ FERNANDES, Bernardo Mançano. Pequeno Vocabulário da luta pela terra, 2002. Disponível em: <<http://www.landless-voices.org>>. Acesso em: 20 mar.2004.

O marco para a consolidação do novo projeto foi a chegada da diretora que contribuiu "para impulsionar a participação da comunidade na vida escolar e da escola na vida da comunidade" (OLIVEIRA, BASTOS, 2004: 151). Sua atuação mobilizou a comunidade para reformar a escola, abrindo também espaço para ampliar a participação da mesma na gestão escolar. Essa intervenção (da comunidade) foi um meio através do qual criou-se a relação de pertencimento, a comunidade passou a entender a escola como sendo sua e reivindicar por ela.

Mediados pelo tema Educação, os(as) assentados (as), a comunidade escolar e o poder local têm estabelecido relações que expressam a construção de um novo espaço de debates e de sociabilidade comunitária, apontando possibilidades de reverter processos de marginalização ao qual a escola rural sempre foi submetida e almejando, a partir dessa luta, tornar possível a melhoria das condições de vida (OLIVEIRA, BASTOS, 2004: 150).

Em Araraquara a Secretaria Municipal de Educação, nesse intercâmbio com a escola e a comunidade, implantou um projeto com as seguintes diretrizes:

- *implementação de uma proposta pedagógica do campo;*
- *desenvolvimento de um programa específico de formação continuada de educadores do campo;*
- *a municipalização do ensino na Escola Estadual “Prof. Hermínio Pagotto”, garantindo a efetivação de um ensino combinando a reflexão teórica com a atuação prática no campo e o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, visando a aquisição de conhecimentos da cultura cotidiana e dos saberes acumulados historicamente voltados para a criação de habilidades e de formação de atitudes e valores, além do fortalecimento dos vínculos com a família e a terra;*
- *implantação da Educação Infantil, através de convênio com o Centro de Desenvolvimento Comunitário do Assentamento Bela Vista, condicionada aos trâmites legais e burocráticos;*
- *implantação de atendimento na rede municipal de ensino, da 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental, na Escola Estadual “Prof. Hermínio Pagotto”, a partir de 2002, com proposta especial voltada ao homem e à mulher do campo;*
- *implantação do Programa de Educação Complementar nos Assentamentos Bela Vista e Monte Alegre, através dos Centros de Desenvolvimento Comunitário, condicionada aos trâmites legais e burocráticos;*
- *inclusão, nos concursos públicos a serem realizados, de bibliografia pertinente à realidade da comunidade rural. (fonte : Prefeitura Municipal de Araraquara - Projeto Escola do Campo)*

As resistências ao projeto giravam em torno da preocupação quanto a mudança da dinâmica dentro da escola. A comunidade questionava se a mudança traria uma efetiva melhoria da qualidade do ensino. Outra preocupação era o surgimento de novas lideranças, a partir de novo enfoque desenvolvido pelas escolas. Tais novos líderes poderiam entrar em conflito com as antigas lideranças (OLIVEIRA, BASTOS, 2004). Mas aos poucos, a realidade começou a mudar,

Sendo vencidos gradativamente esses obstáculos, ainda não em sua totalidade até os dias atuais, e reafirmando a necessidade de implantação do Projeto no início do ano letivo de 2002, as discussões posteriores permaneceram na maioria das vezes em nível local, ou seja, nas próprias escolas, principalmente na escola localizada no assentamento Bela Vista,

onde a direção e membro da comunidade levavam com afinco a implantação do mesmo. (OLIVEIRA, BASTOS, 2004: 160)

Esta experiência constitui-se um pano de fundo e padrão de comparação para o fazer educacional nos assentamentos do Estado, notadamente no Pontal.

A “Juventude Rural” no PA Primavera

Observações já realizadas mostram que os jovens assentados conjugam em suas aspirações profissionais, atividades de características urbanas com o desejo de permanecer no assentamento (WHITAKER, 2003) o que de fato tem a ver com a diluição das fronteiras entre os espaços rurais e urbanos e pela falta de perspectiva para aqueles que vivem da agricultura.

Um aspecto importante da vida dos jovens é a formulação dos projetos. Carneiro, 1998 diz que jovem é aquele que se encontra em uma fase de incongruência entre os projetos idealizados e o que é feito na prática. Os projetos, segundo ela, são capazes de fornecer as impressões de como esses indivíduos se colocam diante desse mundo rural, em transformação, cada vez mais próximo da cidade e como imaginam e ilustram o mundo rural e o urbano que dá sentido a seus projetos.

Há uma oscilação, é verdade, entre o que se espera individualmente e o compromisso com a família. Esse antagonismo aparente, revelaria o curso da construção de uma nova identidade que tem como base, de um lado, o enraizamento, a família, o espaço das sociabilidades das “sociedades tradicionais” e, de outro, a elaboração de um projeto de melhoria do padrão de vida. Os jovens,

Cultuam laços que os prendem ainda à cultura de origem e, ao mesmo tempo, vêem sua auto-imagem refletidas no espelho da cultura ‘urbana’, ‘moderna’, que lhes surgem como uma referência para a construção de seus projetos para o futuro, geralmente orientados pelo desejo de inserção no mundo moderno. Essa inserção, no entanto, não implica a negação da cultura de origem, mas supõe uma convivência que resulta na ambigüidade de quererem ser, ao mesmo tempo, diferentes e iguais aos da cidade e aos da localidade de origem. (CARNEIRO, 1998: p. 68).

Quais são as imagens do mundo rural e urbano que ilustram e dão sentido a esses projetos?

Através do contato com jovens de origem urbana, novos valores são adquiridos, mudando substancialmente o padrão de comportamento dos jovens desta geração que passam a incluir em seus projetos individuais aspirações quanto ao trabalho e ao estilo de vida típicos da juventude de classe média urbana (CARNEIRO, 1998: p. 69).

O imaginário é algo imprescindível na análise de qualquer realidade. Algumas questões podem ser fundamentais para se entender os projetos elaborados pela população jovem moradora de assentamentos entre elas: Como os assentados vêem os jovens citadinos e por consequência a cidade? Qual é a imagem recriada por eles? E qual o reflexo disso?

Os trabalhos de campo mostraram que a imagem da cidade recriada pelos jovens corresponde a própria definição dicotômica do que venha ser o conceito de campo e

cidade, ou seja, a contraposição do que é vivenciado no assentamento. A cidade oferece possibilidades não encontrada no assentamento, a possibilidade de se fazer com o tempo livre o que sua criatividade e a estrutura urbana podem oferecer. Necessidades novas não são criadas, cria-se uma consciência da escassez e de acessibilidade. Uma questão de escolha.

Na cidade, o jovem supõe encontrar oportunidades para o desenvolvimento de seu potencial. No entanto, registra-se junto com a saída, o retorno dessa juventude para o assentamento. A situação dos adolescentes do PA Primavera que vão estudar na cidade dá pistas para a compreensão desse intrincado processo. A pesquisa registrou forte estigma com a população estudantil oriunda dos assentamentos. Na fala de professores e dirigentes escolares o adolescente assentado (ou “sem-terra”, nas palavras desses agentes) é protagonista de vícios e situações de subalternidade, coisas que se mostraram muito mais parte de um discurso ideológico contrário à Reforma Agrária, que um situação empírica recorrente.

Carneiro (1998), coloca ainda, que os projetos individuais expressam a ambigüidade característica da situação de convivência entre dois universos culturais. Trazendo isso para o contexto empírico estudado, das conversas com jovens, o enraizamento com o tempo, e as diferentes gerações interferem menos nas escolhas dos jovens, uma vez que assiste-se o declínio e vazio que se deve a impossibilidade de desenvolvimento nos moldes da agricultura familiar tradicional. Eis que surge o sujeito oculto, endividado, que põe seu lote para arrendar ou aquele que vende seu lote, prática ilegal nos Assentamentos Rurais. (MARTINS, 2003)

O tamanho do lote também parece influenciar, a família deixa de ser polinucleada, os filhos constroem suas casas no lote do pai, mas preservam a privacidade de seu próprio lar. Ou ainda vão para a cidade e tornam mais fácil o caminho daqueles, mas jovens que seguirão os mesmos passos. O retorno vai depender do “ritmo de desenvolvimento local e das alternativas que surgirem” (CARNEIRO, 1998; p.70).

Carneiro (1998) ainda destaca que,

(...) quando se considera a atual possibilidade de uma redefinição de identidades deve-se atentar para uma dinâmica que inclui uma diversidade de sistemas simbólicos coexistentes e nem sempre concorrentes. Devido a concomitância dos valores locais com os valores da cidade, há uma reelaboração do sistema de valores local. O jovens são atores dessa reconstrução cultural a partir de uma releitura dos valores urbanos, onde papéis sociais são redefinidos e projetos são redefinidos e projetos são formulados sob novos paradigmas, partindo-se de uma ruptura (parcial) com os velhos moldes adotados tradicionalmente pela sociedade local. (...) As identidades no meio rural não são mais sustentadas exclusivamente na atividade agrícola. A terra, deixando de ser meio de produção para se transformar em um bem de consumo, passa a ocupar outro lugar nas preocupações e nos projetos da juventude rural de origem agrícola. (CARNEIRO, 1998: p. 72)

Considerações finais

A pesquisa revelou que um dos motivos que fazem os jovens sair do Assentamento é a falta de perspectiva de melhoria de vida e a busca de alternativa. Até quando o campo vai estar estigmatizado pela escassez e precariedade? O fato é que as aspirações dos jovens ultrapassam o espaço físico e social que o “sítio” proporciona.

Abordando os aspectos culturais, a falta de lazer é uma realidade e um aspecto negativo. O trabalho de campo realizado no feriado do carnaval revelou as

incongruências e as necessidades de intervenções no sentido de dotar o Assentamento de equipamentos que de fato tragam novas possibilidades de lazer para a população assentada e sobretudo aos jovens. O carnaval não pareceu algo esperado ou que despertasse necessidades especiais de fruição para a maioria dos jovens. Há trabalho que precisa ser feito todos os dias - tirar leite, por exemplo- e não existem feriados ou finais de semanas de folga quando o ciclo agropecuário está no pico.

O lazer, por sua vez, é experimentado de outra forma. Na maioria das vezes, fica por conta da criatividade dos jovens. A atividade atual praticada pelos jovens, do sexo masculino é a montaria em bois. Esse lazer revela a necessidade de uma discussão de gênero, pois as mulheres encontram-se excluídas desse processo.

A escola tem passado por momentos difíceis no PA Primavera. Houve um grande esvaziamento, há poucos alunos, falta merenda e funcionários. A mudança de mandato surtiu efeito negativo sobre o cotidiano escolar. O antigo prefeito sempre esteve mais próximo, já que a escola foi um projeto idealizado e realizado durante o seu mandato, não é atoa que a escola tem o nome de sua irmã. Mesmo sendo do mesmo partido a população assentada está insatisfeita com o atual prefeito: “o ano passado e esse ano o prefeito deixou a desejar, ele não ganha mais eleição em Venceslau” (depoimento de um motorista, 2006).

“Essa escola era a menina dos olhos do Osvaldo ex-prefeito, mas a gente não pode nem reclamar muito, pois logo te perguntam: De que lado você está? Eu não sou de partido nenhum eu fico do lado das crianças”.(Coordenadora da Escola, 2006)

A elaboração de projetos com vistas à integração da comunidade aos processos educacionais realizados na escola se faz urgente. Isso porque entendemos que a gestão da escola por parte da comunidade – única conhecedora da demandas reais - seja, senão o único, o melhor caminho para a efetivação da escola EMEFEI Dalva Ferreira Melo enquanto centro aglutinador das relações sócio-espaciais, e mais, para que sua estrutura gigantesca, que poderia atender de varias formas os moradores, não seja comparada ao mito do elefante branco.

O grande desafio educacional, no entanto, continua sendo o impasse registrado na construção de um Projeto Político-Pedagógico específico para o campo e dissociado da escola da cidade. Esse impasse está relacionado à concorrência de diversas entidades (Canal Futura, Escola Técnica Agrícola, Prefeitura Municipal) que não conseguem aglutinar a proposta pedagógica.

A falta de autonomia da Escola é um outro obstáculo ao desenvolvimento de um projeto pedagógico. Neste sentido, deve-se ressaltar a experiência do “Projeto Escola do Campo”, vivenciado na região de Araraquara que só se tornou possível com a chegada da vice-diretora da Escola do PA Bela Vista do Chibarro, promotora de uma série de alterações no universo escolar. Dentre elas, destaca-se a participação da comunidade na reforma da escola e no processo educativo (OLIVEIRA, BASTOS, 2004).

O esvaziamento da escola, a partir da omissão governamental, reflete na postura que a comunidade, infelizmente, tem assumido. Assim a juventude tem deixado o espaço escolar – esvaziando também o curso de Agricultura familiar em desenvolvimento. A possibilidade de aglutinação desse segmento, via estabelecimento escolar, se perde, pois nem o poder público (Prefeitura), nem ONGs (no caso o Canal Futura), nem as lideranças da comunidade (no geral pouco ativas), investem nesse caminho. A rotatividade dos professores, outro problema da escola do PA Primavera, também enfraquece uma possível atuação militante (como no caso de Araraquara) de algum docente.

A juventude, como segmento estratégico nesse possível projeto, convive com a antiguidade de uma situação indefinida, sair ou ficar. O reconhecimento da conquista

da terra, empreendida pelos pais, entrelaça-se com o que falta de perspectivas concretas de trabalho e renda no lote; o ideal urbano se mistura com a realidade de estigma, experimentado desde a experiência escolar vivida na cidade.

Para os jovens assentados, notadamente aqueles distantes da ação do MST (a maioria, diga-se de passagem), a busca por constituir projetos coletivos encontra-se bloqueada. Individualmente, no entanto, mas sem abandonar a possibilidade de ação coletiva, esses sujeitos revelam grande mobilidade e um potencial enorme de transformar a Reforma Agrária, ao transformar suas próprias vidas

Referência bibliográfica

ABRAMOVAY, R. O futuro das regiões rurais. Porto Alegre : Ed. da UFRGS, 2002.

ARARAQUARA. Texto Resolução da Conferência Municipal de Educação. 2001.

BEZERRA NETO, L. Sem-Terra Aprende e Ensina: Estudo Sobre as Práticas Educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRANDÃO, C. R. O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural. São Paulo: FDT, 1990.

CALDART, R. S. Educação em Movimento: Formação de Educadores e Educadoras no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. In.: ESTUDOS AVANÇADOS. Universidade de São Paulo. Instituto de Estudos Avançados. Vol. 1, n. 1 (1987). São Paulo? IEA, 1987. (207-224). Quadrimestral. Vol. 15 N. 43 Set/Dez 2001.

CARNEIRO, Maria José. O Ideal Rurbano: Campo e Cidade no Imaginário de Jovens Rurais. In.: TEIXEIRA DA SILVA, F. C.; SANTOS, COSTA, L. F. C. Mundo Rural e Política: ensaios interdisciplinares. Rio de Janeiro: Campos, 1998.

FERNANDES, B. M. MST: Formação e Territorialização. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. Pequeno Vocabulário da luta pela terra, 2002. Disponível em: <<http://www.landless-voices.org>>. Acesso em: 20 mar.2004.

FERRANTE, V. L. S. B.; BARONE, L. A. Reforma Agrária: questão de sempre no debate nacional. Litterae. Ano I, n.1, PET/Letras/FCL/UNESP/Araraquara, setembro de 1996.

FERRANTE, V. L. S. B.; WHITAKER, D. C. A.; BARONE, L. A. Poder Local e Assentamentos Rurais: expressões de conflito, de acomodação e de resistência (Projeto de Auxílio Integrado – CNPq. Araraquara/Presidente Prudente: UNIARA/FCL-UNESP/FCT-UNESP, 2004.

HAESBAERT, Rogério. Identidades Territoriais. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENHAL, Zeny (org.). Manifestação da cultura no espaço. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1999. p. 169-190.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). Educação no Campo: Identidade e Políticas Públicas. Cadernos Por uma Educação Básica no Campo. n.4, Brasília, 2002.

LEITE, J. F. A Ocupação do Pontal do Paranapanema. São Paulo: Hucitec, 1998.

LEITE, S. C. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002 – 2ª ed.

MACHADO, V. Estudante em Assentamentos de Terras: um estudo de aspirações por educação. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UNESP/FCL/Araraquara, 1999.

MARTINS, José de Souza. O Sujeito Oculto: Ordem e Transgressão na Reforma Agrária. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2003.

OLIVEIRA, Tatiana de, BASTOS, Valéria Aparecida de. A proposta de educação do campo das escolas rurais de Araraquara – SP : Destaque na construção da qualidade de vida. In.: Retratos de Assentamentos. n. 9, NUPEDOR/Programa de Pós-Graduação em Sociologia, FCL/UNESP/Araraquara, 2004.

SOARES, Maria Dalva Oliveira, ARAUJO Almério Melquíades de. A contribuição do Centro Paula Souza na capacitação de agricultores familiares dos assentamentos de reforma agrária. In.: Anais (digital) II Jornada de estudos em Assentamentos Rurais. Campinas, 2005.

SOUZA, Leandro César de. “Poder Local e Assentamentos Rurais: Expressões de conflito, de acomodação e de resistência”. Relatório Parcial CNPq/PIBIC. FCT/UNESP Presidente Prudente, 2005.

WHITAKER, D. C. A. A questão da diversidade em Assentamentos de Reforma Agrária. Araraquara-SP. In.: FERRANTE, V. L. S. B.; BERGAMASCO, S. M. P. P.; AUDRÉE, M. (orgs). Dinâmicas familiar, produtiva e cultural nos Assentamentos Rurais de São Paulo. Campinas: FEAGRI/Unicamp; Araraquara: UNIARA; São Paulo: INCRA, 2003.