



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

ÁREA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA E SEUS
FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-CIENTÍFICOS

**CARTOGRAFIAS DE UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO RURAL:
CAUSOS E TENSÕES ENTRE ESTADO, MOVIMENTOS SOCIAIS E
COMUNIDADES SEM TERRA**

WANDERSON ROCHA LOPES

INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS

**RIO CLARO-SP
2026**

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS
CAMPUS DE RIO CLARO

WANDERSON ROCHA LOPES

**CARTOGRAFIAS DE UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO RURAL: CAUSOS E
TENSÕES ENTRE ESTADO, MOVIMENTOS SOCIAIS E COMUNIDADES SEM
TERRA**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Roger Miarka

Rio Claro – SP
2026

L864c Lopes, Wanderson Rocha
 Cartografias de uma escola de assentamento rural : causas e tensões
 entre Estado, movimentos sociais e comunidades sem terra /
 Wanderson Rocha Lopes. -- Rio Claro, 2026
 302 p. : il., fotos, mapas

 Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
 Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro
 Orientador: Roger Miarka

 1. Educação do campo. 2. Escolas do campo. 3. Movimentos sociais
 rurais. 4. Reforma agraria. 5. Matemática Estudo e ensino. I. Título.

Impacto potencial desta pesquisa

A pesquisa contribui para a qualificação da Educação do Campo (ODS 4), ao evidenciar práticas educativas contextualizadas, promovendo a redução de desigualdades educacionais (ODS 10), o fortalecimento de comunidades rurais sustentáveis (ODS 11), a valorização dos territórios e da vida terrestre (ODS 15) e o debate sobre justiça social e participação democrática (ODS 16).

Impacto potencial de esta investigación

La investigación contribuye a la cualificación de la Educación Rural (ODS 4), destacando prácticas educativas contextualizadas, promoviendo la reducción de las desigualdades educativas (ODS 10), el fortalecimiento de comunidades rurales sostenibles (ODS 11), la valoración de los territorios y la vida en la tierra (ODS 15) y el debate sobre justicia social y participación democrática (ODS 16).

Potential impact of this research (English)

This research contributes to the strengthening of Rural Education (SDG 4) by highlighting contextualized educational practices, promoting the reduction of educational inequalities (SDG 10), supporting sustainable rural communities (SDG 11), valuing territories and terrestrial life (SDG 15), and fostering social justice and democratic participation (SDG 16).

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS E CIÊNCIAS EXATAS
CAMPUS DE RIO CLARO

WANDERSON ROCHA LOPES

**CARTOGRAFIAS DE UMA ESCOLA DE ASSENTAMENTO RURAL: CAUSOS E
TENSÕES ENTRE ESTADO, MOVIMENTOS SOCIAIS E COMUNIDADES SEM
TERRA**

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas do Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação Matemática.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Roger Miarka - orientador
Departamento de Matemática – IGCE – Unesp – Câmpus de Rio Claro

Prof.^a Dr.^a Renata da Silva Nobrega
Universidade Federal de Rondônia (Unir) – Câmpus de Ji-Paraná (RO)

Prof.^a Dr.^a Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) – Câmpus Cornélio Procópio (PR)

Prof.^a Dr.^a Ronilce Maira Garcias Lopes
PPGEM – IGCE – Unesp – Câmpus de Rio Claro

Prof.^a Dr.^a Andréia Lunkes Conrado
Departamento de Matemática – IGCE – Unesp – Câmpus de Rio Claro

Conceito: Aprovado

Rio Claro (SP), 9 de dezembro de 2025

Às comunidades e escolas em área de reforma agrária no estado de Rondônia...

Com as marcas de cada fragmento de mundo que esteve comigo neste processo, deixo aqui meus agradecimentos. Uma tese como esta não se escreve sozinha, mas a muitas mãos, em meio a trocas e afetos. Fazem parte das vibrações que moveram nossos dedos nos teclados enquanto digitávamos.

Gosto de tantas pessoas que morro de medo de, neste caminho, magoar alguém – e, se eu fosse listar nomes, certamente faltariam muitos. Então, faço menção às coletividades que estiveram envolvidas: muito obrigado a todos os grupos – Coletivo Cronopies+; Educação Matemática do Campo da UTFPR de Cornélio Procópio (PR); Escola Paulo Freire, com toda sua equipe e estudantes; Comunidade do Assentamento Palmares; militantes do MST que encontrei ao longo da caminhada e ao próprio Movimento como um todo.

Agradeço à banca examinadora desta tese pela paciência, leitura e orientações – mas, principalmente, pela presença e contribuição singular de cada integrante, todos fundamentais em cada escolha do percurso. À máquina de guerra “O Cortiço”; ao PPGEM e sua equipe de servidores e docentes; às professoras e aos professores – nossos mestres e mestras – de todas as instituições pelas quais passei e que marcaram profundamente minha formação.

Agradeço também à equipe do *Instituto de Investigaciones en Educación* da *Universidad Veracruzana*, em Xalapa, no México, em especial aos dois programas de pós-graduação – *Maestría en Investigación Educativa* e *Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad* –, com seus professores e estudantes.

Sou grato às equipes das instituições de fomento que tornaram este trabalho possível, em especial às pessoas da CAPES e da FAPESP.

- O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.
- O presente trabalho foi realizado com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), Brasil. Processo nº 2020/14396-7. Processo nº 2023/00778-3. As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP.

Agradeço às pessoas da minha família – incluo nesse espaço aquela que me deu a vida, me cuidou e me criou (te amo, dona Nininha, minha mãe), e a família que se formou de outros modos nos caminhos das nossas emoções –, deixo minha gratidão.

À cada pessoa pela companhia e amizade, agora espalhadas por diversos cantos do continente; à família e os voluntários da casa de turismo *Aldea Natalia*, localizada na Bahía de San Agustín, em Oaxaca; ao clube de dança *Mi Cubanía Xalapa*; e a todos os bares e restaurantes que criaram espaços de encontro e dança; e, de modo especial, às travessias que vivi.

Não quero deixar de agradecer também a tudo o que vem da natureza – o Sol, a Lua, as estrelas, os rios, a terra, as montanhas, a floresta (em especial, a Amazônia), a fauna e a flora, o mar – por todo o afeto, companhia, alimento e água que me sustentaram nesse percurso.

Sou grato a todos, todas e todes que não fizeram parte de nenhum desses contextos acima, mas que estiveram juntos na companhia de cada encontro.

Agradeço ao amor e à vida.

Tem coisas que não se contém, só nos leva.

(Primeira cena de um sonho)

Wanderson Rocha Lopes

Eu estava no mar,

pensa num azul cristal mais lindo do mundo!

Tinha ali uma baía cheia de corais,

e um pedacinho de onda rasa se rompe nos meus pés...

Me joguei de peito e saí a surfar,

era até melhor do que voar,

aquela ondinha pequena me fez viajar,

tão longe...

De repente,

o mar era incontrolável,

ondas caóticas por todas as direções,

e vieram mais de cem brigadistas,

acho que eram do governo,

com uma lona gigante que eu não sei mensurar...

As ondas entraram por cima da lona,

os brigadistas em sincronia começaram a conter o mar,

outros de roupas distintas faziam algo nos corais,

não sei se era manutenção ou extração...

Nem sei...

Mas o mar era mais forte,

força da natureza

que nada segurava,

e então romperam-se as lonas

levou tudo no caminho,

*brigadistas e banhistas,
os mais fortes conseguiram escapar...*

*O mar se chocou com as areias
e elas foram ficando cada vez mais íngremes,
cada vez mais difícil de fugir do mar...*

*Os brigadistas tentaram
uma segunda contenção,
a segunda barragem
também não aguentou,
o mar se chocou
outra vez com a areia,
dessa vez levou tudo,
deixando somente
a terra vermelha,
e uma ribanceira
mais difícil de se escapar...*

*Tem nada a ver!
Quando eu estava no campo,
eu não conhecia o mar,
porque ele fica longe de Rondônia....*

RESUMO

A Educação do Campo configura-se como um movimento sociopolítico que reivindica uma educação pública, de qualidade, comprometida com as diversas realidades dos povos e trabalhadores do campo. A partir de aproximações com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e suas práticas educativas em contextos de reforma agrária e luta por uma outra realidade escolar, compreendemos que escolas em assentamentos rurais constituem territórios tensionados entre as ações do Estado e os projetos políticos dos movimentos sociais. Diante disso, buscamos compreender como uma escola localizada em um assentamento rural no interior de Rondônia se produz entre as demandas estatais e as lutas pela Educação do Campo. Para tanto, desenvolvemos uma imersão diária, no segundo semestre de 2022, na Escola Paulo Freire, situada no Assentamento Palmares, no município de Nova União (RO). Nesse percurso, adotamos a cartografia como metodologia que permite ao pesquisador habitar e experimentar esse espaço de disputa com uma escuta sensível às vozes, aos afetos e aos acontecimentos que ali emergem. Articulando a Filosofia da Diferença a uma pesquisa em Educação Matemática que se desloca para uma escola do campo, buscamos compor cenários e movimentos que possibilitassem a criação de mapas capazes de potencializar a produção de saberes nesses contextos. Esse processo investigativo conduziu-nos à invenção de uma política de escrita plural, operando entre cartas, narrativas descritivas, históricas, geográficas e em forma de causos, ao mesmo tempo que compomos com outros modos de textualização. Predomina, contudo, uma escrita que se faz pelos causos e pelas texturas das tensões vividas no trabalho de campo. Como desdobramento, colocamo-nos a elaborar leituras sobre os modos como processos estatais constituem os espaços educativos, articulando-os às experiências vividas durante a pesquisa, também marcada por uma estância investigativa (doutorado sanduíche) no México, onde refletimos sobre autonomia comunitária e movimentos sociais na educação. Paralelamente, revisitamos os contextos históricos de lutas e conflitos agrários na conformação do latifúndio no Brasil, com atenção às particularidades regionais de Rondônia e ao papel do MST nessa constituição. Assim, a pesquisa se firma nas contracenas que emergem das dinâmicas de uma escola de assentamento rural, situada em uma região específica da Amazônia, deixando ver forças, resistências e invenções que a atravessam.

Palavras-chave: escola do campo; disputa; MST; cartografia; Rondônia; causos.

RESUMEN

La *Educação do Campo* [Educación Rural o Educación del campo] se configura como un movimiento sociopolítico que reivindica una educación pública y de calidad, comprometida con las diversas realidades de los pueblos y trabajadores del campo. A partir de aproximaciones con el *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST) [Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST)] y de sus prácticas educativas en contextos de reforma agraria y de lucha por otra realidad escolar, comprendemos que las escuelas situadas en asentamientos rurales constituyen territorios tensionados entre las acciones del Estado y los proyectos políticos de los movimientos sociales. En este marco, buscamos comprender cómo una escuela localizada en un asentamiento rural del interior de Rondônia se produce entre las demandas estatales y las luchas por la *Educação do Campo* [Educación Rural]. Para ello, desarrollamos una inmersión diaria durante el segundo semestre de 2022 en la Escola Paulo Freire, situada en el asentamiento Palmares, en el municipio de Nova União (RO). En este recorrido, adoptamos la cartografía como metodología que permite al investigador habitar y experimentar ese espacio de disputa con una escucha sensible a las voces, los afectos y los acontecimientos que allí emergen. Articulando la Filosofía de la Diferencia con una investigación en Educación Matemática que se desplaza hacia una escuela del campo, buscamos componer escenarios y movimientos que posibilitaran la creación de mapas capaces de potenciar la producción de saberes en estos contextos. Este proceso investigativo nos condujo a la invención de una política de escritura plural, que opera entre cartas, narrativas descriptivas, históricas, geográficas y en forma de *causos* [relatos populares o narrativas rurales], al tiempo que dialoga con otros modos de textualización. Predomina, sin embargo, una escritura que se construye a través de los *causos* y de las texturas de las tensiones vividas en el trabajo de campo. Como resultado, elaboramos lecturas sobre los modos en que los procesos estatales constituyen los espacios educativos, articulándolos con las experiencias vividas durante la investigación, también marcada por una estancia investigativa (doctorado en cotutela) en México, donde reflexionamos sobre la autonomía comunitaria y los movimientos sociales en la educación. Paralelamente, revisitamos los contextos históricos de luchas y conflictos agrarios en la conformación del latifundio en Brasil, prestando atención a las particularidades regionales de Rondônia y al papel del MST en esa constitución. Así, la investigación se afirma en las contracenas que emergen de las dinámicas de una escuela de asentamiento rural situada en una

región específica de la Amazonia, dejando ver fuerzas, resistencias e invenciones que la atraviesan.

Palavras clave: escuela del campo; disputa; MST; cartografía; Rondônia; *causos*.

ABSTRACT

Educação do Campo [Rural Education] is configured as a sociopolitical movement that demands a public, quality education committed to the diverse realities of rural peoples and workers. Based on close connections with the *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST) [Landless Rural Workers' Movement (MST)] and its educational practices in contexts of agrarian reform and struggles for another educational reality, we understand that schools located in rural settlements constitute territories under tension between State actions and the political projects of social movements. In this context, we sought to understand how a school located in a rural settlement in the interior of Rondônia is produced between state demands and struggles for *Educação do Campo* [Rural Education]. To this end, we carried out a daily immersion, during the second semester of 2022, at *Escola Paulo Freire*, located in the Palmares settlement, in the municipality of Nova União (RO). Throughout this process, we adopted cartography as a methodology that allows the researcher to inhabit and experience this disputed space with a sensitive listening to the voices, affections, and events that emerge there. By articulating the Philosophy of Difference with research in Mathematics Education that moves toward a rural school, we sought to compose scenarios and movements that would enable the creation of maps capable of enhancing the production of knowledge in these contexts. This investigative process led us to invent a plural writing policy, operating among letters, and descriptive, historical, and geographical narratives, and in the form of *causos* [popular tales or rural narratives], while also engaging with other modes of textualization. Nevertheless, a writing style predominates that unfolds through the *causos* and through the textures of the tensions experienced in fieldwork. As a result, we elaborated readings on how state processes constitute educational spaces, articulating them with the experiences lived during the research, also marked by a research stay (doctoral internship) in Mexico, where we reflected on community autonomy and social movements in education. In parallel, we revisited historical contexts of agrarian struggles and conflicts in the formation of large estates in *Brasil*, paying attention to the regional particularities of Rondônia and to the role of the MST in this constitution. Thus, the research is grounded in the counter-scenes that emerge from the dynamics of a rural settlement school located in a specific region of the Amazon, revealing the forces, resistances, and inventions that traverse it.

Keywords: rural school; dispute; MST; cartography; Rondônia; *causos*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Conjunto de fotos do estado de Rondônia extraídas a cada 10 anos (1992-2022).	38
Ilustração 2 - Acesso ao município de Nova União (RO) desde a BR-364.....	39
Ilustração 3 – Caderno de campo ocupado por ASRO.	45
Ilustração 4 - Cultivos no acampamento em meio às lonas pretas.....	78
Ilustração 5 - Em marcha, manifestante grita “Pátria Livre!” brandando a bandeira do MST.	79
Ilustração 6 - Liderança dialoga em marcha pelas ruas: “De que vocês têm fome: de cana? Ou de alimentação saudável?”.....	79
Ilustração 7 - Camponeses sem-terra organizando-se para a ocupação do acampamento.	80
Ilustração 8 - Advogado em discurso de defesa do acampamento: “Essas famílias produzem alimentos, elas vão para a escola, participam da comunidade Santa Helena”.	80
Ilustração 9 – Manifestante respondendo entrevistas da mídia: “Na verdade não é invasão né! É ocupação de terra né!”.	81
Ilustração 10 – Imagem do vídeo de lançamento do videoclipe Pedagogia da Pandemia.	91
Ilustração 11 - Título da notícia do Globo Rural sobre a doação de alimentos do MST.....	92
Ilustração 12 - Bandeira do MST	94
Ilustração 13 - Cadeia produtiva do MST.....	96
Ilustração 14 – Mapa do projeto de colonização em Rondônia (1970-1985).....	112
Ilustração 15 – Escola Paulo Freire de costas ao pôr do sol.....	134
Ilustração 16 – Linha 81 que liga a BR-364 a Nova União – RO.....	142
Ilustração 17 – Visão da escola desde a bifurcação.....	143
Ilustração 18 – Ensaio para o desfile do 7 de setembro	162
Ilustração 19 – Escola Paulo Freire no desfile do 7 de setembro.....	165
Ilustração 20 – Escola Paulo freire no desfile do 7 de setembro levando a bandeira do Brasil	167
Ilustração 21 – Zé Gotinha durante o desfile da Escola Paulo Freire	168
Ilustração 22 – Cantinho da leitura.....	173
Ilustração 23 – Livros na sala dos professores empilhados sobre uma cadeira	174
Ilustração 24 – Cenário das estradas do assentamento	188
Ilustração 25 - Desenho da estrutura geral da escola	217

Ilustração 26 - Desenho do bloco principal da escola	218
Ilustração 27 – Desenho do bloco de Ensino Infantil.....	219
Ilustração 28 - Mapa do Assentamento Palmares	234
Ilustração 29 – Experimento elaborado pela professora para sua aula diferenciada.....	251
Ilustração 30 – Escombros de uma escola do campo	256
Ilustração 31 – Foto do Show na Feira Nacional pela Reforma Agrária.....	264
Ilustração 32 – Mística celebrada na 8ª Edição da Festa Camponesa em Jaru (RO)	269

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Significados da bandeira do MST.	95
Quadro 2 - Organização e gestão escolar.....	214
Quadro 3 - Antigas escolas do Assentamento Palmares	233

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Associação Brasileira de Reforma Agrária (ABRA).

Ato Institucional (AI-5).

Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Comissão Indigenista Missionária (Cimi).

Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI).

Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

Conselho Nacional de Direitos Humanos (CNDH).

Ensino Médio com Mediação Tecnológica (EMMTEC).

Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF).

Escolas Família Agrícola (EFA).

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Instituto de Investigaciones en Educación (IIE).

Instituto Federal de Rondônia (IFRO).

Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária (INCRA).

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Jovens Empreendedores Primeiros Passos (JEPP).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Travestis, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais, Pansexuais/Polissexuais, Não-binários e mais (LGBTQIA+).

Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER).

Ministério Público do Estado de Rondônia (MP/RO).

Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST).

Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Partido dos Trabalhadores (PT).

Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA).
Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).
Programa Nacional de Transporte Escolar (PNAT).
Projeto de Assentamento (PA).
Projeto Político Pedagógico (PPP).
Projetos de Assentamentos Dirigidos (PADs).
Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI).
Regimento Interno (RI).
Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo (Semecet).
Serviço de Proteção ao Índio (SPI).
Sindicato dos Trabalhadores Públicos Municipais de Nova União/RO (Sindnov).
Sistema Único de Saúde (SUS).
Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM).
Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).
Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).
União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas (ULTAB).
Universidade Estadual Paulista (Unesp).
União Democrática Ruralista (UDR).
Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
Universidade Federal de Rondônia (Unir).
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

SUMÁRIO

Carta para leitores e leitoras	22
1 INTRODUÇÃO: “NADA COMO UM NOVO SOL” PRA COMEÇAR	29
1.1 Projeções	30
1.2 Buscando caminhos	33
1.3 Construindo um problema... Buscando por objetivos da pesquisa	35
1.4 E que lugar é esse, Nova União?	37
1.5 Anunciando uma pesquisa composta com causo	40
PREPARANDO UMA MUDA: Causo “O causo da pequena ASRO”	41
2 PERCURSOS INVESTIGATIVOS: entre Educação Matemática, e Filosofia da Diferença, e Educação do Campo, e movimentos sociais, e escola em disputa, e	48
2.1 Antes do campo: preparação de corpo e projeção de uma caixinha de ferramenta	50
2.2 Durante o campo: experimentando, cartografando e habitando a escola e seu território	54
<i>2.2.1 Panorama das experiências do trabalho de campo</i>	56
2.3 Depois do campo: cartografias, mapas e análises de uma escola de assentamento rural	67
3 DE ONDE VEM O CHÃO? Preâmbulos históricos, geopolíticos e territoriais da Escola Paulo Freire	73
<i>3.0.1 Composição de fotos: Acampamento</i>	78
3.2 Da história do MST	88
3.3 O MST e a educação	96
3.4 Quadros históricos de colonização, ocupação e lutas históricas no estado de Rondônia	107
3.4.1 Nas margens das fronteiras agrícola: expansão e tensionamento nas periferias da Amazônia... ou... platôs-mundos em colisões, fusões e transformações	109
3.4.2 Dos posseiros na região, a atuação da igreja católica e a territorialização do MST em Rondônia	117

3.4.3 Geração e territorialização do MST no estado de Rondônia e aproximações com Nova União e o Assentamento Palmares	121
UM CANTEIRO DE CAUSOS... TERRITORIALIZANDO NA ESCOLA PAULO FREIRE	134
Causo "Tô chegando com minha Caixa de Ferramentas!"	135
Causo "Seja bem-vindo, mas acabamos de trocar a diretora"	138
Causo "Cuidado, tem pitbull!"	141
Causo "Primeira rotina"	147
Causo "Segundo dia na escola"	155
Causo "O 7 de setembro e o desfile da Escola Paulo Freire!"	162
Causo "Tem caroço nesse angu, então precisa mudar o PPP?"	170
Causo "Um cantinho da não leitura?"	172
Causo "O PPP da Disneylândia"	177
Causo "O menino empreendedor"	186
Causo "Outra vez o PPP da Disneylândia: o retorno nos pede silêncio?" ...	190
Causo "Pautemos um planejamento coletivo ou secretariado?"	193
Causo "No assentamento não tem agronegócio"	196
Causo "Festa beneficente para a professora"	199
Causo "Ministério Público"	202
4 – QUE ESCOLA É ESSA? Suas tensões e temáticas locais e regionais... ..	205
4.1 Corpos e subjetividades: a escola é feita de pessoas e histórias	205
4.2 Papéis, paredes, tecnologias e poderes: o Estado na materialidade da Escola Paulo Freire	212
4.3 Territórios em disputa ou em destruição? Escolas, assentamentos, ruralidades, agronegócio, migrações e transformações	224

4.4 “Falar da escola é falar do assentamento”: o MST e as conexões da vida no campo	236
HORTALIÇAS CRESCENDO: Desejos e devires de uma escola de assentamento e probabilidades de futuro.....	239
<i>Causo “A chuva e a plantação de milho”.....</i>	<i>240</i>
<i>Causo “Amazônia é aquilo ali que vemos na janela...”.....</i>	<i>243</i>
<i>Causo “Aposentadoria”.....</i>	<i>245</i>
<i>Causo “Vocês precisam fazer uma aula diferenciada”.....</i>	<i>249</i>
<i>Causo “Ocupando as praças da cidade”.....</i>	<i>253</i>
<i>Causo “Escombros de uma escola rural”.....</i>	<i>255</i>
<i>Causo “Conhecendo a turma do sindicato”.....</i>	<i>257</i>
<i>Causo “Amazônia tá de pé”.....</i>	<i>259</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O que floresce depois da chuva?.....	261
5.1 Trocar palavras como se trocam sementes.....	263
BRINCANDO DE FICÇÃO: Causo “A pequena ASRO e o futuro da escola”	271
REFERÊNCIAS.....	279
APÊNDICES.....	285
Apêndice 1 – TALE (5 a 11 anos).....	286
Apêndice 2 – TALE (12 a 17 anos).....	290
Apêndice 3 – TCLE participante.....	295
Apêndice 4 – TCLE responsável.....	299

Carta para leitores e leitoras

Olá! Como vai?

Muito prazer, eu sou Wanderson. Gostaria de escrever essa carta como um convite para a leitura de minha tese, resultado de meus estudos durante cinco anos de doutorado. Esta pesquisa vem de meu interesse em conhecer os debates sobre o que acontece em escolas situadas em áreas de reforma agrária, ao mesmo tempo que busquei me aproximar dessas questões no estado em que nasci, Rondônia.

Este trabalho aborda temas relacionados à produção de sujeitos nesses territórios, em diálogo com os grupos de profissionais da Escola Paulo Freire, localizada no Assentamento Palmares, e com a sua comunidade, situada no município de Nova União, no interior do estado de Rondônia.

Pesquisar junto às subjetividades redobra as preocupações éticas que envolvem o processo de investigação. É importante nos situarmos em meio às nossas relações com o território que estudamos. Nesse sentido, esta tese carrega também um pouco de nossa vida e de nossa história, ainda que esse não seja foco principal. E, nesse duplo caminho, ela se tece nas trocas com os participantes de sua produção, pois uma das coisas essenciais em uma pesquisa com subjetividades é que ela é feita por pessoas. Por isso, optei por começar me apresentando a você!

A primeira coisa a saber é que o pesquisador que ora escreve é um professor de um hoje que antes já se vinculara às identidades camponesas de seus avós maternos em Rondônia, os quais tiveram acesso à terra, vivendo em agricultura familiar com um pedacinho de terra menor do que as que se têm no assentamento. Meus avós maternos migraram para Rondônia com sua família de Minas Gerais, quando minha mãe ainda era menor de idade. Desde que me lembro, viviam em meio a um processo de acumulação de terras. Com minha cabecinha de criancinha, eu ia

até a cerca e, olhando para o lado direito, via uma extensão de terra que se perdia no horizonte e pertencia a um único proprietário, que nem sequer morava ali. Do lado esquerdo das terras, havia muitas pequenas propriedades habitadas por distintas famílias colaborando entre si. Estranho que a tese nos mobiliza a questionar também nossas curiosidades de criança, de coisas que não entendíamos em outro tempo. E eu sei que aquele que pergunta muito pode incomodar as pessoas.

Essa realidade mudou com o tempo – meus avós maternos já não vivem mais no campo, também por conta das condições de saúde. Meus avós paternos, vindos do Paraná, foram trabalhadores do campo em outra região, mas não conseguiram terra quando foram para Rondônia. Nesse contexto eu nasci em Ji-Paraná, porque, segundo meus pais, não havia médicos para realizar o parto no município em que moravam, Ouro Preto do Oeste, onde eu cresci na zona urbana.

Ali, vivi minha infância e juventude, ora no sítio de meus tios e avós, ora nos quintais de casa, outras vezes nos fundos da oficina eletrônica em que meus pais trabalhavam e, não posso deixar de mencionar, boa parte desse tempo na escola.

Em casa, cresci no terreiro. Tive uma infância afetiva nos quintais, que, embora ficassem na cidade, tinham gato, cachorro, canarinho, maritaca, codorna e galinha. No fundo de casa, tinha pé de acerola, jaboticabeira e cupuaçu; na frente, era cheio de grama. Tinha ferramentas de quase todos os tipos. Tinha muita festa também.

Era um território que estava a uns 50 km do Assentamento Palmares, onde mais tarde realizei a pesquisa: cheio de dores e alegrias entre a vida familiar e o trabalho na “cidade”. Digo “cidade” entre aspas porque se tratava de um município com características muito rurais, entremeado por pequenos núcleos urbanos, com cerca de 30 mil habitantes. Os terrenos em Ouro Preto costumavam ser grandes – um pouquinho mais e estaríamos falando de uma pequena chácara. Quando eu era criança, como eu

gostava da terra! Eu era feliz e nem sabia, e falo, às vezes, com muita saudade, mas, pelos caminhos da vida, tive que me afastar de lá para estudar.

Na oficina, fui aprendendo outras formas de sociabilidade, mediadas por saberes técnicos e profissionais – palavras que, na infância, eu nem conhecia –, mas também atravessadas por laços familiares. Meus primeiros ofícios nasceram ali. Além do trabalho na oficina, sempre fui educado para exercer outras atividades – isso era uma preocupação constante em casa. Assim, eu carpia o quintal, cuidava de tijolos e pedaços de madeira (nem me lembro bem o motivo), lidava com sucata quase o tempo todo, tinha tarefas domésticas, cuidava dos canarinhos de canto, limpava peixe e, às vezes, ajudava quando se matava um boi para estocar a carne no freezer. Eram muitos saberes para “aprender a viver”. Com o tempo, comecei a explorar outros caminhos: fiz cursos de informática, do básico ao avançado, passando pela parte técnica e de manutenção. Nesse percurso, cheguei a estagiar na própria escola em que estudava e, depois, tornei-me instrutor.

Mas, por outro lado, eu também tinha uma vida divertida – de banhos nos rios (dos quais, algumas vezes, quase não saí, sendo salvo por sorte e desespero), de subir em muros e no alto da caixa d’água para ver a cidade lá de cima. Em casa, havia sempre muita música, o que me inspirou a aprender um pouco também.

Na escola, eu gostava de matemática e de folhear os livros, observando suas imagens – mapas, desenhos de história, tirinhas dos livros de português, ilustrações de experiências científicas, figuras dos livros de biologia. Não sei se isso tem relação com o hábito de acompanhar as linhas dos esquemas eletrônicos acumulados na oficina de meus pais ou de onde veio essa fascinação por imagens. Acho que tudo isso me incentivou a gostar muito de gibis, HQs, mangás e animes – paixões que me inspiraram a desenhar. Tinha grande respeito por minhas professoras e meus professores, que guardo na memória até hoje.

A escola também foi um dos espaços em que aprendi a fazer amigos e a socializar.

Depois de tudo isso, fiquei em dúvida entre seguir carreira na área de informática e programação ou na área da Educação. Mas, tomando como critério o fato de poder estudar em uma universidade pública, que não cobrava mensalidades, decidi optar pela Educação. Foi assim que ingressei no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Rondônia (Unir), *campus* de Ji-Paraná.

Durante a graduação, muitas coisas aconteceram. Me casei, me mudei para Ji-Paraná, paguei um consórcio de uma moto, trabalhei como auxiliar administrativo em um grupo de pesquisa sobre a atmosfera e a biosfera da Amazônia, participei do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) e conheci diversas escolas durante os estágios – já como adulto. Apesar de todas as mudanças e desafios, socializei, fiz amigos, conheci pessoas que atuavam em diferentes realidades e, pouco a pouco, fui me entendendo nesse mundo.

Comecei a estudar Etnomatemática com o professor Kécio Gonçalves Leite, para escrever meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso). Inicialmente, cheguei a pensar em me aproximar do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra para desenvolver algo relacionado à Etnomatemática. Mas, em conversa com meu orientador, decidimos, para aquele momento, realizar uma análise do Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI), investigando as concepções de Etnomatemática presentes nesse documento.

Depois que me formei, trabalhei por um ano como professor em uma escola de Ensino Fundamental e Médio vinculada à rede privada de uma universidade da cidade. No entanto, em meu casamento tínhamos nossos planos, e decidimos que, dali em diante, tentaríamos seguir os estudos e ingressar no mestrado.

A vida foi mudando: pedi demissão, mudei-me para o Paraná e fui morar em Londrina, já que naquela época minha avó vivia a

uns 40 km dali. Aos poucos, fui me reorganizando no campo do trabalho e me preparando para ingressar no mestrado.

Depois de tudo isso, conheci a pesquisadora Línlya Sachs, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), que orientava pesquisas desenvolvidas junto a uma escola de assentamento rural na região norte do Paraná, além de outras escolas do campo. Passei a participar de seu grupo de pesquisa em Educação Matemática do Campo e, com isso, fui aprendendo muito sobre Educação do Campo, Educação Matemática e escolas em áreas de reforma agrária. Sob sua orientação, cursei o Mestrado Profissional em Ensino de Matemática – um programa que integrava os *campus* de Londrina e Cornélio Procópio, da UTFPR. Nesse processo, conhecemos de perto uma escola de assentamento rural, onde desenvolvemos nossa pesquisa de mestrado (Rocha Lopes, 2021).

No mesmo ano em que concluí o mestrado, ingressei diretamente no doutorado, sendo orientado pelo professor Roger Miarka, neste período em que venho escrevendo esta tese, para pensar em algumas questões que logo apresentarei.

Os estudos que sustentam a produção deste trabalho atravessam o campo da Filosofia da Diferença, as questões agrárias e os conflitos por terra no Brasil, a Educação do Campo, as produções realizadas a partir e com o MST, além da Educação Matemática. Contudo, ao longo desse percurso, também transitamos por outras áreas, em busca de olhares mais próximos das questões que nos movem.

Além disso, a tese foi composta por uma escrita mediada pelas camadas sociais que habitamos – sejam elas corporais, temporais, espaciais, territoriais, físicas, materiais ou digitais. Queremos, aqui, afirmar a importância de escutar a vida, e não negá-la por medo de suas subjetivações.

Vivenciando as tensões próprias da construção de uma tese, optamos por operar com diálogos reproduzidos na escrita, por meio de uma estética de causos contados. Essa foi a estratégia

escolhida para produzir narrativas sobre as sensibilidades que atravessam o território de uma escola de assentamento. Ao mesmo tempo, por conta dessas próprias sensibilidades, acabamos por deslizar entre o uso do eu e do nós, pois esta pesquisa não foi escrita sozinha – foi tecida a muitas mãos. Ainda que eu assine a autoria, ela não me pertence exclusivamente. Envolve uma complexa rede de estudos, diálogos, debates e críticas, que se entrelaçam com grupos da universidade, disciplinas, movimentos sociais que acompanhamos, textos que estudamos, caminhos percorridos por pastos, estradas e montanhas, banhos de rio e viagens.

Mas, sobretudo, tudo isso foi construído em meio a muita prosa com as pessoas do Assentamento Palmares que conheci – profissionais da Escola Paulo Freire e militantes do MST –, vozes que carrego com imenso carinho no coração e pelas quais sou profundamente grato à vida por poder conhecê-las e escutá-las neste processo.

A seguir, apresento o *Capítulo 1*, no qual trago as propostas da tese – o que eu pretendia desde o projeto inicial, os objetivos da investigação, um pouco do contexto e outras questões mais projetivas da pesquisa.

Depois, eu venho com o primeiro *Causo de campo*. Por experimentação. Conectando... Pois vou me aprofundar e instrumentalizar os seus usos somente no capítulo seguinte, momento em que vou falar dos percursos investigativos, no qual pretendo falar de nossas atitudes metodológicas. Falamos de como nos preparamos para ir à escola, como foi a experiência de estar lá e como analisamos nossas produções de dados em sua política de escrita por meio de causos.

Como os causos falam muito de um campo da territorialidade, buscamos apresentar, no *Capítulo 3*, um preâmbulo de questões históricas, políticas, sociais e, até mesmo, pedagógicas, que antecedem a Escola Paulo Freire. Apresentamos, neste processo, alguns de nossos saberes relacionados aos debates da Educação em

áreas de reforma agrária, mas pontuamos que estes não são necessariamente representações precisas das coisas que se passam na escola.

Depois desse capítulo, territorializamos na Escola Paulo Freire, por meio de alguns casos de acontecimentos que vivenciamos neste processo. Esse conjunto de casos está organizado em forma de canteiro.

No *Capítulo 4 - Que escola é essa?* -, busco trazer mais elementos para descrever a escola, suas potencialidades e seus problemas, de um modo um pouco mais técnico e relacionados à forma, compondo esse capítulo com elementos da literatura, os quais versam sobre nossos problemas de pesquisa.

Na sequência, depois de tantas questões abertas, começamos o processo de fechamento. No processo de produção de uma escola, começamos a olhar para diferentes hortaliças possíveis, que vão crescendo. São acontecimentos que vivenciamos e que queremos lançar como possibilidades de processos que podem produzir escolas em áreas rurais no futuro. Convido vocês, leitor-multiplicidade, a nos acompanharem nesta viagem, problematizando os cenários apresentados.

Por fim, fechamos a tese no *Capítulo 5*, olhando para esse processo de *troca de palavras* que a tese pode nos proporcionar.

Espero que possam aproveitar a leitura.

Abraços!

Wanderson Rocha Lopes,
09 de novembro de 2025.

1 INTRODUÇÃO: “NADA COMO UM NOVO SOL” PRA COMEÇAR

[Verso 1]

Paulo Freire do hip hop
 Mermo com o mic em off
 Ovelha negra nos corre
 Enquanto o lobo não dorme
 E na missão eu faço Rap enquanto pode
 Pra resistência entre nós ser a marca uniforme
 Preparado pra vida e pra morte
 Malabares da foice no ato de reintegração de posse
 Tem gás lacrimogêneo, tem pimenta que chove
 Na cidade dos notáveis não tem nada para os pobres
 Oxe! Quente como o sol: cena de um corpo militante
 Perfurado embaixo do lençol
 Cês bate palma pra polícia enaltecida no jornal
 Mas vive do suor do nosso pessoal
 A nossa história não se conta no fundamental (Não)
 É resumida e deturpada no colegial
 Num país cordial, das herança feudal
 Aonde ainda prevalece o individual
 Fui fadado a morrer acorrentado
 Seja pela polícia ou não
 Silenciado pelo Estado
 Quem bate no barraco à madrugada no esculacho
 E dá risada da família frente aos pertences queimados?

[Refrão]

Então, nada como um novo sol
 Simplesmente, que traga liberdade pra minha gente
 Que haja igualdade permanente
 Descarregue os pentes
 Quebraremos cercas e correntes
 Então, nada como um novo sol
 Simplesmente, que traga liberdade pra minha gente
 Que haja igualdade permanente
 Descarregue os pentes
 Quebraremos cercas e correntes.

[Verso 2]

Na lida vejo tanta vida perseguida
 E por não querer ser fantoche
 Bato de frente com a ordem que vem de cima
 Nós nos erguemos na luta coletiva
 Não queremos viver dos interstícios capitalistas
 Aonde o latifúndio dita
 E a mídia dissemina, assegurando o poder das oligarquias

E de que vale a nossa vida, mano? Hein?
 Se a qualquer hora podem nos trocar por um rebanho
 Eu revelei meu sonho: sair do pesadelo
 Viver sem dono, ameaça de fazendeiro
 Num Estado sesmeiro, subir o *PIB* nunca refletiu na distribuição igual do mermo
 Como ter esperança, tio, se enquanto trabalhamos
 Pistoleiros são babás das nossas crianças?
 Pense as crianças, tia?
 Pense antes de descer do carro
 E me chamar de vagabundo por fechar avenida
 Falam em burocracia, eu chamo de covardia
 Concentração de terra, nossa bandeira erguida
 Eu fiz da guerra uma arte e pra não acreditar
 Sumano vai rimar no velório da burguesia.

[Ponte]

Nada como um novo sol
 Nada como um novo sol

[Refrão]

Então, nada como um novo sol
 Simplesmente, que traga liberdade pra minha gente
 Que haja igualdade permanente
 Descarregue os pentes
 Quebraremos cercas e correntes
 Então, nada como um novo sol
 Simplesmente, que traga liberdade pra minha gente
 Que haja igualdade permanente
 Descarregue os pentes
 Quebraremos cercas e correntes.

Sumano - Novo Sol (Manifesto Sonoro) (Prod. Navi Beatz)¹

1.1 Projeções...

A *Educação do Campo* é um movimento sociopolítico que defende o direito ao acesso e permanência a uma educação pública e de qualidade da população campesina. Uma educação como essa se pretende com propostas pedagógicas que estejam de acordo com as realidades específicas de cada comunidade do campo, o que se contrapõe a um modelo de educação feito

¹ Artista e composição que conhecemos durante a experiência de campo para esta pesquisa. Disponível em: https://youtu.be/yFv_jiV7_yE?si=ctxdKUOofFFtd0qJ. Acesso em: 27 set. 2025

nas escolas urbanas em vias de ser generalizado e diretamente aplicado em escolas de zonas rurais (Molina, Freitas, 2011; Caldart, 2012a, 2012b).

Como exemplo, no Paraná, o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST)² tem feito uso de inúmeros referenciais para se pensar as escolas de acampamentos e assentamentos³ em suas relações com a sociedade⁴. Em reuniões coletivas junto às escolas itinerantes do Paraná⁵, o MST elaborou o Plano de Estudos dos anos finais do Ensino Fundamental. Esse plano apresenta uma síntese de algumas ideias no debate da educação do campo das escolas itinerantes do Paraná, no que se refere à organização e gestão da escola, ao sistema de Ciclos de Formações Humanas, à construção de inventários da realidade para as escolas enquanto apoio pedagógico e ao currículo organizado pelo método dos complexos de estudos. Todas essas são questões pensadas para o próprio contexto das escolas e pelos próprios coletivos comprometidos politicamente com a Educação do Campo (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2013; Sapelli, 2017).

Em minha pesquisa de mestrado, sob a orientação da Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), *multicampus* de Londrina e Cornélio Procópio, no Paraná, pude, periodicamente, visitar uma dessas escolas do campo, de origem itinerante, do MST. Nessas visitas, eu acompanhava minha orientadora e colocávamos em movimento um curso de extensão, visando à formação de professores de uma escola do campo, localizada em uma zona de assentamento rural. Porém, algo que eu não conseguia deixar de lado era pensar sobre o meu papel ali, enquanto educador matemático, problematizando o nosso papel, enquanto “formadores”, e a nossa relação, enquanto universidade junto à escola. E seguia me perguntando, o que pode⁶ a universidade junto àquela

² Digo da organização do movimento, as famílias sem-terra que fazem esse movimento, e junto incluo também a colaboração de professores de escolas do campo, sendo eles assentados ou não, bem como a participação de pesquisadores das universidades que se movimentam juntos nessa construção coletiva. No último caso, destaco, por exemplo, a colaboração dos pesquisadores Roseli Salete Caldart e Luiz Carlos de Freitas. Vemos, em Caldart (2012c), que o movimento promove essa abertura, para que haja o protagonismo do sem-terra que luta, mas que não deixe de ser um movimento em que se encaixe todo mundo.

³ O **acampamento** de reforma agrária se refere ao momento inicial de ocupação das terras que não cumprem sua função social segundo a lei. O **assentamento** se refere ao espaço de toda a área que é expropriada pelo Estado para realizar sua redistribuição pela reforma agrária.

⁴ Veremos, mais adiante, como exemplos o educador brasileiro Paulo Freire e as ideias dos pedagogos pioneiros da União Soviética, como Moisey M. Pistrak, Viktor N. Shulgin e Nadejda K. Krupskaja.

⁵ No Paraná, as **escolas itinerantes** são consideradas experiências pedagógicas, e são mantidas pelo governo estadual para dar acesso à educação para as crianças das famílias em ocupação. A escola itinerante é construída junto ao acampamento, no seio do próprio movimento de luta pela terra. Como o acampamento pode ser despejado, a escola pode precisar se movimentar junto à ocupação, realizando a itinerância.

⁶ Refiro-me ao verbo “poder” enquanto possibilidades de ação junto à escola.

escola? E mais especificamente, o que pode um programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática junto àquela escola?⁷

Não menos importante que isso, o curso de extensão provocou algumas tensões que foram *presenciadas no habitar* dessa escola, no viver de nossos encontros, tanto nos espaços de formação que produzíamos como em outros momentos dentro da escola. Tais *tensões* não ocorriam apenas entre nós, pesquisadores, e a escola, mas percebi a escola como um espaço de disputas entre os interesses de um movimento social, de uma comunidade, e os interesses da secretaria de educação, de uma política do Estado. Houve momentos de tensões em que as ideias pedagógicas do MST e as demandas colocadas pela secretaria de educação entravam em conflitos. Nesse momento, *experimentávamos* algumas disputas sobre o espaço daquela escola. Afinal, uma escola como essa, entendida como um **espaço de disputa**, é habitada por diferentes **linhas de força**, promovidas por um movimento social, por um governo que não o apoia, por professores do próprio movimento⁸, por professores que passam pelo teste seletivo e que não conhecem o movimento, pelos pais dos alunos que ali estudam e pelos próprios alunos. Sendo assim, outra indagação que seguia fazendo sobre esse conflito era: que escola era produzida junto a essas tensões? Que escola acontecia?

A princípio, pude conhecer de perto uma escola do campo no Paraná, no sul do país, onde um movimento social, o MST, atua fortemente, bem como o movimento social e a história por trás dessa escola. E pude conhecer não somente pela minha pesquisa, mas por acompanhar e discutir junto a outras pesquisas desenvolvidas na mesma escola, inclusive na área de Educação Matemática⁹. Nesse interim, buscava e queria conhecer/compreender também como tais movimentos sociais pela construção de uma escola do campo operavam no interior do

⁷ Iremos levantar diferentes perguntas para problematizar o contexto da pesquisa. Não se pretende transformar todas elas em uma pergunta oficial de investigação. Mas as entendemos como pistas disparadoras, as quais nos possibilitaram produzir um caminho para a elaboração do projeto de pesquisa.

⁸ A palavra “movimento” abrange uma polissemia nesta tese. Em alguns lugares, mobilizaremos Movimento para dar ênfase ao MST, ou movimentos sociais mais organizados estruturalmente, pois, devido à dimensão e proporcionalidade da grandeza do MST, demanda-se uma grande organização. Como reflexo, isso começa a produzir certas estruturas institucionais, de divisão de papéis, hierarquias e cargos, buscando promover determinadas ações conjuntas. No entanto, buscaremos falar de movimento, enquanto movimento social que não está preso a essa lógica dos documentos, mas às forças que a compõe, pelas diversidades do que vem a ser um sem-terra no Brasil, por suas múltiplas cores, dialetos, gêneros, e formas de organizar, pela diversidade dos desafios que a imensidão do latifúndio vai provocando também. Pelos muitos mundos que cabem em um movimento? O movimento, enquanto mover-se, enquanto pontos ou seres, ou indivíduos que se movem, movimento que passa para além do sentido organizativo, mas toca no verbo que age, na esperança, na alma, na identidade, no coração. Ou movimentos compondo com um outro olhar mais caótico, também da rebeldia sem-terra, que se levanta em revolução.

⁹ A exemplos, temos a pesquisa de Paião (2019), a qual conta a história do processo de construção de uma escola que resistiu junto ao movimento nos momentos de ocupação. Também há a pesquisa de Alves (2020) que, enquanto pesquisa-ação, trabalhou junto ao processo de construção de um Inventário da Realidade da escola.

estado de Rondônia. O motivo de ser em Rondônia? Pode ser a atração por um território de origem que não mais habitamos? Pode ser porque esse território chama? Uma terra já relatada em carta que se crescera com afeto? Por que será que ela chama? Mas, a questão é que, desde as experiências anteriores ao doutorado, Rondônia sempre havia se mostrado um importante território, um território fecundo, para emergir questões para a compreensão dos processos de luta por terra e de Educação do Campo, pois o percebíamos pelas diferentes e destoantes narrativas produzidas no território social que habitávamos. A partir desse momento, foi dado início à busca por caminhos para a elaboração da nossa pesquisa.

1.2 Buscando caminhos...

É notável a presença de uma movimentação por uma educação do campo no estado de Rondônia. Como exemplo, o curso de licenciatura em Educação do Campo, oferecido pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (Unir), no *campus* de Rolim de Moura. Entre a existência de tal curso e dos acampamentos e assentamentos de reforma agrária no estado, outras questões que me provocavam para mobilizar esta pesquisa foram: que escola acontece nos espaços públicos de educação para as comunidades do campo no estado de Rondônia? E se fizermos a mesma pergunta olhando de modo mais específico para os assentamentos rurais? Tais escolas vêm construindo uma luta coletiva, tal como ocorre em alguns assentamentos rurais do estado do Paraná?

Envolto por esses pensamentos e em busca de escolas localizadas em territórios de assentamentos rurais no estado de Rondônia, que possibilitassem uma pesquisa e um trabalho de campo, comecei a buscar escolas localizadas em ambientes de reforma agrária no interior do estado de Rondônia, em região próxima de onde nasci.

Este foi um processo um pouco caótico e complicado. Mas, com um pouco de paciência, seguimos buscando alguma comunidade de assentamento rural com uma escola presente junto aos contatos que tínhamos. Com o apoio de pessoas próximas, consegui entrar em contato com uma moradora do assentamento Padre Ezequiel, do município de Mirante da Serra. Foi quando ela comentou que em seu assentamento não havia escola, porém, que poderia me passar o contato de um professor de uma escola de assentamento. Por esse caminho, entrei em contato com esse professor e, em conversa, dialogamos sobre algumas questões referentes ao acesso à escola da população assentada na região. Paralelamente, um outro contato, ex-professor de uma

das Escolas Família Agrícola (EFA) da região, comentou também sobre um outro assentamento que conhecia.

Havia localizado três escolas, dentre as quais optei por trabalhar com a que atendia uma maior quantidade de alunos, e que teria, logicamente, mais professores, entre outros profissionais. Assim, seria possível ter uma diversidade maior de vozes. Uma escola com mais alunos, com professores de dentro e de fora do assentamento, o que poderia ser um indicativo de mais linhas de tensões seguindo os objetivos desta investigação. A escolha por trabalhar com uma única escola se deu porque tais tensões e disputas também podem ocorrer no nível do cotidiano, ou seja, exigindo do pesquisador uma presença de corpo imerso na vida escolar.

Portanto, optamos por trabalhar com a Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Polo Paulo Freire¹⁰ para esta investigação. Tal escola fica localizada no Assentamento Palmares do MST, que está a quatro quilômetros e meio (4,5 km) do centro do município de Nova União. Essa escola atende à Educação Infantil e todo o Ensino Fundamental. Essa é uma escola cujas origens residem em um processo de reforma agrária, porém, algumas questões iniciais, antes do trabalho de campo, seguiam comigo: seria ela uma escola do campo? Ou melhor, ela mobilizava projetos e propostas coletivas a favor da realidade de sua comunidade? Como essa escola opera em consonância com as necessidades da comunidade do assentamento? Também me interessava saber: com que intensidade o MST atuava frente às escolas de acampamentos e assentamentos do território do estado de Rondônia? Há uma disputa por essas escolas? Quais seriam, então, esses sujeitos coletivos engajados em tal disputa? Questões que não eram totalmente claras de início, mas com potência para pensar essas disputas desde a escola.

Em outras palavras, nesse contexto, por um lado temos *uma escola que surge na luta de um movimento social*, que carrega seus símbolos e memórias, atendendo às gerações da comunidade que movimenta a luta pela terra, fruto desse processo histórico e que segue em uma vida no campo em resistência nos dias de hoje. Por outro lado, temos *uma escola que é pública*, ou seja, de forma institucional, uma estrutura mantida pelo Estado, pelo poder público, que coloca suas demandas pelas secretarias públicas de educação, bem como suas próprias propostas pedagógicas e curriculares, uma vez que são pressionadas por políticas públicas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

¹⁰ Desta parte em diante buscarei chamar somente de Escola Paulo Freire, da mesma maneira como se(nos) referiam(íamos) a ela em campo.

Portanto, em um nível singular dessa escola, levantamos algumas perguntas. Como será que resiste um movimento, de transformação social, nesses espaços da escola? Que mecanismo o movimento busca para atuar frente às demandas do Estado? Os professores do campo podem atender às demandas de uma escola pública para o acesso de sua comunidade? Os professores contratados por concursos gerais, sem formação em educação do campo, podem atender demandas do movimento social se aliando à comunidade? Como atuam as universidades frente à formação de professores e outros espaços de interação com as escolas e as comunidades junto a essa luta pela educação do campo? Tendo em vista essa complexidade que é uma escola do campo, entre demandas de uma escola que é pública e de um movimento social, que escola é essa? Como essa escola atua? Como essa escola se organiza? Qual a sua história? Como são contratados seus professores? Como atuam seus profissionais? Como atuam seus alunos? Quais são suas rotinas, suas regras, suas normas, suas políticas? Quais as negociações produzidas entre a escola e a comunidade sobre a educação que acontece ali? O que essa escola produz? Como ela acontece?

Esses diferentes processos históricos, de luta pela terra, de movimento pela Educação do Campo e de políticas públicas da Educação¹¹ me mobilizaram no interesse de conhecer a Escola Paulo Freire. Uma escola do norte do país, junto à história de um pesquisador nômade e em constante formação. Esta investigação segue como um processo de experiências junto a essa escola, vivenciando esses conflitos nas relações produzidas entre seus profissionais, seus estudantes, a comunidade e o movimento social para conhecê-la, de um corpo de educador matemático, no chão de uma escola no interior do estado de Rondônia.

Sendo assim, a seguir nos movimentamos para um processo de construção de nossos problemas e objetivos de pesquisa para esta tese.

1.3 Construindo um problema... Buscando por objetivos da pesquisa

Elaborando reflexões sobre o verbete Educação do Campo, em um dicionário construído coletivamente sobre o tema, Roseli Caldart (2012b) aponta a seguinte relação das tensões de lutas sociais por educação frente ao Estado:

¹¹ Destacamos, por exemplo, os próprios processos legislativos que originam normas regulamentadoras do sistema educacional – como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de número 9.394/96 –, que discorrem sobre o alinhamento e a integração entre escolas, famílias e comunidades.

A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que *não deve ser o Estado o educador do povo*). (p. 262, grifos da autora).

Contudo, podemos perceber que escolas nas áreas rurais, e principalmente se tratando das escolas de assentamento, as quais possuem mais espaço de ação e manutenção do Estado, terão sua constituição e sua existência fundadas meio a uma tensão de interesses, de extrema relevância para a sua existência: por um lado, tais escolas são públicas e são pressionadas por demandas dos órgãos públicos; por outro, temos um espaço de luta social por terra, onde se tensiona o desejo de uma escola **do** campo, que deveria atender suas comunidades, afirmando o **‘do’**, mas nem sempre é isso que acontece.

Nesse segundo caso, não quer dizer que suas demandas de lutas populares não existem ou que marcas de um movimento social operante não estejam presentes em suas territorialidades. Estão ali, capturadas e emaranhadas. Mas, ainda assim, é presença constante, pois a escola **“no”** campo leva marcas pelos sujeitos que ela atende e pela paisagem que a cerca, de acordo com sua comunidade e seus movimentos sociais.

Nesse cenário, encontra-se a escola que buscamos acompanhar nessa investigação. Uma escola em um assentamento que memória e vivencia a resistência da luta camponesa dos sem terras, e mais precisamente dos sem-terra¹² do MST, e que, à parte, também é atravessada por outras marcas de lutas sociais, como a do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA).

Em meio a tantas interrogações, formulamos as seguintes questões como **problema de pesquisa**: Qual escola é produzida entre as demandas de uma escola que além de pública, também faz parte de um movimento social do campo junto à sua comunidade no interior do estado de Rondônia? O que pode a Educação Matemática junto a essa escola?

Sendo assim, temos como **objetivo geral** *compreender como uma escola de assentamento rural no interior do estado de Rondônia se produz entre as demandas do Estado e de um movimento social em luta pela Educação do Campo*. E como **objetivos específicos**: i) *cartografar os movimentos que produzem a escola, bem como aqueles produzidos por ela, partindo da experiência de campo, com os acontecimentos cotidianos da escola, bem como dos conflitos que escapam a ela, entre as demandas do Estado e de um movimento social junto à*

¹² Em uma das bibliográficas de Roseli Caldart (2012c), a autora manipula esta diferença, a qual *sem-terra* com hífen é usado para demarcar a diferença dos camponeses articulados junto ao MST. Buscando manter a mesma estratégia, mantemos o termo sem terra para demarcar um campo conceitual dos *sem terras* em geral que não necessariamente estão vinculados ao MST, mas os incluem como um conceito que envolve uma categoria maior.

luta por uma Educação do Campo; e ii) discutir esses processos e movimentos que operam a luta pela Educação do Campo, problematizando-os junto à Educação Matemática.

Em outras palavras, um corpo educador matemático submerge em um contexto, se prepara para falar da experiência dessa implicação. Trata-se da experiência de estar envolto à textura e à produção desse universo que é a Escola Paulo Freire, desde as pistas de outros saberes que falam da luta pela Educação do Campo, da luta pela terra do MST, que segue após a constituição dos assentamentos, e das formas de vida que se produzem e resistem, seres territorializados na comunidade do Assentamento Palmares. Esperamos que essa pesquisa opere neste sentido, para a produção de saberes que dialogam com a Educação Matemática, a Educação do Campo, com os movimentos sociais do campo, entre outros, tensionados desde uma escola de assentamento rural do interior de Rondônia, desde seus territórios já produzidos, e disputados, e as diferenças que se produzem em seus espaços.

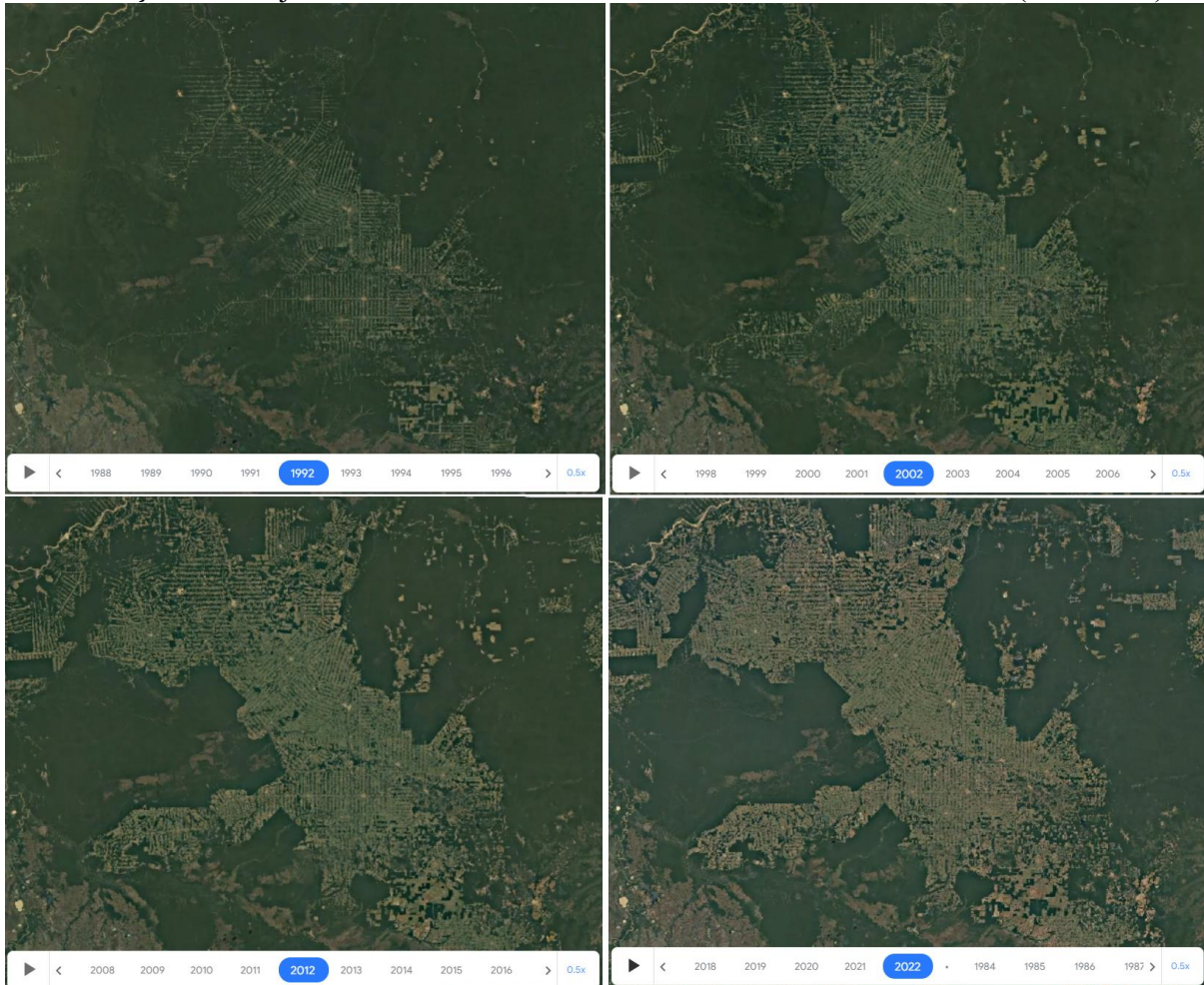
1.4 E que lugar é esse, Nova União?

Muito sobre o interior do Brasil é pouco conhecido dadas as dimensões continentais do país, bem como diferenças sociais, históricas, culturais, geográficas, entre outras. Para sinalizar um pouco desse contexto, nos dedicamos a falar um pouco dessa região. No entanto, deixamos em nota que vamos apresentar aqui primeiras aproximações e acercamentos, para depois retornar, no meio do trabalho, pela proximidade com os temas em questão.

Assim, essa tese vem falar de uma escola do Assentamento Palmares, localizado no município de Nova União, em Rondônia. Este último, um estado produzido em conflitos, desde uma história anterior à migração demarcada nos anos 1970 e 1980, que gerou tensão internacional, bem como das diversidades de povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas e seringueiros que marcam a história do estado. A esse processo de desenvolvimento com a migração, citamos: o financiamento da pavimentação da rodovia BR 364, que atravessa o estado de uma ponta a outra, financiada pelo Banco Mundial; uma política de distribuição de terras, em formato de “espinha de peixe”, à garantia de posse pelo desmatamento das áreas; e processos de genocídio e expulsão de povos indígenas de seus territórios. A **Ilustração 1** apresenta uma coleção de quatro imagens destacadas do *Google Earth Timelapse*, dos anos 1992, 2002, 2012 e 2022, mas que, acessando o *link*, pode ser visualizada entre os anos de 1984 e 2022, apresentando esse processo de desmatamento. O estado de Rondônia possui uma população de

1.581.196 habitantes, segundo o censo de 2022, em uma extensão de 237.754,172 km²¹³. Possui uma rica cadeia fluvial de três bacias hidrográficas, e contém três hidroelétricas que produzem energia suficiente para exportar a outras regiões.

Ilustração 1 - Conjunto de fotos do estado de Rondônia extraídas a cada 10 anos (1992-2022).



Fonte: extraídas do Google *Earth Timelapse*¹⁴.

Nesse estado se encontra o município de Nova União, localizado a 40 km da BR 364, na região central do estado. O município de Nova União foi formado no ano 1994 em um processo de desmembramento do território de Ouro Preto do Oeste, determinado pela lei estadual nº 566, de 22 de junho de 1994. Possui uma extensão territorial de 807,125 km², onde habita uma população de 6.200 pessoas (IBGE, 2022). Cabe destacar sua posição geopolítica na infraestrutura do estado sobre sua distância, que está a aproximadamente 40 km da BR-364 que, por sua vez, liga a capital do estado à região sudeste do país, conforme a **Ilustração 2**, a partir da qual se dá uma dinâmica de colonização hierárquica. Por ser um município “pouco

¹³ Informações extraídas do portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), segundo censo de 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro/.html> . Acesso em: 27 nov. 2023

¹⁴ Disponível em: <https://earthengine.google.com/timelapse/>. Acesso em: 27 nov. 2023

desenvolvido” em termos industriais, a presença dos dois assentamentos rurais, Margarida Alves e Palmares, produz uma relação econômica muito importante com desenvolvimento local, demarcando a predominância do impacto da vida rural, mesmo em seu pequeno núcleo urbano. Neste último assentamento é onde está a escola localizada a Escola Paulo Freire.

Ilustração 2 - Acesso ao município de Nova União (RO) desde a BR-364.



Fonte: extraída do Google Maps¹⁵.

E desde um lugar tão perto da cidade de Ouro Preto do Oeste, onde vivi os primeiros 20 anos de minha vida, não se pode esquecer o fato de marcas pessoais estarem envolvidas nesta pesquisa. Marcado, também, não só por um corpo rondoniense, mas por um educador matemático que se desloca para ser tensionado nesses espaços, produzindo novas linhas no que se refere aos terrenos lisos e sem rastros que se fazem para percorrer até lá, desde sua área de investigação. Portanto, destacam-se buscas pessoais não de alguém que volta para reencontrar a si, mas que reviveu esse território de outros modos e que o possibilitou conhecer um outro interior rondoniense que não conheceria antes.

¹⁵ Disponível em: <https://www.google.com/maps>. Acesso em: 27 nov. 2023

1.5 Anunciando uma pesquisa composta com causo...

Em nosso processo de composição com os registros, bibliografias, experiências, cartografias e fotos, bem como o contato com a arte, cinema e música, se deu neste trabalho de diversos modos e em diferentes momentos. Ao final, isso resultou em sentidos não lineares logicamente, abrindo espaços às subjetividades do caminho, escrevendo por anéis e espirais, ou ziguezagueando.

Tais movimentos foram necessários no processo de escrita, uma vez que buscávamos produzir junto à tese as levadas da experiência imersiva. Neste sentido, propomos como ferramenta estratégica para a produção textual desta pesquisa o uso de *causos de diferentes passagens das experiências em campo*. Os causos tratam de uma forma de expressão popular da região, assim como de muitas regiões do interior do país, contam histórias e estórias, às vezes explicam e elucidam algo, podem conter lições de moral ao final, ora passíveis de humor ora de terror. Contar causos pode ser uma forma afetiva e performática de narrar acontecimentos, onde seguimos criando e compondo com cenas e cenários, e resguardando as identidades de seus atores devido a uma questão ética do processo da pesquisa que nos atravessa.

A seguir, vamos a um causo de uma de nossas experiências em campo, pois o utilizaremos posteriormente para pensar essas relações entre pesquisador e escola, e discutir o processo metodológico da pesquisa. Aqui, os produzimos com nossos propósitos no contexto de nossa pesquisa, que servem de base para problematizar o tema de investigação. No entanto, deixamos livres aos leitores que sigam esse fluxo de movimentos do campo para a produção de outros saberes, desde que estes causos funcionem como ferramenta para isso.

PREPARANDO UMA MUDA: Causo "O caso da pequena ASRO"¹⁶

Era uma tarde de uma segunda-feira qualquer do mês de setembro. Naquela semana estava acompanhando os trabalhos da professora da Educação Infantil com as turmas do Pré II e Pré III da escola. As duas turmas faziam bolinhas de papel crepom com os dedos, e a professora me explicava que a atividade era para treinar a coordenação motora fina das crianças, importante para o movimento de pinça que usamos para pegar no lápis ou caneta para escrever ou desenhar.

Em determinado momento da aula, eu me sentei ali observando as crianças e comecei a tomar notas sobre tudo que estava acontecendo. Uma das alunas ficou curiosa e veio até mim, ver o que eu estava fazendo, me perguntando coisas como "por que você não está sentado na nossa cadeirinha pequena?". No meio da conversa, ela ficou curiosa com o que eu escrevia e perguntou se eu ia fazer a tarefa que eles estavam fazendo. A professora já havia me advertido que é importante explicarmos para as crianças o que estamos fazendo e qual o nosso papel e função ali na sala de aula, para que a criança siga aprendendo a como criar relações com as pessoas da escola.

- O que você está fazendo? Você não vai fazer a tarefa que a professora passou?

- Não, eu estou fazendo uma tarefa, sim, mas não é a mesma de vocês. Aqui eu faço minha tarefa de pesquisador, porque eu estou estudando, conhecendo e aprendendo sobre sua escola.

- Hum... A professora vai me dar um visto com uma estrelinha. Você não vai ganhar um visto da sua tarefa?

¹⁶ Cotidianamente não se utiliza títulos para contar os casos, apenas se aproveita o momento propício para contá-los. É sempre muito difícil dar um título para um caso, uma vez que, criados para essa experiência investigativa, eles apresentam muitas potencialidades.

- Acho que não - respondi em risos - provavelmente eu ganharei algo parecido com um visto no final do meu curso, sobre meu trabalho que faço na faculdade.

- Ah! Eu quero dar um visto pra você, igual o que minha professora me dá no meu caderno.

Antes que eu pudesse responder, ela buscou um pedaço de EVA e usou o perfurador em formato de estrela para colar no meu caderno de campo.

- Agora eu irei colar no seu caderno esta estrelinha de visto!

Eu fiquei um pouco tenso com a possibilidade de uma estrela de EVA colada no meu caderno de campo, e fazendo um relevo nas páginas seguintes do meu caderno de campo. Então, com minhas preocupações de adulto, adverti.

- Mas este caderno eu uso para escrever, uma estrelinha iria atrapalhar eu fazer as minhas próximas tarefas.

- Ah... Já sei, eu posso desenhar ela pra você?

- Claro que pode!

Então ela pegou o meu caderno de campo, uma criança de 4 anos com meus dados de pesquisa nas mãos. Algo que em diálogo com ela eu havia permitido.

- Ah, mudei de ideia, vou fazer uma flor - disse ela.

- Que legal! Eu adoro flores!

Ela começou a desenhar algumas flores no meu caderno de campo, logo depois de minhas anotações, ao fim da folha de papel que eu anotara. Depois resolveu colorir as flores. Eu pensei comigo, o que poderia uma criança produzir neste espaço político de papel de minha pesquisa? Claro que eu pensei nas coisas que poderiam acontecer, como ela rasgar a folha com minhas anotações ou algo assim, e pensei, "qualquer coisa eu reescrevo com os retalhos, pois estou muito curioso sobre o que ela vai fazer com esse caderno". Mas seguia pensando com essa interrogação a respeito dessas produções de registros que tem em sua medida um

certo poder, e que também somos nós, pesquisadores, aqueles que escolhem o que colocamos ou não nesses registros.

Ela não parou na primeira flor, seguiu desenhando e colorindo e me mostrando enquanto produzia seu visto para a minha tarefa, uma insígnia para dizer que eu havia feito um bom trabalho. No entanto, quando terminou os desenhos ela não se contentou, olhou para o caderno e ficou tentada com a ideia inicial do EVA.

- Eu vou colocar uma estrelinha aqui, tá, mas eu não vou usar a cola, não - respondeu respeitando minhas neuras com o material.

- Tudo bem, então! Depois me mostra para eu tirar uma foto.

No entanto, ela não usou a estrelinha, e eu seguia observando, e pensando, ao final, eu tiro uma foto, um troféu, um pedaço da realidade que eu levaria para pensar posteriormente sobre a singularidade de uma criança de assentamento. "Ora, talvez isso seja algo potente e político para eu dizer deste espaço". Seguia eu pensando sobre, com muitas expectativas do que estava por vir.

Para minha surpresa, o que vi foi um recorte interminável de retalhos e pequenos repiques de EVA caindo sobre as folhas de meu caderno, e não a estrelinha. Posteriormente ela começou a justapor cada pedacinho do EVA sobre a folha em que desenhara, mas de uma forma curiosa. Cada pedacinho de EVA ia cautelosamente cobrindo as palavras e as informações que eu havia anotado naquele dia. E para me deixar ainda mais surpreso, o que ficou descoberto naquela folha de papel fora apenas seu desenho, seu visto de minha tarefa, nada dos detalhes chatos e incolores escritos a mão com uma caneta preta sem significado para ela. Nada mais era tão importante para aquela criança do que sua produção em uma folha de papel pautado, pelo menos foi o que eu pensei.

Eu fiquei um pouco encasquetado com a situação, ainda hoje me arrependo de não ter deixado que ela colocasse seu visto de estrelinha tão importante naquele momento inicial de nossa conversa. Coisa chata de adulto e de seu mundo de

trabalho? Provavelmente! Mas eu havia dado confiança para a criança fazer suas produções em meu caderno. Com um olhar posterior ao acontecido, fico me perguntando o que seria ter esse incômodo no corpo, dia após dia, escrevendo com aquele pedaço de EVA e atravessando em relevo o meu instrumento de pesquisa. Será que me deslocaria desse papel de produtor de notas e me lançaria para estar mais presente no momento? Não sei... Ao final, ela assinou o caderno com o seu nome, usando as letrinhas que sabia escrever de seu nome "ASRO".

Segui observando a situação, até um pouco afastado, enquanto eu observava e interagia com outras crianças do grupo. De repente, a professora vê a criança com meu caderno de campo, com alguns desenhos e cheios de EVA. No susto, ela retirou o caderno da mão da criança e limpa todos os retalhos de EVA da folha, voltando a aparecer meus escritos. Também no susto, voltei minha presença para aquela situação e falei com a professora mais ao canto, para não tirar sua autoridade frente a criança:

- Tá tudo bem! Fui eu que deixei. A gente estava conversando sobre o meu caderno e eu quis ver o que ela poderia contribuir.

A professora ergueu a sobrancelha e ficou curiosa:

- Me desculpa, não sabia que foi de propósito.

- Na verdade não foi, eu só deixei acontecer para ver o que ela produziria.

Uma pena, eu iria tirar uma foto, mas está tudo bem. Não faz mal.

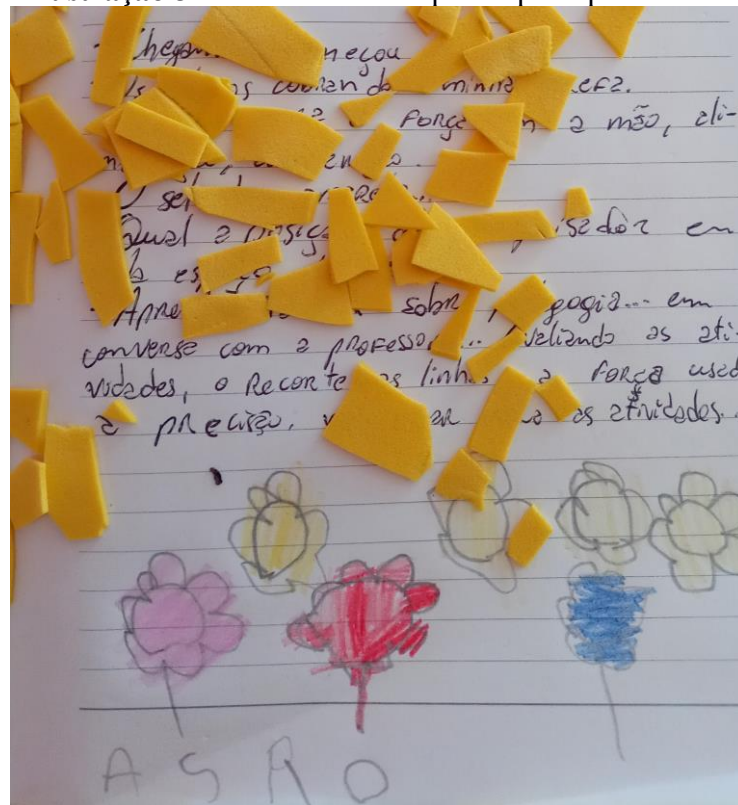
- Nossa, vamos pedir para ela fazer de novo, então, e você tira uma foto.

- Tá tudo bem, não precisa - respondi calmamente alertando para a professora não se preocupar - Era mais um deixar acontecer do que algo proposital da pesquisa - respondia eu, tentando apontar a própria questão cartográfica de minha pesquisa.

- Espera, ASRO, vem aqui. Faz de novo para o professor Wanderson tirar uma foto.

Antes que eu pudesse objetar, ela pediu para ASRO repetir o mesmo, e a colocou, propositalmente e objetivamente, para reproduzir o que havia feito. Um pouco cansada da situação, ASRO repetiu o produzido, mas dessa vez não com a mesma calma, paciência, perdição, carinho ou afeto com que fizera anteriormente, mesmo tendo tempo para isso. Depois, até tiramos uma foto. Eu pedi para ela tirar uma foto com meu celular do jeito que quisesse, mas ela também não demonstrou muito interesse.

Ilustração 3 – Caderno de campo ocupado por ASRO.



Fonte: Acervo do autor (2022).

- Eu fiquei curiosa sobre - comentou a professora -, o que você queria observar?

- Esta é uma questão sobre a forma que nós, pesquisadores, conduzimos a pesquisa. Dentre inúmeras formas de se pesquisar eu tenho proposto uma de estar junto e atento aos acontecimentos da escola, sem filtrar as coisas previamente

pelo que é de meu interesse em pesquisar na escola e, assim, seguir os fluxos e processos das experiências pelas quais eu passo. Pelo menos é o que tentamos fazer, se conseguimos, já é outra história.

- Nossa, acho que entendo, é uma questão ética ou filosófica de se pesquisar?

- Também, mas eu diria política também.

- Mas por que política?

- Porque não se trata das coisas que eu quero estudar aqui, mas, sim, das coisas que são produzidas e acontecem aqui, e que nos fazem repensar nossas formas de operar com a educação. É claro que tenho um objetivo que vai me guiar diante de todos os acontecimentos da escola. Mas não posso deixar de ouvir, por exemplo, uma criança sobre o próprio desejo que segue-a, movendo e agenciando, produzindo formas próprias da criança de se relacionar com o mundo. Em outras palavras, tenho interesse em ver como a própria vida vai se constituindo também, e depois discutir as consequências políticas disso. Neste caso, não se trata do que eu, ou a professora, ou a escola, ou os pais e a comunidade querem, mas, sim, de uma produção própria da criança, desse acontecimento singular mesmo. Por isso a questão educacional é muito política. Na escola, estamos sempre conduzindo as ações dos estudantes, pensando nos interesses de coisas que têm significado para os adultos, ou nos interesses das políticas públicas que são produzidas externamente. Me pergunto se isso não afetaria, cercearia ou até mataria a forma criança de ser. Isso problematiza, um pouco, a relação que temos com eles, pois podemos incorrer a estar desvalorizando os significados produzidos pelas crianças por nosso olhar de adulto. Na minha pesquisa, quero fazer o mesmo olhar para outros elementos e acontecimentos da escola, mas, as crianças precisam ser ouvidas também, e, às vezes, é um pouco mais difícil esse processo para mim.

- Nossa! Que interessante, eu não havia pensado sobre isso, pois sempre estamos tentando levar para a aula as coisas que nós sabemos e não o contrário.

- Sim, porque praticamente recai sobre o que é importante para os documentos e para o país enquanto Estado político e administrativo, quais saberes são importantes. Acredito que em algum momento essa mesma relação de saber e poder pode ser pensada em termos da própria comunidade do assentamento na minha pesquisa.

- Olha só!

2 PERCURSOS INVESTIGATIVOS: entre Educação Matemática, e Filosofia da Diferença, e Educação do Campo, e movimentos sociais, e escola em disputa, e...

O desejo de produzir esta tese parte de um processo anterior de nossa pesquisa de mestrado, intitulada *Tensões em um curso de formação de professores de uma escola do campo* (Rocha Lopes, 2021). Essa pesquisa foi produzida em um movimento com uma escola de assentamento rural no interior do estado do Paraná, acompanhando seus processos desde um curso que promovíamos de formação de professores. Tal espaço foi atravessado por tensões do próprio espaço da escola, que aos poucos, estando ali, nos apontaram caminhos para a investigação.

Esse processo nos disparou questões para formular a atual pesquisa, nos direcionando para o interior de Rondônia. Assim, compomos uma pesquisa que objetiva **compreender como uma escola de assentamento rural no interior do estado de Rondônia se produz entre as demandas do Estado e de um movimento social em luta pela Educação do Campo**. Ou seja, buscando conhecer a Escola Paulo Freire, desde seu território em disputa por duas linhas de força, uma força estatal e outra comunitária, coletiva, social e popular, acompanhando os distintos movimentos que a produz.

Portanto, desde um espaço da universidade que vivenciamos, naturalmente, ao ter uma questão, não gostaríamos de largar mão da possibilidade de articulações dessas informações com o que estudamos. Porém, buscamos também olhar um outro olhar para uma escola de assentamento, inspirados pela pequena ASRO, esse que não venha a ser necessariamente o de pensar com números, fatos históricos, pesquisas anteriores e dados. E buscamos uma forma de aprender sobre a escola de outros modos.

É neste contexto de investigações já trilhadas e objetivo de pesquisa que assumimos a Filosofia da Diferença enquanto operante teórico desde uma pesquisa produzida na área da Educação Matemática (Miarka, 2019). Aqui, a Filosofia da Diferença funciona como ferramenta que usamos para conduzir a investigação. A diferença¹⁷ é posta em sua relação com

¹⁷ Enquanto movimento, enquanto processo aleatório que produz e inventa, que é criativo, que se move pelo desejo, que opera como a pequena ASRO...

as formações de identidades¹⁸, de áreas e campos de investigação¹⁹, de organizações²⁰, de instituições²¹ e de territórios²².

Enquanto área de investigação, a Educação Matemática pode se formar, organizando distintos fluxos que a compõe, ou seja, distintas diferenças, distintos movimentos. Desta maneira, pode passar e elencar critérios e elementos sobre o que pode ou não ser produzido dentro de seus espaços. Porém, sem “movimentos, uma área pode minguar pela falta de novos elementos que promovam sua criação; sem uma área, movimentos podem se dispersar por sua natureza difusora” (Miarka, 2019, p. 166). Assim, vemos a relação de formação da identidade e a produção da diferença, respectivamente, como processos de manutenção e de reinvenção. Portanto, a produção desta pesquisa parte dessa relação entre Educação Matemática como área e educações matemáticas como movimentos possíveis junto a uma escola de assentamento rural no interior de Rondônia. Portanto, buscamos com essa perspectiva, e com esses movimentos, potencializar nossos embates com o problema de pesquisa que lidamos.

Diante de tudo isso, apresentamos este processo de investigação em três momentos. Embora, aqui, os organizamos separadamente, de forma que possam parecer como etapas cronológicas da pesquisa, o processo real não é assim; essas “etapas” se atravessam entre linhas espaço-temporais contínuas entre territórios que ocupamos (universidade e escola e assentamento, e ...) e papéis (pesquisador e professor e educador matemático e rondoniense e filho de Nininha e monitor de pátio e andarilho dos corredores e...) que vamos assumindo e nos misturando. Entendemos que o corpo do pesquisador, bem como suas subjetividades, vai sendo afetado pelos territórios. Não se faz uma pesquisa para permanecer o mesmo. Seguimos este processo de três etapas em uma construção própria para o contexto da nossa pesquisa, mas que outrora nos inspiramos em leituras advindas da tese Giovani Cammarota Gomes (2021).

A seguir, apresentamos estes três movimentos. O *primeiro movimento* se trata de onde nos preparamos para estar na escola produzindo os dados e materiais para a pesquisa, ou seja, antes de irmos até ela, onde formulamos o projeto de pesquisa e, principalmente, realizamos uma preparação de corpo para estar na escola, para estar em campo²³. Depois, o *segundo*

¹⁸ Como Wanderson, e Paulo Freire, e professor, e trabalhador da roça, e rondoniense, e sem-terra e ...

¹⁹ Como Educação Matemática, e Educação, e Matemática, e História, e Antropologia, e Educação do Campo e ...

²⁰ Como Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), e Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), e sindicatos, e Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) e ...

²¹ Como Escola Paulo Freire e Prefeitura de Nova União e Ministério Público e universidades e família e ...

²² Como, novamente, Escola Paulo Freire e Assentamento Palmares e Nova União e Rondônia e Região Norte e Amazônia e corpos e...

²³ A palavra ‘campo’ quando nos referimos ao nosso ‘trabalho de campo’ tem uma dupla observação. A primeira é que se trata de um ‘campo’ conceitual, ou seja, uma ideia que usamos, uma palavra para que nos direcione a determinada realidade que investigamos, um espaço determinado onde pretendemos conhecer e aprender. Na

movimento se trata do trabalho de campo em si, esse processo de estarmos presentes nos espaços físicos da escola e suas regiões vizinhas que a atravessam produzindo dados durante meses. Em seguida, o *terceiro movimento*, onde, ao final, nos debruçamos sobre a experiência, realizamos este processo de análise e de produção com o aprendido em campo, e compomos com a bibliografia, buscamos refletir sobre nossa política de escrita.

2.1 Antes do campo: preparação de corpo e projeção de uma caixinha de ferramenta

Por ser um espaço distante, que não conhecíamos previamente, precisávamos nos lançar em uma experiência, de explorar este território que é a escola. Ou seja, de se propor a uma imersão e abertura. Isso era uma questão importante, pois, tendo nossa preocupação, muitas vezes, desde a academia, enquanto a ser fiel a nossos objetivos de estudo, tal questão, ou seja, tal disputa nessa escola poderia não acontecer. Portanto, buscávamos nos preparar para habitar a escola com muito cuidado para não predizer, ou melhor, para não fazer afirmações prévias sobre ela.

Movidos por nossas inspirações metodológicas e investigativas consecutivamente a um projeto de mestrado, buscamos a cartografia como produção de atitudes metodológicas nessa tentativa de imersão na escola. Até então, tentar assumir uma possibilidade de habitar esse espaço complexo, participar de suas rotinas e atividades, ouvir suas histórias, procurar ler seus projetos, conhecer os profissionais, alunos e comunidade e suas relações com a escola, entre outras atitudes que pensávamos, se viam como virtualidades, ou possibilidades, que se apresentavam como potências para a investigação.

O termo “cartografia” utiliza especificidades da geografia para criar relações de diferença entre “territórios” e dar conta de um “espaço”. Assim, “Cartografia” é um termo que faz referência à idéia de “mapa”, contrapondo à topologia quantitativa, que categoriza o terreno de forma estática e extensa, uma outra de cunho dinâmico, que procura capturar intensidades, ou seja, disponível ao registro do acompanhamento das transformações decorridas no terreno percorrido e à implicação do sujeito percebedor no mundo cartografado. (Kirst *et al.*, 2003, p. 92).

segunda observação, sobre esse conceito, é que temos uma certa dificuldade com nosso tema de pesquisa, pois pode se confundir com o ‘campo’ de ‘Educação do Campo’, que agora é sobre o campo enquanto terra que trabalha e produz, território do campesinato. Ainda não encontramos uma palavra melhor para não incorrer nessa confusão, pois utilizar escola, ou chão da escola, poderia delimitar nossa investigação aos espaços que remetem aos muros da escola. De uma escola que tem sua formação em um processo histórico por outras questões que vem de fora, onde atuam, também, linhas de forças que a disputa e, por isso, a investigação não se limita somente a ela.

O caso da pequena ASRO (que ocorre depois dessa fase inicial de preparação) remonta algumas das nossas preocupações com as formas que conduzimos a pesquisa. Portanto, em meio às nossas ações de adultos, investigadores e professores, o caso move a fazer algumas reflexões sobre o processo de se pesquisar.

Há que se ressaltar que este caso em si é fruto de nossa forma de fazer pesquisa, de se indagar desde uma atenção aos acontecimentos em campo, de sermos nós que estamos contando também. Não desconsideramos o fato de que ASRO, enquanto criança, não fala de uma metodologia ou protocolos de pesquisas em uma escola de assentamento rural do interior do estado de Rondônia. Esses são, muitas vezes, nossos próprios movimentos de pesquisadores em favor de nossas próprias pesquisas.

Porém, o caso conta de um corpo criança que vem, que chega, que acontece, que surpreende, que produz diferença, mas, também, que está em meio à escola, habita um espaço institucional, um espaço que educa, que tem suas regras e convenções das formas de agir. E nesse contexto institucional se tem uma escola, que tenta reproduzir os comportamentos e saberes de adultos, precisamente estes institucionalizados pelo estado, que regula as ações, que se tenta uma estrutura estável, em outras palavras, normatiza. Porém, nesse acontecimento se percebe uma fissura, de uma criança, uma vida que é volátil, que altera, que muda, que aprende, entre acontecimentos cotidianos, que chega ao pesquisador, o convida para estar em sua aula, e que, inclusive, ocupa seu caderno de campo.

Tomamos este caso como exemplo de uma escola que é espaço de suas multiplicidades que as quais não podem ser sintetizadas, pois se encontram em constante transformação, uma vez que a escola é movimento, assim como a pequena ASRO se movimenta e perde o interesse em sua produção no caderno de campo da pesquisa em poucos minutos. Em uma pesquisa que iria investigar uma escola como essa, buscávamos seu cultivo de forma que envolvesse os sujeitos participantes, e que, da mesma forma, o cultivo do próprio pesquisador produzindo frutos de muitas vozes com essa escola. A escola é sempre movimento, um vir a ser, um território ocupado pela vida.

E operando com a vida, com essas formas dinâmicas que o livro *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades* (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015) não tenta apresentar regras e procedimentos para se proceder com a cartografia. Ao contrário, busca atuar com uma metodologia que opera com pistas, ou seja, potencialidades para o processo de investigação.

Em busca de tais potencialidades para se preparar para nosso trabalho de campo na escola, uma que muito nos inspirou foi “cartografar é acompanhar processos” (Barros; Kastrup, 2015). Aqui as autoras fazem uma problematização sobre uma forma laboratorial de se operar com pesquisas em ciências humanas. O laboratório é o espaço onde isolamos as variáveis para investigarmos o fenômeno. Entendemos que não há como fazer esse isolamento das variáveis em busca do fenômeno investigado, pesquisando com uma escola em movimento. Não sabemos o quanto os sujeitos da escola movimentam as exigências do Estado em seus discursos. E, também, não podemos separar o quanto uma escola do campo pode operar com as demandas da comunidade ou com as lógicas de um movimento social como o MST. Mas podemos acompanhar seus processos nesse espaço.

Dentre nossas expectativas e preparação para esse estar em campo, algumas estratégias a mais para essa experiência eram necessárias. Portanto, pensando em possibilidades de produção de dados para a pesquisa, uma delas seria a busca por *documentos* que se mostrassem potentes para a investigação²⁴. Para habitar e experimentar o espaço da escola cotidianamente durante cinco meses, nos preparamos com **caderno de campo**, um pequeno caderno para produzir notas e distintos registros para a experiência da escola, este que contamos no caso da pequena ASRO. Algumas **fotos** de paisagens potenciais. A produção de um **diário de campo**, este com escritos pessoais das experiências na escola, produzidos durante os dias das visitas, mas em momentos isolados, em casa, com um corpo já fora dos espaços da escola, mas que poderia ser auxiliado pelo caderno de campo e pelas fotografias. Também pensávamos na possibilidade de entrevistas abertas com distintos sujeitos que viessem a atravessar a pesquisa.

Tais procedimentos de pesquisa não se pretendiam obrigatórios e necessários desde essa perspectiva de preparação para o corpo.

A metodologia, quando se impõe como palavra de ordem, define-se por regras previamente estabelecidas. Daí o sentido tradicional de metodologia que está impresso na própria etimologia da palavra: *metá-hódos*. Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: transformar o *metá-hódos* em *hódos-metá*. Essa reversão consiste numa aposta na experimentação do pensamento – um método não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida [...]. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção. (Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, p. 10-1, grifos dos autores).

²⁴ Aqui, estamos falando de uma experiência do antes, de como nos preparamos, e não de como fizemos efetivamente.

Portanto, aqui a cartografia opera como uma abertura destes métodos inventivos desde uma experiência em campo, de um movimento que o pesquisador se prepara para fazer junto à escola, e que está disposto a abrir mão desses métodos para lançar mão daqueles que funcionam com mais potencialidades em sintonia com as formas de vida que acompanha.

Assim nos preparávamos para estar em campo, desde uma percepção prévia dessa escola, desse território. Neste momento, um território pouco conhecido, por pequenos contatos com alguns professores e pessoas com quem me comunicava à distância, desde Rio Claro, mas que também já me ajudava a compor pequenos mapas para essa experiência imersiva. Assim estávamos preparados, com intenções de abrir atenções aos movimentos ondulatórios do campo, como quando ASRO ocupa nosso caderno de campo e nos convida a ver outras coisas que são importantes na escola, produzindo sentidos importantes para ela naquele momento.

Foi também, neste momento que o projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Faculdade de Medicina de Botucatu da Unesp (Universidade Estadual Paulista) (CAAE 57897222.7.0000.5411) com o parecer de número 5467758. Buscamos construir e elaborar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponíveis nos Apêndices ao final da tese. Os termos foram elaborados de acordo com a resolução de nº 466, de 12 de dezembro de 2012, porém, atentando-se mais especificamente às modificações trazidas na resolução de nº 510, de 07 de abril de 2016, devido a sua maior proximidade com as questões das pesquisas desenvolvidas em áreas das Ciências Humanas. O processo de aprovação contou com o diálogo junto à equipe do comitê para suas necessárias correções, produzindo documentos próprios conforme as características de nosso projeto de pesquisa. Ao final, fora necessária a ampliação de possibilidades com temas sobre os quais eu poderia dialogar com a pesquisa, como temas de possíveis entrevistas para a participação. Para isso, pontuamos os objetivos da pesquisa, apresentamos os instrumentos de dados:

- (i) **observações de campo do pesquisador**, onde faremos notas pessoais no caderno de campo e por meio de áudios fora dos momentos e espaços de observação;
- (ii) **entrevistas abertas coletivas ou individuais**, que podem envolver os temas escola do campo, reforma agrária, educação do campo, educação, políticas públicas, ensino de matemática, gestão escolar, movimentos sociais, luta política, história do assentamento, história regional, história da escola, economia regional e organizações sindicais da região; e,

- (iii) **produção de registros escritos e/ou ilustrativos dos participantes**, que podem ser realizados em atividades da escola ou atividades organizadas pelo pesquisador, por exemplo, cartas, narrativas ou desenhos.

Nesse processo, a identidade dos participantes foi preservada, pensando o atual momento da investigação. E em relação às fotos que usamos para compor com a tese, buscamos não utilizar fotos com a identidade das pessoas revelada.

A seguir, nos dedicamos a falar um pouco mais da experiência de estar em campo em si. Um momento que, de uma maneira leve, também atravessa os movimentos iniciais desta preparação de corpo como esses contatos prévios com a escola para negociações sobre nosso trabalho e os pequenos mapas, muito simples e gerais, que fazíamos com antecedência. Também, neste próximo tópico, vamos falar sobre os processos de escolhas dos participantes da pesquisa para assinatura dos termos em relação ao comitê de ética.

2.2 Durante o campo: experimentando, cartografando e habitando a escola e seu território

O método da cartografia não opõe teoria e prática, pesquisa e intervenção, produção de conhecimento e produção de realidade. O ato cognitivo – base experiencial de toda atividade de investigação – não pode ser considerado, nesta perspectiva, como desencarnado ou como exercício de abstração sobre dada realidade. Conhecer não é tão somente representar o objeto ou processar informações acerca de um mundo supostamente já constituído, *mas pressupõe implicar-se com o mundo, comprometer-se com a sua produção*. Nesse sentido, o conhecimento ou, mais especificamente, o trabalho da pesquisa se faz pelo engajamento daquele que conhece no mundo a ser conhecido. É preciso, então, considerar que o trabalho da cartografia não pode se fazer como sobrevoos conceitual sobre a realidade investigada. Diferentemente, é sempre pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto da pesquisa se relacionam e se codeterminam. (Alvarez; Passos, 2015, p. 131, grifo nosso).

Neste segundo momento metodológico da pesquisa, fazemos um salto até o campo, o Assentamento Palmares, até a Escola Paulo Freire. Ali vivi experiências que me marcaram²⁵, deixando rastros, que foram usados para produzir narrativas operantes, como *O caso da pequena ASRO*, em que o corpo pesquisador está imerso em campo, no chão da escola, no chão

²⁵ Lançamos mão ao uso da primeira pessoa no singular em sinal das marcas mais próprias de um corpo pesquisador imerso em campo, ainda que a produção se dê de acontecimentos imerso no campo junto aos diferentes sujeitos implicados.

da comunidade, que se relaciona e se codetermina com eles, implicado com sua produção. Falamos de um processo de compartilhamento de território, desde a preparação de corpo feita anteriormente, atuando em um meio, entre as curiosidades que movem a pesquisa e a própria produção da escola.

Após essa experiência de campo, e das aprendizagens do próprio ofício cartográfico, percebemos a pista apresentada por Alvarez e Passos (2015), “Cartografar é habitar um território existencial”, como uma importante ferramenta para falar desse processo. Os autores fazem uma reflexão a respeito da formação dos territórios existenciais desde uma experiência que promoveram como a capoeira, problematizando a ideia de formação de território e as funções, ou papéis, que ali se estabeleciam e pensando suas formações desde as criações e formações expressivas.

A pesquisa cartográfica é menos a descrição de estados de coisas do que o acompanhamento de processos. A instalação da pesquisa cartográfica sempre pressupõe a habitação de um território, o que exige um processo de aprendizado do próprio cartógrafo. Tal aprendizado não será aqui pensado como uma série de etapas de um desenvolvimento, mas como um trabalho de cultivo e refinamento. Aprendizado no duplo sentido de processo e de transformação qualitativa nesse processo. Movimento em transformação. Tal aprendizado não pode ser enquadrado numa técnica e em um conjunto de procedimentos a seguir, mas deve ser construído no próprio processo de pesquisa. (Alvarez; Passos, 2015, p. 135).

Assim me mobilizava em campo, cultivando este processo de ali estar, de habitar junto, de aprender a pesquisar com a escola e, nesse processo, me manter atento aos seus movimentos. Ainda que com uma tentativa de preparo do corpo, vale dizer que esse processo não é simples e vivenciar. Como apresentei em *O caso da pequena ASRO*, às vezes estar em campo também é momento de estar perdido. Enquanto pesquisadores vindos da universidade, que carregam as próprias regras e protocolos, podemos incorrer no risco de ficar presos e indecisos entre estar produzindo notas e registros para as análises de nossas pesquisas e estarmos mais abertos para os acontecimentos e principalmente para as expressividades que vão constituindo o território enquanto o habitamos. Em outras palavras, por um lado lidamos com a limitação de nossa memória a respeito dessa experiência e, por outro lado, tentamos evitar que tal preocupação não interrompa ou dessensibilize o corpo que habita um território do acontecimento presente, que não interrompa também os processos que emergem.

Destaco, ainda, que os registros que produzimos em campo são importantes instrumentos de memória para a investigação. Percebemos que estes registros não funcionam como dados que operam por si, sem o movimento de um corpo pesquisador que habitou esses espaços. Depois de um tempo percorrido, e de um aprendizado cartográfico fruto dessa

pesquisa, percebi que tal produção de registros deve ser guiada pelas expressividades do território. E é aqui que o processo inventivo de ferramentas investigativas, ou seja, metodológicas, da cartografia opera. Opera em vias de produzir métodos (ou *hodos-meta*) que estão em consonância com os ritmos, expressividades e tempos que o campo demanda.

A seguir, ainda falando sobre estes diferentes processos, sobre um *durante o trabalho de campo*, traçarei um *panorama dessa experiência*, dos espaços percorridos e dos materiais produzidos.

2.2.1 Panorama das experiências do trabalho de campo

O trabalho de campo, de meu deslocamento territorial, materialmente falando, para a escola começou no final do mês de julho de 2022, com uma visita inicial em que fiz minha apresentação, enquanto pesquisador, de meu projeto e de como pretendia ir para a escola. Volto para Rondônia de mala feita para a mudança na segunda metade do mês de agosto e, então, inicio meu trabalho de campo no dia 30 de agosto, que durou até 24 de dezembro de 2022, o último dia letivo do ano. Devido à extensividade deste texto, aproveitamos e destacamos em itálico alguns elementos deste panorama, pois já são em si, algumas análises e descrições do território da escola mesclado ao processo de desenvolvimento do trabalho de campo.

A Escola Paulo Freire fica localizada na zona rural do município de Nova União, a aproximadamente 4,5 km do centro urbano. Optei por morar na zona urbana, sozinho, com o intuito de ter um espaço afastado para reflexão e produção de diários de campo enquanto não estava imerso na escola, depois de um dia de trabalho. Esse caminho até a escola foi percorrido diariamente, de motocicleta própria, em uma estrada com alguns metros de asfalto e mais 4 km de estrada de chão, cascalhada em alguns momentos e com alguns atoleiros nas baixadas em temporadas de chuva.

Entre meus planejamentos e o cotidiano turbulento pelo qual passava a escola, nos primeiros dias foi muito difícil chegar com uma proposta pronta de acompanhamentos dos espaços da escola para todo o semestre. Portanto, minha estratégia foi começar acompanhando as aulas de história e geografia, pois foi com o professor dessas disciplinas que tive as primeiras conversas e articulações com a escola. E já nos primeiros dias formulei melhor os planejamentos para acompanhar as rotinas diárias de sala de aula.

Olhando para as turmas e os seus profissionais, a escola atendia turmas desde a Educação Infantil (Pré II e III), ao Ensino Fundamental (de 1º a 9º ano). Portanto, atuavam professores de formação em pedagogia, geralmente até o 5º ano do Ensino Fundamental (séries iniciais); professores de disciplinas específicas, entre o 6º e 9º ano do Ensino Fundamental; e a professora de Educação Física, que trabalhava com todas as turmas. Além dos professores, atuava um diretor, uma supervisora pedagógica, uma orientadora pedagógica e uma secretária. A escola também contava com mais algumas equipes: merenda, limpeza, monitores de pátio, zeladores gerais, monitores de ônibus e motoristas.

Mesmo com um planejamento prévio para acompanhar esses espaços, tal plano seguia sempre em negociação com as pessoas que ali estavam. Por exemplo, se na semana seguinte eu pretendesse acompanhar as atividades do professor de Matemática, conversava com antecedência para ver o que achava, ou seja, sobre como estaria sua rotina, se me autorizava a participar, explicava sobre algumas questões éticas como a não obrigatoriedade de me receber, também dialogava que não estaria ali para julgar, mas para aprender, e que também poderia auxiliá-lo no que precisasse, além de explicitar como seria o meu acompanhamento.

Assim, atento aos seus movimentos e demandas da escola, e com certas confianças e alianças que formávamos com o tempo, esse plano ia deixando seu papel central de lado, mas sempre funcionava como importante instrumento para não se perder ali. Às vezes, determinado dia, eu chegava para acompanhar a aula de Matemática, e a professora da Educação Infantil precisava de ajuda para organizar um projeto sobre alimentação com suas turmas, e me convidava para acompanhar sua aula. Da mesma forma, meus planos do dia poderiam ser interrompidos para ajudar com uma demanda que havia na supervisão pedagógica e, então, eu me disponibilizava para estar na sua rotina. Aliás, parte do funcionamento da escola era dessa maneira, por exemplo, com a cooperação entre supervisão e orientação pedagógica, ou entre as equipes de limpeza, cozinha e manutenção de pátio. Nesses espaços iam se produzindo a escola, se produzindo movimentos, territórios que cooperavam entre si.

O acompanhamento de sala de aula foi feito com um pouco mais de dez professores, cada um com suas diferenças em campo desde as turmas, as disciplinas que trabalhavam, as relações com a comunidade, suas histórias com a escola, entre outras. Da mesma forma ocorria com os profissionais de outros espaços da escola. Acompanhamento que embora tivesse uma organização prévia, demandava adaptações segundo às urgências diárias da escola.

As aulas ocorriam no período matutino, das 7:00 às 11:15 da manhã, com um intervalo para a merenda de 15 minutos, às 8:45 para os estudantes da Educação Infantil e das séries

iniciais do Ensino Fundamental, e outro às 9:00 para as séries finais do Ensino Fundamental. Todos os dias eu chegava um pouco antes das 7:00 e tentava ir depois das 11:15. Porém, frequentemente ficava um pouco mais que esse horário, pois ocorriam reuniões de planejamento às segundas e quartas, e em outros momentos eu ficava ali conversando com os professores ou com alguém da escola pelos corredores ou salas, conversas que não eram planejadas, mas que seguiam os ritmos do momento.

Nas primeiras semanas, minha rotina era sair da escola e ir para casa. Uma vez que tomava café da manhã por volta das 6:30, era difícil aguentar a fome até o retorno. E como, às vezes, chegava em casa por volta das 13:00 e ainda necessitava fazer o almoço, acabava almoçando por volta 15:30, por exemplo. Era muito difícil eu chegar na cidade e encontrar algum restaurante aberto, dado o pequeno tamanho de Nova União. Além disso, levar algum lanche não solucionava a questão, pois o recreio era um período importante do campo, de modo que não tinha tempo efetivo para lanchar, e algo rápido de se comer, como uma barra de cereal, por exemplo, era complicado de conseguir, pois não era um produto tão comum e de fácil acesso nos mercados locais. Isso vinha dificultando, de certa forma, o trabalho de campo, afinal, a comida sempre é um fator importante em nossos labores. E embora houvesse a alimentação da escola, era algo que eu evitava consumir, ainda que sempre me convidassem para merendar, pois sabia que os recursos escolares eram escassos. O tema da alimentação perpassou por diversas vezes na experimentação da pesquisa, e talvez essa tenha sido uma das primeiras tensões.

Ao mesmo tempo, essa tensão primeira também se torceu em uma possibilidade de abertura importante para a pesquisa. Logo nas primeiras semanas, conheci duas mulheres do assentamento, que são vó e mãe/tia, respectivamente, de dois estudantes da escola. Isso ocorreu em um dia em que elas estavam na escola substituindo alguns professores e que haveria uma assembleia (assembleia de pais e professores) com o conselho da escola, logo ao fim da aula. Ambas são pessoas que atuaram de perto nos movimentos de luta pelo assentamento, desde o MST, e que são formadas em Licenciatura em Educação do Campo pela Unir. Conheciam muito da escola e sobre os processos de luta pela terra na região. Aos poucos fomos nos conhecendo e com alguns almoços para os quais eu fui convidado, comentei sobre as minhas dificuldades de almoçar no horário correto. Assim, prontamente me disseram que tudo bem de eu almoçar em sua casa após as atividades da escola.

Esse foi um elemento que me ajudou duplamente no trabalho de campo da pesquisa. Por um lado, resolvia o problema de longos períodos sem me alimentar pela manhã. Por outro, eu

acabava acompanhando diariamente uma família de assentados que viveram de perto a luta pela terra do Assentamento Palmares, que acompanharam a construção da Escola Paulo Freire desde as primeiras turmas, que atuaram de perto no MST, e tinham muito conhecimento para compartilhar.

Essa experiência também me possibilitou conhecer uma realidade específica que acontecia ali, desde uma organização familiar específica. Cabe destacar que não eram só os diálogos que aconteciam, mas também – e tão importantes como em um trabalho campo – risos, comidas, experiências, bebidas, partidas de truco, festas locais, banhos de rio, passeio na mata, histórias da escola, filmes e séries, apoio mútuo, compartilhar veículos, as alegrias e os momentos tristes e tensos da vida de cada um, entre outros, que potencializaram o acesso ao assentamento e à escola. Ao que tudo indicava, se tratava também de algo particular das pessoas das organizações do MST, de receberem pessoas e pesquisadores como aliados em suas casas e os apoiarem em seus trabalhos.

Após os almoços, eu descansava um pouco, passava algum momento em frente à pia, ajudando com as louças, e depois de mais alguns papos com a família, sentados debaixo de um pé de manga, eu voltava para casa.

Do fim da tarde até a noite, utilizava o tempo para resolver alguns afazeres da casa mais pessoais, para a produção de dados e para refletir sobre o vivido durante o dia. Nesse momento, entrava em cena o uso do diário de campo. Nas primeiras semanas, a produção do diário de campo se deu por escrito, seguindo o planejamento prévio. No entanto, o ritmo pesado do dia a dia acabou por provocar certo cansaço e, com o tempo, essa produção escrita do diário de campo passou a ser realizada por meio de gravação de voz em notas de áudio.

O processo de estar todos os dias na escola, com minhas atitudes cartográficas, foi provocando certas ondulações nas formas de nela estar. Houve, inclusive, momentos em que sentia operar certa paralisia na produção de dados. Isto ocorreu principalmente nos últimos dois meses de campo, pois, de tanto ir à escola, parecia que os “acontecimentos se esgotavam na percepção do pesquisador²⁶. No entanto, junto com esse movimento, sentia-me muito mais envolvido com a escola. Nos primeiros dias, me sentia com um comportamento mais passivo, ao fundo, de observador, sempre anotando minhas impressões. Progressivamente esse comportamento foi se alterando e dando espaço para um corpo de pesquisa mais flexível, tomando formas mais conectadas com a vida da escola, às vezes passando a assumir a função

²⁶ Isso ficou percebido no próprio *caderno de campo*, um dos instrumentos que mais utilizava, em que o número de páginas por dia diminuía gradativamente, de modo que era muito menor nas últimas semanas do trabalho de campo do que nas primeiras.

de alguém que resolvia problemas de tecnologia, auxiliava o professor, tirava dúvidas de alunos, assumia algumas aulas substituindo algum professor que faltava, fazia atas em reuniões de orientação, jogava vôlei no gramado, pulava corda, sentava na mesa da merenda com um prato de comida, cortava papéis, encadernava e produzia materiais didáticos com a supervisão, recepcionava os pais em dias de reunião, tirava fotos para registros e relatórios da escola, dentre outras incontáveis tarefas que me eram pouco a pouco confiadas. Essa mudança do comportamento estava associada a uma queda do ritmo das produções no caderno de campo enquanto estava na escola, mas colocava meu corpo em seu ritmo, diariamente, sempre que podia. Com o tempo, este modo de estar na escola foi quebrado pelo meu deslocamento para os espaços externos a ela.

Sobre as atividades que mais participei, vale destacar os acompanhamentos dos processos em sala de aula. Consegui acompanhar todas as turmas da escola, mas apesar das tentativas, não consegui acompanhar todos os professores. Em geral, como já disse, meu trabalho em sala de aula começou com um corpo mais passível, sentado pelas mesas e observando atentamente. Tudo ocorreu de forma bem cronológica e repetitiva no início das observações, ainda que, vez ou outra, quando nada parecia estar acontecendo, algo despontava aos meus olhos curiosos. Ali estávamos acompanhando, professores, estudantes, conteúdos entre outros acontecimentos. E, com o tempo, estreitava-se confiança e ia me envolvendo com as aulas e participando de forma mais ativa.

Acompanhando o trabalho das professoras e professores, aprendia sobre formas distintas em que cada um atuava. Também diferentes eram as relações que cada um tinha com as turmas. Os acessos às salas de aulas sempre foram inicialmente acordados com a figura do professor, de maneira que mediava minha estadia ali. Ao mesmo tempo, os acompanhava entre uma atividade e outra, entre uma aula, uma reunião, um intervalo e outro, nos corredores etc. Nesses “entres”, que chamo de becos, às vezes pouco valorizados, como no momento da despedida na escola, conversávamos de coisas inesperadas, aprendíamos uns com os outros, e despontavam elementos muito potentes para a pesquisa.

Foi acompanhando as rotinas dos professores que tive meus primeiros contatos com os educandos e educandas. Assim, conhecia aos poucos as diferenças entre as turmas e como cada uma ia se relacionando comigo. Os estudantes da turma de Educação Infantil passaram a interagir comigo sem medo desde cedo. Porém, esse processo de criação de proximidade na interação aconteceu de maneira mais lenta e com mais dificuldade com estudantes maiores. Houve atividades importantes que mobilizaram essa relação dentro da própria sala de aula, seja

ajudando com dúvidas ou como auxiliar em alguma atividade, ou mesmo quando eu assumia a responsabilidade de uma aula. Para além de sala de aula, houve outros espaços de interações com os alunos, como corredores, ou em eventos da escola com outras dinâmicas, como atividades de pátio, gincanas, brincadeiras, onde a diversão se envolvia nesta habitação do território. Um grande incômodo girava em torno das preocupações com os alunos e como se relacionavam com a escola. Isso era uma questão que eu mobilizava muito, alvo de muitas reflexões, quando me perguntava “como os alunos se percebem e se sentem sujeitos da escola? De alguma maneira, esses alunos entendem que a escola também lhes pertence?”

Saindo deste espaço de relação entre professor, aluno, sala de aula e conteúdo, percorri outros espaços da escola, acompanhando processos que funcionavam “nos bastidores”, para que a própria escola e seus processos se sustentassem. A começar pela orientação escolar, em que procurava estar presente. Neste espaço, sempre me disponibilizava a sair em caso de algum assunto delicado e mais íntimo dos estudantes. Acompanhei reuniões com os pais e alunos, em que aprendia como funcionava e operava aquele ambiente, não só em termos de funcionamento, mas também de sentir como a pessoa orientada se sentia em relação aos problemas que por ali passava. Assim, por exemplo, era apontada a falta de formação ou de profissionais para apoios mais adequados, como apoio psicológico, que parecia insuficiente. Nesse espaço, lidávamos também com muitas questões emocionais, por exemplo, os alunos com ansiedade, depressão e entre outros. A respeito do profissional envolvido nessa tarefa, às vezes operavam de forma compartilhada com a profissional da supervisão pedagógica.

Ao acompanhar a supervisão pedagógica da escola, compreendi algumas questões desde a escolha da própria pessoa que atuava, mas também de alguns problemas na escola. Na supervisão, era possível perceber uma superlotação de atividades para a escola executar, não só em relação às demandas das políticas públicas, mas também em relação ao cumprimento dos conteúdos da BNCC ou das próprias atividades e eventos inclusos no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, mas também das diferentes demandas trazidas desde a Secretaria Municipal de Educação. Nesse trabalho, perpassava também a produção de materiais para a atuação dos professores da sala, o que poderia ser apoiado, por exemplo, com algum estudante, por algum monitor de pátio, ou de minha parte, sempre que me solicitavam. Também percebi uma importância política desse cargo como um importante pivô entre escola e Secretaria²⁷. Assim, o cargo exercia certa função de poder, pois era possível operar como apoiador da escola,

²⁷ Observando as questões de fluidez dos casos e descrições desta tese, mais próximos dos que ouvira em campo, situamos que toda vez que utilizarmos o termo “Secretaria” estaremos nos referindo à Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo (Semecet).

fazendo determinadas pontes com a Secretaria, ao mesmo tempo que podia operar também como porta-voz da gestão municipal. Tive diferentes diálogos com a profissional que me possibilitou aprender mais sobre sua função naquele espaço. Além disso, tive uma percepção mais prática do trabalho desse cargo com os afazeres de projeções e relatórios da escola, tanto em um nível mais geral, como no nível dos projetos solicitados e no nível das atividades de sala de aula, inúmeras fichas, entre outros.

Também habitei os espaços do pátio da escola. Aliás, muitas experiências ocorreram nesses espaços, não só com os inspetores e profissionais da limpeza e da cozinha, como também com os demais profissionais citados anteriormente. Foi possível vivenciar algumas relações que esses profissionais criavam com os estudantes. Também foi possível pensar na organização da escola. A conversa com a equipe da cozinha, com as merendeiras, se mostrou muito potente para pensar uma escola do campo, pois esse elemento, o acesso ao alimento, é um ponto estratégico e necessário para alunos que passam bastante tempo no ônibus. para ir e voltar da casa para a escola. Ao mesmo tempo, também percebi um lugar de uma relação econômica potente que pode ser construída com a própria dinâmica de produção de alimentos do assentamento e a necessidade de alimentação da escola. Nesse processo, uma tensão que havia passado foi que a prefeitura não tinha um profissional de nutrição contratado para a produção de um cardápio, como tivera outrora. A falta desse profissional aparecia junto a problemas de fornecer um cardápio atrativo e que instiguem os estudantes para comerem bem e se sentirem bem. Em outras palavras, havia uma defesa que não se relacionava necessariamente ao afeto na comida, mas na possibilidade de fornecer um bom cardápio, atrativo, nutritivo e não repetitivo, para que esses estudantes se alimentem com qualidade e tenham bem-estar para lidar com suas atividades e estudos em sala de aula.

Quanto à direção, houve interações com duas pessoas nesse cargo. Destacamos a grande diferença entre esses sujeitos e sobre o processo de interação. Nos primeiros contatos, a diretora mostrou intenção de facilitar minha entrada na escola, acolhendo e apoiando com todos os documentos necessários. Já o segundo diretor, assumiu o cargo poucas semanas antes de iniciar o trabalho de campo. Portanto, seguia se atualizando sobre os problemas e as gestões da escola. Ainda assim, consegui trabalhar junto à direção também ajudando a resolver problemas de tecnologia com os computadores, com os equipamentos de som da escola, com conflitos com alunos e com alguma documentação a ser resolvida. Há que se notar que nos demais espaços, os comentários e disputas sobre a importância do cargo da direção fluíam para se pensar suas dimensões entre cargo político e técnico.

Participei dos espaços coletivos de reuniões de planejamento semanal. Essas reuniões ocorriam todas as segundas e quartas-feiras, na tentativa de envolver os professores com o planejamento das atividades da escola e atualizar seus respectivos cronogramas. Neste sentido, acompanhei diferentes debates, seja formalmente, sobre a pauta do dia, como informalmente, sobre outros assuntos. Esse momento de reunião, a princípio, foi percebido como ponto importante de organização da escola de forma coletiva por eles. Houve momentos de tensão nessas reuniões, pois esses espaços junto às demandas internas que vinham da escola conflitavam com procedimentos e solicitações da secretaria, que vinham para ser discutidos na reunião. Essa tensão apresentava-se de distintos modos nas diferentes falas. Esse tensionamento e esses conflitos mostravam-se especialmente importantes para minha pergunta de pesquisa. Tal organização facilitaria gravar as reuniões para a produção de dados, no entanto, resolvi não proceder desse modo, uma vez que tal atitude poderia gerar um estado de mais cautela e tirar as pessoas envolvidas de um espaço de conforto próprio, de onde produzem seu trabalho e seus discursos. Além disso, geraria uma alta carga de dados para serem analisados posteriormente, o que poderia desviar o sentido da pesquisa. Portanto, decidi tomar notas de caderno atento às diferentes questões que se passavam.

Durante a experiência em campo, tive muito contato com os pais. Posso, a partir disso, citar três pontos importantes para analisar: essa vinda dos pais para a escola, pensando neles como sujeitos importantes para as questões da educação e da autonomia local; o próprio conselho escolar, que desemboca em uma organização mais formal e representativa dos pais e familiares desses estudantes; e, por último, a participação da comunidade de forma ampla, mesmo para as famílias que não possuem membros matriculados na escola, os quais, de uma perspectiva do Estado, não têm relação com a escola, mas que, desde o assentamento, tratam a escola como símbolo importante para a comunidade. Aqui, damos destaque ao Conselho Escolar, uma vez que me possibilitaram o envolvimento no espaço, por exemplo, ao conversar sobre problemas que se passam na escola – sejam eles de cunho técnico ou político – ou sobre questões de leitura e análise do PPP da escola, bem como ao conversar sobre histórias, diálogos e reflexões que foram trocados. Para mais, destaco a própria potência do conselho como ponto de esclarecimento e acesso a muitas questões, potências e problemas que perpassavam a escola, desenrolando muitas tensões desse espaço, como uma linha de força da comunidade.

Também houve dias que me desloquei pelo ônibus até a escola. Em outros, eu me dediquei a não acompanhar ninguém e seguir livre pela escola, e olhar os corredores, ajudar com algumas demandas inesperadas que ocorriam. Entre muitos espreitares.

Como disse, também me desloquei para fora dos muros da escola, para espaços distintos, dentre eles, as reuniões organizadas pela Secretaria para conversar sobre questões de planejamento e de adequação de novas diretrizes e políticas públicas das escolas municipais. Neste sentido, se faz importante pensar essas forças externas, seja de uma gestão municipal, de políticas públicas locais e mais nacionais, para discutir essas linhas de forças que seguem constituindo a escola. Em todo caso, nessas reuniões, é de costume o envolvimento, mais isoladamente, do diretor ou da supervisão pedagógica, momentos que não acompanhei, e em outras possibilidades, reuniões gerais com todos os professores do município, as quais pude, sim, acompanhar.

Cabe citar, também, eventos locais, que não estavam, necessariamente, relacionados à questão da educação. Posso citar espaços que falam de momentos de encontros da população mais ampla, municipalmente falando, ou mais local, em nível de assentamento. Nesse sentido, destaco que participei de eventos como o Desfile do 7 de setembro, festa solidária para uma professora, ‘feira do empreendedorismo’ (projeto Jovens Empreendedores Primeiros Passos – JEPP do Sebrae), festa do Partido dos Trabalhadores (PT), seminários na escola, partidas de futebol do assentamento, festa de aniversário de algumas famílias, entre outros.

Neste percurso de trabalho de campo, também me deparei com o Sindicato Dos Trabalhadores Públicos Municipais De Nova União/RO (Sindnov). Nesta ocasião, grandes trocas ocorreram com a vice-presidente e o advogado do sindicato. Foram diálogos sobre lutas dos trabalhadores e de defesa dos espaços escolares, entre outras. Um encontro de forças que me afetaram por serem pessoas envolvidas com o Assentamento Palmares e sua luta pela terra. Destaco a presença da vice-presidente do sindicato, ex-professora da Escola Paulo Freire naquele momento, moradora do Assentamento Palmares e parte do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), e articulada com as inúmeras causas populares da região, trabalhando junto ao advogado do sindicato.

Com isso, abrimos a questão dos movimentos sociais. O MST aparece constantemente na história da constituição da luta pela terra no Assentamento Palmares, e seus símbolos atravessam seus cenários. Suas cores, lutas e identidades ora estavam se apresentavam como vivas em campo, ora em outros momentos como resistência de movimentos que já não os reconhecia em terras de suas lutas de décadas atrás. Por outro lado, um outro sujeito coletivo também aparecia, ainda que de forma tímida, e por isso destaco também a presença de muitos agricultores do assentamento associados ao MPA.

Não obstante também percorri outros espaços. Balneários, cachoeiras, campo de futebol, igreja, a feirinha da cidade, supermercados, as barbearias, a homeopata do assentamento, entre outros. Foram experiências que ampliaram as sensações de um educador matemático que não só olha, mas vive algumas dessas realidades do assentamento, que falam de músicas, de organizações políticas, de ver girassóis pela estrada em suas paisagens, entre outros, que compõem múltiplos afetos relacionados ao trabalho de campo.

Cabe ressaltar que, acompanhando de perto um conflito que se passava sobre a gestão da escola, pude, nesses dias, participar de uma reunião com o Ministério Público do Estado de Rondônia (MP/RO). A reunião tratava de duas pautas. A primeira que gira em torno do Assentamento Margarida Alves II, antiga área de reserva que esteve em ataques nos últimos anos. Na reunião, o problema estava sobre o acesso de ônibus escolares a áreas que o Estado ainda reconhece como reserva ambiental. A segunda foi mais propriamente sobre a Escola Paulo Freire, uma pauta sobre o fechamento de turnos da escola, que funcionava nos períodos matutino e vespertino antes da pandemia de COVID-19, e que no retorno das atividades presenciais todas as turmas foram alocadas para o período matutino.

Ao mesmo tempo, ali, em Nova União, havia um corpo pesquisador, educador e matemático, que também estava implicado com aquela região. Um corpo carregado de marcas e muitos saberes da academia, e que constantemente percebia que não se compreendia localmente sua participação ali. Em uma cidadezinha pequena, onde quase todos se conhecem, constantemente recebia a pergunta “o que veio fazer aqui em Nova União?” Uma pergunta carregada de uma sensação local, vinda do testemunho de constantes evasões daquela região, principalmente de pessoas da minha idade.

Em todos estes espaços, nossos métodos de pesquisa iam se desenrolando conforme fazia sentido para acompanhar os processos em campo. Além do exemplo do diário de campo, que necessitou de uma mudança de sua produção escrita para oral, em sintonia com os movimentos em campo, percebemos que as entrevistas, vindas de um desejo prévio, poderiam interferir no processo natural de produção daquelas realidades, que se dava de outras formas. Portanto, separar um tempo para fazer as entrevistas parecia separar os sujeitos daquela realidade, e, junto, separar o próprio pesquisador da vida do assentamento. Sentíamos como o movimento de fatiar a vida de formas laboratoriais, comentados por Barros e Kastrup (2015), e que, muitas vezes, pediríamos para as pessoas repetirem coisas que já haviam nos comentado em outros espaços. Em outras palavras, sentíamos que isso nos faria voltar à produção dos registros em caneta preta, enquanto a pequena ASRO nos mostrava suas flores coloridas e

fragmentos de EVA. Portanto, nos questionamos, há rigor na proposta de vivenciar o campo e produzir dados com eles? E, assim, buscamos esse rigor assumido desde uma tríade ética-estética-política.

O rigor aqui é mais da ordem de uma posição ontológica do que metodológica, intelectual ou erudita: é um rigor ético/estético/político. **Ético** porque não se trata do rigor de um conjunto de regras tomadas como um valor em si (um método), nem de um sistema de verdades tomadas como valor em si (um campo de saber) [...]. O que estou definindo como ético é o rigor com que escutamos as diferenças que se fazem em nós e afirmamos o devir a partir dessas diferenças. As verdades que se criam com este tipo de rigor, assim como as regras que se adotou para criá-las, só têm valor enquanto conduzidas e exigidas pelas marcas. **Estético** porque este não é o rigor do domínio de um campo já dado (campo de saber), mas sim o da criação de um campo, criação que encarna as marcas no corpo do pensamento, como numa obra de arte. **Político** porque este rigor é o de uma luta contra as forças em nós que obstruem as nascentes do devir. (Rolnik, 1993, p. 6-7, grifos da autora).

Esperamos, assim, que esse rigor possa seguir atravessado nas etapas que seguem deste processo investigativo, conforme as páginas que se seguem.

Também um outro momento interessante, ainda neste caminho, de trabalho de campo, mas em relação às questões éticas. Foram os deslocamentos até diferentes pessoas para coletar as assinaturas dos TCLEs (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), visando os trâmites legais segundo o Comitê de Ética em Pesquisa. Esse processo produziu um outro diálogo do pesquisador com o campo. Momentos de esclarecer questões sobre nossa atuação ali e a participação dos envolvidos. Ao mesmo tempo, sempre nesse contato, novas histórias eram contadas junto a esse reafirmar de uma aliança com as pessoas. Foram contatos de riquíssima experiência também. Como critério de seleção das pessoas a assinarem os termos, buscamos aqueles sujeitos específicos, que de imediato nos haviam afetado, e possibilitariam produções específicas na pesquisa segundo nossas sensações. No entanto, aproveitamos para tentar variar o máximo possível de participantes segundo seus papéis. Incluímos todos os professores, alguns trabalhadores da escola, pelo menos um estudante, com a autorização de seus respectivos pais e responsáveis de cada turma e alguns familiares. Além disso, pessoas específicas também participaram, como a colaboração com a pequena ASRO e, como veremos mais a frente, em um caso que vem por aí, *O menino empreendedor*. Este momento também é um momento de reafirmarmos os compromissos éticos com os participantes, como dar mais esclarecimentos sobre os participantes na pesquisa, como eles estão envolvidos, os modos como isso pode afetar, as questões da preservação da identidade, das legislações e em que medida em específico a produção de registros envolve sua participação.

Não posso deixar de enfatizar que a escola foi afetada, durante o meu tempo de trabalho de campo, e isso é algo que interfere diretamente no trabalho da escola com os alunos e, em geral, com o que vamos produzindo para a pesquisa. Mas é uma metodologia que envolve uma dança em conjunto, em que um movimento requer compreender a leitura do outro, em que temos que saber ser guiados pela escola a cada passo dado por ela. Neste sentido, também nos misturamos junto a suas atividades, auxiliando com questões de tecnologia, apoiando os professores durante as aulas com as explicações do conteúdo, recortando materiais, escrevendo atas, jogando vôlei, entre outros modos de habitar seus espaços.

Nesse processo, frisamos que seguimos algumas multiplicidades como formas de criação de nossas experiências e registros. No entanto, isso não significa abarcar sua totalidade que investigamos, afinal, a escola é grande e cheia de histórias. Neste contexto, revela-se de importantíssimo apoio a formação do pesquisador cartógrafo com uma ampla caixa de ferramentas metodológicas, pois essa forma de produção de dados foi importante para aquele momento de 2022 para o que passava com a escola.

Não se pode perder de vista que todos esses cenários são atravessados por um momento de pós-pandemia, e que provavelmente a escola pré-pandemia era um outro contexto, onde se viria apresentar muitas outras potências. No entanto, encontramos um cenário momentâneo de muitas dificuldades.

A seguir, falamos um pouco sobre o que fazemos com essa experiência em nossos processos de análise e confronto com o problema.

2.3 Depois do campo: cartografias, mapas e análises de uma escola de assentamento rural

Neste terceiro momento do processo de investigação, nos dedicamos a esses tempos de reflexão do vivido, de atenção para o que se passou, de repensar o próprio projeto e como ele foi tensionado pela experiência. Em outras palavras, falamos do processo de análise da investigação e escrita. Seguimos produzindo realidades, desde as cartografias de uma pesquisa em Educação Matemática operada com a Filosofia da Diferença (Miarka, 2019). A **análise dos dados** desta pesquisa é feita por meio da composição de um mapa dos afetos vividos em campo, direcionando aos objetivos da pesquisa. Ou seja, uma análise-composição guiada pelos afetos

produzidos, no habitar a escola, juntos às potências que nossos instrumentos metodológicos nos possibilitaram.

Os materiais e sensações, produzidos em campo ao serem revividos, desde um corpo-pesquisador, foram utilizados para a produção de *causos*. Esta tese vem se produzindo em meio a muitos diálogos e histórias, ou histórias, em diferentes ambientes durante o trabalho de campo. Assim, procuraremos operar com os causos enquanto uma política de escrita que permita uma produção disparadora de diferentes tensões em vias de serem analisadas.

Ao ter em mão esses causos que falam das tensões locais, das potências de vida desse território, que é a escola, de suas expressões e movimentos de captura e disputa, procuramos realizar *composições* com outros elementos. Assim, colocamos estas tensões em jogo com a Educação do Campo, com a Educação Matemática, MST, História regional, Educação e Legislação, entre outros elementos para as análises. Portanto, vamos produzindo essas conexões e agenciando estes elementos desde a produção de mapas, desde a perspectiva de suas funcionalidades, pois

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. (Deleuze; Guattari, 2011, p. 30).

Não incorrendo no risco de assumir como uma tarefa simples, assinalamos que pretendemos produzir desde resultados de muitas reflexões, de muitos ensaios, de muitos rascunhos que também funcionaram como mapas. Fazemos mapas desde o primeiro momento que conhecemos a escola, e seguimos produzindo outros. Os mapas vão se atualizando à medida que percorremos cada linha, que vamos explorando o território vivido, criando outros pontos de entrada e saída para que se agenciem com outros elementos.

Encontramos essa tensão vivenciada nesse dia, do *causo da pequena ASRO*, provocadas por um contexto de muitos elementos justapostos. Ali estávamos, professora, e criança, e educador matemático, e sala de aula, e atividades, e conteúdos, e desejo, e pesquisa, outros elementos que usamos para dialogar com estas questões da investigação. Esperamos que, a seguir, da mesma forma, os causos que se seguem possam provocar movimentações como estas.

Com a instrumentalização dos causos para nossas produções escritas, criamos mecanismos de produção dessas narrativas por meio da performance. Neste sentido, os causos foram escritos com a nossa modesta criatividade literária, junto aos nossos diferentes registros produzidos nas experiências de campos. Das notas de campo, passamos aos causos. Para não

tomar de cara a primeira produção como pronta e acabada, foi necessário fazer posteriores revisões e articulações atentos aos princípios éticos-estéticos-políticos com o espaço. Neste sentido, não falamos de um caso como uma produção de verdade universal, mas uma busca das afetações produzidas em campo, diálogos.

Os casos são formas de produzir saberes buscando articular questões junto ao próprio território também. Por este motivo, tentamos atravessar a epistemologia do que produzimos com a tese com essas subjetividades de contadores de caso. E isso não é dizer que queremos facilitar os temas para que as pessoas do campo possam ler. Mas também para afirmar uma outra relacionalidade entre escrita, corpo e produção de conhecimento na pesquisa.

Primeiramente, lembro que eu aprendi a prostrar e contar casos com a família. Na casa, nos meus momentos educativos iniciais, foi que eu aprendi minhas primeiras palavras no desenvolvimento da fala. Um dos grandes mestres das artes de contar um caso é meu avô. Ele sabia fazer com maestria, em alguns momentos contava casos rimando, onde víamos entrar em cena personagens como cobras, tatus, calangos, onças, passarinhos e taruínas.

Do mesmo modo, no assentamento eu topei pelo caminho com muitos contadores de casos. Não é que queremos romantizar a narrativa, mas colocar desde uma perspectiva de uma educação mais popular. Assim, no minúsculo, para não incorrer no risco de teorizar, questionando como estas narrativas podem entrar em campo afetando as produções de saberes.

Tensionando ainda mais o conceito de casos, é importante lembrar que, com eles, vemos a potência de seus afetos ao se escrever sobre aquilo que aconteceu, ainda que pareçam exagerados. No entanto, alertamos que foram produzidos a partir de acontecimentos reais, reproduzidos e reconstruídos na narração, com o objetivo de destacar afetos vivenciados. Buscamos escrever com as palavras que se ouvia, flutuando em uma proposta oral de escrita. Ou seja, para esta tese, não se produzem casos do nada, mas de acontecimentos que veem do nada, com o “Deus do nada”, bem apresentado por Heinrich Soledad Santos (2025, p. 36-39) em sua tese. As coisas acontecem de um modo que não esperávamos. Dos acontecimentos que nos surpreenderam, ver um corpo em um ambiente escolar público, e nas questões que são importantes para os afetos desse corpo que habitou seus espaços, sendo afetado por ondas de tornados, tempestades, ondulações, mas também por suas respectivas calmarias que ensinavam. Do mesmo modo, muita coisa que eu aprendia em campo vinha com aprendizados em formas de caso dos participantes também. Em muitos casos, trata-se de aprendizados em campo que nos afetam, e o corpo não permite esquecer, se apega à transformação do deslocamento que sofremos.

Curiosamente, porém, ao que parece, o pesquisador não é o único interessado na produção de *causos*. Caldart (2012c) vem nos colaborar afirmando que

No começo do acampamento uma das *diversões* dos sem-terra é ficar *contando 'causos'* sobre sua vida. É um processo importante de resgate da história pessoal, que provavelmente não aconteceria se não fosse essa *pressão* da vida comunitária. Aos poucos, vai se dando conta da relação existente entre sua história e a história de várias pessoas que nem conhecia antes: *mudam os lugares e as datas, mas os fatos são muito parecidos*, dizem. Esse tipo de aprendizado abre a possibilidade de uma nova chave de leitura da realidade: logo se reconhecem na história da luta pela terra e então está dado o passo decisivo para se entenderem como parte da história de seu país, e como sujeitos da história da humanidade como um todo. *Quando descobri que não éramos os primeiros a lutar pela terra algo mudou na minha cabeça...*, disse em certa ocasião uma acampada que fazia um curso de formação do MST. (p. 186-7, grifos da autora).

Neste sentido, buscamos como efeito educativo, a produção de *causos* escritos que nos movimentam a conhecer-nos entre nós mesmos. Entre pesquisador, professor da escola, leitor, e banca examinadora. Quais histórias podemos reconhecer nesse percurso? E quais não? O que desses *causos* nos fazem aprender com nossas experiências de vida? Buscamos este sentimento de uma estratégia política de narrativa da escrita que possa conectar, afetar e infectar.

Portanto, assumimos os *causos* não só como possibilidade de criação de narrativas sobre a qual analisaremos. Olharemos externamente e falaremos sobre, mas também funcionam como uma forma de apresentar, produzir, analisar, afetar, torcer e compreender determinado contexto. Nestes próximos *causos*, apresentaremos diálogos que não são pautados em transcrições de áudio, mas na performatividade da narração, como popularmente o são, mais apoiado aos nossos registros e compromissos de pesquisador.

Os *causos* foram produzidos especificamente para a própria pesquisa no processo da tese. Porém, *causos* foram contados no próprio processo da nossa experiência de campo, razão pela qual influenciava nossas formas narrativas de produzir dados e afetos em nossa pesquisa. Os *causos*, assim, são processos de compreensão e autoconhecimento, motores de movimentação dos saberes em uma realidade de assentamento. Assim, não os tomamos como ficção, mas como saberes produzidos.

Alertamos, contudo, que alguns foram feitos de temporalidades embaralhadas, visando não revelar a identidade dos participantes e buscando, ao máximo, a sua não descontextualização. Outros são descrições mais concretas na totalidade de como se deram os acontecimentos. Carregam elementos dessa fragmentação. Foi necessário decidir também de acordo com o que se cabe na escrita, com o que fomos afetados e movimentados no campo, e com o que se pode expandir, dobrar e recolocar, como faz a pequena ASRO.

Contamos causos sobre as experiências que sentimos ser potentes e produtivas de sentidos outros e guias de novas perguntas e novos horizontes. Mas, para nós, o processo de contar caso aqui vem transmutado de escrita. O abecedário de pesquisa na diferença tem como ferramenta o verbo “escrever”:

Toda pesquisa se objetiva em uma escrita que, tal como um poliedro, apresenta variadas faces: o percurso da investigação e seus resultados; a problemática que a provocou e as contribuições do pesquisador – em alguns casos potentes ao ponto de produzirem desvios nos eixos dessa problemática [como quando ASRO intervém no trabalho]; o referencial teórico que modula o olhar do pesquisador para a realidade investigada e as tensões que essa realidade apresenta a esse referencial; as escolhas teórico-metodológicas e seus efeitos éticos-estéticos-políticos...

[...] a escrita da pesquisa não é mera expressão do processo de pesquisar, mas o seu fundamento e condição para sua reinvenção, bem como do próprio pesquisador.

Tal afirmação se assenta na compreensão de que escrever não significa simplesmente transpor para a tela do computador um pensamento prévio: ao escrever, os pensamentos se (trans)formam e, nesse movimento, transforma-se o próprio escritor, seus pensamentos, suas emoções e sua condição axiológica.

[...]

[Então] quem escreve faz suas escolhas dentre um infindável oceano de palavras possíveis, o que alça o escrever à condição de posicionamento ético, estético e político: todo escrito objetiva as escolhas de seu autor ao mesmo tempo em que comporta inúmeros outros dizeres possíveis, porém não pronunciados; todo dito se apresenta como abertura a infindáveis contraditos, via leitor que necessariamente (re)cria o lido e igualmente se posiciona, com os sentidos que emergem das relações éticas, estéticas e políticas que estabelece com o texto lido. Escrita e leitura como fechamento e abertura, processos a tecerem imprevistos encontros de autor e leitor na reinvenção do próprio texto que se apresenta como mote para texturas outras.

A escrita da pesquisa é, pois, como um poliedro translúcido que reflete e refrata a pesquisa e o pesquisador. É discurso, é criação de seu autor a recriar a realidade em foco. Escrita pretensamente precisa, inexoravelmente aberta à polissemia dos signos e à imprecisão da leitura, posto que às palavras proferidas o leitor, a pessoa que dialoga com o texto, apresenta contrapalavras que podem vir a se objetivar em um outro texto a engendrar leituras outras, e outros textos, e outras leituras, numa infindável dialogia. (Zanella, 2012, p. 87-8, cortes e comentários nossos).

Entre os mapas que compomos e os causos que contamos, a escrita vai se tornando também uma experimentação metodológica, um espaço de passagem entre o vivido e o pensado. É nesse meio que os afetos se materializam em palavras e as palavras se tornam campo novamente — lugar de habitação e movimento. A escrita, portanto, não aparece como etapa

final de uma pesquisa, mas como parte viva do próprio processo de investigar, como quem segue desenhando o mapa enquanto o percorre. Escrever, nesse sentido, é um gesto cartográfico: acompanhar fluxos, capturar intensidades, produzir sentido no meio da travessia, sem nunca fixá-lo.

Nesses processos de escrever fluidamente, deixamos estes saltos e espaços para voltar e reescrever. Deixamos as coisas vazarem. Inspirados em uma escrita avalanche, como aquelas encontradas em um artigo do Coletivo Cronopias+ (Gondim; Miarka, 2017).

Assim, compreendemos que a escrita desta tese não se encerra em si mesma, mas se faz convite e continuidade. Cada caso, cada dobra e cada rasura são modos de seguir pensando e sendo afetado por este território-escola. A escrita, aqui, se assume como movimento ético, estético e político que não busca conclusões, mas opera em recomeços em temporalidades e espaços distintos. É nesse fluxo que seguimos escrevendo — não para fechar o mapa, mas para mantê-lo aberto, vivo, disponível a novas conexões e leituras que ainda estão por vir.

3 DE ONDE VEM O CHÃO? Preâmbulos históricos, geopolíticos e territoriais da Escola Paulo Freire

Diante de nossas experiências de campo, observamos imagens micropolíticas, cenas que revelam relações entre multiplicidades que não se separam facilmente nas análises. Isso devido a termos em mente uma escola que perpassa uma historicidade. Pois a escola está assentada também em uma territorialidade de mudanças. A Escola Paulo Freire está imersa a uma realidade social permeada por projetos políticos de outrora. Leva consigo marcas de momentos outros que não necessariamente dizem exatamente do que ela viria a ser durante nosso trabalho de campo. No entanto, falamos de uma terra, um solo sobre a qual ela foi construída.

Parte desse cenário é atravessado pela formação territorial do Brasil, formação de organizações camponesas, e a atuação de diferentes atores sociais em Rondônia que vieram fertilizar o solo sobre o qual a escola surge. Neste panorama, o MST não se restringe ao âmbito local do Assentamento Palmares. Trata-se de um movimento nacional que atua a partir de princípios políticos amplos e que organiza suas ações por frentes de mobilização, possibilitando o diálogo e a disputa por direitos em escala macroestrutural.

Por esse motivo, buscamos nos deslocar de outra maneira em nossas reflexões, procurando retomar determinados saberes fundamentais para a área no que se refere à Educação vinculada ao MST. O que precisamos compreender de um movimento social para identificar as linhas que atravessam e ocupam a escola? De que formas o Estado pode estar operando nessas relações? Qual é a natureza da relação entre MST e Estado? Que Educação se cria entre um e outro?

Para começar a responder a essas questões, recorreremos a referenciais histórico-geográficos, envolvendo estudos situados tanto em contextos mais amplos quanto em recortes atuais e locais.

Nesse trajeto, logo no primeiro ano do doutorado, em 2021, tivemos também a possibilidade de participar de um espaço de formação oferecido pelo MST. Nesse contexto, estudamos diferentes experiências de reforma agrária ao redor do mundo, bem como leituras políticas produzidas pela Comuna de Paris e por Rosa Luxemburgo.²⁸

Portanto, realizar estudos em uma sociabilidade complexa como a que encontramos no Assentamento Palmares nos leva a refletir e a movimentar a discussão sobre a Educação em

²⁸ Algumas informações e materiais sobre estes cursos podem ser localizadas no link: <https://sites.google.com/view/mstformcaocvd19/in%C3%ADcio> . Acesso em: 15 out. 2025.

articulação com os processos de lutas sociais. Assim, apresentamos algumas discussões importantes a partir das experiências e lutas do MST, para compreender como esses processos produzem questões e desafios próprios às escolas situadas em áreas de assentamentos rurais.

Ao mobilizar nossas problemáticas, torna-se fundamental reforçar a relevância histórica, política, social e econômica do MST, sujeito coletivo que atua na luta pela terra e pela reforma agrária. Além disso, sua importância também se expressa na construção de experiências concretas de educação em áreas rurais, produzindo saberes próprios no cotidiano escolar dessas comunidades.

Ainda que formalmente reconhecido na década de 1980, o MST se constitui como continuidade de lutas históricas da classe camponesa sem terra, organizando um movimento nacional de massas em um Brasil que atravessava seus últimos anos de ditadura militar e de forte repressão política. Hoje, com presença em praticamente todos os estados do país, o MST atua como uma liderança fundamental na defesa da reforma agrária, mobilizando um conhecimento estratégico acumulado junto aos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Para o MST, o mais importante é manter o vínculo de movimento de massas. Na interpretação das esquerdas, uma organização política é uma organização fechada, de quadros e tal. Queremos organizar o povo. No momento em que o MST perder sua base social ou o contato com o povo, aí se foi. Podemos ser os mais sabidos da reforma agrária no Brasil, mas não vamos ter nenhuma força. Gostaria que essa vontade política estivesse presente não apenas no conceito. Somos uma organização política e social de massas ou dentro do movimento de massas. (Stédile; Fernandes, 2012, p. 83).

Além desta forma de pensar a constituição e imagem do MST, a pesquisadora Roseli Caldart nos diz que:

Há autores, como por exemplo o sociólogo José de Souza Martins, que apontam o MST como uma *organização política*; outros, como a também socióloga Ilse Scherer-Warren, que o mantém na categoria mais ampla dos chamados *novos movimentos sociais*, e outros ainda, como o geógrafo Bernardo Mançano Fernandes, que já arriscam construir novas categorias, no caso de Fernandes considerando o MST como um *movimento socioterritorial*. O consenso é o de que as categorias *movimento social* ou *movimento de massas*, pelo menos em seu sentido originário, não conseguem explicar com precisão o papel histórico do MST. (Caldart, 2012c, p. 135, grifos da autora).

Em todo caso, trata-se de um movimento que organiza pessoas em condição de sem-terra e que, por meio de processos de educação, formação política e mobilização coletiva, promove uma leitura crítica das diversas realidades sociais do Brasil. Os sem-terra passam a reconhecer-se como parte da história, não romantizando sua condição de despossuídos de um pedaço de chão para viver e trabalhar, mas compreendendo-a como resultado de processos

históricos e estruturais mais amplos. Nesse sentido, deixam de tomar a vida como algo dado – “é assim porque é” – para entendê-la como construção política, econômica e social.

Sobre o processo de constituição do MST como organização social dentro de um movimento de massas, podemos destacar:

Para muitos sem-terra esse é um processo que está apenas em seu começo. E um dos principais desafios diz respeito à organização das famílias assentadas, de modo que continuem efetivamente a participar da dinâmica do Movimento e então se integrem aos desafios colocados [na inserção do MST na luta por um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil]. (Caldart, 2012c, p. 144-5, comentários da autora).

Neste sentido, é importante lembrar que a questão da reforma agrária no Brasil está prevista na atual Constituição Federal de 1988. O artigo 184 estabelece que: “Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária [...]”. Para definir a função social da propriedade, é colocado na Constituição (Brasil, 1988):

Art. 186. A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos:

I - aproveitamento racional e adequado;

II - utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente;

III - observância das disposições que regulam as relações de trabalho;

IV - exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores.

É evidente que o processo de definição e enquadramento de terras e latifúndios nesses termos não é simples nem imediato, podendo até soar idealista ou idealizado. A efetividade dessas leis é permeada pelas dinâmicas políticas das interpretações do Poder Judiciário e pelas negociações de conflitos mediadas pelo Poder Executivo federal. A presença da reforma agrária na política agrícola do país se consolidou por meio da luta e organização das classes trabalhadoras camponesas ao longo das décadas que antecederam a Constituição.²⁹

Ao mesmo tempo, a legislação que a ampara encontra contramovimentos políticos expressivos, impulsionados por grupos de interesses que historicamente se opõem à reforma agrária. Esses grupos, muitas vezes organizados em torno do poder econômico do agronegócio e do ruralismo, disputam sentidos e limites da política de democratização da terra no Brasil.

²⁹ O processo de concentração de grandes propriedades de terra acompanha transformações e características próprias de cada período histórico, permeando vários tipos de sujeitos. Terras dos coronéis do café, senhores de engenho, terras da coroa, entre muitos outros que se transformaram até o que vemos um agronegócio financeirizado nos dias de hoje.

Embora a reforma agrária esteja prevista na Constituição, sua implementação não ocorre por iniciativa espontânea do Estado. Diante dos conflitos envolvendo camponeses sem terra, trabalhadores rurais e grandes proprietários, o MST se constitui como um movimento que organiza e fortalece a luta pelo direito à terra.

Nesse contexto, o movimento tem utilizado diferentes estratégias, entre elas a ocupação de terras consideradas improdutivas, realizadas por meio da organização de acampamentos em grandes propriedades rurais, previamente identificadas coletivamente como descumpridoras de sua função social.

Acampamento é um espaço de luta e resistência. É a materialização de uma ação coletiva que torna pública a intencionalidade de reivindicar o direito à terra para produção e moradia. O acampamento é uma manifestação permanente para pressionar os governos na realização da Reforma Agrária. Parte desses espaços de luta e resistência é resultado de ocupações de terra; outra parte, está se organizando para preparar a ocupação da terra. A formação do acampamento é fruto do trabalho de base, quando famílias organizadas em movimentos socioterritoriais se manifestam publicamente com a ocupação de um latifúndio. Com esse ato, as famílias demonstram sua intenção de enfrentar as difíceis condições nos barracos de lona preta, nas beiras das estradas; demonstram também que estão determinadas a mudar os rumos de suas vidas, para a conquista da terra, na construção do *território camponês*.

Os acampamentos são espaços e tempos de transição na luta pela terra. São, por conseguinte, realidades em transformação, uma forma de materialização da organização dos sem-terra, trazendo em si os principais elementos organizacionais do movimento. Os acampamentos são, predominantemente, resultado de ocupações. Assim sendo, demarcam nos latifúndios e nos territórios do agronegócio os primeiros momentos do processo de *territorialização camponesa*. (Fernandes, 2012, p. 23, grifos do autor).

O filme *Chão* (2019) é um documentário que retrata algumas das tensões do cotidiano em um assentamento, acompanhando a organização política e a resistência de militantes sem-terra em sua luta pela terra. Por meio de sua cinematografia, *Chão* nos aproxima de sensibilidades e práticas do dia a dia: as atividades produtivas no acampamento, a convivência em moradias improvisadas com lonas pretas, as mobilizações nas ruas e nas mídias como forma de diálogo com a sociedade e, também, os enfrentamentos jurídicos que se dão no âmbito do Poder Judiciário. Ao final da introdução deste capítulo, apresentamos algumas ilustrações que compomos com fotografias que extraímos do trailer deste documentário, para que possa ser apreciada com calma. Deixamos nas legendas das imagens algumas descrições, simbolismos e breves transcrições de algumas falas dos participantes do documentário. Tais cenas evidenciam a luta pela terra como denúncia de uma realidade sistematicamente invisibilizada: as históricas mazelas sociais que atravessam o campo brasileiro.

À primeira vista, os acampamentos parecem ser ajuntamentos desorganizados de barracos. Todavia, possuem disposições específicas que decorrem da topografia do terreno, das condições de desenvolvimento da resistência ao despejo e das perspectivas de enfrentamento com jagunços. Podem estar localizados na beira das estradas, em fundos de vale ou próximo de espigões. Os arranjos dos acampamentos são predominantemente circulares ou lineares. Nesses espaços, existem lugares onde, muitas vezes, os sem-terra plantam suas hortas, estabelecem a “escola” e “a farmácia”, e também o local das assembleias. (Fernandes, 2012, p. 24).

O acampamento é um rito de passagem, um movimento de luta e resistência pela terra, onde se promovem ações de enfrentamento político e democrático, bem como um diálogo a ser mobilizado junto à sociedade civil. Ambos os aspectos constituem um processo formativo e educativo de caráter social. Em outras palavras, o acampamento é também um espaço educativo, algo que é importante destacar como contraponto a discursos desinformados de setores sociais que buscam acusar o MST de ser um movimento criminoso ou terrorista. Os sem-terra participam de um processo educativo próprio, atravessado pelas condições histórico-sociais que os constituem.

Além disso, o processo de luta pela reforma agrária, articulado com a vida no acampamento, se organiza por meio de negociações coletivas junto ao Poder Judiciário, podendo ser mediadas pelo Movimento ou por diferentes organizações sociais, como a Comissão Pastoral da Terra (CPT), sindicatos rurais, entre outras, conforme cada contexto. Nos acampamentos, há todo um aprendizado sobre a organização na luta por políticas estatais frente às formas predatórias de exploração do agronegócio no campo.

Sendo assim, apresentaremos a seguir algumas contextualizações históricas dos conflitos pela terra no Brasil. Depois, um pouco da história da formação do MST, desde esse contexto anterior, e um pouco de seu funcionamento até os dias atuais. Em seguida, vamos refletir possibilidades de criação de experiências educativas e pedagógicas inspiradas no próprio contexto de reforma agrária junto ao Movimento. E, por último, adentraremos um pouco sobre a formação territorial de Rondônia, conflitos territoriais, focando mais nas questões dos camponeses sem terra e em suas organizações. Movimento o qual buscamos sintetizar um pouco deste preâmbulo do surgimento da Escola Paulo Freire. Vale recordar que parte deste capítulo fora escrito junto a uma experiência realizada no exterior, junto às disciplinas que cursamos no Instituto de Investigaciones Educativas da Universidad Veracruzana, em Xalapa, no México, onde refletíamos questões que relacionavam o tema de educação, território e autonomia comunitária. Nesse sentido, ressaltamos que certa abstração fora mantida no sentido de um texto inicial ser escrito em espanhol, o qual nos baseamos para a escrita deste capítulo.

Mas antes, convidamos o leitor a uma apreciação das fotografias do documentário *Chão* (2019), comentado anteriormente. Para este momento, desejamos também apostar nas potências das imagens, e ir levando conosco a pergunta: de onde vêm essas inúmeras ocupações e conflitos de terra que vamos acompanhando por todo o Brasil?

3.0.1 Composição de fotos: Acampamento

Ilustração 4 - Cultivos no acampamento em meio às lonas pretas.



Fonte: Trailer oficial *Chão* (2019)³⁰.

³⁰ Disponível no Canal Vitrine Filmes do YouTube pelo link: <https://youtu.be/wOrW5M3kPHg?si=rykwrXW0nogLxYFO>. Acesso em: 29 set. 2025.

Ilustração 5 - Em marcha, manifestante grita “Pátria Livre!” brandando a bandeira do MST.



Fonte: Trailer oficial Chão (2019)³¹.

Ilustração 6 - Liderança dialoga em marcha pelas ruas: “De que vocês têm fome: de cana? Ou de alimentação saudável?”.



Fonte: Trailer oficial Chão (2019)³².

³¹ *Idem.*

³² *Idem.*

Ilustração 7 - Campesinos sem-terra organizando-se para a ocupação do acampamento.



Fonte: Trailer oficial *Chão* (2019)³³.

Ilustração 8 - Advogado em discurso de defesa do acampamento: “Essas famílias produzem alimentos, elas vão para a escola, participam da comunidade Santa Helena³⁴”.



Fonte: Trailer oficial *Chão* (2019)³⁵.

³³ *Idem.*

³⁴ Comunidade onde foram produzidas algumas das imagens do documentário.

³⁵ *Idem.*

Ilustração 9 – Manifestante respondendo entrevistas da mídia: “Na verdade não é invasão né! É ocupação de terra né!”.



Fonte: Trailer oficial *Chão* (2019)³⁶.

3.1 Da história da luta pela terra no Brasil à criação do MST

Um dos primeiros elementos para compreendermos os conflitos históricos por terra no Brasil consiste em reconhecer o processo estruturante de concentração fundiária que acompanha a formação do território nacional. Trata-se de um dos principais motores da desigualdade social e da pobreza no país. É preciso destacar, ainda, que essas terras nunca estiveram vazias: a presença milenar de diversos povos originários e o violento processo de invasão e colonização europeia – frequentemente silenciado ou superficialmente tratado por setores da sociedade – compõem o cerne desse conflito histórico.

Conforme Morissawa (2001), a colonização portuguesa, iniciada no século XVI, promoveu a apropriação territorial, ou podemos dizer “invasão”, por meio da criação das capitâneas hereditárias, faixas de terra distribuídas a nobres portugueses com o objetivo de povoar, dominar e explorar economicamente o território invadido. As terras, entretanto, permaneciam juridicamente pertencentes à Coroa, de modo que os donatários apenas detinham o direito de posse e administração, mediante pagamento de tributos. Nesse contexto,

³⁶ *Idem.*

desenvolveu-se um modelo agrário escravista voltado à produção de cana-de-açúcar para exportação.

A força de trabalho inicialmente utilizada baseou-se na escravização indígena. Mas com a atuação dos missionários jesuítas de catequização das populações originárias, que pretendiam o batismo dos povos e suas “conversões” em cristãos, abriu-se um processo de conflito de interesses sobre os povos. Com inviabilidade da escravização dos povos indígenas, a exploração agrária dos territórios requeria mais mão de obra. Essa abertura possibilitou o processo para a ampliação da escravização forçada de indivíduos, grupos e povos traficados para o Brasil. Um processo que se inicia e que coloca a escravidão como fundante da maquinaria e estrutura econômica do país, deixando suas marcas até os dias de hoje. Da resistência ativa desses povos, emergiram territórios autônomos, conhecidos como quilombos, que constituíam espaços de luta contra a opressão colonial e escravista, bem como de reconstrução de laços culturais e de novas territorialidades, muitas vezes em diálogo com povos indígenas. O mais emblemático foi o Quilombo dos Palmares, cuja população alcançou cerca de 20 mil habitantes, constituindo-se como referência de organização política e social alternativa ao sistema colonial.

Mesmo após a independência do território em relação ao governo da coroa portuguesa, que foi proclamada em 7 de setembro de 1822, e conduziu o país à condição de Império, a estrutura fundiária permaneceu intacta. A economia cafeeira consolidou-se ao longo do século XIX, sobretudo no Sudeste, fortalecendo grandes proprietários rurais e garantindo à monarquia uma base de sustentação política e econômica. Ao mesmo tempo, diversas revoltas populares – como a Cabanagem, Sabinada e Balaiada – expressaram insatisfações diante das desigualdades e opressões sociais vigentes.

Paralelamente, as populações escravizadas intensificaram suas lutas por liberdade, culminando na abolição formal apenas em 1888 com a Lei Áurea. O Brasil tornou-se, assim, o último país do continente americano a extinguir legalmente a escravidão – um marco recente em termos históricos, com profundos e persistentes efeitos estruturais sobre a configuração socioeconômica do país (Morissawa, 2001).

Ainda no século XIX, antes mesmo do fim da escravidão, houve um processo de incentivo estatal à imigração europeia – sobretudo de agricultores pobres não portugueses –, com o objetivo de substituir gradualmente a mão de obra escravizada nas propriedades rurais. Muitos desses imigrantes passaram a atuar sob regimes de parceria, realizando o cultivo da terra em troca de uma fração da produção, geralmente metade, o que evidenciava a permanência da desigualdade: trabalhavam, mas não detinham a terra nem os frutos integrais do próprio labor.

Paralelamente, outros grupos, os chamados posseiros, cultivavam terras sem que lhes fosse reconhecido o direito de propriedade, ainda que sob posse do Estado imperial ou de grandes proprietários.

Nesse contexto de vasta disponibilidade territorial, mas limitada capacidade estatal de fiscalização e administração, foi promulgada a Lei de Terras nº 601/1850. Essa legislação estabeleceu que a propriedade só poderia ser adquirida mediante compra registrada em cartório, instituindo uma formalização que vinculava definitivamente o acesso à terra à capacidade de pagamento. Criava-se, assim, nas palavras de Morissawa (2001), um verdadeiro casamento entre terra e capital. Tal dispositivo jurídico inviabilizou o direito à terra para ex-escravizados, agricultores pobres e imigrantes recém-chegados, mantendo-os como força de trabalho dependente, empurrada majoritariamente para grandes fazendas, para ocupações urbanas precárias ou para um incipiente mercado industrial incapaz de absorver o excedente populacional.

Em síntese, configurava-se um paradoxo estruturante: “havia muita gente para trabalhar, mas não havia terra para viver” (Morissawa, 2001; Souza, 2011). Em lugar de promover uma reforma agrária que atendesse a população negra que havia sustentado a economia colonial, o Estado favoreceu a ocupação das terras por imigrantes europeus, popularizando políticas colonizadoras, sobretudo no Sul do país. Trata-se de um dos mais profundos mecanismos de exclusão racial institucionalizada da história brasileira, como recordam Mano Brown e Sueli Carneiro, no podcast *Mano a Mano*, ao discutirem o que Golin (2014) denomina “cotistas desagradecidos” (Brown; Carneiro, 2022). Neste sentido, é tensionada a ideia atual de políticas de cotas, e mostra como, historicamente, o que origina-se de uma formação estatal, no país, é um debate sobre cotas, desde antes da formação da república para a população de imigrantes europeia, visto que o mesmo não ocorreu para a população negra.

Neste sentido, a Lei de Terras de 1850 pode ser considerada um marco jurídico de ataque aos direitos da população negra, impedindo que trabalhadores libertos tivessem acesso aos meios de sobrevivência e à reconstrução de suas vidas no pós-escravidão.

No final do século XIX, em meio às tensões da abolição da escravidão, setores do Exército e da elite cafeeira – que detinham poder econômico e político – articularam a ruptura com a monarquia e proclamaram a República em 1889. A Coroa havia perdido o apoio dos senhores escravistas e, nesse contexto, emerge o primeiro Estado republicano brasileiro. A nova ordem política, porém, não alterou a estrutura fundiária herdada do período colonial e imperial. Ou seja, mudam-se os governos e suas estruturas e permanece a alta concentração de terras,

assim como tensões relacionadas aos rumos do desenvolvimento econômico, incluindo o debate incipiente sobre industrialização. A República nasce, portanto, sob a continuidade de uma formação social marcada pelo legado escravista — para não dizer genocida —, administrada por elites militares e agrárias recém-reacomodadas no poder.

Nas primeiras décadas do século XX, transformações globais influenciaram diretamente o cenário nacional: a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a Revolução Russa (1917) e a crise de 1929 com uma grande queda na bolsa de valores de Nova York desencadearam mudanças econômicas e deslocamentos populacionais que afetaram o setor cafeeiro. Muitos barões do café entraram em crise financeira, mas mantiveram suas terras, de modo que a estrutura agrária concentrada permaneceu praticamente intocada. Nesse período, também surgem o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e o movimento operário e anarquista, que expressam novas formas de organização das classes trabalhadoras (Morissawa, 2001; Souza, 2011).

O país atravessou, então, mudanças políticas sob a Era Vargas (1930-1945), marcada por modernização seletiva, centralização do Estado e novas regulações trabalhistas, até o início de um processo de redemocratização que durou até 1964. É importante observar que essa fase coincide com um momento de trocas internacionais e circulação de ideias revolucionárias, compondo um caldo histórico que influenciaria, décadas mais tarde, o MST. Parte dos fundamentos organizativos do Movimento dialoga com tradições do socialismo internacional, o que se expressa, por exemplo, no estudo de obras como *Sobre a Constituinte e o governo provisório*, de Rosa Luxemburgo (2021), que acompanhamos em atividades formativas junto ao MST.

Ao analisar o período que vai da abolição da escravidão (1888) ao Golpe de 1964, Morissawa (2001) identifica três grandes conjuntos de lutas pela terra. O primeiro são as “Lutas Messiânicas”, caracterizadas por lideranças religiosas, como Canudos e a Guerra do Contestado. O segundo reúne “Lutas Radicais, Espontâneas e Localizadas”, que ocorreram de forma mais dispersa em diferentes estados – como os conflitos dos posseiros na rodovia Rio-Bahia. O terceiro grupo, mais estruturado politicamente, é composto pelas “Lutas Organizadas: os camponeses como classe”, no qual se destacam as Ligas Camponesas, surgidas em Pernambuco na década de 1950 e, posteriormente, disseminadas em outras regiões, defendendo uma reforma agrária radical. Desse mesmo período datam a ULTAB (União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas) e o MASTER (Movimento dos Agricultores Sem Terra), no Rio Grande do Sul, que estruturaram alguns dos primeiros acampamentos com perspectiva nacional de luta.

A industrialização brasileira acelerou no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), que propôs “50 anos em 5” e promoveu grandes investimentos em infraestrutura. Embora esses projetos tenham impulsionado o setor industrial, resultaram em alta inflação e endividamento externo, além de não alterarem a estrutura fundiária concentrada. Já no governo seguinte, de Jânio Quadros (1961-1964), expandiram-se a mobilização de camponeses e o fortalecimento do operariado urbano, configurando um cenário politicamente tenso, que incluía discussões avançadas sobre reformas de base, especialmente a reforma agrária (Morissawa, 2001).

Entretanto, a possibilidade de uma redistribuição de terras e de fortalecimento de um mercado interno provocou reação contundente das elites agrárias e empresariais, em articulação com os Estados Unidos, latifundiários e banqueiros nacionais. Alimentado pelo discurso de combate ao comunismo, o setor militar derrubou o governo em 1º de abril de 1964, instaurando uma ditadura que interrompeu as reformas então em curso e reprimiu duramente as organizações populares (Morissawa, 2001; Santos, 2021).

Entre 1964 e 1988, o Brasil passou por um período de repressão violenta, sob o pretexto de combater o "comunismo". Foi assim, com a Ditadura Militar, que a violência do Estado contra as manifestações e associações civis, sindicatos, partidos políticos fechados e censura foi manipulada. Isso levou ao desmantelamento de todos os movimentos camponeses que vinham se organizando, como as Ligas Camponesas, por exemplo. Em 1968, com o decreto do Ato Institucional (AI-5), essa violência foi radicalizada porque promoveu a centralização do poder decisório para o regime. O controle estatal levou a um movimento da economia que favoreceu uma pequena parte da classe média, mas principalmente os grupos de poder majoritariamente econômico. Enquanto isso, a maioria da população permanecia em situação de extrema pobreza, e com a parte sem acesso à terra seguia a permanência do latifúndio. Alguns movimentos contra hegemônicos tiveram que socorrer à estratégia de guerrilha, grupos de resistência contra a violência estatal (Morissawa, 2001).

Devido à desigualdade e à pobreza extremamente avançada, no final da década de 70 explodiu uma das greves mais importantes do setor industrial do país, na região do ABC Paulista³⁷. Seu principal líder era Luiz Inácio Lula da Silva, presidente do sindicato dos metalúrgicos, que se tornaria presidente pela primeira vez no futuro em 2003. Isso gerou um processo de outras greves em outros setores, questão que levou ao final da década um processo de perda de força do regime e os primeiros processos de anistia para os perseguidos

³⁷ Nome dado inicialmente a uma região metropolitana do estado de São Paulo, por seus municípios Santo André (A), São Bernardo do Campo (B) e São Caetano do Sul (C).

politicamente. Em 1985, o primeiro presidente fora do regime foi eleito, mas a nova constituição não foi decretada até 1988 (Morissawa, 2001).

Podemos ver outra leitura desse processo no livro *Evolução Histórica do Brasil: Da Colônia à crise da “Nova República”*, de Theotonio do Santos (2021). Nessa obra é feita uma análise sobre a formação econômica e produtiva do capitalismo no Brasil. É possível perceber a formação de uma economia que nunca fora para benefício da sobrevivência ou dos interesses das pessoas que viviam nessa terra, nem para o fortalecimento do próprio território. Pelo contrário, é apresentado um capitalismo idealizado, desde a produção açucareira, cafeeira, entre outros, com bases exportadoras para se articular à produção capitalista hegemônica mundializada. Em outros termos, percebe-se um capitalismo brasileiro que se formou sob os interesses de um capital estrangeiro, e esse processo se torna foco de análise nos processos históricos de tensões políticas. Ao final, tal prevalência de um capitalismo estrangeiro também fora fortalecida durante o regime ditatorial.

Devido às agitações pela reforma agrária nos anos anteriores ao golpe militar, um dos primeiros desdobramentos da política agrária nos anos ditatoriais foi a primeira Lei de Reforma Agrária, denominada Estatuto da Terra. Essa lei tinha o objetivo de organizar o uso produtivo e capitalista da propriedade. Para isso, gerou diferentes categorias de propriedades rurais, dependendo de seus tamanhos e de suas regiões. As grandes propriedades, somente com a implementação dessa lei, passaram a ser tributadas por impostos sobre a terra. Nessa lei, foi definida a função social da terra para fins de imóveis rurais e, para isso, a lei também previa a desapropriação de terras. A lei tinha um caráter progressista, mas pouco progresso foi feito sob seus termos (Morissawa, 2001).

Assim, dos poucos projetos para avançar na questão da reforma agrária, muitos foram manipulados para fins de projetos de colonização. Especialmente, uma tentativa de amenizar os conflitos por terra nas regiões mais populosas, influenciando a migração para os territórios da Amazônia em fronteiras agrícolas. Esse processo geraria, assim, a invasão dos territórios da Amazônia, ignorando as críticas aos possíveis impactos ambientais e sociais, que ocorreriam inclusive de forma violenta e conflituosa como vemos, que reverbera até os dias de hoje. Destacamos que as terras amazônicas, em geral, não possuem a mesma fertilidade para a agricultura de onde vieram muitos camponeses, o que gera uma mudança no conhecimento e nas relações com a terra quando ela é trocada por projetos agrícolas. No mesmo sentido, o deslocamento gera um afastamento dos grandes centros urbanos, onde há melhores condições para a produção e a circulação dos bens produzidos por esses camponeses. Essa relação entre

produção e consumo não ocorre em regiões da Amazônia que não contam com centros urbanos consolidados (Morissawa, 2001).

Nesse contexto de influência da migração, para as regiões Norte e Centro-Oeste, muitos camponeses, em processos de colonização espontânea da década de 1970, beneficiaram diferentes territórios para trabalhar e viver. Aí já começa também o processo de maior migração de camponeses para Rondônia, como veremos mais adiante, o que envolveu a derrubada e devastação intensa das florestas que apresentamos na **Ilustração 1**, no começo da tese.

Voltando ao contexto mais geral, e incluindo um novo quadro de grupos de camponeses, outro processo de formação de grupos de camponeses no Brasil se deu com a ocupação de terras devolutas, ou seja, aquelas terras pertencentes à coroa (nos tempos de Brasil Colônia e Brasil Império) ou ao Estado (citando os tempos de República), mas que não tinham usos definidos. Muitos desses camponeses foram os primeiros a trabalhar nessas terras praticando uma agricultura de subsistência. Assim se consolidou uma prática de ocupação por trabalhadores do campo que desde os tempos coloniais eram conhecidos como *posseiros*. Muitos deles analfabetos, e não conheciam seus direitos. Assim, outros indivíduos chegavam alegando que eram donos dessas terras, proprietários que apresentavam certos papéis falsificados, o que é conhecido como “grilagem de terras”³⁸, o que levou à expropriação desses camponeses, ou ao uso de forças paramilitares para cercar propriedades (Morissawa, 2001).

Como resultado desses distintos conflitos no campo, um determinado setor da Teologia da Libertação da Igreja Católica criou, em 1975, a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Anteriormente, na década de 1960, a Igreja começou a organizar as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) que estavam presentes em todo o país, e eram importantes pontos de encontro e articulações dos camponeses e da classe trabalhadora nas periferias. A Teologia da Libertação realizou leituras e análises das crises contemporâneas, a partir de uma leitura cristã, muitas vezes centrada no livro do Êxodo, que explicava o papel do capitalismo como elemento central na geração da pobreza e da extrema desigualdade. O trabalho da CPT com os camponeses foi muito importante, pois ela realizou orientações e assistências durante o regime, uma vez que as organizações anteriores foram dissipadas (Morissawa, 2001).

³⁸ Grilagem de terras é a prática ilegal de apropriação de terras públicas ou alheias por meio de falsificação de documentos. O termo se consolidou como referência à falsificação de documentos notariais que em alguns casos foram envelhecidos com um método específico que envolvia grilos. Tratava-se de armazenar os documentos em gavetas com grilos para produzir esse aspecto de documento antigo por meio das reações do papel do documento com as fezes do inseto. É um dos mais impactantes mecanismos de concentração fundiária e gerador de conflitos no campo no Brasil.

Os quadros históricos que apresentamos até aqui levaram uma formação diversa do campesinato brasileiro, bem como de suas articulações com os povos das águas e das florestas, e lógicas e subjetividades das mais distintas no meio rural.

Neste sentido, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, vemos com Morissawa (2001) que diferentes movimentos de luta pela terra surgiram por camponeses que passaram os anos de ditadura em resistência. Diferentes lideranças fortes começaram a se estabelecer em cada região do país, como em toda a região Sul (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná) e nos estados de Mato Grosso do Sul e São Paulo. Cada processo contribuiu para o surgimento de pequenos embriões, em todos esses espaços, de um movimento camponês maior. Já na década de 1980, a CPT passou a promover debates entre essas diferentes lideranças para o compartilhamento de saberes e experiências dessas diferentes lutas sociais. Assim, de 20 a 22 de janeiro de 1984, foi organizado o Encontro de Trabalhadores Rurais Sem Terra em Cascavel, no estado do Paraná, nas dependências do Seminário Diocesano. Participaram do evento trabalhadores rurais de 12 estados, da Associação Brasileira de Reforma Agrária (Abra), da Central Única dos Trabalhadores (CUT), da Comissão Indigenista Missionária (Cimi), da Pastoral Operária de São Paulo e da CPT. Assim, foram analisadas e debatidas as situações das diferentes lutas dos camponeses sem-terra e as políticas agrárias nacionais e estaduais de cada contexto. E neste momento a CPT recomendou e apoiou a fundação de um movimento camponês próprio, organizado e gerenciado por eles, os sem terras. Assim, nasceu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tendo como principal luta: a Reforma Agrária!

3.2 Da história do MST

Um dos primeiros passos do Movimento foi elaborar o *Boletim Sem Terra* para o *Jornal Sem Terra*, atualizando os objetivos, editoriais e amplitude dos meios de comunicação anteriores³⁹. Na mesma época, organizou-se a União Democrática Ruralista (UDR) no campo do latifúndio e do agronegócio, que era uma organização criada na década de 80, em resposta à organização da classe camponesa e ao surgimento do MST.

³⁹ O surgimento do MST pode ser acompanhado com mais detalhes em seu site oficial, visando um modo próprio como o movimento se apresenta para o mundo nos dias de hoje. Mas também, informações foram cruzadas junto a outras fontes como Morissawa (2001), Caldart (2012c) e Barbosa (2015). O site oficial do Movimento apresenta muitas informações e até mesmo uma biblioteca digital própria. O conteúdo intitulado **Nossa história** (MST, s.d.), pode ser acessado pelo link: <https://mst.org.br/nossa-historia/inicio/>. Acesso em: 30 maio 2024.

O Movimento, com o objetivo de fomentar o debate sobre a questão agrária e a troca de experiências, organizou o 1º Congresso Nacional dos Sem-Terra (Congresso do MST). O evento foi realizado em 1985, em Curitiba – PR, com a participação de aproximadamente 1.600 delegados. O lema da reunião foi "Ocupar é a única solução" (Morissawa, 2001; MST, s.d.b).

Ao encerrar a ditadura, o governo estava tentando se reconciliar com os camponeses, ou pelo menos suavizar as mobilizações. O Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), assinado em 1985, havia dado esperança aos sem-terra, mas fracassou sob a pressão do poder do capital em termos práticos e executivos. Mas em 1988, no processo de redemocratização do Brasil, foi aprovada a nova Constituição Federal, que dispunha sobre as desapropriações de terras e atualizava os fundamentos da função social da terra – que apresentamos no início deste capítulo. Nesse contexto, o movimento continuou com o avanço e a multiplicação dos acampamentos para ocupação de terras (Morissawa, 2001).

Seguindo suas articulações, em 1990 em Brasília, o MST organizou o 2º Congresso Nacional dos Sem-Terra com cerca de 5.000 delegados de 19 estados. Dessa forma, fortaleceram alianças, difundiram a luta pela reforma agrária, elaboraram planos de ação e se prepararam para fazer reivindicações para o novo governo federal de Collor (1990-1992). Seu lema principal era "Ocupar, Resistir, Produzir" (Morissawa, 2001; MST, s.d.b).

Em 1993, o MST participou da criação da Via Campesina, um movimento para a organização internacional de camponeses em vários países.

No 3º Congresso Nacional dos Sem-Terra, em 1995, em Brasília, participaram 5.226 delegados, de 22 estados, o que apresenta a ampliação do alcance do movimento. Buscavam mobilizar a opinião pública sobre a reforma agrária, formular novas demandas e organizar prioridades de ação. Funcionou como espaço de formação e confraternização. Começando a formalizar a importância da reforma agrária como uma questão para os Sem-Terra, enfatiza a importância para a sociedade civil como um todo. Assim, seu slogan era "Reforma Agrária, uma luta de todos" (Morissawa, 2001; MST, s.d.b).

Os acampamentos ainda estavam formados, mas muitos conflitos nas ocupações dos latifúndios continuaram. Portanto, desde os descuidos do governo, o Movimento enfrentou dois massacres: um em Corumbiara, em Rondônia, em 1995, com 11 mortes, incluindo 2 policiais e uma menina de 9 anos; outro em Eldorado dos Carajás, no estado do Pará, em 1996, com 21 mortes (MST, s.d.b).

Em 1997, o movimento realizou a Marcha Nacional por Emprego, Justiça e Reforma Agrária, com a expectativa de chegar a Brasília, sincronicamente a partir de diferentes marchas,

em 17 de abril de 1997 – um ano após o massacre de Eldorado do Carajás. Ao mesmo tempo, o lançamento da Coleção Terra, que reuniu uma exposição de fotos de Sebastião Salgado e o lançamento do CD de Chico Buarque (com apresentação escrita por José Saramago), transformou os lucros na construção da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF). Assim, o movimento constrói um polo específico e importante para a formação política dos sem-terra (Morissawa, 2001; MST, s.d.b).

Nos anos 2000,

Após dezesseis anos de existência, o MST já tinha atuação em 23 estados, 1,5 milhão de pessoas, 350 mil famílias assentadas e 100 mil vivendo em acampamentos. Foram construídas associações de produção, comercialização e serviços, além de cooperativas associadas e de agroindustrialização. No setor de educação no ano 2000 o MST já contava com 1500 escolas públicas nos assentamentos, 150 mil crianças matriculadas e cerca de 3500 professores em escolas onde se desenvolve uma pedagogia específica para o campo. (MST, s.d.c).

O 4º Congresso Nacional dos Sem-Terra com a legenda: “Por um Brasil sem latifúndio”, também em Brasília nos anos 2000, reuniu 11.000 militantes do movimento de 23 estados, e com a presença de simpatizantes e 107 estrangeiros de 25 países, 45 organizações de comitês e amigos do movimento (Morissawa, 2001; MST, s.d.b).

Lula assumiu a presidência em 2003 e cresceram as expectativas sobre a reforma agrária no país. Mas acontece o contrário, ao invés do avanço dos projetos de reforma agrária, houve a expansão do agronegócio como nunca visto. No entanto, há de se frisar que houve a ampliação de serviços públicos à população já assentada.

Em 2004, o MST enfrentou o Massacre de Felisburgo, em Minas Gerais, com cinco mortes. E se intensificaram as contradições dos modelos agrícolas dos pequenos agricultores, como os sem-terra, e o do capital no agronegócio (MST, s.d.a).

Assim, o 5º Congresso Nacional dos Sem-Terra, também em Brasília, como sempre um local estratégico por sua proximidade com a classe política, foi realizado em 2007. Com 17.500 delegados de todas as regiões. O slogan avança novamente: Reforma Agrária, pela justiça social e soberania popular. Assim, se expandiram as questões da reforma agrária e a sua importância para a soberania popular, com temas desde alimentação e justiça social em via da defesa de reparações históricas, entre outros (MST, s.d.b).

No 6º Congresso Nacional dos Sem-Terra, em 2014, também em Brasília, apareceram 16.000 pessoas dos 23 estados do Brasil, mais o Distrito Federal, e cerca de 700 a 1.000 crianças "sem-terra". Com o tema "Lutar, Construir Reforma Agrária Popular!" demonstra-se outro ponto importante, que o movimento amadurece as ideias de que a partir dos diferentes processos

de reforma agrária conhecidos na história de outros países, o movimento luta pela Reforma Agrária Popular. Formas e variações de reforma agrária que são especificadas em suas tipologias segundo os livros organizados por Stédile (2020, 2021).

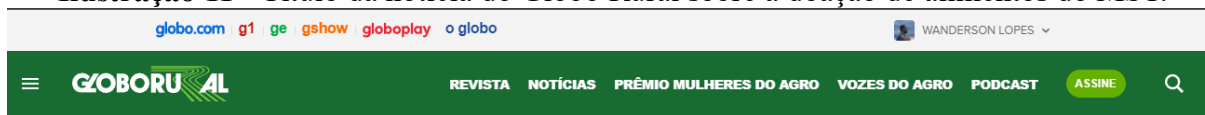
No campo das notícias, observamos atualmente diferentes formas de presença do jornalismo em torno do MST. Durante a pandemia de COVID-19, o movimento teve uma atuação significativa, articulando politicamente o enfrentamento aos projetos de caráter necropolítico do governo de Jair Bolsonaro (2019–2022). Nesse período, promoveu ações artísticas e culturais — como o videoclipe *Pedagogia da Pandemia* (**Ilustração 10**) —, iniciativas de conscientização nas redes sociais, campanhas de promoção da saúde e gestos de solidariedade, como a doação de toneladas de alimentos. Um exemplo foi a publicação de uma matéria sobre essas ações pelo jornal O Globo (**Ilustração 11**), veículo pertencente a um dos maiores grupos midiáticos do país e que, em outros momentos, contribuiu para invisibilizar, para não dizer criminalizar, a luta do MST em âmbito nacional.

Ilustração 10 – Imagem do vídeo de lançamento do videoclipe *Pedagogia da Pandemia*.



Fonte: Canal do *YouTube* do Movimento Sem Terra. Disponível em: <https://youtu.be/VGMqFQVcJPY?si=LfvmvjRrZBKysVe1>. Acesso em: 18 out. 2025.

Ilustração 11 - Título da notícia do Globo Rural sobre a doação de alimentos do MST.



Fonte: Globo Rural. Disponível em: <https://globo.com/Noticias/Agricultura/noticia/2020/04/em-meio-ao-coronavirus-mst-doa-20-toneladas-de-arroz-organico-para-comunidades-carentes-em-rs-e-sp.html>.

Acesso em: 18 out. 2025.

Ademais, em 2023, no terceiro mandato do governo do presidente Lula, o movimento enfrentou uma tentativa de criminalização de sua organização. O congresso, com o objetivo de desacelerar e desviar os esforços do recente presidente, que estava com grande popularidade e força política para avançar em suas propostas, e que ainda carrega o prestígio do MST, instaurou uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) na Câmara dos Deputados Federais com acusações de fraude e corrupção do movimento sem apresentar provas. No final, a CPI foi encerrada sem qualquer constatação das acusações, sem aprovação de qualquer um dos relatórios ou apresentação de provas sobre qualquer tipo de atividade ilícita. A esse respeito é importante lembrar que em muitos contextos sociais, o MST tem sido debatido sem profundidade ou informações relevantes a respeito de sua atuação e história, requerendo uma atenção do trabalho educativo e formativo de nossos professores que atuam nas escolas públicas em geral, evitando, assim, sua criminalização indevida.

Esse processo de criminalização não é novo, como podemos ver no artigo publicado por Gonzalo Adrian Rojas e Paula Oliveira Adisse (2015). Neste texto vemos relatos de agressões violentas contra acampado, em que há alegações do envolvimento de integrantes da Polícia Militar. Aqui, os autores analisam o caso de Pocinhos, na Paraíba. Para além do caso em específico, nos mostra uma análise geral dos processos de criminalização históricos e geográficos com o envolvimento de forças militares do Estado, e aparece recorrentemente em várias denúncias e relatos de agressões violentas sobre sem-terras e em outros âmbitos de conflitos territoriais. Tais usos de forças podem se dar pela violência como forma de controle social diante da situação de pobreza por parte Estatal, com articulação de forças paramilitares, como jagunços contratados por grandes proprietários, mas a mídia também pode ser instrumento de estigmatização dos movimentos sociais como um todo. No entanto, também

podemos perceber a atuação de setores de classe dominante que se favorecem desse processo de criminalização frente a revoltas de organizações populares bem-organizadas e legítimas que lutam contra os processos de pobreza, desigualdade e injustiça social.

Apesar desse processo de criminalização vemos um Movimento em que:

Constituir-se como uma identidade coletiva é um dos elementos apontados teoricamente como sendo próprios da definição de um movimento social. Mas, no caso do MST, o que intriga é a produção de uma identidade coletiva que transcende as características específicas dos sujeitos que o integram. Ser Sem Terra hoje é bem mais do que ser um trabalhador ou uma trabalhadora que não tem terras, ou mesmo que luta por elas; *Sem Terra* virou nome simbólico, referência de luta, de organização, de ética, de cidadania, e até da irreverência cultural que altera normas da gramática pela força do uso social de uma expressão que se tornou *nome próprio*, mas em uma identidade que transcende a si mesma. (Caldart, 2012c, p.330-1, grifos da autora).

Portanto, vemos em cena um Movimento com militantes articulados e instrumentalizados, com sério compromisso de articulação, com certo acesso à Educação que segue em processo de luta. Pois já se pode presenciar cenas de camponeses assentados em suas moradias feitas de madeira lendo livros, e com bibliotecas riquíssimas de saberes. No entanto, a leitura de nossas distintas fontes às vezes busca apresentar uma classe camponesa sem-terra da revolta de outros tempos, mas que ao mesmo tempo, com seus direitos à Educação negado. Questionamos, então, o MST não seria um promotor de Educação nesses espaços para essas pessoas? Não tem mudado certas cenas nos dias de hoje? Isso nos coloca a buscar outros estudos, mais gerais em termos de entender as cenas educativas e formativas de outros espaços de luta por reforma agrária que, por ora, não nos fora possível.

Para sua auto-organização, conforme informações do site oficial já citado, o MST estrutura-se em diferentes setores, cada qual com objetivos específicos. São eles: Frentes de Massa, Formação, Educação, Produção, Comunicação, Projetos, Gênero, Direitos Humanos, Saúde, Finanças, Relações Internacionais, Cultura, Juventude e LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros/Travestis, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais, Pansexuais/Polissexuais, Não-binários e mais) Sem Terra. No conjunto, esses setores atuam articuladamente em torno de três grandes eixos estratégicos: a luta pela terra, a luta pela Reforma Agrária Popular e a luta por transformações sociais no país.

Para alcançar esses objetivos, o Movimento mobiliza diversos instrumentos de ação coletiva, entre os quais: ocupações de terra improdutiva, organização de acampamentos, marchas, greves de fome, ocupações de prédios públicos, manifestações em áreas urbanas, acampamentos em frente a instituições financeiras, vigílias e ações contínuas em defesa da

Reforma Agrária Popular e da transformação social. Todos esses mecanismos são apresentados como práticas legítimas de reivindicação e pressão pública no âmbito de sua atuação política.

Ilustração 12 - Bandeira do MST



Fonte: Site oficial do MST (2019)⁴⁰.

A bandeira (**Ilustração 12**) e os símbolos do MST carregam uma identidade própria e coletiva assinada em seus movimentos. O site oficial descreve cada um de seus significados. Apresentamos no **Quadro 1**.

⁴⁰ Disponível em: <https://mst.org.br/nossos-simbolos/>. Acesso em: 18 out. 2025.

Quadro 1 - Significados da bandeira do MST.

Cor vermelha: representa o sangue que corre nas nossas veias, de cada trabalhadora e trabalhador, e a disposição de lutar pela Reforma Agrária, pela transformação da sociedade.

Cor branca: representa a paz, que somente será conquistada quando houver justiça social.

Cor preta: representa nosso luto e a nossa homenagem a todos as trabalhadoras e trabalhadores, que tombaram na luta pela nova sociedade.

Facão: representa a ferramenta de trabalho, de luta e de resistência. Ele ultrapassa o mapa para indicar que o movimento é internacionalista.

Mapa do Brasil: representa a luta nacional dos Sem Terra e a necessidade de que a Reforma Agrária deve acontecer em todo o país.

Cor verde: representa a esperança das trabalhadoras e trabalhadores Sem Terra quanto à vitória de cada latifúndio que conquistamos.

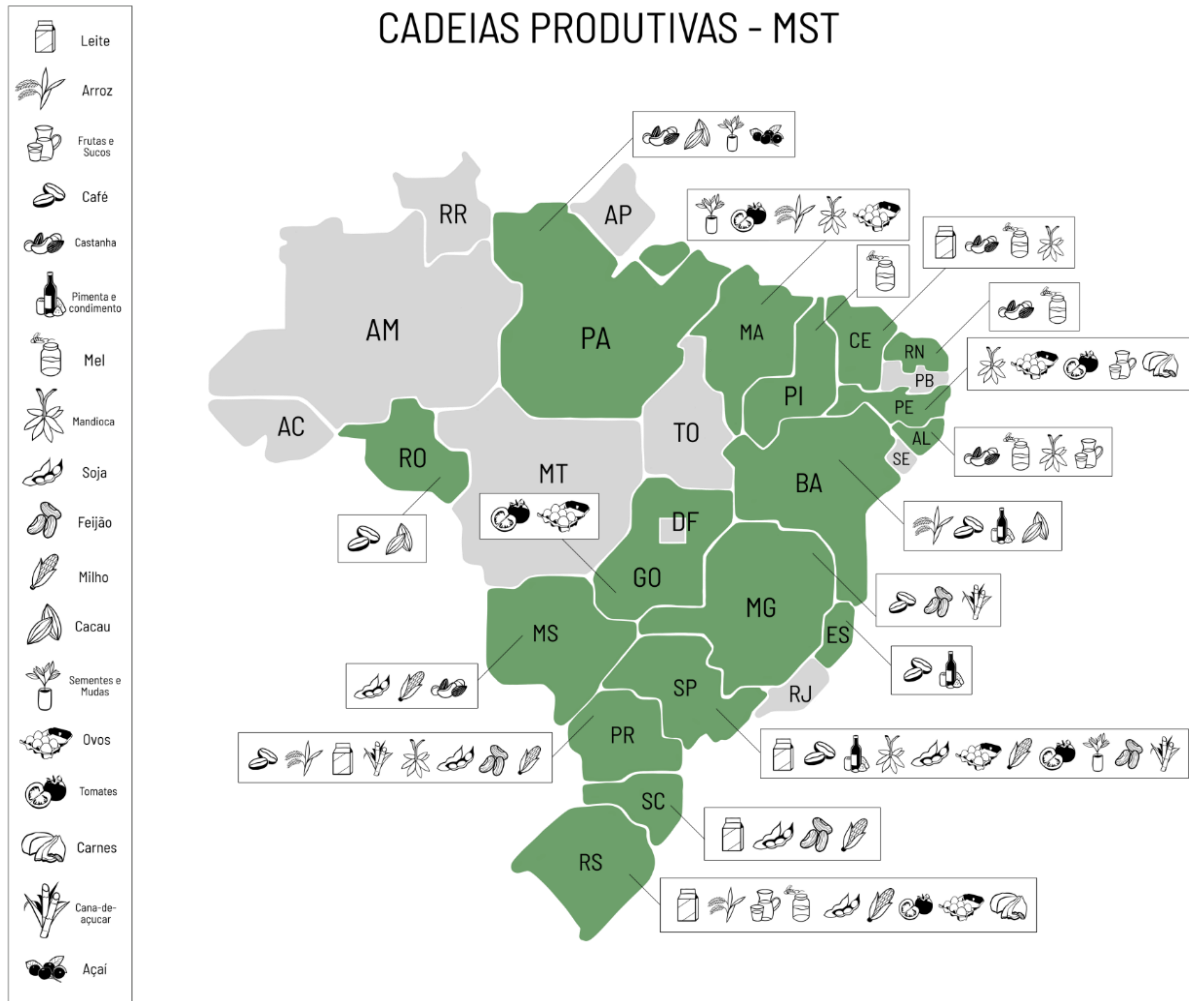
Trabalhadora e Trabalhador: representa a necessidade de a luta ser feita por mulheres e homens, pelas famílias inteiras.

Fonte: Site oficial do MST⁴¹.

Além desses elementos da construção simbólica e dos significados do Movimento, veremos outros de forma diferente, como o hino, a lona preta (que vimos na **Ilustração 4**), apresentada anteriormente, as místicas, entre outros. Atualmente, o MST é reconhecido como o maior produtor de arroz da América Latina. Possui uma cadeia produtiva extensa, ampla e diversificada, como podemos ver com a **Ilustração 13**.

⁴¹ Disponível em: <https://mst.org.br/nossos-simbolos/> . Acesso em: 30 maio 2024.

Ilustração 13 - Cadeia produtiva do MST
CADEIAS PRODUTIVAS - MST



Fonte: MST

Fonte: Site oficial do MST⁴².

Tendo em vista a composição, organização e história do MST, o movimento dos sem-terra, buscamos agora apresentar nossos estudos sobre a luta pela educação do movimento. É importante notar que a Educação é um tema amplo para a organização, uma vez que envolve uma diversidade de experiências. Veremos até a Educação como uma das lutas que caminham junto com a reforma agrária, mesmo após a realização de um projeto de assentamento.

3.3 O MST e a educação

[...] dizer que o Movimento está na base da concepção educativa dos sem-terra não é o mesmo que dizer que isso é o que aparece no *discurso* do MST sobre

⁴² Disponível em: <https://mst.org.br/nossa-producao/>. Acesso em: 30 maio 2024.

sua proposta de educação. Na verdade, essa é uma síntese em processo, produzida pelo esforço, nem sempre racionalmente consciente, de construir uma educação que seja *do jeito do Movimento*. Nas escolas onde estão as *professoras Sem Terra* é comum, diante de alguma dúvida sobre como conduzir determinada prática, que a pergunta seja: *e no Movimento, como se faz?* (Caldart, 2012c, p. 334, grifos da autora).

Roseli Caldart nos oferece pistas importantes para pensar aquilo que denominamos, aqui, como uma pedagogia do Movimento. Ainda que, no caso da Escola Paulo Freire, haja um certo distanciamento institucional em relação ao MST, Caldart destaca que nem todos os processos educativos vinculados ao Movimento se dão de modo plenamente consciente ou intencional. Ao observarmos o cotidiano dessa escola — claramente atravessada por políticas nacionalizantes e por uma lógica de homogeneização curricular que privilegia saberes globalizados — percebemos, contudo, pequenas frestas. São tramas sutis, inscritas no cotidiano, em que emergem gestos, memórias, valores e narrativas que remetem às lutas pela terra e às histórias da reforma agrária.

Esses elementos, ainda que não explicitados como parte de um projeto político-pedagógico assumido, constituem um campo fértil para uma leitura cartográfica. Trata-se de acompanhar aquilo que pulsa e resiste na escola, mesmo quando não nomeado: sensibilidades, modos de estar, de organizar-se e de relacionar-se com o território e com a coletividade. Não sabemos — e não poderíamos pretender saber — o inconsciente dos sujeitos que habitam esse espaço. Mas, mais a frente, com os causos e episódios vividos no dia a dia, vamos identificando marcas e vibrações que revelam experiências de luta e presença, inscritas em uma história que não está apenas no passado, mas segue sendo construída no presente.

A promoção de espaços e a organização da luta de massas pela reforma agrária no Brasil trazem ao centro dos assentamentos uma questão crucial: a educação e a formação das crianças, de seus familiares e, também, de adultos que historicamente foram privados da escolarização. Para o MST, essa formação não se reduz ao ensino escolar formal. Ela envolve também o desenvolvimento de consciência política e social, práticas cooperativas de produção agrícola, bem como a defesa e implementação de processos agroecológicos. Em outras palavras, a educação atravessa todas as dimensões da vida no assentamento.

Nesse contexto, o Movimento passa a formular uma pedagogia própria, produzida no interior dos territórios de reforma agrária e a partir de suas necessidades concretas: a

Pedagogia⁴³ do Movimento Sem Terra. Trata-se de uma concepção de educação que se articula diretamente com as lutas sociais e com a formação de sujeitos capazes de transformar suas realidades. Assim, o MST não perde de vista que a educação é também um campo de disputa — uma frente de luta tão estruturante quanto o acesso à terra.

Dialogando com Caldart (2012c), compreendemos que o Movimento atua de maneira decisiva nos processos formativos e educativos de sua militância. Entre essas atuações, destaca-se sua dimensão como produtor cultural. A centralidade da cultura na educação tem sido amplamente estudada no campo da Educação e, de modo particular, na Educação Matemática, que há décadas debate os vínculos entre saberes, práticas culturais e escolarização.

Entretanto, o que se observa em amplos setores da sociedade é que o MST tende a ser reduzido à avaliação de seus valores políticos e de seus gestos de enfrentamento, em vez de ser reconhecido como um ambiente legítimo de produção de saberes e de formação humana. Com o tempo, o Movimento tem amadurecido a compreensão de si próprio como movimento cultural, refletindo sobre a construção de memórias coletivas, sobre a mística da luta e sobre sua base social enquanto território formativo. Nesse processo, tem afirmado compromissos ético-políticos que se expressam nas práticas e posturas cotidianas de seus integrantes. Sendo assim

A economia e a política não explicam tudo na História, ainda que condicionem fortemente todo o seu desenrolar. A experiência humana não se esgota na vivência de relações produtivas ou na vivência de classe. Ou melhor, essas próprias vivências se traduzem em outras dimensões que acabam influenciando na forma como as pessoas decidem sobre o que fazer diante da situação social. Daí a importância de fazer a leitura dos acontecimentos históricos e do processo de formação de seus sujeitos também observando os elementos culturais que nele interferem e através dele se produzem, o que por sua vez não seria possível sem considerar na História a experiência coletiva e pessoal, de homens e mulheres concretos, agindo e interagindo em determinado tempo e lugar. (Caldart, 2012c, p. 74-5).

A partir da luta pela terra enquanto espaço de produção de formação, o MST mobiliza sua própria pedagogia. Roseli Salette Caldart, ao investigar um campo em constante elaboração, sintetizou o que vem se constituindo como Pedagogia do Movimento Sem Terra (Caldart, 2012c). Nessa pedagogia, o Movimento se reconhece não apenas como ator político, mas como sujeito coletivo, educador e formador social, forjando práticas educativas articuladas às condições concretas dos territórios de reforma agrária.

⁴³ Mantemos a opção de seguir como na bibliografia o termo Pedagogia com maiúscula e no singular, apesar de considerar a forma com minúscula pluralizada poderia ser mais apropriada.

Em um horizonte mais amplo, o Brasil também presencia a organização do movimento pela Educação do Campo, que congrega camponeses na defesa do direito ao acesso e à permanência na escola, assegurando uma educação de qualidade vinculada aos seus modos de vida (Molina; Freitas, 2011). Essa luta inclui povos das águas e das florestas e envolve articulações com diversos movimentos sociais, ainda que o MST assuma protagonismo nessa frente. Seu marco inicial é reconhecido na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, em Luziânia (GO), entre 27 e 31 de julho (Santos *et al*, 2020).

A Educação do Campo se constrói, portanto, como crítica a um modelo escolar urbano e capitalista que, ao ser transposto de modo homogêneo ao campo, desconsidera tempos, culturas, relações produtivas e formas de vida do campesinato. Trata-se de reivindicar uma escola que se pense desde o território, e não apenas sobre ele.

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana. (Caldart, 2012b, p. 257).

Assim, na luta pela terra, o MST enfrenta o avanço hegemônico do agronegócio na realidade agrária brasileira, em continuidade ao histórico processo de concentração fundiária. A Educação do Campo enfrenta as mesmas pressões estruturais. O avanço do capitalismo no campo opera como força de expulsão, gerando êxodo rural e deslocando a subsistência pela própria terra para uma dependência crescente do dinheiro, da urbanização e do trabalho assalariado.

No papel do MST, diante desses processos, sua luta por Reforma Agrária Popular articula a defesa de projetos político-educacionais vinculados às realidades camponesas, promovendo a gestão democrática das escolas, reivindicando alternativas pedagógicas como a Pedagogia da Alternância, tensionando políticas de transporte escolar e propondo práticas que fortaleçam o vínculo entre educação e território. Tais proposições encontram respaldo nos direitos assegurados pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996).

Sendo assim, pensando um contexto de Pedagogia do Movimento Sem Terra

Poderíamos dizer que [...] na concretude de nossa história atual a concepção de educação que a nova LDB afirma no seu primeiro artigo: “*A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos*

movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Uma concepção ampliada de educação que estimula um olhar mais alargado das ciências sociais [e diferentes campos de interesse de produção do conhecimento] e do pensamento pedagógico. Nesta direção, o MST é considerado como educador enquanto movimento social e cultural. Sua presença, suas lutas, sua organização, seus gestos, suas linguagens e imagens são educativas, nos interrogam, chocam e sacodem valores, concepções, imaginários, culturas e estruturas. Constroem novos valores e conhecimentos, nova cultura política. Formam novos sujeitos coletivos. (Caldart, 2012c, p. 14-5, comentários nossos).

Diante disso, perguntamo-nos: em uma escola situada em assentamento rural, cuja formação territorial se vincula à luta social do MST, como é o caso do Assentamento Palmares, em que medida se torna viável que os contextos culturais e sociais da região influenciem de modo efetivo o trabalho escolar tendo como horizonte a autonomia das práticas educativas engendradas pelo próprio Movimento e por seus sujeitos? A experiência tem mostrado que tal questão se constitui como um campo permanente de tensão com as lógicas estatais de regulação da educação. Esse aspecto é sensível tanto ao MST quanto a outras experiências educativas de movimentos sociais no Brasil e na América Latina.

Já na conformação do primeiro momento, apareceu no MST a disposição de construir sua trajetória com autonomia política. Cresceu estabelecendo vínculos importantes, mas sem aceitar subordinar seus objetivos e princípios a outras organizações, fossem elas entidades de apoio, partidos políticos, outros movimentos sociais ou o próprio Estado. Fez isso pela consciência de que, embora sua luta fizesse parte da luta de classes mais ampla, deveria se desenvolver como uma luta específica, sem atrelamentos que pudessem descaracterizá-la. [...] Busca conservar sua autonomia e fortalecer sua identidade, mas agora compreende que sua trajetória histórica lhe deu uma conformação que acaba por colocar-lhe uma responsabilidade ainda maior. Está sendo *pressionado* pelas circunstâncias deste momento da história do país e pelas forças sociais em disputa na sociedade, a fazer uma escolha que talvez mude o seu destino: *tomar posição* diante do caminho histórico imposto ao país por suas elites, e que leva grande parte do povo brasileiro a viver sob condições de injustiça social que já atingiram os limites do intolerável, e que formatam uma crise social sem precedentes. Isso quer dizer passar a mobilizar-se em torno das grandes questões nacionais e que dizem respeito ao destino histórico do Brasil, extrapolando os interesses corporativos de um ou de outro segmento das classes em disputa. (Caldart, 2012c, p. 146-7, comentários nossos).

Sendo assim, o Movimento opera como um organismo que está fora do Estado, que atua politicamente de forma autônoma diante dele. Seus direcionamentos organizativos se orientam pela luta pela reforma agrária e, dada sua materialidade histórica, amplitude territorial e diversidade de frentes, o MST produziu formas próprias tanto de articulação com o Estado quanto de criação de experiências educativas e pedagógicas específicas.

Um exemplo importante encontra-se no estado do Paraná, onde o MST organizou experiências formativas diretamente vinculadas aos processos de luta pela terra. Nesse contexto, surgem as Escolas Itinerantes, criadas em acampamentos enquanto o processo de ocupação se desenrola, às vezes durante anos, até a conquista de um Projeto de Assentamento (PA)⁴⁴. Durante esse período, as demandas por escolarização das famílias e de suas crianças persistem — e se intensificam. Em situações de despejo, frequentemente executadas com uso de forças policiais, torna-se necessária uma escola que possa se mover junto com a comunidade, acompanhando seu deslocamento sem que o direito à educação seja interrompido. Trata-se, portanto, de construir uma escola que caminha com o povo, que se faz e refaz junto aos itinerários da luta.

A pesquisa de Cíntia Paião (2019) realiza uma reconstrução histórica dessa experiência no Paraná, desde seu surgimento até os primeiros passos após a consolidação de um assentamento. A pesquisa de Ronilce Garcia Lopes (2024), por sua vez, opera com uma cartografia que evidencia as tensões territoriais e a materialidade da luta escolar nesses espaços.

Embora não sejam experiências exclusivas do Paraná, destacamos esse caso por seu maior amadurecimento político-pedagógico no interior do Movimento. Trata-se de projetos que incorporam à sua práxis uma diversidade de saberes construídos no caminhar da luta, tais como os Ciclos de Formação Humana, os Núcleos Setoriais, a pedagogia freiriana, a Pedagogia do Movimento Sem Terra, o Inventário da Realidade e os Complexos de Estudo de inspiração soviética. Importa sublinhar que essas proposições foram debatidas coletivamente entre educadores, militantes do setor de educação, representantes de acampamentos e assentamentos, comunidade e pesquisadores parceiros (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2013).

Nos Ciclos de Formação Humana há uma mudança significativa na organização das aprendizagens das crianças e jovens. Em vez apenas da seriação anual tradicional, adota-se uma estrutura baseada em períodos mais longos, entendidos como ciclos. São cinco ciclos articulados: Educação Infantil (4 e 5 anos), Ciclo I (6, 7 e 8 anos), Ciclo II (9, 10 e 11 anos), Ciclo III (12, 13 e 14 anos) e Ciclo Único (15, 16 e 17 anos, correspondente ao Ensino Secundário oficial). A lógica dos ciclos se inspira nas teorias do desenvolvimento de Vygotsky, especialmente no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, e prevê processos avaliativos centrados em pareceres descritivos, evitando a lógica classificatória tradicional.

⁴⁴ Ainda há famílias que estão a mais de décadas esperando pela Reforma Agrária.

Essa organização, ao longo dos anos, tem sido fortalecida e retrabalhada com influências da pedagogia freiriana (Sapelli, 2017).

No início das experiências das Escolas Itinerantes no Paraná, os temas geradores de Paulo Freire constituíram um importante instrumento didático-político. Contudo, com o tempo, emergiram novos questionamentos quanto à articulação entre conteúdos científicos específicos e a realidade concreta dos acampamentos e assentamentos. Esse debate foi aprofundado com a contribuição de pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com uma educação de caráter transformador baseada na luta de classes, entre eles Roseli Salette Caldart (MST) e Luiz Carlos de Freitas (Unicamp – Universidade Estadual de Campinas), que passaram a investigar os Complexos de Estudo. Para tanto, buscaram aproximações com experiências pioneiras da pedagogia soviética revolucionária.

Nesse processo, foram mobilizadas traduções e estudos de obras como *Fundamentos da Escola do Trabalho e Escola-Comuna*, de Moisey Pistrak (2018 e 2009 respectivamente); *Rumo ao Politecnismo*, de Shulgin (2013); e *A Construção da Pedagogia Socialista*, de Nadezhda Krupskaya (2017). Na União Soviética pós-revolução, buscava-se desenvolver práticas educativas em que a organização do trabalho pedagógico fosse inseparável da organização social do trabalho e da produção. Inseridas nas realidades das fábricas e dos coletivos camponeses, essas práticas objetivavam produzir sínteses entre o estudo, o trabalho e a compreensão crítica das bases científicas que estruturavam a sociedade em transição socialista⁴⁵.

O MST no Paraná estudou a proposta dos Complexos de Estudo entre 2010 e 2012, revisitando criticamente sua própria experiência educativa. Em 2013, resultou desse processo o Plano de Estudos (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2013), síntese construída de forma coletiva entre comunidade, movimentos, professores, pesquisadores universitários e demais sujeitos envolvidos. A partir dele, a proposta pedagógica do Movimento passa a assumir novas organizações, tempos políticos e formas de articulação entre os conteúdos oficiais exigidos pelas políticas de Estado e os temas diretamente vinculados à realidade das lutas por terra.

A implementação dos Complexos, porém, tem enfrentado desafios importantes e permanece em processo de estudo, experimentação e amadurecimento conjunto com as

⁴⁵ Os debates em relação ao contexto de transição das estruturas sociais da União Soviéticas são complexos e amplos, repletos de uma diversidade de perspectivas e ideias. Em nossa perspectiva, vemos este período inicial de uma revolução em curso como transitória, mas buscando entender como o tempo da tomada dos meios de produção pela classe trabalhadora. No entanto, não buscamos nos aprofundar para este estudo devido ao tempo de pesquisa e estudo do processo de doutoramento.

comunidades. Entre os principais obstáculos, destacam-se questões logísticas, políticas e econômicas — como acompanhamos mais de perto em 2019 e, posteriormente, por meio de discussões do grupo de pesquisa Educação Matemática do Campo, da UTFPR em Cornélio Procopio (Paraná). Soma-se a isso o fato de que, quando os acampamentos avançam para a condição de Projetos de Assentamento, as escolas passam a receber maiores investimentos, infraestrutura e supervisionamento do Estado. Tal transição, embora necessária, frequentemente produz disputas e conflitos entre comunidades e administrações públicas locais, conforme estudos anteriores (Rocha Lopes, 2021).

Com vistas a fortalecer a implantação dos Complexos, o Movimento tem incentivado a produção de inventários da realidade como ferramenta de suporte às práticas pedagógicas. Exemplo disso é a pesquisa de mestrado profissional de Whendelly Alves (2020), que acompanhou e sistematizou a elaboração de um desses inventários, contribuindo tanto para o trabalho pedagógico quanto para o fortalecimento da escola como espaço de leitura crítica de seu território. Esses estudos, orientados por Línlya Sachs (UTFPR), que já citamos anteriormente, evidenciam a atuação da Educação Matemática no apoio às Escolas Itinerantes e na construção de práticas educativas contextualizadas.

Em 2014, por ocasião do 6º Congresso Nacional dos Sem Terra, o MST consolidou sínteses de debates prévios e publicou o Programa Agrário do MST (2015). Nesse documento, apresenta uma análise do desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro, explicita os fundamentos da reforma agrária e formula sua proposta de Reforma Agrária Popular, incluindo princípios, diretrizes e desafios para a Educação do Campo como direito e como luta.

Assim, o Movimento afirma que a educação deve se centrar no sujeito Sem-Terra como protagonista do processo formativo. Ao mesmo tempo, reconhece que essas experiências se materializam de formas distintas em cada território, dependendo das condições locais, dos apoios institucionais e das disputas políticas presentes. Por isso, a agenda formativa do MST se desdobra em uma diversidade de pautas, configurando-se como um projeto dinâmico, histórico e sempre em construção.

É preciso, ainda, chamar a atenção aqui para um duplo e combinado sentido a ser dado à palavra *sujeito*, conforme seja usada no singular ou no plural. Podemos afirmar que *os Sem Terra se constituem como um novo sujeito social*, no sentido de sujeito coletivo que passa a participar dos embates sociais. Mas quando se trata de afirmar que *o MST forma sujeitos*, isso nos remete a pensar nesse sujeito, no singular, como constituído de diversos sujeitos, no plural. Porque daí podemos falar nos Sem Terra como sendo as mulheres Sem Terra, as crianças Sem Terra, ou os Sem Terra de origens étnicas e culturais diferentes; ou podemos falar dos Sem Terra acampados e dos Sem Terra assentados, e assim por diante... Há *identidades diversas* que se combinam na

formação dessa identidade social mais ampla. (Caldart, 2012c, p. 38, grifos da autora).

Diante de tudo isso, compreende-se a relevância de analisar os espaços escolares situados em assentamentos de reforma agrária no estado de Rondônia. Ao buscarmos compreender esse contexto desde o campo da Educação Matemática, torna-se fundamental situar que Rondônia apresenta uma dinâmica particular da presença e atuação do MST nas escolas. Essa presença não se configura de forma tão evidente ou institucionalizada quanto nas Escolas Itinerantes do Paraná, como discutido anteriormente. Ainda assim, não nos parece correto assumir que o Movimento esteja ausente. Pelo contrário: é preciso perguntar de que modo o MST se transforma em movimento e ocupa a escola em suas microrrealidades, em suas multiplicidades de vida, potencializando-se enquanto sujeito educativo.

Nesse cenário, o MST em Rondônia opera mais por frentes de atuação do que por estruturas escolares institucionalizadas próprias. Está presente no território, mas compartilha essa territorialidade com outros movimentos sociais e organizações comunitárias. Tal configuração nos convida a identificar onde e como se expressam as marcas pedagógicas da luta pela terra na Escola Paulo Freire.

Como discutido por Caldart (2012c), o processo de transição entre luta, conquista da terra e materialização de instituições formais — como a escola — produz rearranjos que podem tanto fortalecer quanto invisibilizar dimensões formativas do Movimento. Por isso, é necessário um olhar atento às sociabilidades cotidianas, às práticas pedagógicas e às disputas políticas que atravessam as escolas em assentamentos, entendendo-as como parte do contínuo educativo da Reforma Agrária Popular. Nos referimos especificamente ao processo de transição de acampamento para assentamento:

Mais recentemente, um outro tipo de preocupação dessa mesma natureza passa a ser objeto de debate em alguns encontros e discussões do MST. Trata-se de compreender melhor como se dá a vivência do sem-terra em uma situação de acampamento, certamente a marca mais forte da sua entrada na luta pela terra, e como essa experiência é incorporada, ou não, ao seu *modo de vida*, quando passa para a condição de sem-terra assentado. Parece que a ruptura de alguns padrões culturais que consegue, até com certa facilidade, fazer no acampamento, não continua no assentamento, sendo mais comum o retorno a uma tradição cultural anterior. Um exemplo disso aparece na pesquisa feita por Dulcinéia Pavan (1998) sobre a participação das mulheres no MST⁴⁶, que chama a atenção sobre como o protagonismo de participação das mulheres em situações de luta ocorridas nos acampamentos, em muitos casos é praticamente esquecido quando essas mulheres são assentadas. Há

⁴⁶ Roseli Caldart cita a pesquisa de Dulcinéia Pavan. *As Marias sem-terras – trajetórias e experiências de vida de mulheres assentadas em Promissão – SP – 1985/1996*. São Paulo: Pontifícia universidade Católica, 1998. Dissertação de Mestrado (História Social).

uma forte tendência de retorno ao padrão cultural anterior à sua entrada no MST, que lhe condiciona a um papel estritamente doméstico e que ela própria considera socialmente inferior.

Esse tipo de realidade está exigindo do MST uma nova forma de olhar para sua base social, exatamente para compreender a complexidade do processo em que acabou entrando, talvez até sem toda consciência disso, que é o de construção de novas relações sociais, que passam necessariamente pela dimensão da cultura. (Caldart, 2012c, p. 59-60).

Ainda sobre os acampamentos, recordamos uma das aproximações importantes da Educação Matemática com esses espaços: a tese de Ronilce Maira Garcia Lopes (2024), intitulada *Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu: nesta terra herdamos-se... histórias e resistências e (re)existências e trabalho e lutas e...* Em sua pesquisa, a autora busca, por meio de uma experiência cartográfica de pesquisa, tensionar a pergunta: “como a educação matemática pode operar com práticas que acontecem em uma escola itinerante ao produzir cartografias dos territórios existenciais dos professores que ali lecionam matemática?” (p. 6).

Garcia Lopes (2024) não deixa de perceber os tensionamentos e conflitos ali presentes. Afinal, aquele espaço é marcado por memória de latifúndio e de violência histórica, envolvendo intervenções do Estado e de suas forças militares. O acampamento convoca outras tensões ao corpo-professora, ainda que ela seja professora de matemática, pois se trata de um espaço em disputa pela terra e pela reforma agrária. E como já discutimos, o acampamento é um espaço de educação, em que direitos básicos – entre eles o direito à escola – estão em permanente risco e são objeto central da luta social do Movimento.

Apesar dessas tensões, é imprescindível destacar a contribuição histórica do MST na ampliação do acesso à educação escolar para inúmeras famílias sem-terra, tanto em contextos de acampamento quanto de assentamento. Se, hoje, o principal desafio parece deslocar-se do acesso ao direito à permanência com condições dignas e de qualidade, isso se deve justamente às conquistas anteriores que tornaram a escola um direito efetivamente reivindicado e disputado pelos sujeitos da reforma agrária. Porém, é importante frisar que, a possibilidade de acessar a escola, é algo em tempos outros refletidos por Caldart (2012c), que nos anuncia:

Nesse sentido, a expressão *ocupar* a escola constitui-se de dois significados fundamentais. Se é preciso ocupa-la é porque, tal como a terra de que foram arrancados, a escola também é um direito negado aos sem-terra, pela sua própria condição de trabalhadores do campo em uma sociedade cujo modelo de desenvolvimento pôde prescindir da escolarização do povo, especialmente desse que vive e trabalha no meio rural. [...] no Brasil, o simples fato de o MST ajudar na entrada dos sem-terra na escola pode ser considerado uma ação quase tão radical quanto aquela de derrubar a cerca e entrar no latifúndio sendo, pois, um fato histórico. E também aqui talvez se possa dizer que, depois

de fazerem isso, os sem-terra novamente *perdem a inocência* e nunca mais serão como antes... (p. 220-1, grifos da autora).

O contexto atual nos desafia a refletir até que ponto a escolarização — entendida apenas como o acesso formal à escola — é, de fato, capaz de promover transformações sociais profundas e de caráter revolucionário no campo da luta pela terra. Na Escola Paulo Freire, as mudanças são percebidas, mas na temporalidade miúda do cotidiano, no tecer lento de novas sociabilidades nos territórios dos assentamentos e nas relações com o município e a região. Essa dimensão processual — que se difunde mais como cultura e convivência do que como ruptura explícita — parece constituir, hoje, um dos elementos centrais a serem considerados na organização do trabalho educativo da escola.

Ou seja, se em outro contexto histórico o acesso à escola podia ser compreendido como um gesto radical em si — um ato político de conquista, marcado pela luta e pela urgência —, na conjuntura contemporânea o desafio talvez se desloque: como buscar novas formas de radicalidade educativa quando a escolarização, já garantida em termos formais, nem sempre tensiona as estruturas que mantêm as desigualdades no campo? Assim, colocamo-nos diante da tarefa de pensar que, para além do acesso, a radicalidade pode estar justamente nas disputas pelo sentido da escola, em sua potência de nutrir identidades coletivas e práticas de resistência enraizadas no território. Ao final

Junto a esse aprendizado de que nada nos deve parecer impossível de mudar [onde a autora articula com Paulo Freire, o escritor, “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” em nota de rodapé], vem outro muito importante, especialmente se visto com os olhos de nosso tempo: o aprender a *produzir utopias*, no sentido de construir um olhar para a vida e o mundo que *projete futuro* e um futuro balizado na convicção de que tudo pode ser diferente do que é. Se a realidade pode ser outra, então também é possível imaginar, projeto como ela virá a ser, se assim for feita. (Caldart, 2012c, p. 339, comentários nossos).

É nesse movimento que passamos a refletir sobre possíveis processos de distanciamento entre a escola e a própria comunidade assentada — e, sobretudo, em relação à sua história de luta — no que se refere ao apoio à produção de utopias para as futuras gerações. Afinal, o ato de educar é inseparável da vida, e quando a escola se desconecta das lutas e paisagens concretas que constituem aquela coletividade, corre o risco de reduzir-se a transmissora de um futuro já colonizado por outras agendas. Portanto, a seguir, buscamos acercar um pouco das questões históricas sobre a formação do estado de Rondônia, nos aproximando do contexto da Escola Paulo Freire.

3.4 Quadros históricos de colonização, ocupação e lutas históricas no estado de Rondônia

Neste tópico, buscamos delinear aspectos da formação do território rondoniense e sua relação com os assentamentos de reforma agrária, como o Palmares, que carregam uma memória concreta da luta do MST e se constituem como espaços de produção de novas sociabilidades.

Lembrando que Rondônia foi institucionalizada como estado no final de 1981, tendo sido anteriormente um território federal, inicialmente, consideraremos o período anterior aos anos 1970. A região, antes da expansão mais intensa da colonização dirigida, era marcada pela presença de diversos povos indígenas, alguns já habitantes ancestrais e outros deslocados por processos violentos de ocupação em outros territórios. Conforme Souza (2011), até meados do século XIX, houve a formação de aldeamentos indígenas organizados por missionários jesuítas nas margens de rios como Madeira e Guaporé/Mamoré, contexto que resultou em apagamentos identitários e facilitou o avanço exploratório dos bandeirantes em busca de metais preciosos.

O mesmo autor destaca que, como estratégia de demarcação territorial para além da linha definida pelo Tratado de Tordesilhas, foi construído o Forte Príncipe da Beira, às margens do rio Guaporé, edificado com o trabalho forçado de pessoas escravizadas. Após a conclusão da obra, muitas dessas pessoas permaneceram na região e deram origem a comunidades quilombolas. Além disso, fugas de escravizados oriundos do Mato Grosso contribuíram para a formação de outros quilombos no estado, especialmente no Vale do Guaporé.

Posteriormente, Souza (2011) detalha que, com o avanço do ciclo da borracha, houve a migração de sertanejos, em sua maioria oriundos do Nordeste, que se estabeleceram como seringueiros na região. Com o crescimento da extração da goma, já no final do século XIX e início do século XX, empresas privadas passaram a se instalar no território, intensificando a exploração econômica e desencadeando processos violentos de ocupação baseados na expansão das lógicas capitalistas sobre a floresta. Nesse contexto, conflitos entre seringalistas e povos indígenas tornaram-se frequentes e, em muitos casos, grupos armados financiados por empresas atacaram e assassinaram comunidades indígenas inteiras.

Os diferentes ciclos da borracha resultaram na territorialização de comunidades ribeirinhas às margens dos rios Madeira, Machado e Jamari. Nesse mesmo período, foi construída a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, empreendimento que causou impactos sociais

profundos e elevadas taxas de mortalidade por malária, apesar de ser descrita como infraestrutura necessária ao escoamento da produção gomífera. A economia dos seringais provocou oscilações intensas nos fluxos migratórios na primeira metade do século XX, pois se relacionava com as crises internacionais da borracha.

Ainda segundo Souza (2011), nos anos 1940, registra-se a presença do militar Marechal Rondon (1865-1958), frequentemente associado a uma atuação pacifista na região. Sob sua administração, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio (SPI), que, na prática, contribuiu mais para garantir a permanência dos seringalistas e os interesses econômicos privados do que para assegurar direitos aos povos indígenas. Com o declínio do ciclo da borracha no pós-Segunda Guerra Mundial, diversos seringalistas adentraram ainda mais a floresta em busca de novas áreas, intensificando novamente os conflitos fundiários com comunidades originárias. Rondon também foi responsável pela instalação das linhas telegráficas na região, ampliando o acesso estratégico do Estado ao território. Souza (2011) ressalta ainda a migração de garimpeiros em busca da exploração mineral, fluxo que se intensificou especialmente a partir da década de 1950.

Quanto aos anos 1970, como já discutido no processo de expansão das fronteiras amazônicas, houve grande intensificação da migração para Rondônia — marcada pelo avanço de projetos de colonização agrícola e pela pavimentação da BR-364, construída parcialmente sobre o traçado das primeiras linhas telegráficas. A propaganda estatal, sintetizada no lema “terra sem homens para homens sem terra”, estimulou esse deslocamento populacional em escala nacional. Contudo, desde o início, tal ocupação resultou na concentração de grandes propriedades rurais, consolidando um modelo fundiário latifundiário que logo gerou novos conflitos.

Além disso, o estado foi palco de diversas desterritorializações de povos decorrentes da construção de grandes barragens para usinas hidrelétricas no final do século XX e início do XXI. Esta somatória de inúmeros casos de deslocamento forçado, migrações intensas, concentração fundiária, desterritorialização pelo latifúndio, mineradoras e usinas hidrelétricas, como se pode prever, não produziram convivências harmoniosas entre os diferentes grupos que ali se encontram.

Com isso, Rondônia constitui um território que foi atravessado por múltiplas histórias, muitas ainda em processo de registro e reconhecimento, que configuram seus traços culturais em permanente construção. Trata-se de um estado marcado pela coexistência de dialetos, sotaques, línguas, práticas de saberes diversos, populações camponesas, comunidades

ribeirinhas, povos indígenas e quilombolas. Ao mesmo tempo, consolidou-se como alvo de diferentes projetos de exploração e expropriação dos recursos naturais — hidrelétricas, mineração, agronegócio — que introduzem novas relações de trabalho, tecnologias e formas de especialização da força laboral. Por ora, nos perguntamos, qual projeto educativo de futuro para o território promove a educação escolar no estado?

Nesse cenário, observa-se uma forte atuação estatal orientada por interesses geoestratégicos e econômicos na Amazônia, bem como o direcionamento deliberado de migrações camponesas para a região sobretudo a partir dos anos 1970. Cabe destacar que esse processo ocorreu sob um regime ditatorial (1964-1985), cujo modelo de governança intensificou práticas de violência e militarização no estado distintas das verificadas em outras partes do Brasil. A lógica armada — presente tanto em grupos privados quanto na ação estatal — revela heranças profundas da formação colonial e das disputas pelo monopólio do uso legítimo da força, implicando impactos diretos na configuração social contemporânea de Rondônia.

Dado o escopo desta pesquisa, optamos por seguir o recorte sugerido por Souza (2011), em sua tese de doutorado em Geografia *Luta, territorialização e resistência camponesa no leste rondoniense (1970-2010)*. A partir desse enfoque, buscamos refletir sobre os processos históricos e sociopolíticos de ocupação da Mesorregião Leste do estado, marcada pela territorialização camponesa e por uma economia agrária que se tornou central para a formação das comunidades que hoje habitam o território — entre elas, o Assentamento Palmares.

3.4.1 Nas margens das fronteiras agrícola: expansão e tensionamento nas periferias da Amazônia... ou... platôs-mundos em colisões, fusões e transformações

A visão sobre Rondônia vai se constituindo de forma importante ao pensá-la geograficamente como um espaço de fronteira.

[...] a fronteira de modo algum se reduz e se resume à fronteira geográfica. Ela é fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias [mundos outros], fronteira da história [e de histórias] e da historicidade do homem [das mulheres e de seres plurais possíveis]. E, sobretudo, fronteira do humano [e do não-humano?]. Nesse sentido, a fronteira tem um caráter litúrgico e sacrificial, porque nela o outro é degradado para, desse modo, viabilizar a existência de quem o domina, subjuga e explora. (Martins, 1997, p. 13, citado por Souza, 2011, p. 23, comentários nossos).

Micropoliticamente, algumas linhas se perdem ou se tornam tênues no percurso de uma cartografia vivida dessas territorialidades em campo. Ainda assim, certas forças que compõem a territorialização do estado de Rondônia emergem de forma mais nítida quando observamos suas fronteiras como zonas de tensão — espaços em que se revelam os processos devoradores de mundo do capitalismo, tal como alerta Ailton Krenak (Krenak; Ribeiro, 2025).

Na tese de Souza (2011), ao analisar os conflitos por terra em Rondônia, a partir dos anos 1970 — período de intensificação migratória —, observa-se como grande parte do território do Leste rondoniense foi reorganizado pela implantação de projetos de assentamento de diferentes naturezas. Esse processo se instituiu de modo violentamente direcionado contra as populações indígenas locais — e também contra aquelas que já haviam sido deslocadas de outros territórios. Souza problematiza a forma pela qual o Estado produziu uma relação de oposição entre pequenos camponeses posseiros e povos originários, alimentando disputas fundiárias nas quais sua atuação se dava de modo indireto, mas decisivo.

Assim, questionamos: em que medida o Estado “lavou as mãos” diante dos conflitos que ele mesmo fomentou? Quais foram as consequências jurídicas impostas às pessoas envolvidas nesses embates? Como desdobramento investigativo futuro, nos apresenta de modo interessante explorar estudos sobre os processos judiciais relativos aos conflitos por terra no estado, pois parecem oferecer pistas valiosas para o entendimento dessa engrenagem política de violência territorial.

Outro elemento destacado por Souza (2011) é a atuação de empresas privadas de colonização, como a Colonizadora Calama S.A. e a Colonizadora Itaporanga, que se estabeleceram na região com amplo favorecimento das políticas de expansão fronteiriça do regime militar instaurado em 1964. Se o discurso oficial era o combate às desigualdades e a criação de novas oportunidades, na prática consolidou-se um modelo de privilégio a tais empresas e aos Projetos de Assentamentos Dirigidos (PADs). Nesse sentido, a colonização de Rondônia esteve, desde o início, subordinada a interesses econômicos privados. E nesse mesmo berço, se plantou uma convivência conflitiva entre aqueles que já estavam na terra e os que para lá foram empurrados. Seria esse um caso de violência institucionalizada?

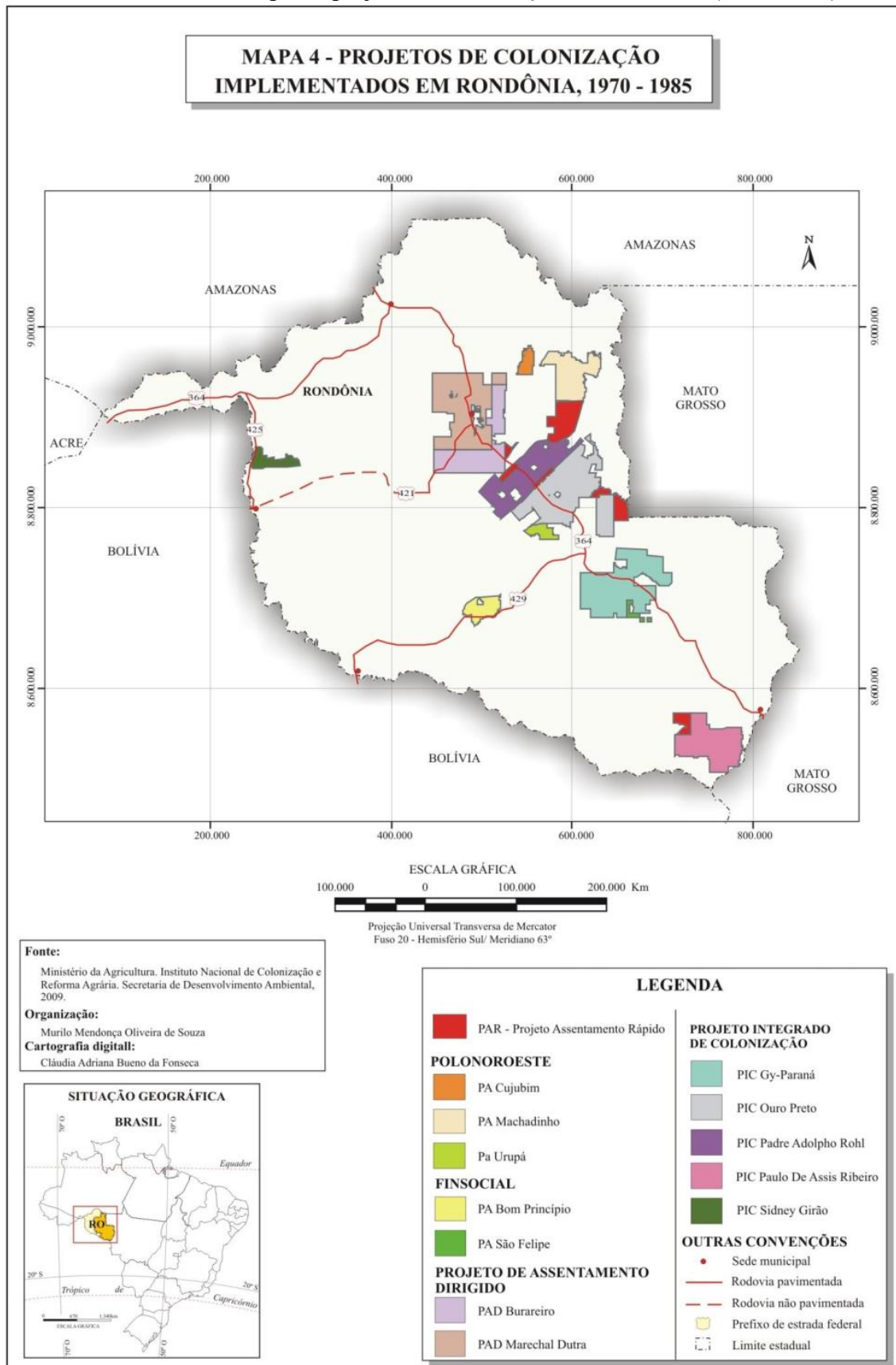
A grande massa de migrantes incentivada pelo governo pressionou, desde cedo, a necessidade de distribuição de terras — mas essa distribuição se deu de modo contraditório: ordenada pelo Estado, porém marcada por desigualdades, tensões e apagamentos.

Em uma palavra, os PICS [Projetos Integrados de Colonização] e os PADs não foram suficientes para assentar a massa de migrantes que chegava

ininterruptamente ao estado de Rondônia. A chegada espontânea de grande quantidade de migrantes nesse período obrigou o INCRA [Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária] a legitimar a posse de grande quantidade de famílias nos PAR (Projeto de Assentamento Rápido). Os conflitos pela terra aumentaram de forma muito rápida durante a década de 1970, mas, somente a partir de 1980, o Estado passa a implementar os PAR. O objetivo dos militares não era, contudo, somente o de resolver os conflitos agrários em Rondônia, mas, também, de implantar novas estruturas para o desenvolvimento do capitalismo. Concomitantemente aos assentamentos rápidos, foram assentados, emergencialmente, vários colonos em projetos inseridos no POLONOROESTE (Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil). Os assentamentos representaram a iniciativa dos militares para conter os conflitos que já se tornavam, ao final dos anos 1980, insustentáveis em território rondoniense. (Souza, 2011, p. 152, comentários nossos).

Na **Ilustração 14** podemos ver um mapa do panorama desses projetos no estado.

Ilustração 14 – Mapa do projeto de colonização em Rondônia (1970-1985)



Fonte: Souza (2011, p. 154).

Assim, ao analisar a influência direta do Estado na transformação desses espaços de fronteira, Souza (2011) aponta que:

Nesse contexto, devemos ressaltar que durante o período de controle militar estatal sobre o estado rondoniense, o território foi construído, basicamente, a partir das necessidades de apropriação do capital legitimadas pelo Estado. O INCRA teve, nesse contexto, papel de destaque, pois sendo Rondônia, legalmente, um Território Federal até 1981, quem de fato governou esse espaço foram os responsáveis pelo planejamento e execução das políticas fundiárias, diretores daquele instituto. Portanto, nas relações de poder estabelecidas na conformação do território rondoniense durante os anos 1970 e parte dos anos 1980, quem deu as cartas foram os militares e quem se privilegiou e territorializou foram os latifúndios e as grandes empresas agropecuárias. Ou seja, territorializou-se o capitalismo pelas mãos do Estado autoritário. (p. 162).

Portanto, vimos uma primeira relação de conflitos entre seringalistas e posseiro frente aos povos indígenas. Ao mesmo tempo, por trás dessas linhas de frente de contato se territorializava o capitalismo na região. Essa relação provocou um outro conflito, o da desterritorialização de posseiros que entravam em conflito com a formação do latifúndio mediatizado pelo Estado que legalizava as documentações. Em outras palavras, Souza (2011) cita referência ao processo de grilagem dessas terras que possibilitam esta concentração. E assim,

No âmbito deste território controlado e construído pelo Estado/Capital, foram desterritorializados e reterritorializados sujeitos sociais que representaram grupos de resistência. As próprias sociedades indígenas representaram, historicamente, territórios de resistência ao avanço da apropriação capitalista sobre a fronteira amazônica. É certo também que foram, em sua maioria, violentamente desterritorializadas. Essa dinâmica territorial de controle sobre as terras do estado rondoniense teve como grupo de resistência também a grande quantidade de camponeses posseiros que, já desterritorializados no Sul do país procuraram fazer frente ao território do latifúndio, legitimado pelo Estado militar. É preciso destacar, nesse contexto, que o Estado/Capital estabelece seu território, mas, também os grupos camponeses de resistência disputam e produzem seus territórios. Certo é, contudo, que na constituição dos territórios existe um projeto hegemônico comandado pelos donos do poder, pelos proprietários dos meios de produção. (p. 162-3).

Nesse processo de penetração do capitalismo, Silva (2014) analisa seus desdobramentos no território rondoniense, mobilizando conceitos inspirados em Milton Santos, sobretudo aqueles que articulam espaço, sociedade e natureza. Ao observar a formação do espaço como processo social, aponta para perdas e deslocamentos de diferentes grupos territoriais e culturais — dinâmica que já discutimos anteriormente. Nessa lógica, ciência, tecnologia e informação operam como vetores de transformação territorial mediados pela estrutura e pelos interesses do Estado.

Em Rondônia, esses processos se materializam, por exemplo, na implantação de loteamentos e projetos de assentamento, na construção e pavimentação de estradas, na instalação de linhas de transmissão de energia elétrica, no fortalecimento da escolarização, na presença de companhias de abastecimento de água e esgoto e demais serviços sociais essenciais. Paralelamente, avança a presença dos capitais produtivos: mineradoras, agropecuária mecanizada, pequenos polos industriais e o comércio associado ao suporte dessas atividades. São transformações que reconfiguram as paisagens do estado — sejam elas rurais ou urbanas.

Em nossas observações de campo, particularmente em Nova União, um exercício simples de caminhar pelas ruas do núcleo urbano já revelava essa inicial complexificação econômica e social: diferentes igrejas e vertentes religiosas; grandes empreendimentos agropecuários e seus trabalhadores; redes de abastecimento alimentar; o centro administrativo-político; áreas públicas de esporte; diversos salões de cabeleireiro; cooperativa de crédito; farmácias; bares e distribuidoras, importantes espaços de convivência; além da presença de serviços públicos, como escolas, postos de saúde e um centro de convivência para idosos. Também observamos trabalhos informais compondo essas dinâmicas. Em certa ocasião, conhecemos um seleiro, artesão que confecciona peças de couro e selas de montaria, evidenciando a permanência de práticas produtivas tradicionais articuladas à economia local.

Já nas paisagens rurais do município, encontramos propriedades um pouco maiores, possivelmente de moradores mais antigos, e, segundo relatos, um pequeno laticínio em funcionamento. No entanto, nossa vivência se concentrou sobretudo no Assentamento Palmares, com algumas incursões aos assentamentos Margarida Alves e Padre Ezequiel. O Assentamento Palmares apresenta um traçado de pequenos lotes distribuídos em treze glebas, conectados por estradas de cascalho que, em períodos chuvosos, se tornam lama e atoleiros. Há pontes sobre riachos e represas, bem como áreas comunitárias que marcam a vida coletiva: campos de futebol ao lado de pequenos bares, espaços para igrejas e ações da pastoral da saúde, rodas de capoeira, cultivos organizados para arrecadar fundos a associações locais e, em alguns pontos, tanques de leite que aparentam práticas cooperativas de produção.

A pecuária leiteira, mesmo em pequenas áreas — geralmente inferiores a 25 hectares, ou cerca de 10 alqueires⁴⁷ — parece predominar. Mas também encontramos diversidade agrícola: cacau, café, milho, cana, mandioca, bananeiras e outros cultivos que dão textura e sustento ao cotidiano. A vida que pulsa nesses territórios inclui encontros ocasionais com

⁴⁷ Na região, o alqueire é considerado como uma área de 110 m x 220 m, totalizando 2,42 hectares por alqueire.

animais silvestres, como tatus, serpentes, jabutis, e muitos outros que transitam entre rios, pastagens e manchas de mata. E, acima disso, o céu é riscado pelas maritacas e por outros pássaros costurando a paisagem com voos e cantos.

Logo após Nova União, localiza-se o município de Mirante da Serra, mais populoso e com maior infraestrutura urbana. Nesse município encontra-se o assentamento Padre Ezequiel. Seguindo adiante, segundo diversos relatos em campo, destaca-se a presença territorial do povo Uru-Eu-Wau-Wau. Assim, entre esses diferentes contextos, núcleos urbanos, fazendas, pequenas propriedades rurais, assentamentos e aldeias indígenas, coexistem temporalidades distintas na composição de suas territorialidades sociais e nas formas de relação entre espaço, sociedade e natureza.

Com apoio nas interpretações propostas por Silva (2014, 2015), compreendemos que, em boa parte desses processos, o capitalismo opera como força de transformação das relações sociais e dos modos de sobrevivência, mediando-os por um elemento central comum: a mercadoria. A mercantilização da vida e de suas dinâmicas passa a organizar e subordinar as experiências cotidianas. De um lado, intensifica-se a necessidade de obtenção de dinheiro para garantir a sobrevivência. De outro, persistem formas de subsistência que escapam parcialmente à lógica mercantil, como o cultivo de alimentos pelas famílias assentadas, ou práticas extrativistas em outras regiões amazônicas, ainda que tais dimensões não constituam foco desta investigação. As consequências do avanço do capitalismo no campo e do processo de concentração fundiária, portanto, não se restringem ao âmbito econômico, afetando também dimensões sociais e culturais.

Mobilizados por esse quadro, tensionamos tais dinâmicas tendo em vista a noção de fronteirização da Amazônia proposta por Souza (2011). Trata-se da constituição de um espaço em que se encontram e se confrontam diferentes mundos e temporalidades: modos de vida, línguas, saberes e territorialidades que historicamente coexistem na região, mas que se veem crescentemente atravessados por relações mercantis. Em última instância, esse processo altera profundamente as articulações entre seres humanos e natureza, sociedade e espaço. O Estado, por meio de políticas e ações de ordenamento territorial, contribui diretamente para tais transformações, produzindo novas composições espaço-temporais e redefinindo as condições de reprodução da vida nesses territórios.

Essas dinâmicas são exploradas em cinematografias por meio de documentários relacionados destes processos, que mobilizaram outras sensações referentes a estes contextos de conflitos e expansão da fronteira. Citamos exemplos como o “Corumbiara” (2009), dirigido

por Vincent Carelli. Nele se registra a derrubada acelerada das florestas em 1985, ao mesmo tempo que se desterritorializava grupos indígenas de recente contato. Nele podemos acompanhar os diferentes interesses envolvidos na violência expansionista do território, a atuação do Estado seja no sentido jurídico bem como executivo, ao mesmo tempo que vemos cenas de como certas figuras de pequenos grupos urbanos mobilizam discursos desinformados em relação aos povos indígenas no estado. Vemos uma cena de grupos pequenos, e ao mesmo tempo podemos acompanhar de perto um pouco de como se dá esses processos de contato e diálogo.

Em outro documentário que podemos elencar, citamos *A Década da Destruição* (1984-1990), seriado de seis episódios, dirigido de Andrian Cowell e Vicente Rios. No quarto episódio *Nas Cinzas da Floresta* (1990), vemos o cenário da implantação do projeto POLONOROESTE, citado anteriormente, onde determinadas crises sociais, violentas e ambientais foram palco de discussão internacional, refletindo no fenômeno da derrubada das florestas que apresentamos em fotos via satélite na **Ilustração 1**. Deste modo, vemos uma cooperação de atuação multinacional de organismos atrelados às lógicas neoliberais de atuação do Estado.

Também, com o propósito de amenizar os conflitos por terra e promover o desenvolvimento econômico da região noroeste do país, em Rondônia e Mato Grosso, em 1981, foi estabelecido o POLONOROESTE (Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil). O projeto resultou de um acordo com organizações multilaterais, sendo que dos recursos totais do programa (1,5 bilhões de dólares), 34% eram provenientes do Banco Mundial. Os recursos deveriam ser alocados da seguinte forma (COY, 1988):

- Asfaltamento de 1.400 km da rodovia BR 364, ligando Cuiabá e Porto Velho;
- Estabelecimento de cerca de 20.000 camponeses em novos projetos de colonização, dos quais, 15.000 se estabeleceriam em Rondônia (24% dos meios financeiros do programa);
- Desenvolvimento rural integrado nas áreas de influência da estrada BR 364 no Mato Grosso e em Rondônia (23%);
- Combate à malária em Rondônia (2%);
- A proteção das populações indígenas na zona de influência da BR 364 (3%);
- A proteção do meio ambiente na região-programa (1%). (Souza, 2011, p. 155-6).

Apesar de o Fundo de Investimento da Amazônia possuir um caráter supostamente protetivo e orientado para ações de responsabilidade socioambiental, Souza (2011) evidencia distorções no uso desses recursos. Em sua análise, observa-se que verbas destinadas à proteção ambiental foram, em grande medida, redirecionadas para obras de infraestrutura, sobretudo para a BR-364. O reforço da lógica rodoviária, ao privilegiar fluxos econômicos e expansão produtiva, intensificou os conflitos fundiários já existentes, aprofundando processos de exclusão de posseiros, povos indígenas e camponeses de seus territórios.

Dessa forma, nas duas últimas décadas do século XX, Rondônia continuou a ser palco de disputas territoriais marcadas pela violência, pela precariedade institucional e pela expansão acelerada da fronteira agrícola. Esse cenário de negligência estatal, associado às práticas de grilagem, ao avanço da pecuária e à pressão por terras produtivas, impulsionou formas de organização social que emergiram do cansaço diante da exclusão histórica e das promessas reiteradamente descumpridas. Movimentos sociais e coletivos rurais passaram a pressionar as autoridades públicas mediante ocupações, denúncias e articulações políticas que visavam garantir direitos básicos, entre eles o acesso à terra e à educação.

Entre tais organizações, destacamos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, cuja atuação em Rondônia se tornou um dos principais vetores de resistência e reivindicação frente aos conflitos fundiários que estruturam o território. A partir deste ponto, voltamo-nos a um olhar mais detido sobre o MST nesse contexto estadual, considerando sua incidência direta na conformação dos assentamentos.

3.4.2 Dos posseiros na região, a atuação da igreja católica e a territorialização do MST em Rondônia

Antes de uma predominância da atuação do MST em Rondônia, os cenários dos conflitos agrários durante os anos 1970 passaram pela constituição dos sujeitos posseiros que buscaram promover suas ocupações nas marginalidades das atuações do Estado e de alguns latifúndios da região. Em específico aos posseiros, trata-se de atores deste cenário que não vêm a compor uma relação com as propostas mercadológicas da terra com o que foi promovido pelo governo ditatorial do golpe militar de 1964. Trata-se de uma outra relação e vínculo com a terra por meio de seu trabalho. Diverge dessa proposta.

[...] para o posseiro, a terra aparece como meio e material de trabalho, mas numa forma essencialmente distinta daquela relação esclarecida e reificadora de domínio com a *mercadoria* terra. A luta de resistência dos posseiros questiona uma *legalidade* que, por um lado, deixa impunes as transgressões de grileiros e latifundiários, e, por outro, permite a esses entrarem na posse *legítima* da terra, enquanto os próprios agricultores ficam de fora. (Moreira, 2006, p. 93, citado por Souza, 2011, p. 184, grifo do autor).

Nessa fundamentação de princípios e direitos sobre a terra, os processos de luta dos posseiros nas regiões afastadas da BR-364 expressam a busca e a pressão pelo direito à terra, considerando especialmente aqueles que nela trabalham. No entanto, um tipo de luta e

resistência diferente de outros processos. No Brasil, a maioria dos posseiros que se territorializavam em áreas rurais não reivindicava a propriedade coletiva, mas, sim, o reconhecimento de suas posses individuais como garantia mínima de sobrevivência e dignidade.

Por outro lado, quando observamos a experiência dos assentamentos vinculados ao MST, surge uma tensão particular no debate sobre propriedade. Esses territórios são estruturados por lotes familiares, resultantes da política de reforma agrária, e possuem natureza jurídica distinta da propriedade privada clássica. Historicamente, a proposta do Movimento buscou defender a terra como bem social, vinculada ao trabalho e à função social, e não como mercadoria disponível ao mercado. Essa perspectiva se fundamentava na prevenção de um novo ciclo de concentração fundiária que recolocaria as famílias assentadas na condição de expropriadas. Contudo, o que se observa atualmente nas narrativas locais é que essa tensão deixou de ser plenamente sustentada, tanto pelas pressões do mercado quanto pelas transformações nas condições de vida dos assentados. Em alguns casos, as restrições à venda dos lotes já não aparecem com a mesma força normativa ou política que caracterizou momentos anteriores da luta.

Voltando ao contexto do surgimento dos posseiros na região, tais ocupações não ocorriam de formas pacíficas, pois eram tensionadas por grupos armados de grandes proprietários na região. Souza (2011) apresenta dois casos de conflitos como estes em relação às fazendas São Felipe e Cabixi. Porém, esses conflitos violentos não param por aí:

Os assassinatos de camponeses posseiros no estado de Rondônia vão, certamente, muito além dos casos da fazenda São Felipe e Cabixi. A luta dos posseiros pela terra construiu um caminho marcado pelos conflitos com o latifúndio. Em apoio a esta luta, especialmente, a partir dos anos 1970, surgiram alguns setores da Igreja. A relação estabelecida pelo camponês posseiro com o trabalho na terra tem uma grande proximidade com a concepção bíblica da terra. Por isso, essa lógica foi assumida no trabalho de setores progressistas da Igreja com as populações camponesas, especialmente as territorializadas na região amazônica.

Essa foi a perspectiva que norteou o trabalho de alguns padres e bispos até a década de 1970 e, conseqüentemente, foi o estopim para a fundação, em Goiânia, em 1975, da CPT (Comissão Pastoral da Terra). Entidade essa criada exatamente para apoiar os posseiros e trabalhadores rurais explorados e violentados na região amazônica. Foi a reboque do trabalho da Pastoral da Terra que a CNBB (1980, p. 91), em sua 18ª Assembléia, assumiu a mesma concepção sobre a relação do camponês com a terra: “A terra é uma dádiva de Deus. Ela é um bem natural que pertence a todos e não um produto do trabalho. Mas é o trabalho, sobretudo, que legitima a posse da terra.

Nesses espaços, além da discussão bíblica, discutia-se, também, a realidade política do país, especialmente, os problemas ligados à ditadura e à questão da

terra. As comunidades de base da Igreja Católica estão na base da organização da luta pela terra no estado de Rondônia. Pois, a partir desses espaços, grupos de camponeses passaram a debater criticamente os problemas da terra no estado e no país de forma geral. Os debates estão, assim, na raiz da constituição posterior dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR), do Partido dos Trabalhadores (PT) e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no estado de Rondônia. (Souza, 2011, p. 187-8).

Esses elementos se articulam diretamente com a presença histórica da Igreja Católica nas dinâmicas camponesas em Rondônia. Em uma das conversas realizadas durante o trabalho de campo, uma participante relatou que sua aproximação com o MST ocorreu inicialmente por meio da igreja; foi na pastoral que ela conheceu o Movimento e passou a integrar as mobilizações pela terra. Esse dado etnográfico é significativo para compreendermos o papel que setores da Igreja desempenharam no processo de colonização do estado. Trata-se de uma Igreja que assumiu posições importantes nos conflitos fundiários envolvendo posseiros, grileiros e jagunços naquela que é apenas uma das modalidades de disputa territorial que marcaram a região.

Do ponto de vista sociobiográfico, recordo que minha própria trajetória de infância e juventude se constituiu no interior da Igreja Católica em Rondônia. As práticas litúrgicas, especialmente o repertório musical utilizado nas celebrações, reforçavam um imaginário político e territorial muito específico. As canções remetiam constantemente à terra, aos trabalhadores rurais, aos mártires, às lutas sociais e às desigualdades históricas, refletindo marcas das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e da Teologia da Libertação na formação religiosa local.

Muitas práticas das comunidades católicas no estado de Rondônia eram atravessadas por essa mística litúrgica em um processo de criação de paz entre os povos por meio da relação com a terra, atribuindo uma estética às igrejas abertas ao povo com cânticos populares. No entanto, vemos um cenário de mudança da lógica da igreja no estado nos tempos atuais. No Assentamento Palmares, relatos do primeiro contato dos sem terras com o MST se deram por intermédio da igreja, sendo um espaço também de formação política do povo que retornaremos mais adiante.

Pessoalmente, conservo um exemplar do *Livro de Cantos* produzido pela Diocese de Ji-Paraná que utilizávamos na equipe de canto. Ao revisitar esse material, observam-se traços estético-litúrgicos que expressam a historicidade das lutas sociais na região. A sétima e última parte do livro é dedicada a cânticos de animação pastoral e reúne temáticas como os mártires da luta pela terra, quilombos, democracia e justiça social, ecologia, migração, Amazônia,

juventude, periferias, bem como referências diretas a lideranças como Chico Mendes e a processos educativos em territórios rurais. Para ilustrar esse imaginário, apresentamos a seguir dois cânticos da Comissão Pastoral para a Animação Bíblico-Catequética (2012). O primeiro é de autoria de Zé Pinto, artista atuante nas lutas do MST e cujo trabalho tive a oportunidade de conhecer no assentamento, abordando explicitamente a educação. O segundo corresponde ao *Hino do Movimento Sem Terra*, destacando sua centralidade simbólica nas mobilizações camponesas.

1034 PRA SOLETRAR A LIBERDADE

(Zé Pinto) Tom: D

Ref.: Tem que estar fora de moda
criança fora da escola,
pois há tempo não vigora
o direito de aprender
Criança e adolescente
numa educação decente
pra um novo jeito de ser
/:pra soletrar a liberdade
Na cartilha do ABC.:/

1. Ter uma escola em cada canto do Brasil
com um novo jeito de educar pra ser feliz
/: Tem tanta gente sem direito de estudar
É o que nos mostra a realidade do país.:/

2. Juntar as forças, segurar de mão em mão,
numa corrente em prol da educação
/: Se o aprendizado for além do “Bê a bá”,
todo menino vai poder ser cidadão.

3. Alternativa pra empregar conhecimento
Movimento já mostrou para a nação
/: desafiando dentro dos assentamentos
Reforma Agrária, também na Educação.:/

1046 HINO DO MOVIMENTO SEM TERRA

(Ademar Bogo) Tom: D

1. Vem, façamos a nossa liberdade
braços fortes que rasgam o chão
sob a sombra de nossa valentia
desfraldemos a nossa rebeldia
e plantemos nesta terra como irmãos!

Ref.: Vem, lutemos punho erguido
nossa força nos leva a edificar
nossa pátria livre e forte

construída pelo poder popular.

2. Braço erguido, ditemos nossa história
sufocando com força os opressores
hasteemos a bandeira colorida
despertemos esta pátria adormecida
amanhã pertence a nós trabalhadores!

3. Nossa força regatada pela chama
da esperança no triunfo que virá
forjaremos desta luta com certeza
pátria livre operária camponesa
nossa estrela enfim triunfará!

As CEBs constituem, segundo Souza (2011), a base organizativa de grande parte da trajetória das lutas pela terra em Rondônia. Especificamente a partir da década de 1970, antecedendo e contribuindo para o surgimento do MST e sua consolidação no estado nas duas décadas seguintes. Em diversos contextos dessa história, membros da Igreja atuaram diretamente na mediação de conflitos, mesmo que a instituição como um todo não se engajasse nas ocupações de terra. Os relatos recolhidos pelo autor evidenciam que a Igreja se tornava, muitas vezes, espaço de acolhimento e proteção para famílias ameaçadas por pistoleiros, além de apoiar o enfrentamento às violências cometidas por grileiros e grandes proprietários. Contudo, essa atuação não era homogênea, pois dependia das opções pastorais de cada padre, comunidade ou paróquia, variando desde um posicionamento ativo em defesa dos posseiros até a manutenção de distanciamentos e neutralidades. Sobre os primeiros anos da década de 1980, Souza descreve um cenário de conflitos agrários intensos, intermediados tanto por agentes eclesiais quanto por Sindicatos Rurais, em processos marcados por espontaneidade e, muitas vezes, por experiências singulares situadas em cada território.

3.4.3 Geração e territorialização do MST no estado de Rondônia e aproximações com Nova União e o Assentamento Palmares

Souza (2011) discorre sobre um certo período de geração do MST em Rondônia (1984-1989). Desde um cenário nacional que vinha participando de lutas outras em diálogos em CPT, devido às lutas locais terem suas particularidades próprias, a fundação do MST no estado ocorreu mediante a participação de alguns representantes no Primeiro Congresso do MST no

Paraná em 1985. Isso formalizou seus primeiros membros para a criação da regional. Eram pessoas individuais que assumiram o papel. Porém, certas táticas e estratégias dos posseiros já estavam mais materializadas. Dessa maneira, o Movimento era chamado para a resolução dos conflitos mais agravantes e pontuais, e menos relacionado às organizações de massas, o que gerava certa timidez do combate na luta pela terra. Mas a CPT desse momento incentivava os posseiros a se articularem junto ao MST. E, por essa razão, seu apoio se dava mais incisivamente por meio das CEBs.

Segundo os relatos de participantes da pesquisa de Souza (2011), vemos uma primeira tentativa de ocupação na Fazenda Aninga, no final da década de 1980, que foi desmobilizada devido à atuação de jagunços na região, e que, posteriormente, retornaria a ser objeto de disputa na constituição dos três assentamentos da região em Nova União e Mirante da Serra, por onde estivemos em nosso trabalho de campo.

Neste sentido, mediante algumas tentativas de ocupações na região Machadinho, Souza (2011), junto a seus participantes, revela que muitas mortes por malária estavam ocorrendo nas lutas. Por esse motivo, Cicero, entrevistado em novembro de 2009, indica que a estratégia seria outra, em vez de ocupar terras afastadas cheias de malária ou de solo de má qualidade para a plantação se reuniram para um primeiro encontro estadual, onde decidiram ir atrás de terras em boas condições já conhecidas, isto é, “atacar o seio do latifúndio, as terras boas do latifúndio” (p. 192). Nesse sentido, diante do contexto e das dificuldades encontradas, decidiram ocupar uma fazenda de Espigão do Oeste. Assim, veio um processo de despejo das famílias nessas novas ocupações e o tensionamento de novas negociações. Junto a esses conflitos, também veio um movimento de formações e aprendizagens de posseiros que anteriormente atuavam com outras estratégias. Com a conquista da Fazenda Seringal nos anos de 1990, o MST veio a se consolidar no estado, de onde foi possível a ramificação das lutas.

Nesse sentido, em 1990 novas ocupações por meio de acampamentos surgem, promovendo a ampliação da atuação do MST e consolidando suas lutas em outras regiões. Organizado desde a perspectiva da luta de classes, foram promovidas articulações junto a setores da Igreja e de Sindicatos Rurais, que anteriormente seguiam uma perspectiva de luta da Central Única do Trabalho (CUT). Nesse processo, Souza (2011) explica que mediante a ocupações de três regiões, Espigão do Oeste/Pimenta Bueno, Colorado do Oeste/Corumbiara e Ariquemes, o MST se consolida no estado, uma vez que se tratava de regiões com grande impacto do signo dos latifúndios.

Souza (2011) relata sobre um processo de fragmentação das lutas anos posteriores, quando

[...] tem início um processo de fragmentação dos movimentos de luta pela terra em Rondônia. Isso ocorre, em especial, após o maior embate entre o latifúndio e os camponeses sem-terra do estado, o Massacre de Corumbiara. O episódio da violência contra os sem-terra terá importância central na luta pela terra a partir de 1995, quando ocorreu. Não descartamos o fato de que mudanças no direcionamento político da luta pela terra, com dissidências interna no MST, que levaram à constituições de novos grupos de lideranças [que posteriormente surgem como o Movimento Camponês Corumbiara (MCC), e a Liga dos Camponeses Pobres (LCP)], já vinham ocorrendo desde a ocupação da Fazenda Adriana. No entanto, destacamos que foi após o Massacre de Corumbiara que estes grupos se consolidaram como interlocutores da causa sem-terra no estado. (p. 198, acréscimos nossos).

Apesar do racha, o MST seguiu suas atividades no estado e segue atuante até os dias de hoje. Sobre a história da conquista do Assentamento Palmares, vemos as monografias (Oliveira, Takara, 2019; Oliveira, Nobrega, 2019) publicadas por moradoras do assentamento, contando suas respectivas histórias, uma vez que escreveram artigos para o TCC do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Unir, no *campus* de Rolim de Moura. Através delas podemos perceber detalhes mais próximos de alguns de seus cotidianos diretamente pela escrita de pessoas que vivenciaram esse contexto.

Com a permissão das participantes, agora de nossa pesquisa, decidimos compartilhar alguns trechos de suas monografias aqui. Grafias de duas mulheres que participaram da pesquisa e me possibilitaram muitos aprendizados necessários para nossa investigação. Por se tratar de trechos e escritos próprios, nos mobilizaremos para uma composição com uma fonte distinta, buscando a arteficialidade de seus relatos.

Primeiramente, Maria Costa de Oliveira (2019), em sua pesquisa, busca “lançar conversações sobre as inúmeras transformações que ocorrem em constante devir nos sujeitos sociais e no contexto político-econômico em que se encontram inseridos a partir de reflexões e provocações de caráter pedagógico quando imersos nos processos de luta pela terra” (p. 1). Após contar um pouco da história de sua vida, de sua família, casamento, seus ofícios, suas mudanças e seus cuidados com os filhos, vem nos relatar que:

Ao escrever a história de como se dá a pedagogia na e da luta, é preciso compreender, segundo Glória Anzaldúa, de onde escrevo? Quem sou? Partindo dessas reflexões, eu sou mulher, negra, mãe, esposa, avó, Sem Terra, militante e companheira. Em minha fala tem um grito de dor preso pelo patriarcado, que

começa a dar voz e vez com a decisão de irmos acampar, pois nos processos de pedagogia do Movimento consegui construindo gradativamente a minha autonomia, pois a minha vida no acampamento mudou muito, antes de acampar trabalhava em casa, cozinhando lavando e cuidando das crianças, enquanto o meu esposo lecionava na escola perto da casa.

No acampamento, a distribuição do trabalho familiar era a mesma, porque a responsabilidade doméstica continuava a mesma. O meu esposo, que antes era professor, tinha pedido demissão do trabalho para irmos acampar, estava trabalhando em uma marcenaria, fazendo carroceria para caminhões, mas o meu trabalho, além dos afazeres da casa, recebi o convite para fazer parte do setor de animação do acampamento e, nesse setor, passei a coordenar o acampamento junto aos outros companheiros e companheiras. Assim, além de coordenar o setor de animação, passei a frequentar as reuniões da coordenação para discutir propostas de melhorias para o mesmo, já que a luta também se dava em todos os espaços.

[...]

O MST em negociação com a Instituição Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) decidiu que nos acampariam em um lugar em que o mesmo havia nos doado. A superintendência do INCRA de Jarú iria nos dar lonas e pregos para que fizéssemos os barracos. Os acampados fizeram poço e armaram os primeiros barracos, mas a coordenação estadual discutiu qual seria a melhor forma para fazermos uma ocupação e, assim, em vez de irmos para o local onde estavam fazendo as construções, nós ocupamos a Fazenda Triângulo no Município de Ouro Preto do Oeste/ RO.

Fizemos a ocupação da Fazenda Triângulo no dia 06 de setembro de 1995, com vários caminhões, éramos noventa famílias. Para o MST, famílias são todos (as) acampados (as) maiores de dezito anos, sendo estes casados (as) ou solteiros

(as). Quando o motorista nos disse que estávamos chegamos ao local, era perto do amanhecer, fiquei apavorada e, ao mesmo tempo, me deu uma alegria misturada com medo do desconhecido, porque estávamos em um local que poderia ser nosso.

Como o caminhão em que estávamos foi o primeiro a chegar no local, nós fomos as primeiras famílias a pisar no chão que, provavelmente, seria nosso. Quando descemos do caminhão, os homens que tinham ido para fazer o reconhecimento do local vieram nos receber e nos mostraram um igarapé que ficava a pouca distância do local onde estava o caminhão. Lavamos o rosto e pegamos água para fazer café. Meu esposo tinha feito três tripés (fogareiro de pescador) para cozinhar enquanto fazia o nosso barraco. Como era prático colocamos os tripés no chão e fiz café, várias pessoas vieram beber e, assim, as famílias improvisaram fogões, fizeram café e almoço e os homens foram abrir espaço na mata para organizar os barracos.

Estávamos na linha 203 de Ouro Preto D'Este, havia pessoas que já moravam nesta linha 203, sendo estes trabalhadores/as como meeiros, arrendatários, filhos de sitiantes locais que também desejava lutar por um pedaço de chão para suas famílias, e procuraram a coordenação do acampamento para uma reunião, para dialogarem sobre a possibilidade de acamparem conosco. Foram aceitas, e vieram fazer os barracos. Com essa discussão, alguns pistoleiros aproveitaram e também acamparam, e vez ou outra as pessoas comentavam que alguém disse que acabaria com o acampamento e que ia dar muitos tiros até que não houvesse ninguém vivo, contudo, como algumas famílias vieram da região, reconheceram os pistoleiros e, para a segurança das famílias, os jagunços foram expulsos.

Ficamos ali pouco tempo, logo percebemos que não estávamos em terra da União, levantamos acampamento, mudamos para um lugar na mesma fazenda, mas em terras da União. Como dessa vez não teve transportes, tivemos que

carregar as mudanças nas costas e em carroças de burro que os vizinhos nos doaram para esse trabalho. Novamente, os nossos barracos eram dentro da mata. Nós fizemos uma associação de mulheres que possibilitou a compra de várias máquinas de costura, e como contrapartida, deveríamos fazer uma horta. Essa horta era para abastecer o acampamento.

O barracão de costura ficava perto do barracão da assembleia (local onde nos reuníamos para decidir sobre os assuntos que foram discutidos na reunião da coordenação). Enquanto as mães costuravam, as crianças brincavam e, ao brincar, iam aprendendo e ensinando a ler, pois brincavam de professores (as) e alunos (as), e de casinha... Com suas brincadeiras, as crianças mais novas aprendiam com as mais velhas. [...]

[...]

O meu barraco ficava perto do barracão de costura e perto do local que fazíamos reuniões de núcleos que, por coincidência, era o mesmo local onde nos reuníamos de manhã para bebermos café e bater papo. Falávamos sobre o que acontecia no acampamento e, quando a conversa ia avançando, um dos companheiros ria e falava comigo: "quando você morrer, Gordura, seu corpo vai numa caixinha de fósforo, mas sua língua, vai ser preciso várias carretas para carregar" e, neste bom humor, nós íamos trabalhar.

No Grito da Terra, do ano de 1997, que aconteceu em Porto Velho-RO foram feitos sorteios das famílias para mobilização e, no final do Grito, como não havia sido resolvida a situação do acampamento Zumbi dos Palmares e Chico Mendes, e as famílias que foram representando os dois Acampamentos permaneceram em Porto Velho, ficaram Acampadas dentro do INCRA e só foram embora quando resolveram que as fazendas Hermes, no Município Presidente Médici/RO, a fazenda

Triângulo, em Ouro Preto D'Oeste/ RO, e a Fazenda Ouro Preto, no Município de Nova União/RO, seriam demarcadas para assentamento.

Foram assentadas 318 famílias em nova união/ RO e 100 famílias em Ouro Preto D'Oeste, assim, foram assentadas 418 famílias. É importante ressaltar que, com a divisão das áreas, as famílias que vieram para o Município de Nova União/ RO foi denominada Palmares e a que ficou no município de Ouro Preto D'Oeste/RO foi denominada Zumbi, e as famílias foram distribuídas entre os dois pré-assentamento por meio de sorteio.

As 318 famílias aqui chegaram cheias de sonhos, porém marcadas por três intensos anos de acampamento, embaixo das lonas pretas em condições sub-humanas, expostas ao sol, chuva, epidemias, alimentos escassos, falta de saneamento básico, ameaças à vida por parte de pistoleiros, riscos de árvores caírem sobre os barracos e dependentes de cestas básicas entregues pelo INCRA - na época continha feijão carunchado e não cozinhavam. Famílias que viviam situações adversas sendo esses os fatores determinantes para tomarem a decisão de irem para o acampamento e lutar por um pedaço de terra.

Ao organizar a luta pela reforma agrária no Estado de Rondônia, o Movimento percebeu que era preciso ir além da luta pela terra, mas que outros elementos eram necessários para a permanência na terra, como: crédito agrícola, infraestrutura nos assentamentos, saúde e educação. Narrando esta história, é possível identificar diferentes atores sociais, bem como vislumbrar os impactos sociais, econômicos e estruturais ocorridos no município com a chegada das famílias Sem Terra em 1996, na fazenda Ouro Preto, onde permaneceram por um ano em um pré-assentamento, até se deslocarem para suas áreas definitivas.

O saldo econômico, social e político foram notados rapidamente no município, contribuições estas trazidas pelas famílias nesse processo de

assentamento devido ao investimento de recursos públicos, fomento, crédito moradia e agrícola, por parte do governo federal, através do INCRA, das políticas que tiveram de ser adotadas e das mudanças ocorridas na cidade diante da circulação de recursos investidos quanto à compra por parte dos assentados de materiais de consumo, alimentação, materiais para construção e aquisição de equipamentos agrícolas e bens imóveis, ao mesmo tempo em que impulsionaram a economia local gerando empregos e rendas.

Os Sem Terras, vistos pela população local, a princípio como os baderneiros, os invasores, os “perigosos”, aos poucos foram ganhando a confiança dos habitantes e fazendo-os perceber que eram seres comuns despossuídos de bens e condições de vidas, oriundos a maioria das periferias de outras cidades, ou que trabalhavam a meia em terras alheias e que depositaram na luta, conquista da terra a possibilidade de nele buscar o seu sustento e de suas famílias.

(Maria Costa de Oliveira, 2019, p.7-10)

Maria segue relatando sobre outras lutas após o primeiro momento de acesso à terra, a qual permite o acesso à moradia, à assistência técnica, à educação, à saúde, ao crédito agrícola, entre outras. Além disso, indica como a história de Nova União pode ser compreendida em dois momentos, dividida pelo marco da chegada dos Sem Terra, o que provocou grandes mudanças com o crescimento populacional e movimentação da economia local. A importância das escolas nesse contexto, como a Escola Paulo Freire, possibilitou o acesso de assentados às universidades. E dentre vários processos educativos nessa luta, conta que: “Nos nossos espaços, aprendemos a olhar o outro, a cuidar com respeito e admiração, mulheres, crianças, idosos, idosas, homens, jovens” (Maria Costa de Oliveira, 2019, p. 14).

Na pesquisa da filha de Maria, Thaís Luanne Costa de Oliveira (2019) teve por objetivo:

evidenciar as lutas e o protagonismo da infância Sem Terra no estado de Rondônia, estabelecendo um recorte em torno dos processos organizativos das crianças do Assentamento Palmares para garantir sua participação no Encontro Nacional de Crianças Sem Terra, realizado em julho de 2018 em Brasília, incluindo aí a organização do Encontro Estadual e os desdobramentos desde o retorno para casa (p. 1);

Para isso, Thaís começa se apresentando e contando um pouco de sua experiência enquanto criança Sem Terrinha de outrora. Neste sentido, reflete sobre as experiências que o MST possibilita para a infância e fala de suas experiências com as Crianças-Flores, modo pelo qual preservou a identidade das crianças.

Ao comentar sobre algumas questões do contexto local:

“No ano de 1994, muitos camponeses sem terra estavam se integrando ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para formar o Acampamento Zumbi dos Palmares, localizado na linha 203 em Vale do Paraíso. Depois de uma visita para saber como funcionava e encantados com a possibilidade de ter o nosso pedacinho de chão, meus pais resolveram que iríamos acampar. [...] Foram muitas lutas, mudanças e ocupações na sede do Instituto Nacional de Colonização da Reforma Agrária (INCRA) até conseguirmos a tão sonhada terra no Assentamento Palmares, em Nova União, em agosto de 1997.

[...]

O lugar da infância do MST é onde o MST está inserido, lutando juntos, sorrindo, construindo, conquistando, debatendo e protagonizando lutas. Compartilhando deste sentimento de pertença com a Sem Terrinha de vinte e cinco anos atrás, apresento neste artigo os processos de organização política das crianças Sem Terrinha do Assentamento Palmares. Aqui, criança também faz luta e enfrenta o sistema capitalista hegemônico, inclusive nas escolas onde estudam, recusando projetos alienantes, como a proposta de Ensino Médio com Mediação Tecnológica (EMMTEC) ou defendendo símbolos da luta, como é o uniforme vermelho da escola do assentamento.”

(Thaís Luanne Costa de Oliveira, 2019, p. 2-4)

Uma vez que escreve em 2019, foi um momento em que Rondônia passava por tal proposta de Ensino Médio com Mediação Tecnológica (EMMTEC). Tratava-se de uma

reestruturação das escolas para populações rurais por meio de aulas à distância. Retornaremos um pouco sobre este tema mais adiante.

Thaís segue comentando sobre sua experiência:

“Crescer em acampamento e em assentamento, estudar em uma escola dentro do assentamento com professores que compreendem a nossa realidade e que dão o melhor de si para que permaneçamos no campo, me possibilitou aprender a viver em coletivo, a respeitar o espaço do outro, a valorizar o trabalho no campo. Quando construímos a escola Paulo Freire, a cada funcionário que era contratado para trabalhar na escola, se fazia uma reunião para explicar o nosso processo de luta até conquistar o tão sonhado pedaço de chão. Recordo que nessas ocasiões, meu tio Eliezer, que fez parte do processo de lutas para conquistar o Assentamento e trabalhou na escola como vigia noturno, falava sobre cada conquista, cada luta, cada vez que se fez necessário reunir todo o assentamento para ocupar a prefeitura de Nova União em busca de melhorias para o assentamento e a escola. A gente ia pra prefeitura, a escola ia junto, porque todos entendíamos a importância da luta coletiva e organizada. Flavia o sentimento de pertença que me fez compreender, desde cedo, que as lutas pela Reforma Agrária e pela educação andam juntas, lado a lado, para a transformação da sociedade.”

Recordo-me dos muitos Encontros Regionais e Estaduais que fazíamos na Sede do Assentamento Padre Ezequiel, em Mirante da Serra. Lembro das oficinas, brincadeiras, dos debates e discussões sobre o que é ser Sem Terrinha do MST e participar, junto com meus pais, da luta por reforma agrária, justiça social e igualdade de direitos. Nos encontros, era uma alegria encontrar tantos amigos de outras áreas onde o MST estava organizado. Era sempre uma festa e quem havia aprendido uma brincadeira ou música nova ensinava aos outros. O momento mais aguardado dos Encontros era sempre o de jogar bola, juntava meninos e meninas, educadoras e educadores, muitos gols, risadas e, agora, recordações. Conforme crescíamos e nos tornávamos os adolescentes Sem Terra, fomos assumindo algumas tarefas, ainda que pequenas, para contribuir com o Movimento, sempre

orientados por um adulto. Fosse organizar uma mística ou ornamentar o espaço onde aconteceria a atividade, estávamos sempre por perto.”

(Thaís Luanne Costa de Oliveira, 2019, p. 6-7)

Neste sentido, Thaís Luanne Costa de Oliveira (2019), com suas reflexões e objetivos de seu TCC, fala da importância da Ciranda Infantil e como ela se engendra nos processos educativos em ambientes de reforma agrária. Com isso, nos adianta alguns detalhes em relação às crianças do Assentamento Palmares e da Escola Paulo Freire.

“Como mencionado, as crianças Sem Terrinha do Assentamento Palmares se colocam em defesa de seus direitos e dos símbolos de luta do assentamento. A escola Paulo Freire, como parte da luta, decidiu, em uma reunião de pais, que a cor do uniforme dos alunos seria vermelha que é a cor que simboliza toda a nossa luta e, inclusive o brasão da escola foi definido em concurso onde todos os alunos participaram. Contudo, cada prefeito ou secretário de educação que toma posse no município faz tentativa de mudar a cor pra outra que simbolize o partido ao qual pertence com o pretexto de que a cor do uniforme faz apologia à violência. Felizmente temos um conselho escolar bem estruturado que, se unindo aos pais, estudantes e ao assentamento como um todo, conseguem fazer com que o nosso símbolo permaneça, pois, a maior apologia à violência, é apagar a nossa história ou o que nos identifiquem enquanto sujeitos históricos.”

(Thaís Luanne Costa de Oliveira, 2019, p. 10-1)

Para irmos fechando este capítulo, sobre as terras que constituíram o Assentamento Palmares e o Assentamento Margarida Alves, lembramos que:

[...] com a desapropriação das antigas fazendas Fisher (Firasa) e Aninga, cujo tamanho ultrapassava os 22 mil hectares com títulos de propriedade concedidos durante os programas de colonização dos anos 1970. Apesar do contexto de forte desmatamento regional dos anos 1990, essas fazendas mantiveram-se relativamente florestadas e improdutivas até sua desapropriação (Negrão, Kolher, 2019, p. 98, citado por Araújo, 2020, p. 49).

Neste sentido, Nova União é afetada pela criação dos novos assentamentos Palmares, criado em 9 de dezembro de 1996, com capacidade para 318 famílias e uma área de aproximadamente 9796 hectares. E o Assentamento Margarida Alves, com 258 lotes, em uma área de aproximadamente 11910 hectares, criado em 28 de novembro de 1997 (Incra, 2017). Ambos provocando inúmeros impactos sociais e econômicos de relevância para a região, produzindo uma nova sociabilidade nas relações com o território. Espaços anteriormente dominados pelo latifúndio.

Souza (2011) vem falar dessa nova sociabilidade produzida na região, pois, ao lado, no município de Mirante da Serra, posteriormente também foi desapropriada a fazenda Urupá, com a constituição do assentamento Padre Ezequiel, que conta com a capacidade para 200 famílias em uma área de aproximadamente 6031 hectares. Este assentamento foi criado no dia 9 de abril de 2001 (Incra, 2017).

Ao que tudo indica, muitos estudos são necessários para melhor compreender as dinâmicas na região, em termos das relações sociais, da vida produtiva, da defesa da Escola Paulo Freire e da Escola Antônio Carlos, que está localizada no Assentamento Margarida Alves. O assentamento conta com apoio homeopático, com uma formação desde as pastorais da saúde. Porém, já no campo da saúde pública vemos nesse percurso o fechamento de postos de saúde que antes atendiam dentro dos assentamentos e, agora, em nosso trabalho de campo, presenciamos escombros. Ademais, há uma demanda de saneamento básico para as famílias, pois o assentamento, pelo menos o Palmares, não conta com coletas de lixo. Em algumas ocasiões, presenciamos cenas de descartes em buracos no chão e posteriormente incinerados ao ar livre. Ao final, são experiências de importante aprendizado para pensar futuros projetos e que requer uma ampliação do debate.

Assim, vamos fechando estas leituras com nossos estudos históricos, geográficos e sociais na região, pontuando alguns elementos das condições de como o Estado veio produzindo esse território. Podemos observar como o MST tem constituído um importante espaço de luta e apoio para a população Sem Terra.

Relatos de outras vozes de moradores podem ser encontrados em alguns materiais disponíveis na internet. Apresentamos, por exemplo, alguns materiais que nos chegaram desde as nossas experiências em campo. Como o vídeo *Documentário reforma agrária rondônia*, realizado pela Brigada de Audiovisual do MST/RO⁴⁸, o qual faz reflexões sobre esses processos

⁴⁸ Disponível no Canal do Youtube de COOMEAFES COOPERAÇÃO. Disponível em: <https://youtu.be/13RxgWYlarY?si=ROYYZQDY3atMnDo>. Acesso em: 19 out. 2025.

com pessoas que estiveram envolvidas. A jornalista Luciana Oliveira publicou uma série de duas reportagens sobre os modelos dos assentamentos em Rondônia para o portal TV 274, intituladas *O MST e a reforma agrária popular*, com a primeira parte falando sobre *O valor da Educação*, e a segunda parte sobre *Agroecologia e Solidariedade*⁴⁹.

⁴⁹ Disponível em vídeo no canal Blogdalucianaoliveira e TV 274 no *YouTube*. Primeira parte: https://youtu.be/UPpuMP407rw?si=sH_t0b9tvaavWiy . Segunda parte: <https://youtu.be/pTniMSgU1WU?si=gpxZulP9qvLqf7WL> . Acesso em: 19 out. 2025.

UM CANTEIRO DE CAUSOS... TERRITORIALIZANDO NA ESCOLA PAULO FREIRE

Ilustração 15 – Escola Paulo Freire de costas ao pôr do sol



Fonte: Acervo do autor (2022).

Causo "Tô chegando com minha Caixa de Ferramentas!"

Quando a gente tá pensando uma pesquisa, sempre tem algumas questões éticas ao assumirmos determinados compromissos políticos. Buscávamos no processo, uma abertura e espaços para fluir as vozes em campo, ou seja, ter uma escuta mais atenta e aberta ao que acontecia na escola. Às vezes, esses acontecimentos podem não sustentar o que tensiona nossos interesses de pesquisa de imediato, mas em nosso processo não foi o caso.

Em uma reunião comentaram comigo: "a gente precisa ter esse olhar de fora para fomentar um pensamento crítico aqui na escola". Para mim, pareceu estranho, mas compreensível escutar isso de alguém da escola logo no que no primeiro dia de campo. Sempre me foi claro que as pessoas ali envolvidas com a produção daquele espaço, daquela escola, conheciam mais sobre ela do que eu. Em certa medida, é claro que um olhar de fora, de quem não está tão envolvido, de uma pessoa que vinha com um ritmo de leitura de um processo de doutoramento, mas principalmente por não estar imerso ali, traria visões que destoaria dos olhares locais. Existe uma metáfora que diz que o peixe dentro do aquário não consegue ver a água. Mas me pergunto se nós visualizaríamos mesmo estando de fora ou dando nossos saltos para dentro. Também é uma questão filosófica complexa pensar que há coisas metafísicas, que não se vê ali dentro, só porque olhamos de fora ou estamos em um processo de leitura e estudos teóricos e investigativos constantemente.

Essa condição de leitura e o olhar para a realidade da escola sempre é algo complexo e difícil de se fazer. Muitas vezes o movimento poderia ser até inverso, alguém dali saberia melhor quais leituras podem ser feitas para ajudar a pensar o espaço. Pelo menos vão saber muito melhor das demandas mais urgentes. E será

que um professor da escola, munido desta leitura, teria o mesmo olhar que alguém de fora? A pista inicial seria dizer que não...

Gosto de olhar para essas leituras da universidade como ferramentas. Eu cresci circulando entre espaços como no sítio de meus tios e avós, na minha casa, na escola e na oficina de meus pais. Tudo nas regiões de fronteira com Nova União. Na minha adolescência já tinha uma experiência com a manutenção de aparelhos eletrônicos, eletrodomésticos e computadores. Lá na oficina, eu sempre tinha acesso a diversas ferramentas, uma chave de fenda, um ferro de solda, um esmeril, uma morsa, um compressor de ar, entre outros. As ferramentas sempre estavam ali guardadas e organizadas, às vezes não eram usadas, em outras era necessário um uso estranho delas, um uso que a fabricante dessas ferramentas não esperava que seria feito. Podia ser que uma chave de cruz (chave Philips) fosse usada para furar algo em vez de ser usada em parafusos. É assim penso dessas leituras.

Por este motivo, antes de entrar na escola, ficava essa dúvida. Tenho uma boa caixa de ferramentas comigo se venho da academia e já que esperam um olhar de fora? Veremos com tempo se eu carregava comigo uma boa caixa de ferramentas, preparadas para dialogar com a escola, ou até que ponto as faço funcionar com outros fins. Acho que são coisas que fazem parte do trabalho de um pesquisador, que hora vai fazendo uso das leituras conforme se espera, e em outras precisa de fazer essa invenção de novos usos das ferramentas que tem, desde que funcione para resolver nossos problemas.

Como exemplo, um dos primeiros comentários que ouvi no primeiro dia, de uma professora muito empolgada, a respeito da possibilidade de um trabalho para a memória da escola. Algo que eu ficava pensado várias vezes... Pois tinha em mãos a História Oral, que, sim, poderia ser utilizada, mas que em algum ponto me sentia preocupado com a possibilidade de fazer isso, devido minha recente aproximação com aquele território, e um não planejamento mais formal e objetivo para isso. Ou

seja, eu não tinha "história oral" na minha caixa de ferramentas, mas naquele momento já tinha ido. Ao final da experiência de campo, vi que esse trabalho seria muito importante para a escola e para a comunidade do assentamento. Porém, um trabalho que possa ser realizado para depois, de acordo com os prazos da academia que nos fazem esperar.

De toda forma, essa escuta atenta foi me ajudando a levantar vários elementos para usar no trabalho. Ora é uma questão com a estrutura, ora com a política pública de governo local. Às vezes, são vozes de vidas que as crianças, adolescentes e jovens enchem a escola de cores e outras possibilidades de ser, como a pequena ASRO, que põe flores pluricorais em um caderno de letras monocolor sem fertilidade para ela. Cada afeto vai trazendo reflexões como essas.

Ao final, eu, como pesquisador, também vou produzindo os devidos registros e relatos dos acontecimentos, que vão e que vêm, de modo a ir falando daquele espaço. Assim, se davam os trabalhos com muito afeto, curiosidade, invenção, incômodos, denúncias e buscas para falar da escola. De resto, o tempo vai nos mostrando os caminhos possíveis.

Causo "Seja bem-vindo, mas acabamos de trocar a diretora"

Estava eu nos meus últimos meses do mestrado, era o segundo semestre de 2020. Consigo entrar em contato com alguém da equipe de professores da escola, que foi indicado por algumas pessoas que eu já conhecia previamente. Ao entrar em contato, falando do meu desejo de pesquisar com alguma escola em assentamentos rurais da região com a presença do MST, marcamos uma chamada de voz e conversamos mais ou menos por uma hora e meia sobre as possibilidades de um trabalho de campo. Aprendi sobre os assentamentos locais, dois em Nova União, Assentamento Palmares e o Margaria Alves, e um outro no município de Mirante da Serra, chamado de Padre Ezequiel⁵⁰. E nessa conversa conheci as duas escolas nos assentamentos de Nova União. Foi desse diálogo que me pareceu interessante a Escola Paulo Freire.

Passou-se o tempo e eu fui aprovado no doutorado e começo a me preparar para meu trabalho de campo na escola. Volto a falar com um de meus contatos prévios e consigo o telefone da diretora da escola. Por esse meio me apresentei e fomos dialogando a respeito da minha pesquisa e formalizando essa relação. Até então só recebia boas positivas sobre as expectativas de minha chegada. Com isso, fui me aproximando da escola. Depois, buscando aprovar meu projeto no Comitê de Ética da Unesp, foi possível também formalizar essa relação junto a uma autorização da escola para a realização de minha pesquisa, ainda faltavam alguns meses até o trabalho de campo começar.

Uma coisa curiosa desse contato com a diretora é que tem uma coisa que eu sempre via acontecer em Rondônia. As pessoas se conhecem. No sítio, então?... Em alguns casos eu lembro que era de costume saber o nome das pessoas e das famílias lote, por lote. E aí, foi conversando com ela e vendo pela foto do perfil de contato

⁵⁰ Desde a luta do MST, é comum que os acampamentos e assentamentos carreguem em seu nome a memória de mártires de processos históricos de luta pela terra. Podem ser nomes que são conhecidos nacionalmente, e em outras partes se referem a pessoas de processos locais dessa luta.

que talvez eu a conhecesse. Curiosamente, era a irmã da melhor amiga da minha mãe. Essas coisas acontecem, e acho que até dá mais tranquilidade pro povo, parece que vem uma referenciazinha, não sei, e as coisas vão ficando mais fácies de ir se aproximando. Mas, assim, quase sempre o povo se conhece entre si.

Um dia consegui que fosse aprovado o meu trabalho do Comitê de Ética e já estava pronto para começar o trabalho, aguardando apenas finalizar o primeiro semestre de 2022 para concluir meus estágios na Unesp, em Rio Claro. Foi então que a dois meses do planejado eu voltei o contato e descobri que a diretora havia sido exonerada do cargo. Estranho. Com um tom de insatisfação, comentaram sobre o acontecido e que a secretaria havia empossado um novo diretor na escola. Porém, era alguém que não tinha uma relação tão próxima com a história da escola e com a comunidade. Mas, ao perguntar, a minha recepção já era esperada pela equipe e que isso não interferiria.

Até que, um dia, eu faço minha primeira visita na escola com o objetivo de me apresentar, conversar sobre a pesquisa e o que eu iria buscar ali. O novo diretor não se encontrava presente, pois estava em uma reunião com a tesouraria do município. Neste momento, antes de falar com os professores, fui recebido pela orientadora, que sentou comigo para conversarmos um pouco. Pouco depois, já no último horário e antes de me retirar, também consegui conversar com uma professora.

Nessas conversas já foi possível perceber de perto insatisfações com as questões políticas dentro da escola. Havia uma Secretaria que sempre vinha com essas práticas de locomoção de professores entre as escolas, impossibilitando o trabalho de pessoas com vínculos no local, o que potencializaria o trabalho segundo o próprio histórico de belíssimas atividades já realizadas pela equipe da escola. E nesse cenário fui percebendo essa insatisfação com o acontecido. A escola parecia perder alguém importante e vinham outras pessoas que, muitas vezes, pareciam

operar como porta-vozes da Secretaria. Os discursos e desabaços se desenrolavam enquanto eu me perguntava: que interesses podem ter por trás dessas trocas? Qual o motivo? Seria tão complicado assim manter esses professores que já tinham essa relação ali? Não é um desperdício de mão de obra administrativa realizar constantemente essas trocas? Não é estranho alguém assumir uma diretoria sem haver trabalhado de imediato com a escola em outros espaços que não fosse na gestão administrativa maior? Equipe escolar, diretores e professores, são esses tipos, peças quaisquer intercambiáveis? Não seria necessário haver pessoas envolvidas com a produção daquele lugar em um espaço educativo? Foram questões que não ficaram por aí, mas que seguiram nos dias seguintes ao trabalho de campo.

Causo "Cuidado, tem pitbull!"

Foi no dia 28 de julho de 2022, em uma terça-feira, que fiz minha primeira visita a campo. Ou seja, depois de várias conversas por telefone, o contato presencial corpo a corpo se daria pela primeira vez. Os primeiros passos na escola e um movimento muito importante para a pesquisa. Levantei de manhã em Ouro Preto do Oeste, que fica ali pertinho, uns 54 km de Nova União. Mas vou falar de Ouro Preto, porque, às vezes, no dia a dia, fica longo de falar, mas às vezes as pessoas confundem com Ouro Preto de Minas. Então, saí de Ouro Preto e segui cortando estrada, por um trecho da rodovia conhecida como linha 81. Essa rodovia era asfaltada e a cada 4 km tinha um travessão, um cruzamento, onde nos referenciamos também pelos seus números, primeiro vinha a 4, a 8, a 12, a 16, e assim seguia até chegar ao município de Nova União, cujo centro está localizado ali por volta do que, seguindo essa lógica, seria a 40, mas as pessoas chamavam de "Quarentinha". É uma coisa interessante de notar, porque essa lógica de 4 em 4 quilômetros nos mostra como as estruturas fundiárias de Rondônia foram feitas, produzindo o tal do efeito "espinha de peixe". Tenho até uma foto que eu tirei num outro dia.

Ilustração 16 – Linha 81 que liga a BR-364 a Nova União – RO



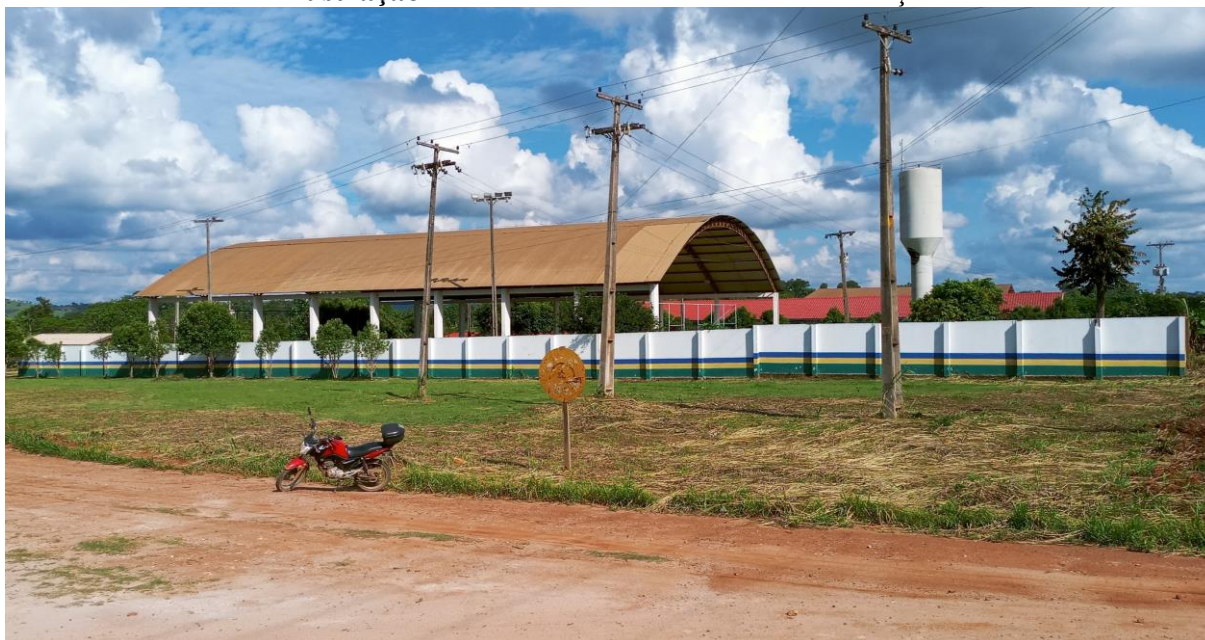
Fonte: Acervo do autor (2022).

Antes de chegar na cidade, uma surpresa! Havia um outdoor, bem em frente a um clube de tiro. Sim, um clube de tiro em uma cidade de 6 mil habitantes. O outdoor trazia uma mensagem eleitoral, indicando que Nova União estava fechada com o candidato da ultradireita conservadora, presidente da república naquele momento. Estranhamentos... Levantei a sobancelha de canto, mas nem parei e segui.

Na zona urbana, mais um estranhamento, com as mesmas cores do outdoor, as calçadas e prédios públicos como muros de escolas estavam pintados. Era ano de Copa do Mundo bem como ano de eleições presidenciais. Passando a zona urbana do município já nos deparamos com uma ponte, e logo depois da ponte tem uma estrada à esquerda, agora cascalhada. Virando ali, andei aproximadamente 2 km. Nesse ponto, a estrada dobra em 90 graus para a esquerda, mais 200 metros e a estrada gira novamente 90 graus para a direita. Depois olhando o mapa, descobri que é nessas duas viradinhas com linhas retas que começa o Assentamento Palmares. Cheguei! Andei mais dois quilômetros e a estrada fazia uma bifurcação, onde havia um muro branco. Essa bifurcação fazia parte da *área social* da Gleba 4

do assentamento⁵¹, um espaço coletivo. Rapidamente percebi que o muro branco se tratava da escola. Não só branco, mas pintado também com as mesmas cores que eu vira no outdoor e nas estruturas públicas da zona urbana. Uns dias depois tirei uma foto desse muro, olha:

Ilustração 17 – Visão da escola desde a bifurcação



Fonte: Acervo do autor (2022).

Algo muito cívico e nacionalista já apontava de cara em meu contato com os territórios até chegar na escola. Na verdade, eu já havia visto algo a respeito, alguns dias atrás, uma postagem de alguém que trabalhava na escola com uma paisagem com essas cores e uma mensagem bíblica. Contornando o muro, sentido esquerdo da bifurcação, encontrei o portão da escola. Havia aí em frente uma sorveteria que parece funcionar a noite como um bolicho.

Pra quem não sabe o que é, "bolicho" é um nome popular para certos tipos de bares na região, ou botecos, e que podem vender uma variedade de coisas, desde doces, guloseimas, pães, sorvetes, entre outros.

⁵¹ A área territorial do Assentamento Palmares é dividida em 13 glebas. Cada gleba reúne um conglomerado de lotes, que, salvo alguns casos específicos, são desenhados com aproximadamente 10 alqueires, 24,2 hectares, em torno de uma área social da gleba.

Nesse dia eu cheguei de carro, estacionei por ali e fui até o portão da escola, uma grade que dava para ver o lado de dentro. Acima do portão, uma placa com o nome da escola, e a foto de Paulo Freire, ambos muito apagadinhos.

Não reparei ninguém na portaria. Uma aluna sentada ali na frente me falou, "cuidado, tem pitbull", brincando comigo, eu olhei para o grupo e dei uma risada, mas não havia como verem, uma vez que eu estava de máscara. Não vendo alguém na portaria, decidi abrir o portão e entrar por conta, com um pouco de receio, mas fui.

E aí me veio uma surpresa diante de tantas cores simbólicas já citadas anteriormente. Ao olhar para alguns alunos pelo pátio, seus uniformes contrastavam com as demais cores, eram vermelhos, a cor da terra da estrada, a cor do movimento, a cor decidida historicamente. Curiosamente o cenário estava marcado por este contraste. Cheguei até os estudantes e perguntei "gostaria de falar com o diretor da escola". Me disseram que ele não estava e me encaminharam para a secretaria para falar com alguém responsável naquele momento. A secretária informou que o diretor estava em reunião com a tesouraria do município, e a supervisora pedagógica passava por problemas de saúde nesse dia, por isso, me direcionou para conversar com a orientadora.

Aguardei por um momento, o sol estava forte, então me afastei da sala da orientação escolar, procurando abrigo em uma sombra. Tão logo a orientadora me chamou para conversarmos. Me apresentei sem muitas formalidades, uma vez que, de certa forma, eu já era uma figura esperada pela escola. Conversei com a orientadora sobre o meu projeto, sobre os grupos, a equipe e a história da escola, sobre a organização do assentamento, sobre movimentos sociais locais e regionais, sobre o novo diretor, sobre a equipe antiga, sobre a gestão atual do município, entre outras questões.

Após esta conversa, fui até a sala dos professores. Me ofereceram um café e eu aceitei. Me sentei na sala e fiquei aguardando os professores chegarem para o intervalo. O professor que foi meu primeiro contato chegou por último. Ele que fez as primeiras pontes com a escola para a pesquisa acontecer. Me cumprimentou e já foi desenrolando a história de minha presença. Pediu a atenção de todos para eu falar sobre minha pesquisa.

Me apresentei, contei um pouquinho da pesquisa e sobre como eu iria desenrolá-la na escola. Alguns professores fizeram algumas perguntas e outros conversaram entre eles outros assuntos. Conheci alguns novos professores que se mostraram interessados por minha pesquisa ali. Também conheci a secretária da escola, com quem eu já havia falado anteriormente por celular.

Depois disso, entre essas conversas, me convidaram a participar de uma palestra que os alunos teriam com uma cooperativa de crédito, na qual falaria sobre empreendedorismo e suas possibilidades com o cooperativismo. Achei importante participar, pois diante de momentos de muitas reformas na educação as discussões sobre a presença de subjetividades empresariais e corporativas tem perpassado as escolas públicas no país.

A equipe apresentou os conceitos de cooperativismo e como isso poderia apoiar os trabalhos e a economia local. O público era composto de alunos de várias idades, pois percebi que havia gente tanto do Ensino Fundamental I como do II. Durante a palestra, uma professora realizou algumas perguntas em vias de favorecer a compreensão da importância do trabalho em articulação com a comunidade pela cooperativa, pois o trabalho e produção de muitas das famílias já eram o que se considerava como "empreendedorismo" na palestra. A possibilidade foi apoiada pela professora inclusive com a proposição de concursos na escola sobre projetos empreendedores e que poderiam ser, por exemplo, premiados com

uma conta júnior de pequeno empreendedor rural, ou algo assim, que poderia ser criado.

Me pareceu interessante esse posicionamento da professora, pois, até então, para mim, só estava me questionando sobre os interesses da instituição ali com as famílias. De repente, via a escola como um espaço que não poderia ser disputado apenas pela comunidade e governo, mas também pelas lógicas bancárias as quais apresentam interesse nas subjetividades das pessoas em relação à economia e temas financeiros. Ou que pelo menos certos interesses poderiam entrar em confluência ali. Porém, não consegui notar algum espaço desse diálogo da cooperativa com as famílias do assentamento, mas acho que deve existir alguma relação individual. Agora se há trabalho coletivo, seria interessante de conhecer, só que não vi nada desse tipo.

Depois da palestra eu fui até a secretaria, e topei com uma professora que eu havia conversado por telefone também. Conversamos sobre o trabalho dos professores, a coletividade na escola e as atividades da gestão com a equipe, sobre moradia, terra, propriedade, o assentamento, entre outros assuntos. Depois, com o toque do sinal, me despedi dela, e como o diretor não retornou da reunião, eu fui embora, sinalizando que regressaria no mês seguinte para começar os trabalhos em si.

A primeira visita nessa escola passou, e eu fiquei marcado com tantos elementos que iam compondo este cenário, marcas que seguem reverberando no futuro daqueles dias. Isso me fez pensar muito sobre suas composições, foram cores nacionalistas, outdoor político da ultradireita, a foto do patrono da educação brasileira e da escola muito apagada, uniformes vermelhos, símbolos religiosos presentes, uma empresa de empréstimos. Assim, a sensação de voltar para casa ao final do dia foi com um tom de pergunta: que outras disputas irei encontrar?

Causo "Primeira rotina"

Depois de organizar minha moradia na zona urbana de Nova União, era a minha primeira visita na escola, o trabalho de campo começava, e a partir dali eu estaria todas as manhãs na escola. O dia era 30 de agosto de 2022, acordei às pressas e segui para a escola. O tempo estava um pouco gelado pela manhã, passei um pouquinho de frio até.

Havia planejado uma rotina de acompanhamento da sala de aula dos professores, como entrada na escola mesmo, pois assim não estaria tão solto na escola, já que acabava de chegar, ou seja, não estaria ali aleatoriamente e de forma que as pessoas estranhassem, mas de modo que aos poucos iam me vendo trabalhando e se acostumando com minha estadia ali, até eu estabelecer diálogos com todos. Essa é uma forma que pensei, mas poderia ser outras, porém, queria me aproximar aos poucos, pois, até então, eu seguia sendo um estranho. Além disso, sempre é difícil falar de nosso trabalho, do que estamos fazendo ali na escola, pois não é todo dia que se tem a presença de um pesquisador. Ao final, sempre que eu explicava, não vinham muitas palavras, mas expressões faciais como "ok, é isso, não entendi bem, mas seguimos a vida". Dentre essas e outras questões, foi estratégica uma postura mais passiva de meu acompanhamento das atividades, pois ainda não me conheciam tão bem, ao ponto de terem uma relação de confiança para qualquer trabalho, coisa que se passa em qualquer trabalho pedagógico quando estamos em um novo espaço ou com uma nova turma de alunos, por exemplo.

Cheguei na escola, meio perdido, e me direcionei para a sala dos professores, meio sem saber o que fazer, pois não tinha muita intimidade com a escola. Não sabia se sentava na mesa ou no sofá, acho que é natural quando não conhecemos bem o lugar onde estamos. Mas de repente chegou uma professora, a qual me parecia muito empolgada com a pesquisa, inclusive, voltou a repetir o que havia me

dito na última visita, pouco mais de um mês atrás: "falar da escola é falar do assentamento, e o assentamento está aí". Era preocupante, por parte dela, que não ter materiais que remexam com a memória da escola, e principalmente do assentamento. E comentou como antes o movimento era mais ativo, e que hoje algo se perdeu. Colocou alguns problemas, e citou alguns casos, como o primeiro assentado que vendeu as terras e o movimento se mobilizou para trocar a terra vendida e repassar para outra família, e que, no caso, recente de desacato a uma professora do município (que, por estar com uma camiseta vermelha de um evento de Educação do Campo dentro da escola, foi desacatada por um pai de aluno), não houve nenhuma mobilização do movimento. Outrora me falou sobre brigas internas do partido, que acabaram por inviabilizar e dividir o assentamento, o que refletiu na escola. Também comentou comigo sobre divisões e outras questões que foram aparecendo no assentamento, como o aparecimento de mais partidos, outro movimento, o sindicato e as igrejas, o que parece ter dispersado a coletividade do assentamento. Curioso fato para mim, pois dentro de um lugar com tanta diversidade de espaços e suas organizações, essas coisas não dialogavam entre si sobre os temas da comunidade.

Mas, algo que percebi depois é interessante: as pessoas se expressam e falam suas opiniões a todo momento, em todos os lugares. O que pensam sobre os problemas, soluções possíveis, o que se poderia fazer, entre outras questões, cada participante da pesquisa tinha posturas críticas em suas individualidades. No entanto, algo era curioso, na hora de tomar as decisões, era o coletivo que apresentava a força, que decidia em conjunto e se apoiava no que se decidia no coletivo, mesmo contrário de algumas opiniões individuais. O que era técnico e era político se misturava no conjunto dessas forças coletivas e em suas relações sociais dentro da escola e com o fora dela...

Logo depois, o primeiro professor que eu iria acompanhar chegou, e dali seguimos para suas aulas. Um pouco de pressa até demais, pois nem me lembro do que falamos ali naquele momento. Sobre isso, acho que é normal, pois nestes casos não quero sair contando passo a passo de cada detalhe da minha experiência, eu iria precisar de um bom tempo depois do dia para escrever isso, o que não era possível, pois no dia seguinte já seria uma nova visita. Além disso, não podemos ser pretenciosos de falar de tudo da experiência. Contudo, era só "o primeiro dia", e ainda muitas coisas iriam rolar, tanto em acontecimentos como em aproximações com a escola e seus atores. Enquanto isso, para não ficar tão vazio de informações, eu ia anotando minha rotina num caderno de notas preto que eu carregava. Por vezes, devido à ocasião, anotava coisas no celular também.

Durante as aulas o professor trabalhava uma primeira parte sobre a questão da independência do Brasil. O que eu, em minha formação, conhecimento e experiência, via como um tema muito complicado de aprofundar com as crianças. Mas o interessante é que estar acompanhando colegas de profissão de outras áreas e como trabalham com seus conteúdos me faria aprender muita coisa! Depois, em uma segunda, parte o professor falou sobre outros conteúdos que já havia trabalhado.

O professor vinha conversando com as crianças sobre uma apresentação para o 7 de setembro que estava por vir. Com isso, trouxe para a sala de aula algo misterioso - pelo menos para mim que não o conhecia -, um instrumento musical dentro de uma capa preta. Conversou com os alunos sobre a preparação para o cântico do *Hino Nacional* e, de repente, sacou uma viola caipira de dentro da capa, organizou a turma e se preparou para cantar, e começaram.

Aquelas notas soaram e eu vi o hino de uma forma diferente, não sei se a viola capturava o hino ou se o hino capturava a viola. O que sei é que o professor reforçava com os alunos a importância do hino, por ser uma coisa de orgulho

nacional que deveríamos ter, segundo ele "o hino é bonito" e toca a emoção, é difícil cantar. Uma certa defesa por cantar o hino. Os alunos cantavam, sem transparecer qualquer ânimo ou emoção referente ao hino.

Nesse momento, havia percebido como essa questão de nacionalidade é construída e a educação, para o bem ou para o mal, financiada pelo Estado, vinha como uma máquina para produzir esse tipo de saber, esse tipo de um *sujeito nacionalista, quem sabe patriótico, não?* Mas esses cenários me estranham por muitas vezes serem militarizados, como vemos nas escolas em fila, desde uma linguagem que escapa muitas questões, uma letra difícil, e temas que parecem longe da realidade do assentamento, questões que merecem um olhar mais atento e, acima de tudo, ordens de progresso que nos direcionam à organização, ordenação, obediência e controle dos corpos.

Uma vez eu estava lendo um livro que me indicaram durante meus estudos no mestrado, chamado *Vigiar e Punir: o Nascimento da Prisão*, de Michel Foucault (1999). Suspeito que daí vem algumas dessas inquietações. A obra debatia questões sobre essa organização dos corpos em seguimentos ordenados, como 1º ano, 2º ano, 3º ano e tudo o mais. Tal separação e organização, nas muitas instituições do Estado, como prisão, escola, hospital, manicômio, entre outras, mostravam determinadas ações de controle e obediência que direcionavam e afetavam diretamente os corpos. Em outras palavras, me remetia à ideia de que certos modos de se organizar os corpos no espaço provocam suas exposições para serem avaliados, como o olhar em filas. Movimento que produz subjetividades educativas de um tipo específico, visando ordenamento, controle e uniformidade no cenário estruturado. E neste sentido, me tensionava pensar sobre como o nacionalismo, as marchas e as filas nesses contextos, envolvidas por uma lógica militarizada muitas vezes nativa da formação do Estado brasileiro, invisibilizava a produção das diferenças e das potencialidades individuais de cada sujeito.

Eu pensei, os movimentos sociais buscam mudanças sociais, mudar, revolução, isso não implica obediência, né? Será? Bom... Até onde eu me lembro, eu nunca fui de movimento social. Mas na minha ingenuidade questionava se, por exemplo, valores de um movimento social e de uma movimentação estatal não se tensionariam aí. Revolução e rebeldia não caminhariam próximos?

Apesar de tudo, víamos que para o professor era importante que os alunos se envolvessem com essa atividade. Bom, eu não estava ali para criticar, tomei minhas notas e segui.

Mas não foi só esse cenário de tentativa de reconhecimento da pátria que se passou. Mais tarde, na sala dos professores, uma professora dizia como era trabalhoso falar da bandeira do Brasil em sala de aula, pois parecia muito um símbolo que remetia ao atual presidente, como se houvesse ali uma captura desse símbolo. E ela comentava como havia sido difícil tentar desconstruir essa ideia de atrelamento da bandeira a um setor da política partidária e que não era bem assim, pois a bandeira era de todos.

Em uma outra aula eu estava acompanhando desde o fundo da sala, atento ao que se passava e tomando algumas notas em meu caderno. O professor trabalhou alguns vídeos, e ao discutir sobre o episódio da inconfidência ou conjuração mineira havia falado sobre os portugueses, a questão da coroa e algumas migrações para o Brasil. Ao falar dos portugueses, de estalo uma aluna que estava mais à frente da sala se levantou, assim, de uma hora para outra, e veio correndo até mim. Eu olhei para ela e ela começou a me contar que era descendente de portugueses, pois descobriu isso com seus pais, que alguém acima da geração de seus avós veio de Portugal, no entanto, fez questão de apontar uma observação, vieram "a trabalho, para trabalhar". Não me contive, e disse "Que legal, e só de portugueses ou havia outras mais?" e ela sorriu e me respondeu: "De índio!". Depois disso, durante a aula ela sempre procurava se posicionar sobre seus entendimentos a respeito do

conteúdo. Fiquei curioso para conhecer mais sobre ela, seu cotidiano, sua casa e o que ela poderia falar sobre a vida no assentamento e na escola.

Bom, a questão das igrejas no assentamento eu pensei que passaria despercebida, mas já me mostrou suas faces vez ou outra nesse primeiro dia. E na aula seguinte, escutava sobre coisas que se passavam na igreja, ou *igrejas*. Veio um aluno que chegou até mim, me olhou nos olhos e me perguntou se eu era crente. Eu respondi que não, ele sorriu de uma maneira como se tivesse com vergonha e saiu.

A igreja hoje parece ter diferentes significados do que parece representar com as histórias que acompanhei sobre a luta pela terra na região.

Mais tarde, em conversa com um professor, me vem novamente um outro tema sobre a escola que percebi tensionante ali. Ele me contou como a gestão municipal, mais especificamente, a secretaria de educação, trocou alguns profissionais importantes da escola e levou outros sem vínculos e mais distantes das questões do assentamento. Outros temas vieram à tona, como a dificuldade passada pelos professores que trabalham em mais de uma escola (conforme foi feito no município), e isso também desarticulou as reuniões coletivas dos professores, ainda que seguissem acontecendo semanalmente, agora, duas vezes, ainda que curtas.

Também foi complicada a redução de turnos da escola, pois ali descobri que ela funcionava no período matutino e vespertino, e com o regresso das atividades presenciais, devido à pandemia, passou a funcionar somente no período matutino com todas as *11 turmas e os 210 alunos ao mesmo tempo*. Com essa manobra, esse professor passou a sentir um esvaziamento e inviabilização da escola com seus compromissos e atividades. Com esse sufocamento e superlotação do espaço, foi apontado um certo *medo e grande receio* de que a escola fosse fechada, daí que eles precisavam *fazer bonito* no desfile do dia 7 de setembro. Já vi que porque li Foucault e outros livros, eu não sabia o que se estava passando ali. Tem coisas que

precisam ser estratégicas. E talvez seja melhor eu entender de perto esse sentimento de *pátria* pelas pessoas do assentamento também.

Foi então que algo me chocou, pois desde minhas primeiras impressões com todo o trabalho e dedicação com o hino e com as questões nacionalistas, pois, talvez, para além de uma defesa patriótica, havia uma defesa do próprio espaço escolar que historicamente fora conquistado com muita luta. Portanto, fazer uma boa apresentação no desfile do 7 de setembro é mostrar para a sociedade o belo trabalho que a escola com muito esforço e organização tem realizado.

Outro ponto que me chamou atenção na conversa foi a pauta do empreendedorismo colocada na escola por meio de um projeto do SEBRAE⁵² e colocado pela prefeitura sem diálogo com a escola. O professor comentou sobre o projeto, que apresentava um empreendedorismo urbano que não retrata a realidade de produtores para subsistência em assentamento. Para ele, poderia ser interessante, pois o bom empreendedor que conseguisse se manter na terra ficaria no assentamento e não migraria para a cidade, e as grandes propriedades não se formariam de novo, mantendo, assim, a vida do camponês.

Ao fim do dia, já estávamos somente eu e o professor violeiro. E ele desabafou um pouco sobre a questão da *idade*. E, com isso, me trouxe a importância, que ele acreditava ter, na contratação de novos professores, da nova geração para atuarem na escola e lidarem mais de perto com as crianças, pois é um trabalho cansativo. Aos 60 anos ele gostaria de se aposentar, ainda que fosse com a aposentadoria parcial, e se dedicar somente ao trabalho com a terra, pois já era muita coisa para ele lidar. Essa não foi a única vez que ele me contou sobre isso.

Esses foram temas destas idas e vindas que aqui conto mais pontualmente, sem muitas delongas tendo em vista o tempo e o espaço para um caso de meu primeiro dia na escola.

⁵² Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas.

Às vezes me senti desconfortável, pois é um primeiro contato. Ora ou outra me sentia perdido sem saber como por meu corpo em um canto, se sento, se fico em pé, se fico olhando para os lados, para os olhos das pessoas, pois estou ali observando e, com certeza, minimamente, minha presença é percebida, causa algum movimento ou estranhamento, e afeta o lugar ao mesmo tempo em que eu estava ali acompanhando essa diversidade de acontecimentos em meu processo cartográfico daquele lugar. Eu tentava olhar a aula como cena, mas por trás dos bastidores, cada ser é infinito, então eu via mil cenas acontecendo. E, então, para onde olhar? Era só ter calma, pois estávamos no primeiro dia!

Causo "Segundo dia na escola"

De início, como foi em geral nas minhas primeiras visitas, o dia vinha sendo um pouco estranho, pois, durante as atividades do nono ano, eu fiquei um pouco perdido, sem saber o que fazer. A sala era um território, eu parecia estar ocupando, mas como invasor, as pessoas não entendiam bem o que eu fazia ali. E o professor às vezes falava "ele está aqui estudando e aprendendo sobre a escola para ser doutor", e em outras "é muito importante esse trabalho dele, um dia pode ser um de vocês também e eu ficaria muito orgulhoso". O negócio é que, com a cartografia, eu precisava buscar as pistas e seguia na dúvida sobre o que fazer e o que observar na aula. Mas para seguir o plano e não ficar parado, eu ficava escrevendo coisas no caderno, que eu ia pensando ao estar ali.

Enquanto os estudantes faziam seus cartazes sobre a independência do Brasil, parte da turma ficou na sala e parte ficou no pátio, pois as mesas do refeitório serviam de balcão de trabalho para esse tipo de atividade. Isso porque as salas nem sempre estavam apropriadas para o trabalho, pois era uma sala cheia de alunos, e ficava pequena e apertada, eu diria até que deveria estar dividida em duas como eram os oitavos anos.

Nossa, mas eu te conto, eu acompanhava uma turma em específico, mas para onde eu olhava, era muito barulho, muita zoeira. Eita! Olhei para o pátio e a escola tava cheia. Cheia de gente trabalhando nisso e se virando. O 7 de setembro vinha aí e ia ter desfile. Para mim, parecia o caos total, eu nem sabia direito o que tava acontecendo, mas acontecia um monte de coisas ao mesmo tempo. Cada um com seu papel, cada um com seu trabalho.

Uma aluna volta e meia conversava comigo, me contou que estava na escola recentemente. Me falava do professor, de alguns alunos da sala, como percebia Rondônia diferente de onde ela vinha, entre outras coisas, conversamos até bem.

Mas ainda assim, às vezes não sabia o que fazer, e quando acabavam as coisas para anotar eu ficava seguindo os passos do professor, vendo o que ele seguia fazendo.

Uma outra aluna perguntou o que eu anotava, eu expliquei com poucas palavras sobre o processo de tomar notas sobre os acontecimentos para me apoiarem no trabalho da pesquisa depois. Então, ela me perguntou se podia ver, e eu disse que sim. Ela pegou e ficou por alguns minutos lendo. Me entregou e perguntei para ela o que achou, e ela disse "nossa, tem que tá animado para escrever esse monte de coisa".

Depois fomos ao recreio. Quando eu cheguei na sala dos professores a vice-presidente do sindicato estava lá. Falava de alguns problemas que vinham enfrentando nos trabalhos do sindicato. Junto estava um advogado para conversar com os professores, tirar algumas dúvidas, além de reforçar a importância de todos estarem sindicalizados, pois o município muitas vezes fazia pressão pela dessindicalização dos servidores.

O presidente do sindicato, que representa todos os funcionários públicos do município de Nova União, também era um professor da escola. Com isso, ele me apresentou para a vice-presidente e o advogado, e mais uma vez pediram para eu falar do meu projeto e de mim para que outros professores que ainda não me conheciam pudessem me conhecer também.

Depois, fomos para 6º ano, o professor fez um comentário geral, pedindo para os alunos se expressarem sobre suas compreensões do conteúdo. Depois, foi de carteira em carteira avaliando as interpretações de cada um. Naquele dia trabalhou com eles duas páginas do livro. O professor apresentava ter boas relações com a turma, inclusive todos ali no 6º ano pareciam respeitá-lo muito.

Em minha cabeça, durante a aula, meus pensamentos vinham sendo atravessados pela reunião na sala dos professores com o sindicato que acabara de

ocorrer. E para eu tentar me organizar melhor, fui tomando notas sobre pontos importantes da reunião.

No meio da aula uma aluna fala que "o terremoto é como quando um gigante pisa no chão"! Todos riem. E eu penso, como é gostoso às vezes estar numa sala de aula, tem seus momentos, né?

Entre outros acontecimentos que eu ia acompanhando, por vezes demorava para aparecer algo interessante para eu anotar e, naquele momento, eu me perguntava de novo, "estou aqui fazendo o trabalho de pesquisador, como eu podia estar trabalhando mais produtivamente?". Ainda que com o corpo preparado para estar ali, sentia importante para ir sincronizando os processos de atenção, percepção, vivência, formas de me colocar na escola, modos de produzir dados, que estivessem cada vez mais em sintonia com o campo. Às vezes o campo nem vinha e era difícil saber, dentre tantos acontecimentos, quais eu ia levando para o caderno e que óbvio que muita coisa que eu ia compondo parte de minhas percepções, dado que era só o começo do trabalho de campo que iria até o final do ano. E naquele momento, eu ainda não havia conhecido a pequena ASRO. Tinha um pouco mais de 4 meses pela frente.

Até pensei que poderia estar com uma boa máquina de tirar fotos para dizer que estava ajudando a escola, como as atividades do 7 de setembro, e ir aproveitando para a pesquisa, mas não sei se seria uma boa também, pois sentia melhor eles irem me conhecendo aos poucos antes de eu sair com alguma câmera por aí.

Ao final de toda as aulas daquele dia, fomos para a sala dos professores. Iria haver um planejamento coletivo, em que os professores ficavam um pouco mais depois da aula para se organizarem de forma geral com as questões da escola junto à equipe gestora. Foi minha primeira reunião dessas, mas parecia ser um importante espaço de debate e tensões para os problemas da escola, e logo senti

que para a pesquisa também. Os temas foram vários, que perpassavam demandas da secretaria, as organizações para o 7 de setembro, o projeto de xadrez e mais uma vez falaram sobre o meu projeto de pesquisa.

Em sua maior parte, a reunião girou em torno de uma demanda do município para a escola. Foi comentado que isso já vinha acontecendo, e sempre ocorria sem diálogo com os professores e com a escola. As demandas vinham de cima pra baixo e jogavam mais trabalho, ou até mesmo mais problemas, para a equipe resolver ali, no já desarticulado espaço de reunião de planejamento semanal. A figura da supervisora era tensionada como alguém usada para repassar essas solicitações e fiscalizar se estavam sendo cumpridas, figura que muitos agradeciam por ela ser uma pessoa que não se mobilizava dessa forma. A cada momento a supervisora era tratada com muito respeito e era reconhecida como alguém importante para a escola, porém, não deixavam de apontar tal prática na reunião. Cada crítica feita em relação a tais políticas da Secretaria vinha seguida de um pedido de desculpa à supervisora, demonstrando respeito com a colega de trabalho.

Isso era muito triste para os professores, pois sentiam, já desde muito tempo, suas autonomias sendo cerceadas. A discussão foi calorosa, circundando um problema de que a atual gestão municipal desde o prefeito, pela secretaria de educação, vinha colocando diversas demandas e sempre com uma cobrança rigorosa, bem como uma vigília continua sobre as ações dos profissionais. Não bastava um planejamento de aula a ser assinado pela supervisora, agora os professores deveriam fazer mais um relatório de como foi a aula; o trabalho de todos dobrava com aquilo. O mais difícil ainda é que a escola ia perdendo autonomia de tomar decisões mais de frente com seus próprios problemas cotidianos e seguia fortemente sendo vigiada, e seus tempos de reuniões eram ocupados por estas pautas. Mas a escola é uma escola de assentamento, né? Tinha problemas próprios que lá nas escolas urbanas não tinham.

Sendo uma escola dentro de um território do assentamento, e assim muito próxima a movimentos sociais do campo que também dialogam com partidos políticos da esquerda, eu me perguntava durante a reunião se, com a polarização política daquele ano eleitoral, isso refletia nos intensos conflitos que a Secretaria colocava com a escola. Como, por exemplo, a diretora anterior que passou pela exoneração do cargo, onde ela, eleita pelo conselho de pais, havia sido deposta e repostada por uma figura indicada pela Semecet. Lembrava que a paisagem do município já demonstrava certa demarcação de territórios de acumulação de política. O tal do outdoor, né?

No meio dos debates sobre os problemas de autonomia no trabalho pedagógico, um professor comentou "de mim eles não vão gostar de qualquer jeito, porque eles não gostam da minha camisa vermelha que é o uniforme da escola, mas se eu tirar eles vão ver minha pele preta e aí não vão gostar do mesmo jeito".

Seguindo a reunião, as preocupações dos profissionais pareciam vir comprometidas com o aprendizado do aluno, em relação aos conteúdos de suas respectivas disciplinas, cada qual, e seu engajamento com a escola. No entanto, a escola parecia sofrer este tipo de vigília constante e tentativas de desarticulação segundo algumas queixas colocadas.

No meio da reunião comentaram sobre mim, e uma das professoras que não sabia quem eu era pediu para explicarem para ela. Nisso, alguém brincou, comentando que eu era um relator da prefeitura que estaria vigiando e que eu iria repassar tudo para ela. A resposta da pessoa foi "Claro que não, vocês não me enganam, ele com esse brinquinho de coco aí, com certeza não é da prefeitura". Foi então que mais uma vez tive a oportunidade de falar de novo do meu projeto para a escola, acho que cada vez que vou falando, eles vão se apropriando melhor, naquele dia eu coloquei mais pontos importantes sobre o meu projeto. É

interessante, pois esse entendimento de meu trabalho por parte da escola vai se dando aos poucos e vai ajudando no relacionamento com a equipe.

Mas eu ficava assim, o que tem a ver o fato de eu ter brinco com o de não ser da prefeitura? Acho que a resposta era óbvia, né!? Esse conservadorismo ainda é muito presente em espaços do interior do Brasil. Mas nem sei se isso traz alguma informação sobre a Secretaria. Mas, do jeito que ela se expressou, com certeza me pareceu uma pista. O conservadorismo era muito presente na escalada de discursos políticos naquele momento, né? Então eu seguia em suspeita.

Enquanto conversávamos sobre o meu projeto, uma professora comentava da sua relação com a escola, e pontuava que tinha orgulho de trabalhar lá, uma escola com a qual ela esteve junto no processo de escolha do nome, uma escola na qual ela passou por muitas dificuldades enquanto professora, uma escola que teve momentos em que não tinha estrutura para abrigar os alunos da chuva, uma escola em que pesquisadores que vinham a conhecer se emocionavam, e que hoje segue com essas dificuldades, com muitos problemas, e que parece ter perdido toda autonomia por parte dos professores, que é quem lida diretamente com os problemas cotidianos.

Aí foi isso, acabou o dia. Mas eu não estava ali necessariamente para me emocionar com o belo trabalho da escola. Para que os pesquisadores precisam de ir na escola? Só quando tá tudo bem para buscar coisas para serem replicadas em outros espaços? Para mim era claro que não era isso que eu estava fazendo ali, pois não produzo pesquisa como busca de construir produtos e soluções. Parecia até comoditizar o que fazemos, né? Produzir mercadorias que se reproduzam em outros espaços. Mas sinto que, para mim, eu estava ali pela construção de novas ferramentas para nossas caixas. Não sobre ferramentas de pesquisador, mas de professor. Ou pelo menos, tentar promover a produção de ferramentas pelos leitores de minha tese. Testar algumas que eu trazia, e quem sabe ver novos usos

para outras. Mas isso não quer dizer que eu não estava ali para aprender. E tampouco significa que eu não iria me emocionar. Sinto hoje que pesquisar tem um pouco a ver com isso, pelo menos em nossas pesquisas em contextos de escolas de zonas rurais.

Causo "O 7 de setembro e o desfile da Escola Paulo Freire!"

Após uma semana de preparativos e muito trabalho por parte da escola, já estava chegando o dia 7 de setembro de 2022, momento em que a escola naquele ano esteve presente, apresentando seu trabalho para a comunidade. Hoje, vejo que era importante produzir uma boa imagem do trabalho da escola por parte dos professores, pois a escola se apresentava para a comunidade, para a população de Nova União.

Na última semana, antes do 7 de setembro, eu estava nos meus primeiros dias de trabalho de campo, mais ou menos um estranho, embora eu já houvesse conhecido todas as turmas do Ensino Fundamental II. Foi uma semana puxada, de muito ensaio, para cantar o hino, para marchar, para preparar os figurinos do desfile e planejar a organização da escola. A escola até tinha me pedido ajuda para registrar umas fotos da preparação pro desfile.

Ilustração 18 – Ensaio para o desfile do 7 de setembro



Fonte: Acervo do autor (2022).

Eu estive acompanhando este trabalho e ajudando com algumas fotos, mas coisas bem pontuais até então. Havia uma professora, que não fazia parte do quadro oficial da escola, mas que estava apoiando nos trabalhos de preparação.

Nos encontramos do nada na sala dos professores, e ela me perguntou: "Quem é você? E o que faz aqui?". Conversamos um pouco, eu me apresentei e contei sobre a pesquisa, e descobri que ela era mãe de uma aluna. Me contou que vivia no assentamento e às vezes apoiava com os trabalhos na escola, a depender do que se precisava, ou vinha substituir professores. Me contou que era formada em Licenciatura em Educação do Campo na área de Sociologia. Me contou que até faz parte do MST e que, se soubesse, teria me ajudado com moradia para o meu trabalho. Fiquei feliz com a recepção! Logo, seguimos com os trabalhos da escola e combinamos de nos encontrar no evento e conversar um pouco.

Logo, chegou o tão esperado dia do desfile, o 7 de setembro. Ele ocorreu na parte da tarde. De tanta poeira, minha garganta estava um pouco ruim, e eu decidi descansar de manhã, tomar uns chás e cuidar da febre para tentar comparecer no desfile à tarde, em pleno sol das 14 horas em Rondônia. Com o cuidado me fortaleci, tomei um banho, coloquei um boné na cabeça e fui. Saí caminhando em direção ao centro do município, é tudo bem pequeno, então, não levava quase nada de tempo. Uns 10 minutos de caminhada. A avenida central já estava cheia de gente e eu fui apreciando aos poucos a vista, vendo se eu encontrava pessoas conhecidas, caminhando tranquilamente.

O evento do 7 de setembro tem uma característica bem interessante, que não se deve só a esse evento, mas em outros momentos, de ser um evento onde todas as escolas se reúnem. Isso abre cenário e margem para um evento comunitário onde muita gente se encontra na cidade, é um momento de encontro, em que as pessoas das comunidades rurais e do núcleo urbano de Nova União se encontram, pois comparecem estudantes e suas famílias e/ou responsáveis.

Nisso, olhei pro lado e encontrei a professora que havíamos combinado de se esbarrar pelo evento. Chegamos, conversamos, e ela me perguntou se eu poderia ajudar com a água, pois devido ao sol, era importante ajudar os alunos distribuindo

água no meio do desfile. Já estava tudo organizado, uma equipe mesclada com pais, alunos e voluntários se reuniu para encher algumas bolsas de água para evitar a desidratação no calor. Topei ajudar e fomos atrás da turma da escola, onde muitos haviam se encontrado anteriormente lá na escola para dar fim a alguns preparativos e de lá se dirigirem para o centro de ônibus. Encontramos a turma, em local próximo aos ônibus estacionados, em frente à igreja católica central.

Ali foram os preparativos finais antes do desfile. Enquanto aguardávamos, fiquei ali conversando com essa professora. Foram vários os assuntos, dentre eles, ela me contou que já atuou mais de perto com o MST, trabalhando na Frente de Formação, Educação e Gênero do movimento. Comentou que era diferente a organização do movimento no estado, pois estávamos em território da Amazônia. Também me falou um pouco do processo da troca da diretora, segundo ela, "antigamente não era uma coisa que a comunidade deixava passar assim tão fácil", pois a diretora anterior havia sido eleita pela comunidade e fazia mais sentido. Também comentou parte de seu estranhamento em relação à tal conformidade que não era comum ali. No assentamento, as coisas andavam um pouco desarticuladas ultimamente. Quem sabe pelo pós-pandemia...

Depois disso, o dia seguiu normalmente, os estudantes, professores e familiares que participariam do desfile se preparavam. Eu fui junto com a professora ficar ali por volta da metade da avenida onde o desfile passaria, posição estratégica para entregar a água. Até que a escola passa, e com uma pausa que deram na marcha do desfile ficaram alguns minutos bem ali em frente de onde estávamos. Fomos ligeiros na distribuição da água para quem estava precisando e atendemos os estudantes rapidamente. Nisso, uma professora olhou pra mim e gritou "Wanderson! Tira umas fotos pra gente!". Com o celular que tinha na mão, ali mesmo, já fui ajudando com o que me pediram.

Aproveitei para apreciar um pouco dos temas do desfile, embora já houvesse acompanhado todo o planejamento e discussão anteriormente. Neste dia 7 de setembro, com todos em marcha e cantando o hino nacional, aproveitaram para sacar temas importantes, e a escola decidiu falar sobre Ciência.

Aqui não tenho certeza sobre a ordem direitinho, mas lembro que foi mais ou menos assim... A escola abria o desfile com uma faixa de frente, que trazia o nome da escola, inclusive, ali tinha uma foto do Paulo Freire de um lado e uma foto antiga do outro, que parecia ser a arquitetura antiga da escola. Infelizmente, não nos preparamos junto ao Comitê de Ética com a possibilidade de revelar as identidades nas fotos. Portanto, eu vou apresentar algumas aqui com o rosto desfocado.

Ilustração 19 – Escola Paulo Freire no desfile do 7 de setembro



Fonte: Acervo do autor (2022).

Depois, três alunas vinham carregando as bandeiras de Nova União, de Rondônia e a do Brasil. Logo atrás vinha uma ala com um cartaz escrito "Paz no Mundo", e atrás dela algumas mães vinham caminhando, vestidas de preto e com

bandeiras amarelas de letras vermelhas escrito as palavras "honesto", "igualdade", "sabedoria" e mais algumas outras que não me lembro bem. E logo atrás, algumas crianças da Educação Infantil vinham na traseira de uma camionete, dessas pequenas mais baixas, vestidas de anjinhos com algumas coroas.

Na ala seguinte, víamos mais uma ala, dessa vez era aberta com uma faixa em que dizia "O sangue dos teus mártires fecunda esta terra. Paz na Amazônia". Atrás da faixa, os estudantes carregavam uma camiseta branca, uma foto de um tiro de arma de fogo no peito, em suas mãos carregavam fotos e cartazes de diversas lideranças que morreram devido aos conflitos ambientais e sociais relacionadas a tensões por terra. Eram lideranças tanto religiosas da ala da teologia da libertação da igreja católica, como lideranças indígenas, lideranças ambientalistas, entre outras. Entre elas, havia o Padre Ezequiel Ramim, o qual foi homenageado na criação do assentamento no município vizinho de Mirante da Serra. Também tinham os nomes de Paulino Guajajara, Irmã Doroth, Chico Mendes, entre outros. O final dessa ala vinha acompanhado de uma bandeira do Brasil, que embora fosse uma imagem composta com as cores da bandeira e elementos da fauna e flora brasileira, continha algumas marcas de mão em vermelho pelo cartaz.

Ilustração 20 – Escola Paulo freire no desfile do 7 de setembro levando a bandeira do Brasil



Fonte: Acervo do autor (2022).

Em seguida, uma ala mais curta fazia um chamado para o uso consciente das redes sociais, com os estudantes de branco levantando algumas placas com seus ícones, tipo *Instagram*, *WhatsApp*, *Facebook* e outros.

Logo depois, uma ala com uma faixa vermelha dizia "Aversão à ciência: quando o homem faz mau uso da Ciência". Logo atrás, uma faixa branca escrito "Quando o homem usa a ciência para fazer o mal". Atrás dessa faixa, os estudantes usavam roupas antigas, em geral de cor branca, com manchas de vermelho e em suas mãos traziam cartazes com máquinas de guerra e cenas de bombardeio, onde se podia ver um ambiente de alto investimento tecnológico para fins destrutivos.

Por último, vinha uma ala com uma faixa branca em letras vermelhas "Tecnologia em prol da ciência". Alguns cartazes que vinham atrás da caixa diziam coisa como "Ciência hoje é a tecnologia de amanhã". Ao final da ala, cartazes dizendo "Vacinas contra Covid-19, Hepatite B e Febre Amarela" eram acompanhados de um estudante vestido de Zé Gotinha, o mascote de vacinação do Sistema Único de Saúde (SUS) do Brasil, e junto algumas estudantes de jaleco com umas seringas gigantes feitas de cano de PVC.

Ilustração 21 – Zé Gotinha durante o desfile da Escola Paulo Freire



Fonte: Acervo do autor (2022).

Assim, fechava-se o desfile da escola, que embora tocava temas sensíveis, pontuavam certas posições em suas simbologias, buscando comunicar certos chamados com o que se podia fazer em um desfile, buscando diálogos de conscientização com a população. O trabalho demonstrava um engajamento coletivo que envolveu professores, estudantes, toda a equipe pedagógica, motoristas de ônibus e familiares no apoio ao desfile. A escola não parecia o caos que eu vira primeiramente nos dias de preparação.

Ufa! Aquele dia foi cansativo, sem contar as largas horas em pé, também tinha o sol, mas o finalzinho do dia ajudou com um pouco de sombra. Mas quando cheguei em casa já estava bem esgotado e sem energia. Porém, o dia tinha sido interessante. Aí, eu já cansado para sentar e escrever um pouco sobre qualquer coisa, decidi gravar algumas coisas em áudio mesmo, porque o dia seguinte era uma

quinta-feira e ainda tinha que seguir com o trabalho de campo. Depois do áudio, que levou algo em torno de uns 15 minutos, deitei e dormi, esperando ansioso por mais um dia na Escola Paulo Freire.

Causo "Tem caroço nesse angu, então precisa mudar o PPP?"

Não havia passado nem uma semana desde o desfile, e me veio um convite. Era pra eu participar de uma reunião do Conselho Escolar, onde estaria um professor, conselheiros da comunidade, o diretor e talvez mais algumas pessoas. Seria uma reunião pequena, mas de assuntos importantes da gestão escolar, desde o conselho da escola. Acabou a aula, eu fui almoçar e voltei rapidinho para a reunião. Devido ao calor e por ser com poucas pessoas, ela aconteceu nos corredores do pátio, sentados ali pelos bancos.

A reunião nem foi tão longa, mas importante para compreender algumas coisas que se passavam na escola. Como os meus primeiros contatos com o tema do fechamento de turno e os problemas estruturais gerados a partir disso. Nessa reunião, uma das pautas fundamentais, foi para debater sobre o novo PPP e o Regimento Interno (RI). Eram documentos grandes, em torno de umas 60 páginas pro PPP e umas 200 para o RI. Estavam sendo **reescritos** pela Secretaria e havia uma tentativa de validação por meio da aprovação da comunidade. Alterações que à primeira vista pareciam extremamente estruturais e sensíveis aos documentos anteriores. Ao final, os integrantes do Conselho tinham dificuldade de fazer as comparações entre os documentos e entender o que foi mudado. Outras coisas foram debatidas também, como o problema de contratação de professores. Tinha até coisas do Ministério Público colocadas no meio.

Essa foi uma conversa preparatória junto ao Conselho da escola para levar a discussão das alterações dos documentos com a Assembleia de Pais e Professores. Foi uma conversa importante, pois comecei a perceber pequenas tensões nos bastidores da escola, pois Conselho Escolar e Secretaria não se alinhavam em muitas coisas. Mas ali na reunião, por parte de muitos envolvidos, havia a defesa da escola, de seu bom funcionamento para atender os estudantes e tudo mais.

Foi então que, em conversa posterior à reunião, perguntei sobre os documentos e se precisavam de ajuda para conferir as alterações. Podia comparar no computador facilitando a avaliação. E aí eu notei algo. Os documentos não estavam sendo alterados, e sim, basicamente, substituídos por outra versão, iniciada do zero, ou sabe-se lá de onde.

Causo "Um cantinho da não leitura?"

Eu estava por volta de minha segunda semana na escola e reparei uma coisa: ainda não tinha visitado o espaço da biblioteca. Fiquei curioso e, durante o recreio, andando pelo pátio, perguntei a um aluno:

- Oi! Tudo bem? Você sabe me dizer onde fica a biblioteca da escola?

O estudante parou, pensou um pouco, olhou para os lados para ver os espaços da escola e ficou na dúvida, como se não tivesse resposta para essa pergunta. De repente, chamou um colega que passava ao seu lado pra indagar:

- Ei! Você sabe onde tá a biblioteca da escola?

O colega parou para pensar.

- Nossa! Verdade, não me lembro de ter biblioteca na escola ou não. Estou achando que não tem.

Ficamos ali nós três um pouco perdidos com a situação e cada um seguiu sua rota.

Mais tarde, naquele mesmo dia, eu perguntei para alguém da escola sobre a biblioteca e descobri que não tinha mais. Foi aí que percebi que com o fechamento de um turno, a bela biblioteca, com espaços de leitura, tatames e pufes, foi fechada, e todos os materiais da biblioteca foram distribuídos pelas salas de aula, produzindo cantos chamados de "cantinho da leitura". A ironia é que nas salas não havia de fato espaço para leitura, uma vez que todas estavam cheias de carteiras. Tirei uma foto do cantinho que tinha mais espaço, onde se guardava livros e materiais, mas não acomodava leitores.

Ilustração 22 – Cantinho da leitura

Fonte: Acervo do autor (2022).

Essa situação me deixou preocupado duas vezes. Primeiro porque a biblioteca foi fechada. Segundo porque pareceu que os estudantes nem tinham percebido. Como pode uma escola perder a biblioteca e isso não virar assunto entre eles? Será que não se sentiam pertencentes àquele espaço? Já tinha visto outras coisas que me acendiam essa pulga atrás da orelha, como a ausência de grêmio estudantil. E lá vinha de novo aquela sensação esquisita: será que só eu estava irritado com os livros jogados num canto, servindo de encosto pra cadeira?

Ilustração 23 – Livros na sala dos professores empilhados sobre uma cadeira



Fonte: Acervo do autor (2022).

Por que o Conselho se irrita com essas coisas que acontecem na escola? É que a escola é território de disputa. Mas, em alguns momentos, não parece atrair as pessoas e as vincular com aquele lugar. Pensar Educação nos convida a pensar uma escola chamativa e atraente. Neste sentido, vemos que o Conselho não está equivocado.

Eu me perguntava: como será que os estudantes entendem a escola como espaço público? Será que percebem que também é deles? Ou será que o Estado

conquista e deseduca ao mesmo tempo? Não entendia também por que não havia grêmio estudantil, mas não deu tempo de perguntar, e as pessoas queriam contar-me outras coisas.

Um professor me recebeu na casa dele um dia e me mostrou um livro sobre o desenvolvimento do capitalismo na Amazônia. E é isso que uma biblioteca faz com a gente: abre mundos, abre janelas, abre perguntas. E as crianças também se conectam com outros mundos: em literaturas, arte, música, poesia, animes, mangás, séries, filmes, entre outros. Mas será que gostam de ler? Qual é a relação delas com a leitura? Eu não sei...

Só sei que, quando uma biblioteca fecha, fico me perguntando qual é o papel da Educação. O que o fechamento de uma biblioteca com *puffs* pode dizer da Educação? Uma criança sem-terra, ou uma criança do assentamento, não tem direito a deitar num *puff*, relaxar e ler no seu tempo? Ou será que vida na escola não tem tempo para isso e, logo, não precisa desse espaço?

Coisas assim deveriam ser levadas para o Ministério Público, para denunciar que esse é apenas um dos efeitos do fechamento de um turno da escola. A tristeza é que esse tipo de coisa parece um caminho sem volta, que não aponta um cenário de restauração. Bom, no final, o pesquisador veio a se emocionar junto à escola.

Lembrei de jogos de simuladores de estratégia de guerra em tempo real e também do livro *Arte da Guerra*, de Sun Tzu, que li muito tempo atrás. Como pensam os estrategistas de guerra? Ou até mesmo de xadrez? Usam uma estratégia parecida: mirar, atacar, enfraquecer a base inimiga. Afetar corpos. Destruir infraestrutura. O poder parece operar como quem olha um tabuleiro. Daí me pergunto: será que, nesse tabuleiro chamado Escola Paulo Freire, a biblioteca foi um alvo?

Parece que nossas instituições repetem memórias ditatoriais sem nem perceber. Seguem replicando mecanismos inconscientes - de repente, conscientes

- de uma memória histórica ditatorial das instituições no país. Será esse um dos modos pelos quais o Estado tensiona a escola? Ele não poderia atuar de maneira menos destrutiva?

Fechar uma biblioteca é como jogar uma bomba na escola? Por isso a Paulo Freire vinha falar de guerra no 7 de setembro? Isso eu não consegui entender. Mas o território me parece fazer não querer abandonar essas questões. Será que tá rolando uma guerra e a gente não percebeu? Eu não entendo por qual motivo querem fechar as escolas "do" campo.

É sabido que, durante a Ditadura, o governo andava censurando livros. Ao mesmo tempo, não muito longe, no ano de 2020, o governo estadual de Rondônia também tentou fazer a mesma coisa, censurar diversos livros, dentre eles, com autorias de Mario de Andrade, Machado de Assis, entre outros. Por outro lado, lembrei que certa vez fiz um curso com o MST, e lá, pelo contrário, eu ganhei livros. Por que o MST dá livro para as pessoas enquanto o Estado já os quis proibir? O que pode o hábito de ler? O que pode(ria) uma biblioteca em uma escola?

Causo "O PPP da Disneylândia"

Alguns dias depois, nos encontramos novamente na escola. Dessa vez, junto à comunidade para a esperada Assembleia de Pais e Professores, que ocorreria para discutir a alteração dos documentos da escola.

Para contextualizar a assembleia daquele dia, a escola passava por um processo delicado de rearranjos administrativos de alunos e especificamente sobre o próprio funcionamento. Uma atitude autoritária de fechamento de um turno escolar provocou inúmeros problemas em seu cotidiano. Sob uma justificativa de economia de gastos com combustíveis e ônibus, e alguns poucos e pequenos quadros profissionais, a escola que atendia os alunos no período da manhã, com os estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e no período da tarde, com os estudantes do Ensino Fundamental II, passou a atender todas as turmas em um único período matutino.

Por esse motivo, espaços importantes como biblioteca, sala de vídeo, sala de atendimento especializado para alunos com necessidades especiais, e de planejamento de professores passaram a ser, em sua maioria esmagadora, salas de aulas. Isso retirou da infraestrutura da escola o acesso dos estudantes e professores aos serviços que essas salas possibilitavam.

Durante nossas observações fora constante a presença de alunos utilizando os bancos da merenda no pátio e a sala dos professores, muitas vezes em seus respectivos horários de pausa. Tais usos eram para realizar diversas atividades didáticas, entre outros projetos da própria escola, de alguns professores ou delegadas pela Secretaria. E que, pelo fechamento e superlotação que a escola passava, só restavam estes espaços muito improvisados para trabalhar. Isso gerava certo caos que colocava toda a organização da escola em uma correria e com muito ruído para "bem" acontecer suas atividades.

Eu poderia levantar outros problemas. Os alunos com necessidades especiais ficaram sem seus espaços. Foi-se um espaço confortável de leitura. A sala dos professores, apesar de existir, era sempre lotada de livros e materiais didáticos e ficava um pouquinho desorganizada e apertada. Entre muitos outros problemas.

Mas, para não desviar do assunto, contextualizando a pauta a ser discutida na assembleia, é importante ter em mente que o ato administrativo de fechamento de turnos foi tomado contra a posição da comunidade que não se demonstrou favorável em nenhum momento com a decisão. Por esse motivo, uma denúncia frente ao Ministério Público estava em andamento, já antes de nosso trabalho de campo na escola.

Esse quadro gerou no ano de 2022, num contexto pós-pandêmico, uma série de vistorias técnicas do Conselho Estadual de Educação do governo de Rondônia para averiguar a situação da escola. Tais investigações provocaram o levantamento de outras pautas e problemas em relação à escola, que muitas das vezes me pareciam fugir da discussão central de um desejo da escola e das famílias da comunidade de manter os alunos mais novos estudando no período da manhã e os mais velhos estudando na parte da tarde. Ao mesmo tempo, elas corroboravam com denúncias de diversos problemas de estrutura que colocou a escola fora dos parâmetros legais. Por exemplo, com a superlotação do espaço escolar, os banheiros eram insuficientes para o quantitativo de alunos. Essas análises, segundo critérios técnicos, davam muita força no debate jurídico do conflito.

Dentre outras observações, apareceram algumas devido à consulta que o Ministério Público realizou com a Câmara da Educação Básica do Conselho Estadual de Educação do governo estadual. Neste sentido, fora solicitado pelo órgão que a escola atualizasse a matriz curricular do PPP da escola, prerrogativa que a Secretaria utilizou para alterar os dois documentos de uma vez, digo, o PPP e o RI que nem tinha nada a ver com a história.

Então, nesse dia da Assembleia de Pais e Professores, a reunião tinha uma dupla finalidade em relação aos documentos pedagógicos da escola. Por um lado, tratava-se de uma reunião de substituição dos documentos oficiais denominados RI e PPP. Por outro lado, tratava-se de alinhar essa substituição com uma solicitação feita pelo MP. Pois o relatório dizia:

Mediante o exposto, somos de Parecer favorável que a Câmara de Educação Básica: [...] Determine à entidade mantenedora da EMEIEF Polo Paulo Freire, de Nova União/RO, que promova adequação no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Escolar em conformidade com os ajustes realizados na referida Matriz Curricular. (Rondônia, 2022, p. 4).

Só para constar, Regimento Escolar e Regimento Interno é a mesma coisa. Mas prefiro chamar de Regimento Interno (RI) porque é assim que está no documento. Porém, não existe Matriz Curricular no RI, pois Matriz Curricular é uma informação que pertence ao PPP, e que, por meio de poucas informações - como número de alunos, dados da escola, descrição das turmas que ela vai atender, entre outras -, é atualizado anualmente, mas na pontualidade dessas questões, e não na sua integralidade.

Portanto, Matriz Curricular era uma pequena tabela ao final do PPP que continham um descritivo de disciplinas, créditos e respectivas cargas horárias para cada turma.

Ainda assim, o que foi percebido, inclusive desde o dia da primeira conversa com o Conselho Escolar, foi essa tentativa de "atualização" do PPP e do RI da escola em sua integralidade por parte da gestão administrativa da prefeitura. Um movimento de reescrita, praticamente do zero, daqueles documentos se passava em meio a todos esses acontecimentos. Reescrita que quando utilizava algum elemento do texto anterior era feito por meio de nem uma dezena de recortes e colagens reorganizadas, praticamente impossibilitando qualquer análise técnica das alterações que foram realizadas, ainda que o documento vinha com inúmeras

fontes coloridas que funcionavam como "códigos" para as alterações. Uma reorganização que funcionava também como empecilho para a própria análise, uma vez que contrariava o pensamento coletivo e popular organizado previamente e historicamente no assentamento. Além disso, repleto de erros e com parágrafos confusos.

Em outras palavras, já estava difícil de entender o que foi mudado pelas pessoas que entendiam do assunto e estavam por dentro, e no final, queriam dialogar com isso para toda a comunidade em uma reunião de duas horas e dizer que tinham o aval delas. Não é que duvidamos da capacidade da comunidade de compreender os temas. Porém, como professores, sabemos e temos experiência para atestar a inviabilidade de se cumprir tal desafio. Ademais, sobrava para os professores tentarem explicar o que estava acontecendo para a comunidade, uma vez que, infelizmente, a diretoria parecia ter dificuldades com a comunicação.

Todavia, qualquer alteração nesses documentos é um assunto muito delicado e sensível para a organização e memória da escola e do assentamento. Esses documentos, enquanto espaços de disputa, percebidos durante nosso trabalho de campo, parecem operar como instrumentos de resistência e de memória de inúmeras lutas e organizações do assentamento, glebas, comunidade, famílias, movimentos sociais e assentados. É memória de uma comunidade, de pessoas, do povo do poder público. Não só os documentos em sua inteireza, como alguns de seus elementos em suas individualidades - como o emblema e as cores do uniforme oficial da escola que foi construído em uma gincana coletiva pelos próprios alunos de gerações anteriores, símbolo importante para a memória local. Tudo foi passado por um processo de construção coletiva e democrática. Um trabalho de "formiguinha", como diziam, produzido, tensionado e criticado de gleba em gleba em reuniões locais e posteriormente sintetizado em reuniões gerais. São eventos

coletivos de construção simbólica da comunidade em relação ao projeto da Escola Paulo Freire.

Foi esse o cenário que me deparei ali em uma Assembleia de Pais e Professores da escola. Cenário que para alguns era um momento de nervos à flor da pele e para outros era um movimento de tentar se situar na pauta a ser discutida e, inclusive, entender os detalhes e meandros da situação. Inclusive, quero pontuar uma coisa, no dia da reunião, muitos desses detalhes descritos até aqui eu não os tinha. Esses detalhes vêm de diálogos com os participantes da pesquisa, e que posteriormente eu realizei uma verificação documental dos processos.

Portanto, nesse dia, antes da reunião começar, eu ajudei o diretor da escola a instalar os projetores, através dos quais os documentos seriam apresentados para respectiva comparação com a comunidade. Portanto, seria feito o movimento de olhar linha por linha com a comunidade sobre as alterações feitas.

No entanto, alguns problemas já eram esperados, como eu havia visto em conversa com o Conselho Escolar e presenciei naquele momento. Primeiro, aquela reunião era muito difícil de ocorrer, pois, por um lado, toma tempo dos pais e responsáveis para estarem presentes na escola e atentos a tudo que se passa, e por outro, toma uma carga horária letiva da escola e do tempo e organização dos professores que seguem lotados de trabalho, tentando cobrir todo o conteúdo programático passado pela Secretaria via BNCC. Segundo, como já comentamos, tais documentos não eram curtos de serem apresentados e criticados pela assembleia presente, pois se tratava de dois documentos "urgentes de serem atualizados", e porque fora uma demanda da Secretaria que tudo se resolvesse em uma única reunião. No total, era necessário comparar quatro documentos extensos e muito diferentes entre si. A materialidade apresentava claramente a impossibilidade realizar essa tarefa e dar uma resposta ao MP, e mesmo que fosse fechada, isso sairia de maneira forçada por parte do diretor, que seguia as

orientações da Secretaria. Tudo funcionaria para um argumento de que a comunidade aprovou e concordou com as alterações, ainda que sem tempo viável para as inúmeras alterações serem apresentadas, compreendidas, criticadas, debatidas e alteradas pela comunidade.

A reunião começou com uma rápida, e não tão clara, a meu ver, apresentação do contexto das pautas. Para mim, foi difícil ficar ali acompanhando tudo o que estava acontecendo, ainda que dias antes o conselheiro havia me deixado a par das questões que seriam debatidas. No entanto, sendo um agente externo, procurei me portar em silêncio para não interferir na reunião. As coisas se inquietavam na minha garganta e eu procurava soltá-las ao máximo que conseguia em minhas notas de campo. Ali, naquele preâmbulo da reunião, me rolavam algumas tensões em relação a minha presença e aos meus compromissos na escola, e sobre que autoridade eu teria de estar escrevendo sobre tudo o que se estava passando tendo em vista aquele ambiente.

Não se tratava de um olhar somente crítico de quem vem de fora, como eu ouvira logo nos primeiros dias. Tratava-se de um assunto político que iria interferir na vida e na formação de várias pessoas que vivem e ocupam aqueles territórios do assentamento. Logo, uma pesquisa não tem como não ser política.

Na reunião, pais, mães e responsáveis estavam presentes, embora eu creia que muitos faltaram, pois deu para ser feita em uma sala de aula. Também participavam professores, orientação e supervisão pedagógica, conselho escolar, e eu.

Se eu fosse bom de leitura facial, quando olhei para os familiares envolvidos ali, eu diria que senti que estavam preocupados com o que se passava. Alguns expressando, inclusive, certa indignação, devido à forma com que as coisas iam se conduzindo, de modo afastado ou mal dialogadas.

Seguindo a reunião, o diretor havia começado pelo RI da escola. No entanto, ele estava com dificuldades de organizar as duas telas, por isso fui até lá e me ofereci para ajudar com a situação. Tendo os dois documentos, antes e depois, projetados no quadro, ele começou a explicar e apresentar algumas alterações. Já nas primeiras críticas e pontuações de alguns professores sobre os dados cadastrais da escola, o diretor novamente estava com algumas dificuldades de fazer notas nos documentos para posterior alteração. Eu me disponibilizei de novo, fui até o computador e dei algumas orientações sobre como fazer essas notas. Novamente, com as pautas seguintes, outra dificuldade surgiu nas mãos do diretor frente aos equipamentos técnicos e digitais. Me levantei e fui prestar mais uma ajuda, e quando regressava, uma pessoa do Conselho se adiantou e comentou "deixe o menino aí mexendo no computador de uma vez".

Dessa forma, eu tinha todas as maquinarias em minhas mãos, e estava ali fazendo alterações nos documentos sugeridas pela assembleia diante da confiança que haviam me dado. Segui com o estômago revirado, mas sentei ali e fiz o que podia naquele momento, pois a reunião parecia encaminhar para uma direção de levar a comunidade a autorizar algo que a mesma assembleia já havia se demonstrado contra anteriormente. Em todo caso, eu era um pesquisador, eu venho aqui lhes falar desse lugar, mas eu tinha ali, naquela reunião, certos poderes em minhas mãos. Eu podia controlar as telas que guiava a reunião.

Já nos dois ou três próximos pontos para serem discutidos *uma mãe fala*, e reclama da proposta da reunião, como estava estranha a proposta da reunião e como ela iria tomar um tempo e trabalho de pessoas que não estavam podendo naquele momento, e que não seria produtivo para eles. Em específico, ela comentou dos professores que nos preâmbulos da reunião, notara como o trabalho estava pesadíssimo em sala de aula e apontaram inúmeras dificuldades com os alunos. Com

o debate que foi se desencadeando junto a outros membros da assembleia, os pontos dos documentos que eram para serem discutidos foram parando.

Em seguida, veio a *fala de uma professora*, alguém que já conhecia a escola há algum tempo e que morava no assentamento, comentando que não entendia por que aquelas alterações todas estavam sendo encaminhadas, tendo em vista o pedido simples do MP de alterar a Matriz Curricular. Ela me pediu para projetar o outro documento, o PPP. Então, ali na tela, ela foi explicando para a assembleia o que era a matriz curricular, que sequer aparecia no documento novo encaminhado pela Secretaria, e como aquilo poderia ser um trabalho em vão.

- O que foi pedido é só para alterarmos a Matriz Curricular do projeto, é uma tabela que fica ao final do PPP, porque a anterior não continha a disciplina de inglês - dizia ela.

Em meio aos meus movimentos na projeção, conforme ela ia pedindo e a assembleia ia colocando suas posições, eu coloquei a projeção no sumário para ver se havia algum tópico intitulado Matriz Curricular. E foi notado uma coisa, no novo PPP estava o nome de uma outra escola, que nem existia no município.

- O que esse nome de "Escola Disneylândia" tá fazendo aí no projeto? Aqui nem é Escola Disneylândia! - Disse uma outra professora.

A desconfiança geral perpassou pela assembleia a respeito do que se estava em curso. Foi, então, que uma professora propôs de ser feita a total desconsideração das alterações.

- Olha, mexer no PPP da escola é uma coisa muito sensível para nós, e não é tão simples assim. Esse PPP passou por uma história complexa de um trabalho coletivo e democrático de sua construção. Faz parte da nossa história, não se pode sair alterando assim, de forma abrupta, o mais importante é fazer pequenas atualizações. Aqui, no documento do Ministério Público, tá pedindo apenas para

atualizar nossa Matriz Curricular. Eu acho melhor não fazer alterações nas partes que falam da escola e do assentamento e sua história.

A discussão seguiu e a assembleia, em tom coletivo, achou melhor seguir as sugestões da professora e, portanto, atualizar somente a Matriz Curricular. Inclusive, me pediram para ajudar com essa alteração. No entanto, era algo tão elementar que essa mesma professora se disponibilizou e atualizou o documento que foi enviado para a Secretaria. Sendo assim, o PPP oficial da escola seguiria sendo o mesmo de antes, mas com as correções solicitadas pelo MP.

Foi assim que se encerrou a reunião, pois rapidamente todos tinham seus afazeres da vida. Tomar um tempo das pessoas para falar dos assuntos da escola é complicado, sempre tem suas obrigações. Mas que bom que a comunidade vinha a estar presente.

Causo "O menino empreendedor"

Um dia, eu acompanhava uma turma do Ensino Fundamental I. Era comum, junto a essa professora, eu chegar e me sentar em sua mesa, como ela havia me convidado desde as primeiras aulas. Os alunos já estavam me conhecendo e pareciam se sentir mais à vontade com a minha presença.

Foi então que, enquanto eu saía da sala para o horário do recreio, um aluno me parou e perguntou:

— Professor! Estou vendendo uma sacola de verduras, você quer comprar? São cinco reais! Se você quiser, eu trago pra você amanhã.

Diante de uma proposta interessante, aceitei. Me pouparia de ir ao mercado naquela semana. Depois, passou o recreio e as duas últimas aulas, mas aquilo ficou na minha cabeça. Alguma coisa se passava ali. Conversei com a professora:

— Professora, nas universidades, por exemplo, existem políticas que dificultam as pessoas de venderem coisas nos espaços da instituição. É como se fosse uma territorialidade marcada por conflitos de interesses, licitações, regulamentos... Acaba virando uma proibição. Hoje, um aluno veio me vender uma sacola de verduras. Eu aceitei a proposta e ele vai trazer amanhã. Mas, pensando nessas duas realidades, fiquei me perguntando: isso é comum na escola? Alguma vez já deu algum problema desse tipo aqui dentro?

Ela me respondeu:

— Olha, às vezes isso acontece. Acredito que, se formos olhar bem, deve ter algo que problematiza essa situação. É possível. Mas eu nunca me importei muito, não. Faz parte da vida deles: eles têm a produção na terrinha e precisam vender. Além disso, tem esse projeto Jeep, que fala de empreendedorismo na escola. Então, se a gente for ver, esse é o empreendedorismo que já acontece no assentamento. Eu não vejo motivo pra se opor e sempre ficou por isso mesmo. Até

hoje ninguém se importou. Acho interessante! E é um empreendedorismo que faz sentido na vida deles.

Esse comentário ficou ruminando na minha cabeça por um tempo. Seguimos a conversa sobre outros assuntos e, depois, subi na moto e fui embora.

A lembrança do menino empreendedor ficou martelando em mim, e bateu uma vontade de ir conhecer quem era essa criança. Outra ASRO entrando em cena? Afinal, no campo — e, principalmente, num assentamento — a vida produtiva das famílias sempre me apareceu de um jeito muito diverso. E eu, o tal do “doutor”, como às vezes me chamavam, ainda não sabia direito das coisas. A curiosidade cutuca a gente.

É uma variedade enorme de modos de produzir e se sustentar na terra: cacau, milho, abóbora, mandioca, além do leite, que sempre foi algo muito basilar na região. Tem produção que vai para vender, tem a que fica para o consumo da família. Tem quem faça chocolate, doce, queijo, e vende no assentamento ou na cidade⁵³. Cada família inventa um jeito de fazer a vida dar certo ali.

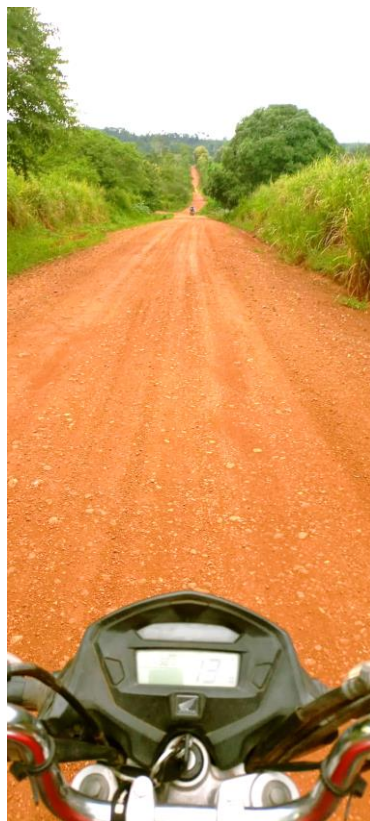
A horta, por exemplo, pode ter um duplo papel. Às vezes rende dinheiro; noutras, garante o prato de todo dia. Fica difícil tentar enquadrar essa produção familiar num único modelo. É uma diversidade de saberes e afetos com a terra que o trabalhador daquelas grandes máquinas, nos campos imensos de soja e veneno, não conhece.

E eu? Eu sou só um pesquisador, né? Não sei cuidar de horta — pelo menos, não na prática. Mas, quem sabe, um dia eu aprenda. Já o menino empreendedor me parecia um sujeito muito esperto. Não me parecia nem um pouco inocente. Sabia aproveitar as brechas da escola e habitar seus territórios, até mesmo aquelas pequenas anarquias dos espaços que o Estado ainda não oficializou para ele — mas que, para nós, parecem ser de seu direito.

⁵³ Modo que se utiliza na região para se referir aos centros urbanos. Não significa exatamente que seja uma cidade com grande infraestrutura e polo industrial e comercial consolidados.

Foi então que, depois de conversar com o aluno e com a professora, fiquei com vontade de ir conhecer a família dele e bater um papo. Em um certo dia, falei com a mãe desse menino pelo *WhatsApp*, combinamos um horário e fui até a casa deles. Como eu ainda não conhecia bem as estradas, pedi ajuda a uma pessoa da família que me apoiava com o almoço, e fomos juntos. O caminho cruzava várias glebas, contornava um morro bem alto e dava uns 15 km de distância, o que levava uns 20 a 30 minutos de moto, por aquela estrada de terra.

Ilustração 24 – Cenário das estradas do assentamento



Fonte: Acervo do autor (2022).

A conversa foi boa, daquelas rodeadas por um cafezinho passado na hora e por um rápido passeio pela horta, que estava bem bonita e grandinha. A mãe da criança contou que ele já ajuda nas tarefas mais simples da produção, vai aprendendo aos poucos e também dá uma força na hora de vender. Disse, ainda, que ele gosta muito de estudar e de ir para a escola — falava isso enquanto ele

ficava ali do lado, com uma carinha de vergonha que dizia mais do que qualquer palavra.

No final, também expliquei um pouco da minha pesquisa, o que eu estava fazendo, qual era a relevância para minha formação, entre algumas outras coisas. Aproveitei para conversar também sobre a importância da participação de pessoas da comunidade na pesquisa. Depois, trabalhamos também com as questões do TCLE, e perguntei se eles gostariam de participar para eu poder contar estes relatos. Após o aceite, lemos os documentos juntos, eles assinaram, conversamos mais um pouquinho e depois regressamos em meio às incertezas de sabermos o que será da vida do menino empreendedor.

Causo "Outra vez o PPP da Disneylândia: o retorno nos pede silêncio?"

Essa história do PPP e do RI da escola ainda não tinha acabado. Em torno de uns 45 dias depois dessa assembleia, eu estava acompanhando as atividades com alguém da gestão da escola. Tendo um tempinho de ócio, eu aproveitei para sondar algumas documentações no portal da transparência do município, buscando ver quais documentos interessantes para a pesquisa eu poderia encontrar, pois queria saber melhor sobre a legislação local, olhar documentos, ver que informações de contas públicas sobre a educação eu poderia tirar. Queria ver os contratos político-sociais sobre esses temas de outrora.

Foi então que localizei uma aba específica no sistema, destinado para a postagem de documentos sobre a pasta da Educação. Acessando, observei uma coisa: havia ali documentos postados para o público que se referiam às questões mais próprias de cada escola do município. Em específico, a população - e qualquer órgão público, como o MP - poderia acessar também os documentos discutidos na assembleia que ocorrera para discutir o PPP e RE. O Estado, via administração local, por meio do portal de transparência, tem esse poder de produtor de verdades e narrativas. O que pode incorrer se essas alterações de documentos oficiais projetarem uma outra leitura não alinhada com o que se passa e que se quer na Escola Paulo Freire? O MP poderia tomar outras decisões, partindo do que se está presente e publicado aí, no portal de transparência. É que, pela internet, essa comunicação vai se mediando dessa maneira. E isso pode gerar certas burocracias, em repetitivos loops, enquanto a situação das condições de denúncias feitas sobre o que se passa na escola segue aguardando alguma solução. É que o Estado tem medo de como se usa os recursos públicos, tem medo de corrupção nas escolas? Tem medo de corrupção? É que vi um filme de ficção científica estrangeiro, curiosamente chamado *Brazil*, de 1985, dirigido por Terry Gilliam, eu

vi que o Estado pode ficar mais tempo burocratizando e pegando recibo para ter certeza se o recibo foi dado do que buscando produzir as soluções. Ele quer mapear todos os conflitos em linhas de força demandadas para produzir, por meio da tecnologia de informação, vai condensando os conflitos e muda as regras dos contratos, as regras do jogo. Essas regras influenciam as nossas vidas e eu me pergunto o que pode a Educação Matemática com tudo isso? Qual é o papel da Educação e a Função Social da escola? Por que será que às vezes não sabemos bem como essas maquinarias funcionam? Temos que minar esse poder ou ele tem as suas funções? Ele pode produzir muitas coisas, até mesmo a verdade sobre uma escola. Essa pista me coçava no inconsciente.

O PPP havia sido recentemente atualizado, então procurei acessar para ver como ele havia ficado no portal.

Ao abrir, me veio uma surpresa, os documentos postados não foram os anteriores disponibilizados pela professora que iria fazer aquela pequena alteração solicitada. Se tratava dos documentos alterados do zero, que vinham sendo feitos pela secretaria. Para uma maior surpresa, a versão postada era a mesma que estava sendo discutida na reunião, contendo inclusive as cores que destacavam as alterações, todo desformatado e, inclusive, com o nome de escola da "Disneylândia".

A surpresa foi grande para mim, que fazia minha pesquisa por ali sozinho. Achei tão estranho que pensei - Será que eu perdi algo dessa reunião? Será que eu estava desatento e não entendi o que foi decidido?

Resolvi conversar com um membro do conselho escolar e explicar a situação.

- Nossa! Você está na escola? Estou indo aí agora para conversarmos.

Será que o pesquisador intervém? Pelo menos, não era algo que eu precisava pensar sozinho. Aguardei o conselheiro chegar e, junto com uma professora, eu expliquei o que havia visto no portal da transparência. Diante do acontecido,

rapidamente eles procuraram o diretor e me pediram para acompanhá-los na conversa para explicar a situação. O membro do conselho e a professora deixaram o diretor ciente da situação e o advertiram dos perigos do que aquilo simbolizava, por um lado para escola, mas também para ele, pois ao final da página o documento levava o nome dele.

Contudo, o diretor levou essa situação para ser corrigida pela prefeitura e em menos de uma semana os dois arquivos foram atualizados no Portal da Transparência.

Embora essas lidas políticas desde a escola sejam constantes, muitas vezes as pessoas que estavam na luta — membros do conselho, professores, familiares, entre outros — pareciam exaustas de ter que lidar com esse tipo de situação. Afinal, tratava-se de uma escola pública que tinha a oferta de dois turnos garantida e que, em um contexto pós-pandêmico, teve um deles fechado de uma forma para a qual ainda buscamos respostas, que parecem já ter gosto de antidemocracia. Ao estudarmos as boas normas que sustentam um Estado de bem-estar social, vemos colocada em xeque a relação das comunidades do assentamento com seu direito à Educação. Isso nos levaria a um enorme trabalho de aprofundar os fundamentos do Direito Educacional para explorar melhor essas questões.

O pesquisador pode produzir conhecimento de um território se implicando com sua produção? Podemos colocar a mão na massa da construção da grande horta e colocar a mão na terra juntos ou isso seria sanar doenças que há muito nos incomoda?

E se não queremos ficar em silêncio, nos perguntamos se essas discussões podem ser aplicadas nas escolas. Qual é a função social da escola frente a estes contextos?

Causo “Pautemos um planejamento coletivo ou secretariado?”

Existem aqueles momentos que são difíceis de contar em causos, porque foram atravessando o tempo do nosso trabalho com a escola. No geral, as segundas e quartas-feiras eram os dias em que os professores e a equipe da gestão escolar se sentavam para conversar sobre os problemas gerais da escola. Esse encontro era chamado de momento de planejamento coletivo. Nessas tardes, depois das quatro aulas, permanecíamos um pouco além do horário para realizar esse trabalho. Era um espaço de debate e de enfrentamento das tensões. Muitas delas, as mais fortes, surgiam nas relações com a Secretaria. Mas também era ali que se resolvia uma série de questões de forma conjunta, como as preparações de projetos e os eventos da escola.

A supervisão pedagógica trazia para o grupo as demandas que vinham da Secretaria de Educação, e essas eram discutidas com os professores. Havia solicitações ligadas a projetos, como o do xadrez, o projeto Jeep, atividades diferenciadas para as turmas, entre outras. Também vinham cobranças sobre a formalidade do trabalho pedagógico: rigor na apresentação dos planos de aula, relatórios detalhados seguindo o modelo que a Secretaria exigia. Em geral, naquele espaço operava um certo rigor da Secretaria — firme, constante, e nem sempre bem recebido.

Por outro lado, eu também via nesses momentos um movimento contrário. Alguns professores aproveitavam o planejamento coletivo para questionar certos padrões de tantas solicitações vindas de fora, que acabavam tomando todo o tempo da reunião e deixando de lado temas que nasciam da própria escola — o que gerava conflitos com a autonomia dela. Eram posicionamentos fortes, sempre acompanhados de reflexões ancoradas na memória do trabalho histórico da escola. Esses professores lembravam o quanto era importante falar dos alunos que

estavam passando por dificuldades, e defender esse espaço coletivo como um lugar de compartilhar entre os docentes as situações desses estudantes, porque em cada disciplina e em cada professor havia um olhar diferente que poderia ajudar no debate.

Também reivindicavam que ali se discutissem os projetos e os eventos que eram iniciativas da própria escola. Já na primeira reunião que acompanhei, um dos professores levantou essa preocupação. Assim, o espaço e o tempo do coletivo eram disputados: de um lado, as demandas da Secretaria; de outro, as necessidades e desejos que vinham do chão da escola. Duas lógicas operando ao mesmo tempo.

Havia um posicionamento firme de que o espaço de planejamento geral era da escola, e que, por isso, as pautas que surgiam dali deveriam vir primeiro — e não aquelas que chegavam prontas da prefeitura. Lembro-me de um professor que comentou, meio cansado, meio indignado:

— Nessas reuniões de planejamento eles querem discutir primeiro as coisas que vêm da Secretaria, e as nossas pautas ficam atrasando. São importantes, claro, mas as nossas também são! Só que a Secretaria chega mandando: “faz isso”, sem nem perguntar do que estamos precisando. Aí, tudo nosso fica pra depois. Temos que colocar nossas pautas na frente!

Esse espaço também virava um lugar de tentar ressignificar alguns dos projetos que vinham impostos de fora. Era constante os professores problematizarem essas coisas. Um exemplo era o tal projeto de empreendedorismo: os materiais que chegavam pareciam feitos para uma realidade de cidade grande, com uma lógica de mercado urbano. Mas ali, a escola era de estudantes da zona rural. Então, defendiam que o empreendedorismo trabalhado precisava estar mais perto dos modos de vida do campo, daquilo que faz sentido no assentamento.

É curioso como muitas cobranças e fiscalizações caem sobre a escola e pressionam sua organização. Em alguns momentos parecem querer buscar tudo o que se tem na escola, faltando pouco para contar os peões das peças de xadrez para ver se encontram algo para criticar. Enquanto isso, os problemas com o MP seguem passando paralelamente e eu me perguntando: será que há alguma relação?

Causo "No assentamento não tem agronegócio"

Estávamos no recreio, na sala dos professores, aguardando começar a terceira aula enquanto descansávamos. Ali era sempre um espaço de troca, um ambiente muito coletivo de trabalho. Os professores conversavam muito entre si — algo que, na minha última experiência como professor, era bem difícil de acontecer.

Naqueles dias, me lembro que estávamos às vésperas das eleições presidenciais, algo como duas ou três semanas antes do primeiro turno. O sinal tocou e nos dirigimos para a sala de aula. Ao entrarmos, o professor chamou a atenção da turma:

— Pessoal, um aluno veio falar comigo uma coisa sobre as eleições. Sei que vocês não votam ainda, e nem é essa a questão aqui. O que eu queria conversar rapidamente é que ele estava comentando comigo que, no caso, para quem é produtor rural, seria interessante votar nos candidatos que apoiam o agronegócio. Então, eu queria bater um papo com vocês sobre isso antes da aula começar.

O professor rapidamente caminhou até sua mesa e pegou um pincel para a lousa branca.

— Primeira pergunta que eu quero fazer: será que nós, que vivemos aqui no assentamento, com nossos 10 alqueires de terra para cada família, somos do agronegócio?

Ele esperou um pouco enquanto os alunos pensavam em silêncio e prosseguiu. A partir dali, fez uma rápida explicação sobre um produtor de granja que conhecia e que havia ido visitar.

Para começar, ele comparou como era a casa desse conhecido: com grandes muros, portaria para entrar... Algo que não se vê no assentamento. Depois, seguiu explicando sobre a produção de frangos, colocando lado a lado as grandes

estruturas — aqueles galpões gigantescos — com as galinhas que os alunos criavam no terreiro de casa. Falou do tempo que demora para um frango de granja crescer e do tempo que demora uma galinha caipira para poder ser abatida.

A explicação foi avançando, trazendo outros aspectos: o tipo de alimentação desses frangos, o espaço apertado em que vivem, entre tantas diferenças. No final, ele fez a pergunta sobre quanto custaria produzir um frango de granja. O valor era quase nada, coisa de centavos. O lucro desse produtor também: centavinhos. E, ainda assim, ele conseguia vender tudo baratinho.

Então, o professor perguntou: e quanto custaria essa mesma galinha, se fosse criada dentro do assentamento? No assentamento, vender uma galinha por centavos não faria o menor sentido.

Ao concluir, ele questionou: como se pode ter tanta riqueza lucrando tão pouco por frango? A resposta estava na quantidade: eram MUITOS frangos. Na época, os números estavam um pouco desatualizados, mas imagino que hoje o custo seja maior... E quem sabe o lucro também, não é?

Algo que me chamou a atenção foi que o professor usou um pensamento imagético, didático e contextual, com uma sensibilidade para elementos que estão ali, fáceis, ao alcance dos alunos do assentamento.

Seguindo com sua explicação, o professor começou a comentar algumas questões de economia mais estrutural, comparando dados demográficos e estatísticos. Objetivamente, ele mobilizava um saber matemático — e aí fica a pergunta: era matemática ou etnomatemática? Porque o pesquisador, aqui, não consegue separar o saber do corpo e da terra.

Ao final, ele voltou ao ponto central da conversa: as políticas do agronegócio valorizariam ou não os assentamentos?

No meio disso tudo, o professor também comentou sobre outras políticas públicas que não são do agronegócio, mas que garantem um limite mínimo para

compra e venda de produtos locais nos mercados de Nova União. E, sem entregar respostas prontas, deixou no ar a questão: não seria mais interessante esse tipo de política, que fortalece a produção local e protege os pequenos agricultores das dinâmicas comerciais que beneficiam os grandes produtores do agronegócio — aqueles que conseguem produzir por muito menos, às custas de tecnologias que geram consequências sérias, tanto para o ambiente quanto para a saúde pública e para as desigualdades sociais?

O professor vinculou o saber ao território. Na sua aula, falou de Nova União e do Assentamento Palmares. Daquilo que está logo ali, ao alcance dos corpos e dos sujeitos da Educação — e é justamente onde eles podem transformar alguma coisa.

A aula seguiu e eu fiquei ali, curioso com o que estava acontecendo. Fiquei me perguntando, com tudo o que venho estudando, o que se passa com essas questões de autoconhecimento da realidade do interior de Rondônia e suas produções agrícolas. E, por outro lado, que formação teria esse professor para conseguir dialogar com esses temas com os alunos de modo tão ético e educativo? Ainda mais considerando o tema sensível das eleições, que já vinha provocando tensões ao longo daquelas semanas.

A Escola Paulo Freire está sempre nos ensinando....

Causo "Festa beneficente para a professora"

Tem dias em que a gente acha que vai para a escola só para observar aula, trocar uma ideia com os professores, ouvir o riso das crianças no pátio..., mas aí o cotidiano nos puxa pela gola da camisa e diz: "olha isso aqui também". Foi assim naquele dia.

Que dia interessante. Apesar de particular e singular na minha vivência naquele ano, foi um evento do qual pude participar. Tristemente, por trás do que aconteceu, estava a professora doente, precisando de apoio em um sistema de saúde que não dava conta. E, embora fosse um caso específico, não foi o único: muitas vezes vi os hospitais públicos não conseguirem atender situações mais graves.

Em Rondônia, em cidades como Ouro Preto, Vale do Paraíso, Teixeirópolis, Mirante da Serra e, aí incluída, Nova União, se você fraturar um osso precisa ir para Ji-Paraná. Nessas cidades menores só se faz o primeiro socorro. E as distâncias, às vezes, passam de 100 km até chegar ao atendimento. Deus me livre viver no campo, trabalhar a vida inteira, e no fim ainda correr o risco de quebrar um osso! É neurose? Psicose? Ou esquizofrenia do pesquisador? Calma, isso nem é o tema da pesquisa..., mas a gente sente vontade de contar o que sabe para se sentir menos impotente, não é? Talvez fiquemos presos tentando entender como o Estado afeta o território de maneira geral. E olha que eu nem estudei para falar disso; pode ser até que tudo já tenha mudado hoje em dia. Calma: ainda não é assunto da Educação... Bem, talvez seja, um pouquinho.

No SUS ali em Nova União tem o básico: vacinas, alguns procedimentos preventivos. Os postinhos chegam até onde dá. Mas falta medicação, falta estrutura. Não quero fazer aqui uma avaliação completa da saúde no estado, mas as coisas nunca foram minimamente boas. Torço para que nossos professores não

adoeçam nunca — que sejam sempre saudáveis. Mas, sinceramente, ainda preciso pesquisar o que o Estado faz pela saúde dos professores em Rondônia. Inclusive, o que existe além do SUS que os apoie? Isso eu queria entender melhor.

Sobre os professores em si, sem me alongar: era recorrente vê-los correndo atrás de tratamentos para os mais variados problemas. Gente... Me preocupa demais a saúde desses profissionais, uma classe sujeita a tantas vulnerabilidades que o mundo empurra. Mas eu não sei ser político. Longe de mim querer esse papel.

Certo dia, a escola se mobilizou e organizou toda uma festa para levantar fundos para o tratamento de uma professora. A comunidade veio, ajudou, se fez presente. Eu também estava lá, apoiando. Foi um dia inteiro de limpeza dos espaços, montagem de palco, regulagem do som, organização de cadeiras para as pessoas se sentarem, preparação de fichas de vendas, entre um monte de outras coisas. A escola inteira se transformou para fazer o evento acontecer. A prefeitura apoiou com algumas coisas também: levou cadeiras, montou o palco, ofereceu parte da estrutura. As mães vinham, ajudavam no que fosse preciso. E eu, no meio disso tudo, fazia o que dava.

De noite, na hora da festa, teve de tudo. Doaram plantas para bingos e sorteios, venderam comidas, doces e coisinhas variadas para arrecadar dinheiro. Os professores se viraram: pediram empréstimos de equipamentos, organizaram o básico. Um deles — aquele da viola, lá atrás — veio acompanhado de seu trio para se apresentar. Rolou moda de viola a noite inteira. Crianças correndo pelas gramas, brincando soltas, famílias chegando e ficando... Era festa mesmo, daquelas bonitas, cheias de vida.

E, então, fico pensando: a comunidade veio ali só pelo bingo? Ou também porque sabe que a escola ensina, e que ali se compartilha uma outra forma de estar junto? A escola é esse espaço de sociabilidade viva no assentamento?

Esse foi um evento marcante. Os professores, a escola e a comunidade se organizaram e se articularam muito bem para que tudo acontecesse. E algo me chamou atenção: essa proximidade real entre escola e famílias. Os professores conhecem cada criança, cada mãe, pai ou responsável, porque vivem ali, fazem parte do assentamento. É uma articulação que só existe quando quem cuida da escola também cuida da própria comunidade e é cuidado por ela.

Ah! Já ia me esquecendo de contar. A festa tava boa, a música animada! E eu lá, todo responsável pelo som... Até que, no meio do rolê, deu defeito em tudo! Nossa, o coração veio à boca. Mas o pessoal logo comentou que aquele equipamento era velho, que já estava para pifar mesmo. Se fosse no Estado — o tal “chefe do pesquisador” — já ia ficar com medo de ter que pagar. Mas ali, não: era uma escola de assentamento.

No Estado, as coisas parecem funcionar pela lógica da culpa; já na Escola Paulo Freire vale outra lógica: esquecer um pouco do “eu” e colocar o coletivo no centro. Ali, trabalhar junto é vital: mesmo com tarefas individuais, a força vem de fazer educação em conjunto. A escola sabe lidar com a diferença — e com os perrengues também.

No fim, demos um jeito: improvisamos um som “mais ou menos” e a festa seguiu firme. Depois ainda teve a cena mais dramática: o som voltou a funcionar sozinho! Mas pense num susto...

Causo “Ministério Público”

Um momento de muita tensão nos levou ao Ministério Público. Foram momentos fortes, em que, diante de conflitos entre a administração pública e a comunidade escolar, todo mundo precisou sentar-se junto à promotoria para dialogar sobre as questões em pauta.

Especificamente, já havia o acionamento relacionado ao fechamento de escolas públicas na volta às aulas pós-pandemia. Outro problema corria em paralelo: a situação das estradas de um assentamento vizinho que ainda não havia sido regularizado. Por isso, a prefeitura afirmava que não poderia garantir transporte escolar até lá — e o resultado disso eram muitas crianças indo estudar na cidade, bem longe de suas casas.

A sala estava cheia. Participavam: o prefeito, a secretária de Educação, o diretor da escola, uma vereadora do município, o conselheiro escolar, a vice-presidenta do sindicato⁵⁴, o advogado do sindicato, duas mães representantes da comunidade... E eu.

A promotora abriu a conversa, apresentou as questões e pediu que todos se apresentassem. O primeiro conflito tratado foi exatamente o do transporte escolar desse outro assentamento. Era assunto atravessado por um conflito recente de terra que não foi detalhado ali. Mais tarde, em conversas com pessoas do assentamento, descobri que aquela área se tratava de uma reserva destinada ao assentamento vizinho. Só que a reserva já vinha sofrendo tentativas de tomada de terras por grupos ligados a milícias e ex-militares. A comunidade se revoltou e passou a ocupar a área para impedir que se transformasse em loteamentos privados — negócios cujo interesse era econômico, e não social. Ou seja: não se tratava de

⁵⁴ Sindicato dos Trabalhadores Públicos Municipais de Nova União.

sem-terra reivindicando o direito de produzir vida, mas de gente querendo lucrar com a terra.

Por essa razão, muitas famílias começaram a se instalar ali — já que o Estado, mais uma vez, não se mobilizava. É uma questão delicada, que ainda precisa ser estudada com calma para entender como se deu a mediação e o que está em disputa naquele território.

Voltando ao caso, o transporte escolar não podia acessar as áreas desse segundo assentamento por, oficialmente, ainda serem registradas como áreas de reserva. Isso resultava em crianças sem acesso ao transporte público para chegarem à escola — um conflito direto entre o direito de reserva legal e o direito educacional. A promotora ali tinha o papel de fiscalizar as ações, orientar encaminhamentos e buscar resoluções para os problemas entre os grupos envolvidos. As pautas iam se colocando uma a uma, amarradas em processos administrativos da prefeitura.

De início, sobre esse primeiro assunto, a promotora inclinou o discurso para responsabilizar as famílias e os pais. Mas havia um detalhe que ela parecia desconhecer: muitas das crianças dessa comunidade não estavam vivendo na área ocupada, e sim nas cidades próximas, hospedadas com avós ou outros familiares.

Ao longo da conversa, a promotoria reconheceu que seria necessário aprofundar a análise daquela situação, pois envolvia a atuação de outros órgãos, como o Incra, além de um levantamento sobre quantas e quais crianças realmente demandam atendimento escolar ali. E, diante da complexidade do caso — que atravessa educação, território, reforma agrária e disputa fundiária — foi sugerido que o conflito fosse encaminhado para a Justiça Federal.

Além disso, a promotora comentou que era preciso um olhar diferenciado para as escolas de áreas de assentamento. A realidade dos alunos do campo é outra e, segundo ela, isso exige sensibilidade maior das gestões municipais.

Em seguida, entrou em pauta o fechamento do turno da Escola Paulo Freire. O membro do conselho escolar retomou a situação e apresentou o relatório do conselho, que listava uma série de problemas, incluindo questões de infraestrutura física da escola — problemas que só pioraram com a superlotação após o encerramento do turno vespertino.

Nesse momento se falou de muita coisa: salas especializadas que foram fechadas (biblioteca, multimídia, etc.), falta de recursos, problemas estruturais, número de alunos por turma... Tudo aquilo que já vínhamos percebendo no dia a dia.

Mas um dos pontos de maior tensão foi em uma conversa entre Secretaria e Promotoria do MP. Foi nessa conversa que ficou claro a forma como a decisão da Secretaria, de fechamento de turnos, fora tomada, isto é, sem o consenso com a comunidade. Em uma reunião anterior, a comunidade havia rejeitado as duas possibilidades que a Secretaria apresentou. Só que essa rejeição fora marcada por uma vaia coletiva. Porém, a Secretaria interpretou a vaia, equivocadamente, como "ok, então a decisão fica por nossa conta", quando na verdade a vaia significava "Nós, comunidade, não concordamos com nenhuma das opções apresentadas".

Ao final, a reunião até pareceu encaminhada, aos olhos do advogado do sindicato. Porém, não houve decisão pela reabertura do turno: a justificativa foi o impacto nos gastos públicos. Eu não entendo muito de direito, mas, sinceramente... Se um turno foi fechado de forma irregular e sem participação democrática, como pode prevalecer o argumento do "custo" para não corrigir o erro?

Os direitos educacionais não deveriam ser intocáveis? Não é esse o princípio? Não sei... Sou só um educador matemático tentando entender por que seguem sucateando e fechando as escolas do campo — e não consigo resposta!

No fim, tudo ficou encaminhado para uma solução posterior. E como sempre, a burocracia vai tomando tempo, tempo que não é o tempo da vida das crianças.

4 – QUE ESCOLA É ESSA? Suas tensões e temáticas locais e regionais...

Nesses primeiros casos, buscamos lançar mão de experiências que abordassem algumas de nossas sensações. Primeiro, para nos aproximar da escola. Depois, já abordando momentos de maior familiaridade com o território. Neste sentido, buscamos juntar os casos que escrevemos que apontam tensões mais próprias da constituição de uma escola no presente em que estávamos aí, no segundo semestre do ano de 2022.

Com esses casos compomos cenários entre territórios, paisagens e símbolos que foram afetando nossas sensações dessas possíveis lógicas que operam na escola como instituição pública. Portanto, neste capítulo, vamos buscar abordar dois movimentos de nossas análises. Buscamos tanto descrever e apresentar mais detalhes da escola, bem como afrontar nossos problemas de investigação. É sobre descrever o território que se habita e se comparte. É responsabilidade e compromisso também. Mas igualmente o olhar de fora, com o que aprendeu e marcou de nossas experiências.

Portanto, a seguir, movimentaremos a discussão em torno das subjetividades e corporalidades. Posteriormente, uma discussão desde um debate sobre questões materiais da escola. Por último, buscaremos percorrer territorialidades que atravessam a geopolítica da escola. Terminaremos concluindo com propostas de ações gerais do movimento social que se tensiona em nosso contexto.

4.1 Corpos e subjetividades: a escola é feita de pessoas e histórias

Pensar a escola como um espaço feito de pessoas é reconhecer que sua materialidade ultrapassa muros, cargos e regulamentos. Cada corpo que a habita carrega histórias, afetos e modos próprios de se relacionar. Esses corpos produzem a escola tanto quanto são produzidos por ela. O cotidiano escolar, nesse sentido, não é apenas o cenário onde se aplicam políticas públicas, mas o campo onde um projeto de poder vem tensionar memórias, corporalidades, subjetividades, vozes, vidas, afetos, pequenas ASRO e menino empreendedor, entre outros.

Como um dos primeiros pontos de tensionamento, vemos em específico uma disputa relacionada à figura da pessoa que ocupa o cargo da diretoria na escola. Importa firmar que não foi uma tensão que se passou somente no início, mas que seguiu causando impactos no trabalho da escola com o passar do tempo no decorrer da experiência de campo. Entendemos o cargo da diretoria como um dos importantes elementos de tensão nesta constituição entre os espaços da

escola. Vemos em casos como: *Seja bem-vindo, mas acabamos de trocar a diretora*; *Cuidado, tem pitbull!*; *Primeira rotina*; e *O PPP da Disneylândia*. Nestes momentos, este ponto de tensão, o cargo da direção produziu flutuações desde a atuação da Secretária na escola. Nos cabe frisar que este cargo faz parte diretamente do conselho escolar responsável pela gestão da escola e, dessa maneira, importante cargo político local.

A direção é um importante ponto de poder na gestão da escola, um cargo tensionado entre forças políticas da governança local e a comunidade desde os primeiros momentos desse acercamento com a escola. A mudança deste profissional afeta diretamente em uma série de relações internas no trabalho desenvolvido e na articulação entre seus profissionais.

A Escola Paulo Freire, nesse movimento, também se torna um território que educa politicamente os profissionais, pois, ao se inserirem em seu cotidiano, passam a construir alianças e sentidos de coletividade. Circulam ainda informações sobre possíveis alterações nos critérios de escolha da direção escolar, mas o único documento oficial encontrado foi o Decreto Municipal nº 2.282/2021 (Nova União, 2021), que institui o Programa Escola Democrática e estabelece eleições diretas para o cargo de diretor, por voto, e não por concurso público.

Em conversas com alguns professores e familiares de estudantes, a memória de outros profissionais que já ocuparam este cargo era constantemente trazida à tona. Nesses diálogos, colocava-se como importante a atuação de pessoas que sempre estiveram envolvidas com a situação da educação na comunidade. Aqui não importava apenas uma questão de competência técnica na escola, mas, sim, do conhecimento desses profissionais anteriores em relação ao assentamento. Como exemplo, diretoras que ocuparam este espaço eram lembradas por conhecer cada estudante e seus familiares pelo nome, uma vez que já moravam no assentamento desde muito tempo e conheciam bem a comunidade.

Porém, poucas semanas antes do início do trabalho de campo, o cargo de direção da escola foi substituído pela Secretária de Educação, que está sob administração da prefeitura local. Embora a pesquisa buscasse compreender as influências e impactos do Estado e de suas políticas públicas na escola, observamos que esse território é também atravessado por forças políticas da governança local, uma forma de poder estatal que opera cotidianamente nos espaços escolares.

Nesse contexto, identificamos um primeiro ponto: a escola se constitui como território, administrada e disputada por diferentes mecanismos de poder. Ao analisar a territorialidade de Rondônia e a luta pela terra nesses espaços, Souza (2011) entende o território, antes de tudo, como um espaço de poder.

O poder é inerente às relações sociais, que substantivam o campo do poder. O poder está presente nas ações do Estado, das instituições, das empresas..., enfim, em relações sociais que se efetivam na vida cotidiana, visando ao controle e à dominação sobre os homens e as coisas, ou seja, o que Claude Raffestin denomina de trunfos do poder. É uma abordagem também multidimensional das relações de poder que se traduz numa compreensão múltipla do território e da territorialidade. (Saquet, 2007, p. 33, citado por Souza, 2011, p. 160)

Neste sentido, dialogando com o que vivenciamos em campo, vimos operar a troca de profissionais em cargos políticos importantes, como a diretoria. Porém, tais ações não têm ocorrido na Escola Paulo Freire somente em relação à diretoria. Também percebemos que na escola essa lógica acontece na gestão de outros profissionais, como a supervisão escolar e até mesmo os professores.

Nesse sentido, vemos um poder de fora da escola, supostamente legitimado pelas posições políticas assumidas naquele momento. Um lugar onde o diálogo com a comunidade sobre quem ocupa estes cargos vem a ser ignorado, operando com projetos políticos locais da administração pública daquele período. Ou seja, uma questão de governança local, menor que o Estado. Pois é importante notar que o Estado não é constituído apenas pela figura do poder Executivo.

É neste sentido que nossa pesquisa nos levou onde nos vibra a variação que a mudança da governança política pode provocar, diante de vinculações com o território muito sensíveis ao corpo.

Porém, vemos operar, pelos mecanismos de poder, essa desarticulação do trabalho comunitário e coletivo realizado. Por trabalho coletivo estamos falando dos profissionais da escola, que buscam debater os problemas semanalmente, duas vezes por semana, articulando suas ações individuais como uma só, como pode ser vista no caso *Pautemos um planejamento coletivo ou secretariado?*. Sendo assim, entendemos que se faz relevante articular o trabalho desse coletivo de professores e profissionais da escola, promovendo mais sincronia e harmonia no trabalho como um todo. Tais harmonias do trabalho coletivo dos professores não refletem necessariamente os ideais de um movimento como o MST, que entra na escola e os instrumentaliza nessa direção de trabalho. Mas levam, nessa coletividade do trabalho escolar, uma memória de reflexos do passado. Em outras palavras, lembrando o posicionamento da promotoria no caso do Ministério Público “A realidade dos alunos do campo é outra e, segundo ela, isso exige sensibilidade maior das gestões municipais”. Entendemos que o respeito à autonomia dessa coletividade dos profissionais da escola, que possuem suas conexões com a comunidade, é uma dessas sensibilidades necessárias.

Isso tem mais a ver com um posicionamento político e pedagógico vinculado à sociabilidade dos professores envolvidos com a comunidade do assentamento. Assim, os professores nos demonstram articulação e consciência em seus respectivos relacionamentos com o território, e possuem saberes técnico-pedagógicos da prática, articulados às suas leituras da palavra e do mundo em seu compromisso com a educação, pensando um trabalho mais adequado à escola. São questões que não escapam das fundamentações do PPP da escola, documento que como vimos nos dois casos do *PPP da Disneylândia* fora colocado em risco de seu apagamento da memória institucional da escola. Lembremos que existem aí construções simbólicas e coletivas com os documentos do PPP e do RI.

Sobre o cargo da diretoria, ele é político, e tem regras próprias para ser escolhido. Não é perpassado por simplesmente uma questão tecnicista pura. Havia uma tensão sobre essas regras de escolha no momento de nosso trabalho de campo. Regras de como se escolhe um diretor. E assim vão se tensionando alguns territórios de poder na escola. É preciso uma ponte de articulação e diálogo entre a Secretaria, a comunidade, os professores e o Conselho Escolar, o que, em muitos casos, é realizado pelo trabalho do diretor. O diretor é quem mediatiza tudo isso. Ele tem certos mecanismos de poder para operar. Mas será que é possível um diretor, sozinho, dar conta de mediar todo esse trabalho com a qualidade e manejo que uma escola de assentamento requer? Pois, por vezes, nos questionamos em campo, em que medida essa relação com a diretoria poderia vir a interferir na autonomia dos trabalhos pedagógicos dos professores?

Bom, não podemos esquecer que falta aí, para um bom funcionamento da escola, mais pessoas, mais profissionais. O que poderia ser corroborado com uma figura de um vice-diretor para a escola, visando não sobrecarregar seus profissionais como já vemos que vem acontecendo com os relatos apresentados no caso *O PPP da Disneylândia* durante a Assembleia de pais e professores.

Essas são questões em que não vemos a presença de políticas públicas outras em relação ou em diálogo com o movimento social e com o assentamento em si. Em outros termos, queremos dizer que não há uma estrutura dialógica entre Secretaria de Educação, Movimento (que tem um papel organizativo e orientador com as pessoas) e comunidade. Em geral, o diálogo tem se dado diretamente com a comunidade por meio do Conselho Escolar – e vemos as consequências que esse tipo de diálogo nos ocasionou e nos fez presenciar: uma reunião curta para debater muitos assuntos e mudar documentos de uma escola “do” campo, que merece ser tratada com a sensibilidade cobrada pela promotoria no caso do Ministério Público.

Parece até que se requer uma formação específica para isso, não? Um trabalho de responsabilidade social nesses cargos também deve ser pressionado, não? Ou, talvez, pensar algo mais próximo de uma relação com diálogos diferentes entre os grupos sociais poderia ser produzido. Pensar uma formação específica de pessoas, entre outras ações. Ou seja, um direito à Educação do Campo àquelas pessoas do assentamento, para que possam ocupar esses cargos. Uma legislação própria que promova uma administração mais à altura dos desafios colocados frente a uma escola de assentamento.

Ora! Vemos, aí, que existem já pessoas com formações mais específicas para atuar neste contexto de uma Escola “do” Campo. Lembremos que no caso do 7 de setembro, havia uma pessoa voluntária apoiando a escola, com formação em Licenciatura em Educação do Campo na área de Sociologia que não estava sendo aproveitada pelo quadro oficial de profissionais vinculados por meio de concurso público. Para não individualizar com a pessoa que conversamos outrora em específico, lembremos que em nosso trabalho de campo percebemos que esse caso não é isolado. Ou seja, existem outras pessoas formadas pela Unir, no curso de Licenciatura em Educação do Campo. Mão-de-obra especializada e disponível regionalmente que seguem sem ser aproveitadas pelo município. Em alguns relatos, nos foi comentado que isso ocorria devido a questões legislativas que viriam a impossibilitar a contratação desses profissionais. Pois eles tinham, sim, uma formação para escolas de assentamento, mas, os professores seguiam sendo contratados por mecanismos de escolas urbanas e, com isso, impossibilitava a absorção desses profissionais pelo sistema.

Ao final, podemos notar que muitos professores durante a história da educação do estado de Rondônia assumiam seus papéis educativos mesmo sem formação. Mas, de qualquer forma, a construção de tais políticas públicas é possível. E não conseguimos a tempo viável investigar um levantamento dos profissionais da educação em Rondônia e suas formações.

Porém, isso levanta uma demanda e vontade de um trabalho coletivo de diálogo entre administração pública e comunidade, e que dentre muitos atores envolvidos que existem aí, pode-se incluir a presença dos movimentos sociais como o MST e o MPA, mas não se restringindo a eles como vemos em outras cenas da história política do estado de Rondônia. Ao final, o diálogo com distintas instâncias de representações sociais, seja o Sindicato do Município, pessoas individuais representantes da família, o Conselho Escolar, políticos partidários da região, entre outros, apresenta ser uma característica das construções de políticas públicas atreladas às práticas do MST.

Isso ao se tratar de uma realidade outra que poderia vir a ser. Mas, em nosso trabalho de campo, quando a comunidade do assentamento dispõe de mecanismos para escolher ou autorizar a contratação de professores, o Estado pode favorecer formas outras de democracia socioeducativas em relação à escola no assentamento. É preciso indagar como esse quadro se constitui, promover estudos sobre a realidade local e valorizar as informações já existentes, sem esquecer o tempo necessário à formação das pessoas. Ainda assim, persiste a dúvida quanto ao desejo de articular um trabalho transformador e produzir um novo espaço para a escola: seriam reflexões movidas sobretudo por inspirações acadêmicas? Muitas respostas demandariam ouvir sujeitos diversos implicados nessa realidade social, algo que não foi possível realizar neste primeiro momento do trabalho de campo. Não apresentamos aqui políticas ou “receitas” com a autoridade acadêmica; antes, assinalamos pontos do cotidiano e perguntamos se experiências, estudos e imaginações vivas nos territórios podem sustentar soluções.

Apontamos isso, porque os processos educativos não são neutros. Frequentemente, se escondem em enunciados como “é assim porque é assim” ou “falta dinheiro”. Discursos que devem ser confrontados, de acordo com Roseli Caldart (2012c), pensando uma prática educativa mais apropriada para esses contextos de escolas em assentamentos rurais. É necessário estudar as relações de poder que permeiam a administração da Secretaria. Educação neutra não existe, há sempre direcionamentos. Isso toca a “politicidade” dos cargos e seus papéis na escola e ajuda a compreender como o poder, às vezes, opera por mecanismos de “guerra”: trocas de pessoas (soldados) em seus postos como se fossem peças de um tabuleiro. Trata-se, sim, de decisão de poder. Daí a cautela diante de discursos que se pretendem objetivados e neutros, como se tudo fosse “apenas uma decisão técnica”.

Assim, entendemos que as práticas educativas carregam intencionalidades e são permeadas por um contexto de disputa. Sendo assim, nos movimentamos a olhar para a escola como um território onde se entrelaçam diferentes projetos de sociedade. A neutralidade aparente dos discursos institucionais camufla os embates entre o que o Estado pretende regular e o que as comunidades buscam afirmar como direito, identidade e produção de vida. É nas extremidades desse encontro de linhas de forças onde se cria uma escola de assentamento rural, e se pode encontrar uma pequena geleia de luta por autonomia comunitária frente às imposições políticas e burocráticas que buscam definir, desde uma lógica homogeneizadora, os modos dos corpos existirem e se educarem.

Mesmo que a escola acenda apenas uma fagulha – e o aparelho estatal, às vezes, limite-se a afirmar que “está fazendo algo” –, as responsabilidades de outros braços do Estado não

podem ser apartadas do que ocorre nas escolas, tanto nos assentamentos como no estado de Rondônia. Como se dão essas dinâmicas de poder?

Vemos que, em outros contextos, o Estado mantém conflitos por terra muitas vezes invisibilizados. Interessa ao Estado que as pessoas não se conectem com outras histórias, mas apenas com narrativas oficiais? Lembramos, com Roseli Caldart (2012b), que o Estado não deve ser O educador do povo.

Observamos que, no caso do desfile de 7 de setembro, a Escola Paulo Freire assumiu um papel de conscientização ao trazer memórias de mortes, lutas e defesa da terra e dos territórios, temas que conectam estudantes a histórias políticas e conflitos vividos por gerações anteriores. A proposta parece buscar essa conexão com memórias de luta e relações sociais produzidas.

Nesse sentido, há um ato pedagógico da escola, ao rememorar lutas e dores territoriais, confrontando uma lógica dominante que busca silenciar essas memórias. As práticas escolares que afirmam o pertencimento e a resistência contrastam com políticas que tendem a padronizar corpos, discursos, histórias e modos de viver. É nesse contraste entre a educação como memória viva e a educação como impregnação de narrativas oficiais que se evidenciam as disputas por sentido e por poder no campo da escola pública.

Como exemplo, em um estudo recente de Raiane Florentino (2024), identificam-se políticas regionais em Rondônia, operando via militarização das escolas. Por meio de análises de relatórios de conflitos no campo⁵⁵, elas indicam a intensificação da violência em 2022 e 2023, com crimes ambientais e altas taxas de feminicídio. Violências que, como vimos anteriormente, no capítulo 3, estariam vinculadas ao processo de formação territorial do estado.

Vemos com Florentino (2024) que, paralelo à militarização das escolas, o termo “agrobandidagem” já aparece na literatura acadêmica sobre o tema. Em síntese, tais dinâmicas afetam e desterritorializam grupos sociais e suas crianças, vinculadas às escolas locais. Em vez de aproximar a discussão de história e geografia da terra, amplia-se um modelo disciplinar por meio da expansão de escolas militares. A militarização dos corpos ordenados em fila com uniformes brancos em todo o estado? Isso tem a ver com os avanços frente a uma memória de luta local dos uniformes vermelhos e emblemas de uma memória passada, tal como presenciamos em alguns momentos de nosso trabalho de campo?

Esse tem sido um tema sensível na construção desta tese. Questionamos os limites do que as estruturas estatais e sociais podem oferecer e até onde tais limites se estendem no

⁵⁵ Relatórios do Conselho Nacional de Direitos Humanos (CNDH) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT).

território. Quando o conhecimento se ancora no território e os corpos que aí habitam, emergem mais perguntas e instabilidade: perde-se poder, perde-se controle? Seria por isso que a escola afasta as pessoas de seus territórios? A autodeterminação dos povos ameaça poderes que vêm “de fora”?

Um dado de experiência pessoal ajuda a dimensionar o quadro: nos anos 2010, em Ouro Preto, durante o Ensino Médio, tive apenas um ano de História e Geografia de Rondônia e, justamente nesse ano, não havia professor para a disciplina, ou seja, um conteúdo que foi praticamente inexistente na formação, sendo trabalhados em um último bimestre, por um professor de outra área de formação. Por um lado, desloca-se o estudo do território para os últimos anos da escolaridade e o sucateiam; por outro, oferece-se uma narrativa “universal” da história, com poucas páginas sobre a África, muitas sobre a Europa e outras sobre o Brasil colônia e imperial. O que isso revela? Desconhecimento do território? De que conhecimento? Por que o território vem por último? Por que se afasta o território das pessoas nos campos do saber? Por que se afasta a história do presente? Questões que nos levaria a outros âmbitos disciplinares para o debate.

Ou seja, qual seria o problema em defender a formação e a vinculação de pessoas do próprio território? Ser professor no assentamento, sem negar o território, poderia também ser um direito. Ao mesmo tempo, observamos que a escola construiu um território, junto ao assentamento, que não exclui professores de fora. A escola sempre se manteve aberta. Na Escola Paulo Freire cabe todo mundo. Coube até um educador matemático que veio de fora aprender com ela.

4.2 Papéis, paredes, tecnologias e poderes: o Estado na materialidade da Escola Paulo Freire

Ao olhar para a Escola Paulo Freire, situada em um assentamento rural de Rondônia, revelam-se as engrenagens materiais e simbólicas que sustentam — ou fragilizam — o direito à educação pública. Entre documentos, leis, convênios e relatórios técnicos, emergem disputas sobre o que significa gerir uma escola e quais forças se articulam para definir seu destino. Trata-se de compreender que a educação, mais do que um ideal abstrato, é uma prática que exige chão, paredes, corpo, energia, afeto e financiamento.

Como um dos primeiros pontos, olhemos que impacta na constituição de uma escola de assentamento, como a Paulo Freire, o financiamento público do Estado. Falamos de recursos públicos que produzem efeitos e que, por isso, são sempre questões políticas: como se gasta, por quais meios, por quais licitações. É uma tensão local recorrente, também em municípios do interior. Mas, ao olharmos para o PPP da Escola Paulo Freire (2022), o documento que tentaram substituir pelo PPP da Disneylândia, apesar de reforçar uma certa autonomia do Conselho Escolar, também indica algumas administrações por parte da Secretaria que somente entrega à escola os recursos em si. Ao que tudo indica, cada programa tem critérios próprios, o que não nos coube a tempo um estudo mais aprofundado. Cada programa de financiamento se destina a uma finalidade específica. A seguir apresentamos uma lista desses programas:

- PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola.
- PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar.
- PNAT – Programa Nacional de Transporte Escolar.
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola.

Segundo O PPP (2022), através de um convênio municipal intitulado Minha Escola Cada Vez Melhor, a autonomia de gerir os recursos é dada à escola. Porém, os critérios para a destinação são definidos de acordo com a Secretaria Municipal de Educação. Todos os recursos têm “Formas de Execução” indicada por “Programa específico da Secretaria de Educação”. O documento apresenta as seguintes fontes desse convênio:

- Escola sustentável.
- Educação do campo.
- Manutenção e reparos.
- Acessibilidade.
- Educação Infantil.
- PDE.

Apesar de não aparecerem em nossos casos, alguns participantes de nossa investigação questionavam sobre suas dificuldades em compreender como eram geridos os gastos públicos no município. Essa questão reflete fortemente a relação com o Estado, uma vez que sabemos o quanto pode ser difícil compreender tais aspectos.

No entanto, devido ao nosso processo de relação com a escola e com o município, tentamos fazer apenas um primeiro levantamento pelo Portal da Transparência, o que nos apresentou um pouco complicado de se fazer. A dificuldade foi devido à grande quantidade de documentos presentes no portal. Para futuras investigações, pode-se aproximar sobre estudos

em relação à gestão dos recursos público educacionais, buscando analisar a bibliografia, e depois entendendo como funcionam os processos institucionais dessas documentações. Depois, revisar os procedimentos éticos envolvidos nessas tramitações com pesquisas acadêmicas. E somente, então, realizar uma busca documental direta com os dados financeiros que circulam entre escola e Secretaria.

Essa dificuldade inicial em acessar e compreender os fluxos de documentos e recursos também revela a complexidade das estruturas que sustentam a gestão pública da educação. Entre normas, sistemas e burocracias, perde-se muitas vezes a dimensão humana e comunitária das decisões, que acabam distanciadas das realidades vividas nas escolas. Ainda assim, compreender esses trâmites é fundamental para perceber como o Estado se faz presente — e, por vezes, se impõe — sobre o cotidiano escolar, inclusive nos modos de planejar e registrar a própria prática pedagógica.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola Paulo Freire, de 2022, é uma atualização construída a partir de versões anteriores: apresenta o histórico, o contexto e uma construção coletiva protagonizada por membros do assentamento. Situa a escola em um ambiente nascido de luta e resistência dos sem-terra, menciona o MST, cria simbologias, normatiza aspectos e fundamenta o trabalho pedagógico. Faz referência a Paulo Freire e à comunidade, descreve papéis na gestão e busca alinhar-se às exigências legais de uma escola pública.

No PPP da Escola Paulo Freire (2022) vemos a relevância política atribuída em cargos que expressam uma visão divergente daquela da Secretaria ou de quem ocupa sua governança. No **Quadro 2**, destacamos trechos que ilustram essa administração.

Quadro 2 - Organização e gestão escolar

Constitui-se espaço de participação e gestão escolar:

- a) A direção escolar.
- b) Conselho Escolar.
- c) Conselho de Classe.
- d) Líderes de turma.
- e) Assembleias de pais e professores.
- f) Reunião de professores.

Fonte: PPP da Escola Paulo Freire (2022, p. 23).

Nesse sentido, a direção escolar é um elemento central da gestão e aparece no documento como o primeiro ponto, o que reforça a relevância política do cargo no funcionamento da escola. Lembremos do primeiro caso *Seja bem-vindo, mas acabamos de*

trocar a diretora. O poder de decisão presente nesse cenário é político e nele reside a possibilidade de que outros modos de organizar a realidade se tornem possíveis. É o que ecoa das reflexões de Caldart (2012c): a força do MST e da pedagogia do movimento afirma que outro mundo é possível. A realidade pode ser transformada e é nesse horizonte que se sustenta a luta. No entanto, vemos no caso do Ministério Público como a comunidade não foi ouvida, por exemplo, quando ocorreu o fechamento do turno da tarde.

Assim, tornam-se visíveis mudanças estruturais na escola que surgem em meio a conflitos com a Secretaria de Educação, manifestados por mecanismos de alteração administrativa já debatidos. Percebe-se uma pressão política sobre o território, à medida que outras forças se apropriam dos aparatos executivos de poder. Paralelamente, questões jurídicas passam a atravessar a escola diante da necessidade de revisão de normas e legislações relacionadas às decisões tomadas.

Nesse sentido, destacamos alguns pontos fundamentais no que se refere à legislação educacional. Aprendemos com Arelaro (2012) que a gestão dos espaços escolares no Brasil foi historicamente marcada por uma visão tecnicista, consolidada principalmente no período da Ditadura Militar, quando a educação esteve submetida a um regime abertamente antidemocrático. Com a redemocratização, sobretudo após a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, observa-se um deslocamento progressivo da gestão escolar: de um enfoque estritamente administrativo para a busca de maior democracia interna. Vemos no caso do Ministério Público a cobrança por entes que mediatizam os poderes pela sensibilidade em relação a escolas de assentamentos.

Esse deslocamento exige aprofundar o debate sobre o direito à educação e sobre como tal direito se concretiza ou se restringe à participação cotidiana das pessoas e ao acesso aos processos decisórios da escola.

Assim, ao focar nas estruturas institucionais guiadas por tais legislações,

É preciso admitir que não pode haver gestão educacional democrática se não se enfrentar a necessidade de mudanças imediatas no aparelho político administrativo-burocrático, transformando-o por meio de estruturas mais democráticas e participativas que permitam ações e decisões mais autônomas por parte das comunidades. (Arelaro, 2012, p. 386).

Nessa citação, a pergunta que se coloca é se precisamos transformar o Estado, já que ele permanece arraigado em estruturas que reproduz traumas de outros momentos históricos, especialmente do período ditatorial. O que é esse legado que ainda nos atravessa e que se reflete em signos militaristas, em formas de exploração violenta dos territórios e em modos de disciplinar os corpos presentes na escola?

Na Escola Paulo Freire, em particular, reconhecemos elementos que se aproximam dos moldes de escolarização voltados à população urbana, próprios de uma escola regular generalizada. Entretanto, essa não é uma realidade hegemônica. Isso se evidencia tanto na observação do funcionamento da escola durante nossa experiência em campo quanto quando deslocamos o olhar para suas raízes e fundamentos.

Aqui, identificamos o funcionamento de uma escola que organiza seus espaços em torno de práticas de gestão coletiva. Os espaços educativos aconteciam, em sua maioria, sob essa lógica de organização democrática partindo da equipe interna. Ressaltamos que a escola é atravessada pelo princípio da gestão democrática em diversos de seus espaços. O próprio PPP é um documento importante, pois, ainda que atue nas lógicas estatais de normatização, tem sua origem em um processo histórico de construção junto às famílias assentadas. Mas vemos uma máquina estatal, ou governança local, colocando-o em risco, como vimos nos casos do PPP da Disneylândia, introduzidos por um pré-causo *Tem carço nesse angu, então precisa mudar o PPP?*. Nesse diálogo com participantes da pesquisa, o PPP é compreendido como síntese do processo de construção simbólica e história de construção da Escola Paulo Freire.

Ao mesmo tempo em que o PPP pode operar como memória viva desse percurso coletivo, ele também regula práticas e modos de funcionamento da gestão e da oferta de serviços educativos. Pois esse documento opera criando uma ponte entre a sua dimensão política e as experiências formativas que nele se inscrevem.

Entretanto, se por um lado o PPP revela uma escola que se pensa e se constrói a partir de sua própria história e de seus sujeitos, por outro lado, há também documentos e olhares externos que buscam enquadrá-la dentro de parâmetros técnicos e normativos. Essa tensão entre o que é vivido e o que é avaliado de fora marca profundamente o modo como o Estado se faz presente no cotidiano escolar.

É nesse ponto que o campo simbólico da escola encontra seus limites materiais. A infraestrutura, os prédios, os muros e telhados passam a falar tanto quanto os textos pedagógicos. A materialidade da escola — muitas vezes esquecida nos discursos de gestão e participação — revela contradições entre o projeto político construído coletivamente e as condições concretas de sua manutenção.

Passemos, então, a um documento obtido junto ao Ministério Público e ao Conselho Estadual de Educação, este que fora citado nos casos *Tem carço nesse angu, então precisa mudar o PPP?* e nos que se referem ao PPP da Disneylândia. Talvez, nesses documentos, vamos ver o olhar mais objetivo, como frequentemente escutamos nas discussões sobre políticas

públicas. Trata-se de um parecer técnico assinado por um engenheiro civil do núcleo especializado do MP.

Como o Estado olha objetivamente para o contexto da escola? Uma das formas foi por meio de fotografias das degradações na estrutura física e pela produção de mapas e localizações, como aqueles que qualquer pessoa pode visualizar no Google Maps. Também são apresentados croquis da planta escolar.

Na **Ilustração 25**, observamos um desenho da estrutura geral da escola, disposto de baixo para cima, como se estivéssemos diante do portão de entrada. No canto esquerdo, vê-se um espaço menor destinado a depósito, banheiros, área lúdica e a sala de aula das duas turmas de Educação Infantil. No lado direito, localiza-se a quadra de esportes. O setor central, onde se organiza a maior parte da estrutura escolar, será detalhada a seguir.

Ilustração 25 - Desenho da estrutura geral da escola



Figura 3-croqui da estrutura da Escola Paulo Freire em Nova União composta pelo bloco principal onde funciona as salas de aula do ensino fundamental e médio banheiros cozinha e pátio coberto e área administrativa nas laterais o bloco do ensino infantil do Pré-Escolar 1 e 2 e na outra lateral a quadra poliesportiva, os blocos são interligados por meio de passarelas de circulação.

Fonte: Ministério Público do Estado de Rondônia (2022).

No bloco central do complexo escolar, encontram-se mais detalhes estruturais, ampliados na **Ilustração 26** a seguir. Nas laterais dessa parte central estão as salas de aula. São ao todo nove salas. No lado direito, a segunda sala funciona como espaço da Supervisão Pedagógica, dividida em duas partes: uma com computadores e outra destinada à guarda de materiais escolares. Apesar de o engenheiro responsável pelo parecer identificá-la como biblioteca, durante nossa experiência de campo, esse espaço não desempenhava mais essa função. Ali a supervisora pedagógica realizava suas atividades na sala indicada no croqui como biblioteca e havia alguns computadores.

Ilustração 26 - Desenho do bloco principal da escola

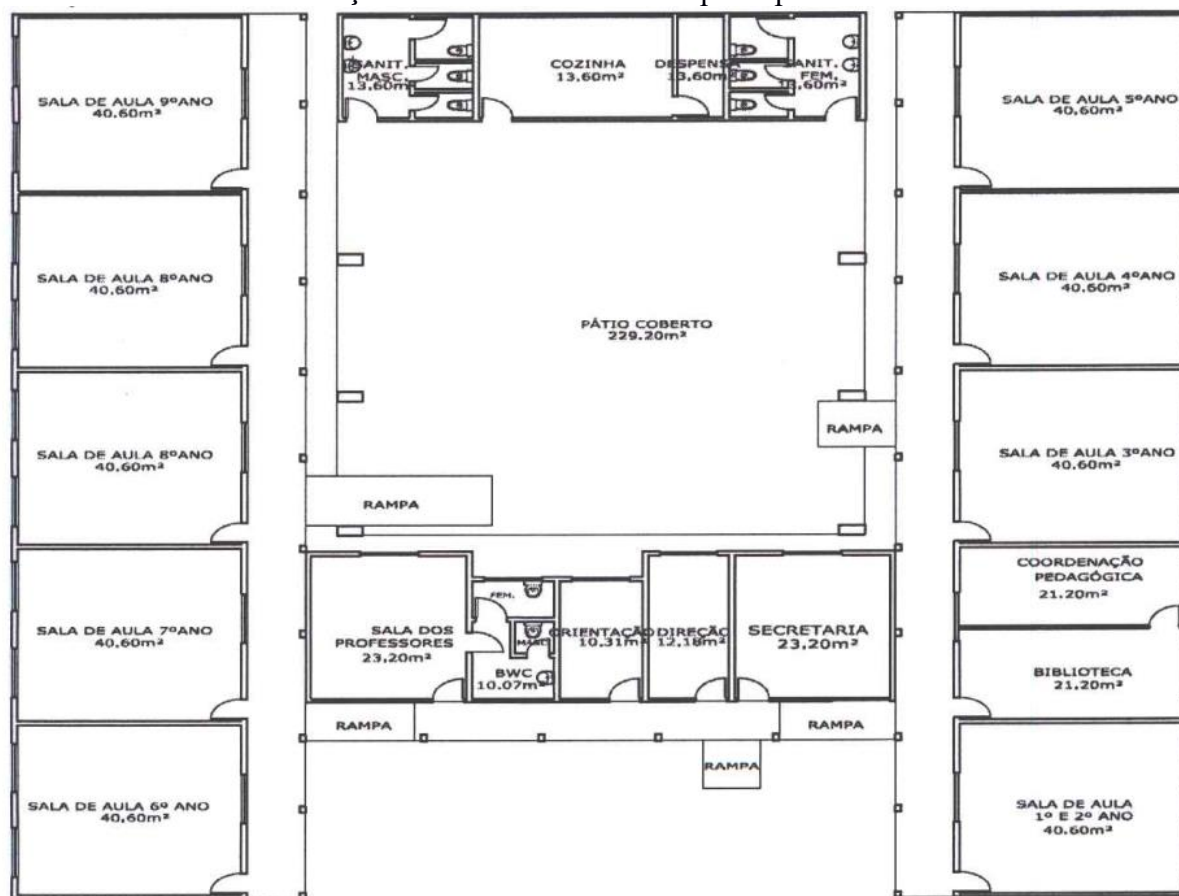


Figura 4-croqui do bloco principal

Fonte: Ministério Público do Estado de Rondônia (2022).

A grande área central da **Ilustração 26** corresponde ao pátio de recreação e ao refeitório, cujas mesas estavam sendo utilizadas no evento de 7 de setembro, relatado em nosso caso. Acima do pátio, situam-se a cozinha, ao centro, e dois banheiros laterais. No relatório, questões foram levantadas a respeito da adequação desses banheiros. Um dos problemas é que se encontram muito próximos da cozinha. Outro, é que apresentam condições de acessibilidade insuficientes. Está necessitando de reparos em alguns materiais da estrutura como vasos sanitários. Não possuem chuveiros. Também são incapazes de atender, simultaneamente, à alta demanda da escola mesmo antes quando havia dois turnos. Além disso, a ausência de um banheiro exclusivo para a equipe da cozinha caracteriza uma condição anti-higiênica, conforme consta no parecer técnico, pois, possivelmente, a equipe compartilhava os banheiros superlotados dos estudantes (Ministério Público do Estado de Rondônia, 2022). Sobre a questão dos banheiros superlotados, nos fora indicado por participantes da pesquisa que uma certa gambiarra fora feita, realizando dois períodos de recreação. Um para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, e outro para os anos finais do Ensino Fundamental. No

entanto, ainda assim os banheiros estariam insuficientes para atender o quantitativo de alunos, reduzido pela divisão de turnos de recreação.

Na parte frontal da edificação (**Ilustração 26**), da esquerda para a direita, localizam-se a sala dos professores, com seus respectivos banheiros, a sala de orientação, a direção escolar e a secretaria.

A partir da **Ilustração 27**, observamos o espaço destinado às turmas do Pré-1 e Pré-2, que funcionavam em regime multisseriado. Essa organização, contudo, era frequentemente questionada pela equipe pedagógica da escola, em especial pelas profissionais com formação em Educação Infantil, que apontavam a inadequação desse arranjo. Argumentavam que, entre 4 e 6 anos de idade, as crianças atravessam etapas de desenvolvimento bastante distintas e aceleradas. Assim, agrupá-las em uma mesma turma pode implicar em prejuízos significativos aos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, uma vez que pequenas diferenças etárias nessa fase correspondem a grandes variações de maturidade e de experiências cognitivas e afetivas.

Ilustração 27 – Desenho do bloco de Ensino Infantil

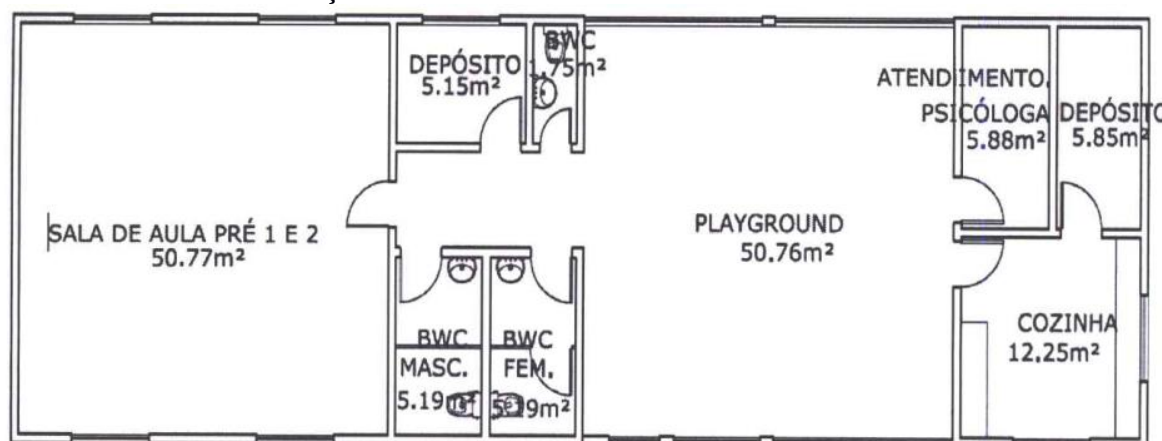


Figura 5- croqui do bloco ensino infantil pré-escola

Fonte: Ministério Público do Estado de Rondônia (2022).

Na sequência do relatório (Ministério Público do Estado de Rondônia, 2022), o documento técnico realiza uma descrição minuciosa dos imóveis, passando por uma vistoria detalhada da infraestrutura: mede, classifica, quantifica. Pode ser entendido como outro tipo de mapa, que traduz o espaço vivido em números, medidas e geometrias abstraídas em um parecer oficial. O Estado, assim, produz uma representação que se torna verdade documental.

Ainda assim, esse olhar supostamente objetivo não está isento de implicações. Ele revela problemas sérios: forros danificados, que chegaram a afastar crianças das salas de aula por risco de alergias e doenças respiratórias; entrada de morcegos no forro, com acúmulo de fezes e

ameaça de contaminação; pontos da cobertura que necessitam reparos; infiltrações; elementos da parte elétrica danificados; banheiros em condições inadequadas – lembro-me de passar por perto de um deles e sentir o odor forte –, além da necessidade de substituição do piso cerâmico (Ministério Público do Estado de Rondônia, 2022).

Diante disso, perguntamos: que escola é essa? O que pode essa escola? De que maneira ela afeta os corpos que a habitam? O cheiro, o calor, a textura do chão, o barulho – tudo isso educa, tudo isso compõe a experiência escolar. As condições materiais do espaço interferem diretamente na aprendizagem, na saúde e nas emoções das crianças, dos professores e de todos os que habitam o território escolar. Uma pergunta ainda mais urgente: que cuidado o Estado oferece a ela?

Ainda nos perguntamos se a pequena ASRO se incomodaria com tudo isso. Talvez, aí, encontremos o X da questão: o que a Educação faz conosco a partir do território que habitamos? A escola precisa ser bonita, estética e gostosa de viver? Precisa ter jardim, árvores, flores e cores? Ou tudo isso seria apenas um detalhe supérfluo? Quem projeta as escolas? Como se dá esse processo? Por que parece que a pequena ASRO agencia-se com a escola viva, orgânica, e não com os problemas apontados pelo Estado? Ainda assim, ASRO tem direitos e o Estado deve garanti-los. Ela não deveria ter de produzir vida escolar em ambientes insalubres que colocam em risco a saúde de uma criança de 4 anos. O afeto não pode ser argumento para silenciar o direito.

Talvez seja justamente nesse contraste entre o que é vivido e o que é garantido — entre o afeto que sustenta a escola e as condições materiais que a limitam — que se revelem as contradições mais profundas do direito à educação para o assentamento. A precariedade das estruturas físicas da Escola Paulo Freire e a ausência de políticas efetivas de manutenção não anulam o compromisso dos sujeitos com o espaço escolar.

As limitações estruturais não se restringem às paredes da escola, mas se estendem às formas de acesso ao conhecimento e à comunicação. As condições materiais e tecnológicas tornam-se parte do debate sobre o direito à educação, sobretudo quando afetam o modo como estudantes e professores se relacionam com o mundo e com o próprio ato de aprender. É nesse terreno desigual que se desenham as possibilidades — e os obstáculos — para uma escola que continue afirmando sua existência e reinventando suas práticas cotidianas.

Dentre os cenários que presenciamos, salas de aulas repletas de equipamentos tecnológicos que não funcionavam. Lousas digitais não estavam sendo usadas, pois apesar de haverem sido adquiridas rapidamente, ainda não haviam sido configuradas, muito menos foi

realizado uma formação com os professores para o seu manejo tanto técnico como pedagógico. Ao final, não são mudanças do dia pra noite, primeiro se investe nas pessoas e sua formação, depois nos instrumentos de trabalho. Por essa razão, a tecnologia simplesmente chegou na escola, trazendo uma estrutura que ainda não impregnou no trabalho pedagógico. Possivelmente, questões que ocorrem por mais uma imposição da Secretaria, ou seja, investimentos realizados sem a consulta da comunidade e da equipe da escola para entender quais são suas reais necessidades. Um dos participantes da pesquisa vinha nos comentar, “mas o importante já aconteceu, que é pegar o dinheiro e gastar com as empresas”.

Esse descompasso entre o investimento em equipamentos e a ausência de políticas formativas evidencia uma compreensão tecnocrática da educação, na qual o ato de “modernizar” substitui o de “formar”. As tecnologias chegam antes das condições para que produzam sentido pedagógico, reforçando a distância entre a escola real e a escola idealizada pelos planejadores da Secretaria. Assim, o que se instala é um cenário em que os recursos existem, mas não dialogam com o cotidiano do assentamento nem com as práticas vivas dos professores, que seguem sustentando o trabalho educativo a partir de seus próprios saberes e improvisos.

Sobre o acesso à tecnologia no assentamento, apesar de não se tratar de uma realidade majoritária, muitas pessoas no assentamento estão conectadas à internet. Durante o campo, ouvimos relatos de professores que, no período pandêmico, precisaram deslocar-se até as casas das famílias para entregar atividades, materiais de estudo e tarefas avaliativas. Essa informação encontra respaldo nos dados disponibilizados pelo portal QEDu, portal elaborado pela Fundação Lemann que utiliza dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP): em 2021, ano ainda marcado pela pandemia, 24% dos estudantes do 9º ano da Escola Paulo Freire declararam não ter acesso a redes *Wi-Fi* em suas residências (QEDU, 2021).

Mesmo assim, em diversos pontos do assentamento e da escola há conexões por cabos. Os corpos se ligam a todo momento a esse mundo de redes, em fluxos constantes de informação. A internet, que antes parecia algo distante e difícil de compreender, agora atravessa a vida no assentamento. Sinais circulam por cabos, atravessam satélites, passam por grandes servidores instalados em territórios distantes, exigindo investimentos gigantescos em infraestrutura e tecnologia. Uma cadeia global que faz com que uma mensagem saia do quintal da casa da família sem-terra e chegue a qualquer lugar do mundo em milissegundos.

Essa conexão também reorganiza a vida local em conexão a um mundo em processo de “globalização”. Permite negociações sobre o leite, sobre vendas e entregas; permite contatos

rápidos entre quem mora longe dentro do próprio assentamento; permite a circulação de notícias, imagens e alertas. A vida em Nova União, ainda que atravessada por tantos desafios estruturais, é também uma vida que se comunica globalmente. O território está conectado ao mundo tanto pela terra quanto pelos cabos e sinais invisíveis que carregam afetos, necessidades e lutas.

Em todo caso, embora o acesso à internet represente uma conquista importante para a comunidade do assentamento, é preciso cuidado para que tal presença tecnológica não seja utilizada como justificativa para políticas que conduzam a escola para outras direções. O caso de Rondônia ilustra essa preocupação: em diversas escolas rurais do estado, relatam-se problemas graves gerados por cortes de gastos que resultaram na implantação da chamada “Mediação Tecnológica” no Ensino Médio (Germano; Zuin, 2018). Nesse modelo, o Estado substituiu professores qualificados por transmissões a distância, conectando milhares de estudantes a um único docente. Em sua análise, os autores apontam como essa proposta se alinha a uma formação escolar subordinada ao mercantilismo e às demandas do capital.

Adentremos em uma análise mais detalhada apresentada por Souza, Rocha e Soares (2018):

Foi estabelecido por meio da Portaria Nº 680/2016-GAB/Seduc, de 08/03/2016, nas escolas da rede pública estadual de ensino. O Projeto de Ensino Médio com Mediação Tecnológica está sendo desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc), em conjunto com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (Ifro). A partir de estúdios instalados no Campus Norte do Ifro, em Porto Velho, em 2016 começou a transmissão as aulas do programa. Em 2017, passou a atender 2.200 alunos do 1º ano do ensino médio de 58 escolas urbanas e 72 escolas do campo, com a supervisão das 18 coordenadorias regionais de educação em Rondônia. (p. 121).

[...]

O programa foi implantado infringindo a legislação, mas essa lógica privatista de redução de gastos na educação foi legitimada pela contrarreforma do ensino médio, por meio da Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Essa lei permite a realização de parcerias com o setor privado, inclusive de educação a distância para a integralização dos currículos desse nível de ensino. (p. 122).

[...]

O que de fato está acontecendo é a implantação do projeto em lugares de fácil acesso, como nas escolas urbanas e nas escolas do campo próximas da cidade, enquanto se fecha, paulatinamente, as salas de aula de ensino médio regular nas escolas estaduais em todo o estado. O processo de destruição do ensino público em Rondônia é evidente e pode ser considerada a situação mais grave do País. Muitas salas de aula do ensino médio regular foram fechadas entre 2016 e 2017. (p. 123).

[...]

Os movimentos populares, associações e comunidades escolares denunciam que não houve nenhuma participação nos processos de elaboração e aprovação desse Programa, embora o Artigo 14 da LDB assegure a gestão democrática. A forma autoritária com que foi implantado fez com que muitas comunidades recorressem ao Ministério Público Federal que, atendendo aos pedidos, recomendou a suspensão do programa em diferentes ações devido às inúmeras irregularidades. (p. 123).

A implantação dessa modalidade provocou mobilizações expressivas de diversos setores da sociedade civil – movimentos sociais, sindicatos de professores, secretarias de educação e até tribunais – que denunciaram irregularidades e descumprimentos legais. Segundo Germano e Zuin (2018), o projeto não atende às normativas que garantem o direito à educação das populações rurais e urbanas, configurando-se com irregularidades antidemocráticas. As avaliações desses autores vêm corroborar com as leituras feitas por Souza, Rocha e Soares (2018) sobre o processo de privatização e mercantilização em curso no estado de Rondônia.

Diante desse cenário, percebe-se que as disputas em torno da Mediação Tecnológica ultrapassam o campo técnico e adentram o terreno político da gestão da educação pública. O que está em jogo não é apenas a forma de transmitir conteúdos, mas o próprio sentido de escola e de formação humana que se deseja sustentar. Ao transformar a tecnologia em solução universal, o Estado desloca a discussão sobre o direito à educação para o âmbito da eficiência e do custo, apagando as vozes e as experiências das comunidades.

Essa discussão reforça que a presença da tecnologia na educação do campo não é neutra: ela pode tanto ampliar horizontes quanto aprofundar desigualdades. Quando pensada a partir de lógicas centralizadoras, a tecnologia tende a desarticular os vínculos comunitários e a fragilizar a autonomia das escolas, transformando instrumentos pedagógicos em mecanismos de controle e padronização. Assim, pensar o uso das tecnologias implica considerar o território, os sujeitos e os saberes locais — caso contrário, o que se anuncia como inovação pode acabar produzindo novas formas de exclusão e distanciamento entre escola e comunidade.

No contexto da Escola Paulo Freire, observamos que os estudantes do 9º ano, para terem acesso ao Ensino Médio, essa modalidade atacada, se deslocam para a escola da zona urbana e, em menor número, para cursos técnicos no Instituto Federal de Rondônia (IFRO). O técnico em Agronegócio, uma das opções disponíveis em Espigão do Oeste, aponta, a princípio, um caminho viável. Por ora, não realizamos uma leitura aprofundada da estrutura e do projeto deste curso, porém, as ofertas de formações disponíveis precisam ser estudadas, analisadas e

avaliadas para melhorar entender essa situação. Dizemos isso pois lembremos que no caso *No assentamento não tem agronegócio*, o professor nos apresenta detalhadamente a necessidade de pensar questões mais apropriadas para a vida da produção em agricultura familiar nas políticas públicas.

Retomando Germano e Zuin (2018), vemos que o modelo de Ensino Médio com Mediação Tecnológica (EMMTEC) adotado em Rondônia baseou-se em parâmetros de outro estado, marcado por dinâmica demográfica distinta e com indicadores educacionais ainda mais baixos. A crítica reforça que a educação deve ser tratada como investimento social e não submetida exclusivamente às pressões orçamentárias ou às exigências de organismos financeiros internacionais.

Essa discussão encontra ressonância na Educação Matemática. Gelsa Knijnik (2016) já havia advertido sobre a vinculação das políticas curriculares brasileiras a agendas internacionais, especialmente aquelas movidas pelo que denomina de “dispositivo da tecnocientificidade”. A lógica tecnocrática que transforma tecnologias em soluções genéricas e descontextualizadas também é um modo de esvaziar territórios, saberes e vínculos comunitários.

Em síntese, a simples presença de tecnologia não garante justiça educacional. Pelo contrário, pode reforçar desigualdades quando usada como pretexto para desresponsabilizar o Estado da presença concreta de professores especializados e de condições dignas de ensino das populações do campo.

Em meio à papelada, às estruturas e aos cabos que conectam a escola ao mundo, o que se evidencia é que a educação não se faz apenas de ideias. Não desconsideramos aqui o valor da formação dos professores, mas sabemos muito bem que a Escola Paulo Freire apresenta um quadro profissional com forte experiência. A presença do Estado, ora como mantenedor, ora como gestor distante, tensiona continuamente a autonomia das comunidades e a força dos sujeitos que nelas atuam. A Escola Paulo Freire, continua afirmando uma pedagogia viva, que resiste à lógica produtivista, tecnicista, privatista e mercantilista. Ela reafirma o caráter humano e coletivo da educação. Afinal, educar — no campo, na cidade, ou em qualquer território — é produzir vida em meio às forças que tentam reduzi-la a números, relatórios e protocolos.

4.3 Territórios em disputa ou em destruição? Escolas, assentamentos, ruralidades, agronegócio, migrações e transformações

O território é mais do que um espaço físico delimitado: é uma trama viva de relações, memórias e disputas. Em Nova União, interior de Rondônia, o território assume contornos próprios, marcados pela força das migrações, pela presença dos assentamentos rurais e pelas políticas que buscam, de diferentes maneiras, organizar a vida no campo. Pensar o território a partir da escola é também pensar como o Estado se faz presente, e, por vezes, ausente. É reconhecer as geografias humanas que se desenham nas fronteiras entre o rural e o urbano, e as transformações que a vida camponesa enfrenta diante da expansão do agronegócio e das mudanças nas formas de trabalho e de hábitos de vida. É nesse chão, tensionado e fértil, que situamos nossa investigação sobre a Escola Paulo Freire e o Assentamento Palmares.

Durante nossa investigação percebemos como a centralidade dos assentamentos para o município. Como vimos afirmar Maria Costa de Oliveira (2019). Nova União tem cerca de 6 mil habitantes e em seu território foram instituídos dois assentamentos rurais: o Margarida Alves e o Palmares, com capacidade de abrigar 258 e 318 famílias, respectivamente, segundo dados oficiais (Incra, 2017). É muita gente vivendo no campo: 576 famílias. Os matemáticos gostam de brincar com os números, então, se multiplicarmos por três – um pai, uma mãe e uma criança – chegamos a 1.728 pessoas, o que já é quase um terço da população total do município. Isso para falar apenas dos assentamentos. Não podemos esquecer que há outras propriedades rurais ao redor de Nova União, o que torna o município marcado por uma vida agrária e rural.

No entanto, há uma questão importante. No Assentamento Palmares, em apenas um lote de uma das famílias sem-terra que conheci, naqueles 10 alqueires viviam 11 pessoas em uma mesma casa, no mesmo lote. Esse dado empírico nos permite formular a hipótese de que pode haver muito mais do que um terço da população municipal vivendo nos assentamentos. Talvez até a metade. Porém, essa é uma estimativa que não encontramos comprovada nos dados oficiais até o momento. Sabemos, contudo, que as famílias são numerosas e que muitas pessoas acabam se deslocando para a cidade.

Quando essas pessoas abandonam o campo, a zona urbana sofre pressão na demanda de uma série de mudanças estruturais para oferecer serviços e condições mínimas de vida em termos econômicos. O custo de vida fica mais caro, pois por um lado existe a impossibilidade de manejo da terra para alguns aspectos da sobrevivência, por exemplo, plantações de abóbora, milho e mandioca. Por outro, se pensarmos desde as leis econômicas de oferta e demanda, a maior procura por mercadorias e serviços pode elevar seus preços.

Esse pode ser um dos fatores que explicam a migração constante a partir de pequenos municípios como Nova União. Afinal, o que mais poderia ser oferecido no território rural quando a vida vai se tornando cada vez mais dependente do dinheiro? Em que medida tudo o que existe na terra precisa se tornar mercadoria para que as pessoas possam sobreviver? Em outras palavras, pessoas migram do interior de Rondônia, incluindo aí uma parte do povo que vem do campo de modos de se viver pautados na agricultura familiar. A vida na terra é diferente e assume muitos matizes, muitas realidades em mundos próprios. Esse processo provavelmente produz tensões que se refletem no fechamento da escola.

Por outro lado, é na terra que outras formas de produção acontecem. O povo trabalha e boa parte do que consome é fruto desse trabalho. Da mandioca plantada, do milho cultivado, das hortas no quintal, do quiabo, da abóbora e de outros alimentos que abastecem a própria mesa. A cidade exige pouca coisa, mas se considerarmos que cada uma das mais de quinhentas famílias compra três sacos de arroz por mês, isso já cria uma demanda significativa para o comércio local. As pessoas trabalham para adquirir o básico, porém, parte do alimento pode vir da criação do próprio porco, galinha ou da vaca manejada no lote. Essa lógica exige trabalho para si e uma forma de autonomia da vida no campo. Também exige que a cidade disponha de produtos adequados às necessidades do campo. Questionamos a possibilidade de se pensar outras políticas públicas para a economia social dos povos do campo, como vemos o professor tensionar no caso *No assentamento não tem agronegócio*.

Mesmo assim, as pessoas continuam deixando o território. Algo continua tensionando esse viver. Observamos a emigração, deslocamentos, desterritorializações, enquanto, quando eu chegava em Nova União, sempre me perguntavam: “O que você faz aqui?”

Entender os motivos dessa migração pode ser uma pista importante. Uma educação que questione os processos que ali se passam é necessariamente política. Será que a Escola Paulo Freire dá conta disso? Dá conta de possibilitar uma não evasão do campo? É uma pergunta difícil. A princípio, entendemos que não completamente. Há limites práticos e materiais que dizem respeito ao poder do Estado, e há limites subjetivos que dizem respeito às condições políticas e aos quadros profissionais disponíveis. Além disso, parece que essa não é uma demanda percebida como urgente pela escola ou por seus profissionais. E questionamos como poderia a escola se relacionar com o fenômeno da migração. Mas vimos no caso do menino empreendedor a importância de se pensar um empreendedorismo rural, que no caso da Primeira rotina, vemos o professor tensionar a importância de um empreendedorismo rural e

apropriado à realidade do campo. Pois se defende que as pessoas não abandonem a terra e, neste sentido, a escola pode ser uma colaboradora nesse processo, mas não a garantidora.

São questões que a escola nos ensina. Habitar um território de assentamento nos educa a questionar por que se investe tanto em propostas do agronegócio quando a vida que precisa e importa acontece ali, na própria terra e com quem nela vive.

O que nos levam a pensar em como o Estado opera na escola a partir de seus interesses. Podemos garantir o direito à permanência na terra? A escola pode ser um mecanismo importante nesse processo? Certamente não pode tudo, mas quais são seus limites? São perguntas fundamentais para o assentamento, principalmente porque a desigualdade social vinculada à estrutura produtiva do campo tem raízes históricas profundas no Brasil. Ainda assim, notamos que seus impactos se refletem de modos específicos em Rondônia, especialmente pela sua historicidade recente e pelas conjunturas econômicas que se produzem sobre o território.

Algo que me causou choque, após alguns anos distante de Rondônia, foi ver a presença crescente da soja na região. Talvez esse fenômeno esteja um pouco mais distante da área estudada, mas já se aproxima o suficiente para afetar vidas e tensionar relações. “Terra” significa ‘território em disputa’, como a escola. Interesses se chocam. São modos de vida distintos. São políticas importantes de serem analisadas quando se pensa na transformação das geografias locais. O Estado não deveria atuar como mediador desses conflitos, em vez de simplesmente deixar que as coisas aconteçam? A violência no campo é real. O assentamento, no entanto, aparece como uma área relativamente mais tranquila, onde as crianças sem-terra podem crescer longe de conflitos armados, mais próximo da BR-364 e do acesso aos serviços públicos, e mais distante das fronteiras com as florestas e da malária. Essa localização também coloca a escola em um lugar central para a manutenção dos serviços necessários a uma vida digna nesse território, ainda que com recursos escassos.

Apesar disso, acompanhamos pelas mídias e redes de outros movimentos e organizações que o território enfrenta graves problemas sociais relacionados aos conflitos agrários em Rondônia, sobretudo nas fronteiras com a floresta. E mesmo que a escola não esteja diretamente nesses epicentros, o município não está livre dessas tensões. Falo de conflitos que vão muito além do que se pode observar no cotidiano escolar. A escola consegue ajudar a compreender o que acontece? Que conflitos são esses que atravessam o assentamento? Falar do assentamento e de suas tensões, do que acontece no Margarida Alves II, por exemplo, é também um modo de pensar uma *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (Caldart, 2012c) atravessando a territorialidade da escola.

Ainda assim, o campo nos levou a perceber uma constante presença dos conteúdos da BNCC e de suas preocupações na sala de aula. Sabemos que interpretar os conflitos do território tem forte relação com saberes de História e Geografia. Mas será que a Educação Matemática – e outras disciplinas – poderiam assumir o território como movimento da educação? São questões que podem ser incômodas e consideradas perigosas ou subversivas.

O Movimento parece atuar em duas frentes: um que ocupa a escola nas brechas que se abrem e, ao mesmo tempo, outra que a escapa produzindo relações pelo fora, na vinculação com a terra.

Procurávamos observar essas presenças do movimento. Contudo, é preciso reconhecer que nos territorializamos em uma temporalidade específica, marcada pelo contexto pós-pandemia de Covid-19. Isso nos levou a perceber outros pontos de tensão política, nos quais tempo e vivências se entrelaçam. Como se habita o tempo no tempo da terra e do assentamento?

Esse é apenas um dos pontos de tensão que se operam na escola, mas que produzem efeitos diretos e sensíveis na organização de seus espaços. A temporalidade é um mecanismo importante na constituição da escola. Fechar um turno significa comprimir o tempo para vivê-lo em uma única faixa temporal. Se o corpo habita o espaço e o tempo, quando o tempo é pressionado, o espaço também se comprime, o território também se estreita. Tudo se torna mais apertado, mais barulhento, mais conflituoso. Pois foram cortados recursos. Como educar desse modo? Afinal, a educação tem um propósito. Mas qual? O que se faz na escola com o tempo e o espaço é em nome de quê? Da economia ou da qualidade do trabalho educativo? Que educação essa escola produz?

Tempo e espaço se relacionam e fazem parte da gestão cotidiana da escola. E, nesse movimento, o território é constantemente afetado pelas pessoas que ocupam cargos de poder. Profissionais e famílias, corpos que decidem, que se relacionam, que se posicionam, vão compondo o campo das disputas. Mas os corpos vibram, afetam e produzem diferença. Os corpos se conectam, variam e se distinguem. Os corpos não são o Estado, mas o Estado os disputa, busca dispô-los, posicioná-los, ordenar suas relações à sua maneira. Questões que nos remetem novamente às pistas de Foucault (1999) em *Vigiar e Punir*.

Que Estado é esse então? Que instituições são essas? Como diferenciamos governo e Estado nesse processo de relação com a escola?

Aproximamo-nos também do debate sobre governanças locais. Essa governança pode se construir em relações sociais de predominância político-territorial que, por vezes, reproduzem traços de coronelismo do passado ou mesmo lógicas de militarização, já

mencionadas anteriormente. Lembremos que no caso *Cuidado, tem pitbull!* presenciamos logo de cara na entrada da cidade um clube de tiro.

Nesse contexto, a escola não apenas sofre os efeitos das decisões políticas, mas também as traduz em formas concretas de organização do tempo e do espaço. Antes do isolamento social provocado pela pandemia de Covid-19, a escola funcionava de maneira mais orgânica com a vida social e produtiva do assentamento. Não foi apenas um dos participantes que relatou essa organização anterior, marcada por outro ritmo: a escola atendia a comunidade em dois turnos distintos. Pela manhã, funcionavam as turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I; à tarde, as do Ensino Fundamental II. Assim, não havia sobrecarga dos espaços escolares, como percebemos durante o trabalho de campo.

Constantemente, esse arranjo era reconhecido como fundamental pela comunidade. Pela manhã, os jovens e adultos podiam colaborar com as tarefas cotidianas da vida no campo, enquanto as crianças menores permaneciam na escola. À tarde, se evitava realizar essas em horários de maior incidência solar, evitando o calor mais desgastante. Havia, assim, uma sinergia sensível entre a temporalidade da escola e a temporalidade da comunidade.

Entretanto, no retorno das atividades presenciais, em 2022, o cenário era outro. Vimos diversos desses espaços fechados para dar lugar a novas salas de aula, já que todas as turmas, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, passaram a frequentar a escola ao mesmo tempo.

Essa mudança gerou impactos também no cotidiano das famílias, isto é, no território do assentamento. Era comum ver estudantes adolescentes chegando atrasados, pois precisavam tirar o leite pela manhã. Nessas circunstâncias, o transporte escolar já não atendia às suas necessidades, e muitos precisavam utilizar seus próprios meios para chegar à escola, como a moto da família. Já fazia muito tempo que eu não via crianças de 13 anos dirigirem motos de 125 cilindradas sem capacete em estradas perigosas.

Por isso, ressaltamos a importância das pequenas ações populares que articulam diferentes grupos em territórios geopolíticos locais: representantes partidários, sindicalistas, familiares e o Conselho Escolar formado por pais de estudantes. Tem no assentamento o MST e o MPA também. Esses espaços constituem arenas de reivindicação de direitos negados no território.

Percebemos, assim, a constituição de lógicas que produzem esta escola a partir de diferentes esferas do poder público, que disputam e moldam o território em Rondônia, como propõe Souza (2011), sob o signo de fronteira e colonização agrícola. Mesmo que não possamos

classificá-la imediatamente como uma escola do campo no sentido político defendido pela luta social por uma Educação do Campo, torna-se evidente a complexidade de sua constituição, atravessada por camadas de decisões políticas e administrativas ao longo do tempo. Essa complexidade reforça a fala da professora no caso *Primeira rotina*, quando afirmou que se trata de uma escola de assentamento, e que essa territorialidade interfere profundamente em sua vida e em suas relações.

Há elementos simbólicos marcantes que refletem subjetividades na paisagem escolar. Como exemplo, observamos simbologias expressas nas cores dos muros, das paredes e dos uniformes. Essas expressões compõem uma memória coletiva ligada à luta pela terra e à construção democrática da escola. Tem territorialidade marcada pela memória.

Essas marcas visuais e simbólicas revelam uma disputa silenciosa, mas profunda, sobre o pertencimento e o modo de narrar a própria escola. O espaço escolar, nesse sentido, torna-se campo de produção de sentidos, onde opera identidades camponesas, discursos institucionais e memórias da luta e de disputa pela terra.

Nesse contexto, perguntamos: quando o hino nacional é interpretado por uma viola caipira, estaria se produzindo uma composição entre cultura e Estado nacional? Ou tratar-se-ia apenas de uma captura política por parte do Estado?

Essas tensões entre o local e o nacional, entre o que é instituído e o que é vivido, perpassam também as práticas pedagógicas e culturais. A escola, enquanto território educativo, é convocada a traduzir e negociar símbolos que carregam múltiplos pertencimentos. É nesse atravessamento que emergem contradições mais amplas, em que o gesto cultural de uma comunidade pode tanto afirmar sua autonomia quanto ser reconfigurado pelas lógicas do Estado.

Aproveitamos então para problematizar um fenômeno social presente no estado de Rondônia: o fechamento de escolas. Como mostram Santos e Barros (2022), esse processo se relaciona tanto a negligências das instituições gestoras, do governo estatal, quanto às pressões do agronegócio sobre a agricultura familiar, produzindo efeitos diretos nas comunidades locais. O fechamento de escolas!

Na perspectiva da História da Educação, um significativo número de escolas rurais foi literalmente construído pelas comunidades rurais, a partir do intenso processo de migração para a região amazônica da década de 1970. Essas instituições de ensino corresponderam aos anseios por acesso à educação elementar de crianças e jovens diante dos contextos de autoritarismo dos governos militares no Brasil.

[...]

As justificativas apresentadas pelas diversas Secretarias de Educação no estado de Rondônia para o fechamento de escolas são mecanismos que, a nosso ver, escamoteiam as realidades quanto à necessidade de ampla oferta da matrícula escolar nas comunidades rurais para assegurar o direito à educação pública, de qualidade e laica.

A polarização ou nucleação de escolas rurais [como é o caso da Escola Paulo Freire] foi uma das alternativas adotadas pelas administrações públicas. Porém, não foi a mais adequada diante das recorrentes e históricas ausências do poder público para subsidiar as escolas em contexto amazônico, para os povos das florestas, dos campos, dos rios, dos igarapés, dos igapós, dos quilombos ou das aldeias. (comentários nossos)

O fechamento e a desativação das escolas rurais têm representado, no estado de Rondônia, um mecanismo impositivo que desrespeita o direito de crianças e jovens, alterando o percurso da escola, sem considerar o espaço e as peculiaridades dessa população ao demonstrar apreço pela lógica perversa do capitalismo.

A presença do agronegócio em Rondônia, de certo modo, impôs modos de vida, formas de trabalho e forçou a saída da agricultura familiar do campo, ora se apropriando de suas terras por meio de pagamento abaixo do mercado, ora ampliando vagas para contrato de mão de obra assalariada ou arrendamento, mesmo sem as prerrogativas dos direitos trabalhistas. O deslocamento tendencioso da população do campo para a cidade e as ausências de políticas públicas específicas para as escolas localizadas no meio rural auxiliaram sobremaneira o fechamento de muitas instituições de ensino para os camponeses.

A concentração e o uso da terra para o atendimento dos anseios da produção de commodities, aliados à falta de assistência, informação, crédito, e atendimento às condições de escolarização e saúde às famílias de pequenos produtores, são o trampolim para o afugentamento das famílias rumo aos centros urbanos e, conseqüentemente, à abertura de espaços propícios a alavancar o agronegócio.

O fechamento de escolas rurais para crianças e jovens em Rondônia, que integra a Amazônia Ocidental, é desprovido de concepção pedagógica que valora culturas e saberes populares e não corresponde aos anseios dos povos que habitam a floresta. (Santos; Barros, 2022, p. 707).

Aqui é importante lembrar que os estudos sobre a situação social das áreas rurais em nível nacional indicam que o fechamento e sucateamento de escolas não são fenômenos exclusivos do contexto rural de Rondônia. Como apontam Molina e Freitas (2011), trata-se de um movimento observado em escala nacional, já discutido mais de uma década antes das análises de Santos e Barros (2022), ainda que em perspectivas distintas.

De acordo com o Censo Escolar, existiam 107.432 escolas no território rural em 2002. Em 2009, o número desses estabelecimentos de ensino reduziu-se para 83.036, significando o fechamento 24.396 escolas no meio rural, e os

dados de 2010 registram a existência de 78.828 escolas (Molina; Freitas, 2011, p. 29).

Ao observarmos mais de perto esse fenômeno no estado de Rondônia, Santos e Barros (2022) retratam esse quadro a partir de um contexto histórico anterior, revelando como tais conflitos se enraízam e se atualizam na vida das comunidades rurais.

Porém, constatamos a intensificação do fechamento de escolas rurais a partir do início da década de 1980, ação pensada e executada pelo poder público, pelas administrações públicas, que prejudica a sociedade civil. A mudança da escola rural de uma sala – próxima à comunidade, mesmo que multisseriada – para a escola polarizada ou nucleada requereu uma instituição de ensino de muitas salas, muitos professores, mas distante das comunidades e sem o efetivo conjunto de requisitos para atender às peculiaridades das comunidades rurais. Em Rondônia, intensificaram-se os processos de polarização ou nucleação de escolas rurais e, conseqüentemente, o fechamento de escolas para a população rural (p. 696)

Para compreender o fenômeno do fechamento das escolas, observamos movimentações institucionais que promovem o encerramento e a nucleação de unidades escolares. Esse processo vem ocorrendo desde períodos anteriores à própria constituição do Assentamento Palmares. Assim, quando analisamos esses fenômenos em relação à escola, podemos identificar mecanismos de poder que indicam a continuidade dessa lógica. O fechamento de turnos e a manutenção de sua infraestrutura da Escola Paulo Freire sinaliza para uma escola em caminho de ser fechada?

A Escola Paulo Freire já carrega marcas dessa história. Inicialmente, era reconhecida como escola polo, pois diversas escolas multisseriadas estavam distribuídas pelas diferentes glebas do assentamento. Esse contexto histórico encontra-se registrado no próprio PPP da escola, conforme apresentado no **Quadro 3**.

Quadro 3 - Antigas escolas do Assentamento Palmares

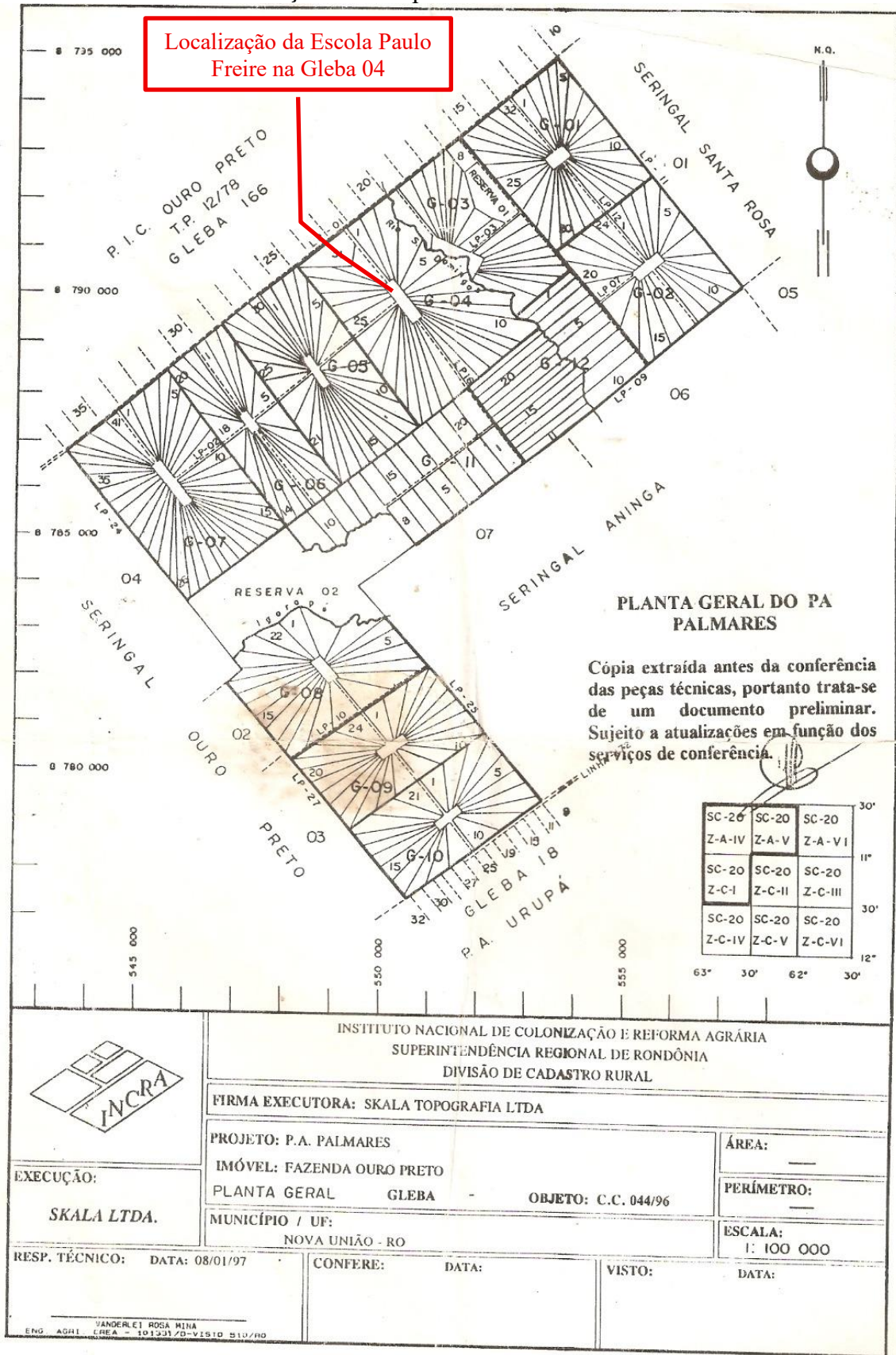
As primeiras escolas organizadas no Assentamento eram extensões das escolas vizinhas (vinculadas). Somente após a legalização do assentamento pelo INCRA, saiu o decreto para construção de seis escolas, sendo elas: Escola Aninga-gleba 01, Escola Alvarenga Peixoto-gleba 02, Escola Paulo Freire-gleba 04, Escola Bahia-gleba 07, Escola Caçulinha-gleba08, Escola Novo Horizonte-gleba 09 e pré-escolar Arco Iris e mais tarde criou – se a Escola Palmares na gleba 11.

Com a organização do Assentamento e distribuição dos lotes e glebas, onde a maioria das famílias optou por viver em agrovilas, houve um maior agrupamento de pessoas, possibilitando o surgimento de uma Escola Pólo para atender a comunidade.

Fonte: PPP da Escola Paulo Freire (2022, p. 6).

Quando havia escolas distribuídas pelas agrovilas – ou pequenas glebas – cada comunidade tinha um acesso mais próximo aos seus espaços escolares. A Escola Paulo Freire surge, então, como polo administrativo dessas outras unidades. Para compreender esses processos, observemos a arquitetura geográfica do Assentamento Palmares, onde fica a escola, representada no mapa da **Ilustração 28**.

Ilustração 28 - Mapa do Assentamento Palmares



Fonte: Inca (1997)

Percebemos, no mapa do assentamento, uma estrutura circular na distribuição das terras destinadas a cada família. Em cada pequena agrovila – ou gleba, como se dizia localmente – há no centro uma área social, onde pequenas parcelas são reservadas para usos coletivos. Nesses espaços, concentram-se igrejas, áreas de lazer e esportes, como campos de futebol, zonas de plantio comunitário, associações de moradores, antigos postos de saúde, entre outros. A Escola Paulo Freire se localiza na área social da Gleba 04, como vemos na **Ilustração 28**.

Essa estrutura circular poderia ser facilmente romantizada. Mas uma assentada me disse que não gostava muito da forma: “Assim as terras ficam muito compridas, e sai mais caro colocar os arames”. Ou seja, a configuração territorial pode dificultar o trabalho e o cotidiano das pessoas. O Estado arquitetou assim. Mas a assentada lê de outro modo. Quem sabe mais? Em todo caso, saberes distintos, mas questões que nos mostram a importância da participação comunitária na constituição do assentamento.

Uma das vantagens dessa configuração é que muitas casas podem ser construídas próximas umas das outras, fortalecendo vínculos comunitários em cada gleba, enquanto as partes mais afastadas do lote destinam-se à produção agrícola das famílias. As pessoas tem suas moradias mais próximas umas das outras. Foram várias vezes a recorrência de participantes que relatavam “quando queríamos fazer uma reunião com todo mundo da Gleba, alguém sai na estrada e gritava bem alto: Reuniãããã!”.

Não precisamos de comentar que devido à proximidade das casas com a área social, já ali mesmo na Gleba 04, vários alunos podiam acessar a escola caminhando, devido à proximidade. É nesse contexto que situamos o fenômeno de fechamento de escolas públicas em zonas rurais, promovido pelo Estado e por políticas administrativas locais. As gerações pioneiras do assentamento vivenciaram de perto esse processo de fechamento das escolinhas multisseriadas das outras glebas.

Território também tem a ver com mobilidade. Não temos ainda informações consolidadas sobre como o transporte escolar era organizado naquele período. Mas, a princípio, uma escola próxima às moradias facilita o acesso das famílias. Em contrapartida, durante nossas atividades de campo, presenciamos uma rede complexa de ônibus que hoje percorre o assentamento para buscar as crianças em suas casas, uma vez que toda a infraestrutura escolar foi centralizada na Escola Paulo Freire. Em alguns casos, víamos alunos que demoravam uma hora ou mais para chegar na escola.

Este não é um quadro que vem apenas afetar os alunos. Além de professores sentirem a pressão da carga elevada de trabalho e do excesso de conteúdos, existe o deslocamento diário: alguns percorrem mais de 20 km para ir e outros tantos para voltar. Em tal situação somam ao final do dia 40 km de estrada de cascalho ou atoleiro, sob sol ou chuva. Vários professores se transportavam de motocicleta. Talvez o corpo do campesino aguente. Mas será que aguenta? Nunca os ouvi reclamar. Seguem todos os dias com felicidade para a escola.

As transformações territoriais em Nova União expressam uma geopolítica que ultrapassa o nível municipal, articulando dimensões econômicas, culturais e históricas que atravessam o cotidiano escolar. A escola aparece como um espelho dessas tensões, ora reproduzindo lógicas de controle e centralização, ora abrindo brechas para experiências comunitárias de resistência e pertencimento. O fechamento das escolas rurais, a centralização das estruturas e o avanço do agronegócio evidenciam um processo de desterritorialização da vida camponesa. Ainda assim, as memórias, as cores, os gestos e as vozes que ecoam no assentamento mostram que o território resiste e se refaz — reafirmando, no chão da escola, o direito de permanecer e educar na terra.

4.4 “Falar da escola é falar do assentamento”: o MST e as conexões da vida no campo

Ao ampliarmos o olhar da escola para o assentamento, observamos a presença de diferentes lógicas políticas que imprimem marcas no território. Percebemos, que a comunidade precisa dialogar com o Estado não apenas em relação à escola, mas também aos ônibus, às estradas, saúde, entre outros serviços necessários, que são questões sociais defendidas pelo MST também. É importante lembrar que muitos serviços públicos ainda faltam, conforme reivindicado historicamente pelo MST: políticas que incluam a produção dos assentamentos, condições adequadas de saneamento básico, entre outras necessidades urgentes. Em diálogos com nossos participantes, nos demanda a analisar como estas políticas têm sido modificadas nas experiências dos últimos 20 anos.

Sobre esses serviços públicos, é importante observar a atuação do MST e como, atualmente, o Movimento defende que após a conquista da terra a luta continue visando a permanência da vida nela. Na proposta de um Programa de Reforma Agrária Popular, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2015) apresenta os seguintes eixos orientadores:

- A democratização da terra.
- Água: um bem da natureza em benefício da humanidade.
- A organização da produção agrícola.
- Uma nova matriz tecnológica que mude o modo de produzir e distribuir a riqueza na agricultura.
- A industrialização.
- Política agrícola.
- A Educação do Campo.
- O desenvolvimento da infraestrutura social nas comunidades.
- Mudanças na natureza do Estado e em sua estrutura administrativa.

Cada um desses tópicos apresenta uma leitura específica sobre o projeto social do Movimento, construída a partir dos aprendizados acumulados ao longo da luta pela reforma agrária. No que se refere à infraestrutura social, o MST destaca a importância dos serviços públicos e acrescenta os seguintes elementos:

8.1 Desenvolver um amplo programa de construção e melhoria das moradias no campo, respeitando as especificidades da cultura camponesa em cada região, conjugado com acesso à energia elétrica de fontes alternativas, à água potável, saneamento básico, transporte e acesso às estradas trafegáveis. (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2015, p. 47).

Nesse cenário, o relacionamento entre comunidade, movimento social e Estado vai se constituindo nas relações sociais do território. Isso porque, uma vez garantida a terra, uma série de serviços públicos torna-se necessária para a sustentação da vida comunitária.

Em todo caso, apesar de o Movimento atuar na constituição da escola de muitas formas indiretas, vemos no assentamento que o movimento segue articulado de diferentes modos. Sair dos muros da escola nos apresenta possibilidades outras de leituras do MST como uma linha de força que opera na constituição seja do território escola, assentamento, município, estado, entre outros. Vemos como o MST tem atuado em geral por meio de frentes de atuações, como no caso sobre o 7 de setembro, em que a professora nos comentou que trabalha na Frente de Formação, Educação e Gênero e vemos que existe uma diferença na forma que opera nas regiões da Amazônia com suas organizações em outras regiões. Estar de perto com uma família Sem Terra articulada ao MST nos possibilitou muitos aprendizados e somos muito gratos por essa possibilidade. O Movimento segue presente na memória, nas histórias de vida, no contar de histórias e nas resistências presentes no assentamento.

Como disse a professora logo nos primeiros causos, “falar da escola é falar do assentamento, e o assentamento está aí”. E no assentamento o Movimento e o Estado também são linhas de força que operam na construção dessa nova sociabilidade que surge na região, processo que já vem levando um pouco mais de três décadas, articulado a outros quadro históricos como vimos no Capítulo 3.

Assim, compreender o movimento social a partir do assentamento e da escola é reconhecer que o MST não atua apenas como sujeito político da luta pela terra, mas como produtor de modos de vida, de políticas e de saberes. Sua presença atravessa o cotidiano da comunidade, imprimindo sentidos nas relações entre Estado, território e educação. O que se revela, portanto, é uma teia complexa de interdependências, em que a escola se torna também um espaço de materialização da Reforma Agrária Popular e de reinvenção do público no campo. Nessa convivência entre movimento, comunidade e Estado, emergem novas formas de sociabilidade e resistência que continuam redesenhando o próprio sentido de pertencimento e de justiça social nas paisagens do campo brasileiro.

Se o movimento se faz presença nas relações cotidianas e nos modos de viver, é também no gesto de plantar, ensinar e contar histórias que suas linhas de força se atualizam. Entre as palavras da teoria e a poeira vermelha da estrada, a escola e o assentamento se revelam como espaços onde o político e o sensível se misturam — onde a educação se aprende com o corpo, com o cheiro da terra molhada e com as conversas que cruzam as salas, as cozinhas e as roças. É nesse entrelaçar de vida e saber que brotam os causos, como quem lança sementes no chão fértil da memória.

Sendo assim, a seguir, cada história que vamos apresentar a seguir traz consigo um modo de pensar o que cresce desde a escola. São hortaliças de pensamento, desejos e aprendizagens que germinam ali, nas brechas onde o Estado, o Movimento e a comunidade se tocam e se refazem.

HORTALIÇAS CRESCENDO: Desejos e devires de uma escola de assentamento e probabilidades de futuro⁵⁶



Por quê?
Como?
Quando?
Onde?
Quanto?
...
Pode ser diferente?



O que isso tem a ver com Educação Matemática?
Com Educação do Campo?
...
Com minha tese?
...
Pra onde nos leva?



**Comitê de
ética**

⁵⁶ A composição de imagens nesta página foi feita com fotos produzidas pelo próprio autor na pesquisa de campo.

Causo "A chuva e a plantação de milho"

No mês de setembro ou outubro, mais ou menos por aí, no ano de 2022, veio uma primeira chuva depois de um período de seca. E eu estava ali, naquela região, onde todo dia que eu ia para a escola de moto, a poeira subia, tipo assim, uns dois metros de altura. Quando bate a chuva no chão, eu queria ter palavras melhores para explicar aquele cheirinho de terra fresca que sobe. Os dias vão passando e eu vou nessa rotina, de manhã na escola, de tarde almoçando na casa de uma família Sem Terra, de noite na minha cama pensando como que foi o dia. Nos fins de semana, tinha truco e uma coisinha e outra pra fazer, hora de fazer uma compra na cidade, depois ir cortar um cabelo, e assim eu fui conhecendo Nova União no seu núcleo urbano mais de pertinho. Tinha um senhor pregando na rua, e de lado uns pombos voando. Aquela cidadezinha parada, a vida no interior que me dava até um pouquinho de tranquilidade, mas que nem todo mundo ali parecia estar muito feliz. Bom, eu não sei, sei que aprendi coisas daí, e Paulo Freire dizia desse processo em alguns textos ou aulas contando também coisas sobre a própria vida. E escrever a tese, ao reler algumas coisas, fui jogado também nesse processo de reflexão, sobre o que eu conhecia ou não sobre o lugar, momento em que passei a escrever sobre ele e a me relacionar com ele.

Mas, então, nessas idas e vindas, eu fui acompanhando tudo que eu podia. Um dia desses, me chamaram para ir no sábado de manhã no assentamento para plantar milho. Puts! E aí não deu. Porque eu tinha feito algum compromisso naquele dia e fiquei ocupado. Mas como eu deixei passar essa oportunidade? Eu nem sabia que iriam me convidar também. Mas fiquei na vontade de ter participado. Será que a experiência iria me trazer de volta algumas lembranças de criança? Porque eu ia passar as férias escolares no sítio de meus tios, a gente ia lá no cafezal de manhã, abria a lona, espalhava o café, e deixava ali o dia inteiro. Olha, eu não sei, dessa

memória de infância, já faz muito tempo, mas eu lembrava de um cheiro úmido e doce de café que ora eu gostava e ora enjoava. Tinha brincadeira de "paga o meu, Felipe", que num outro dia eu explico. Mas no campo tinha muitas brincadeiras! E acho que o brincar toma outros significados na vida das crianças nos dias de hoje.

Às vezes, na vida tem essas coisas, que a gente deixa passar a oportunidade de aprender como se planta milho! Porque a minha pesquisa estava direcionada para a escola. Mas como eu queria ter aprendido como se planta milho. Morando em kitnet, os meus saberes tiveram que se desenvolver para outras coisas, para os livros, pois meu aprendizado não podia nesse momento se olhar para as questões de como eu lido no meu dia a dia com a terra, nem tem terra no meu quintal, só concreto. Fazendo pesquisa, isso muda. Sutilezas do dia.

Mesmo assim, ainda que eu não estivesse lá no dia que plantaram o milho, eu pude ir acompanhando aquele processo até o mês de janeiro de 2023. O milho foi crescendo e sendo cuidado, na última semana antes de chegar o Natal, ele já tava maior que a minha altura. Em janeiro eu dei uma passada no assentamento antes de voltar pra Rio Claro, e deu para chegar a tempo de comer uns milhos fresquinhos. No meio da plantação de milho também tinham abóbora.

Nossa, e tem uma coisa, me lembro que uma vez, um amigo de escola, foi por volta de 2011, me chamou para ir lá na casa dele pra buscar umas espigas, porque tinha vindo umas maritacas e estavam comendo tudo. Chegando lá, já quase não tinha nenhuma espiga boa. Mas já nessa roça do pessoal, era diferente. Lá, três vezes ao dia o pessoal passava com uma bomba daquelas de costa, igual uma que eu já vi para se bater veneno lá em Ouro Preto, mas ali eles só tinham remédio de homeopatia e água. Com aquilo eles borrifavam de manhã, de tarde e de noite. E isso evitava que as maritacas atacassem a lavoura. Só que também trazia para eles muito mais trabalho e cuidado, me diziam.

Um tempo depois eu tava conversando com alguém do assentamento e me contaram que esse é um dos processos que se usam para plantar sem o uso de agrotóxico. E que, apesar de conseguirem fazer a plantação sem o uso, a chuva e o vento de produções vizinhas, podem carregar agrotóxicos mesmo assim. Com o tempo, fui lembrando sobre essas tensões geopolíticas em que se debatia sobre áreas livres ou não de agrotóxico. Nossa, mais uma coisa pra revisar. Vejo como que tem coisas que a gente vai dialogando sobre, e tem que aprender para estudar Educação e políticas públicas que, às vezes, nem parece. Mas o que será que tem a ver plantar milho com Educação? E eu não vou nem responder. Deixa para outro dia.

Causo "Amazônia é aquilo ali que vemos na janela..."

Eu estava em sala de aula acompanhando o professor de História e Geografia da Escola Paulo Freire. O professor falava sobre os biomas e, em dado momento, virou para os alunos e apontou para uma meia dúzia de árvores que se podia ver pela janela:

- Floresta amazônica não é apenas o que vocês veem nas fotos dos livros. Quando falamos de Amazônia também estamos falando de Rondônia, então se atentem para o que vemos pela janela. Aquelas árvores ali, quando olhamos para elas, também faz parte da Amazônia.

Vemos às vezes como é importante produzir essa relação de conexão com a história local e como o lugar foi modificado. Como essa história será contada pelas crianças? São os camponeses aqueles que desmataram? O Estado? Os militares? Quem foi que tocou fogo na floresta? Eu acho bonito reconhecer que vivemos na Amazônia, mas olho em volta e o território está quase todo feito em pasto. Nas propriedades maiores de algumas famílias, com cerca de um quilômetro quadrado, a gente ainda vê pequenas partes de mata, reservas verdes que as políticas do Estado obrigam a manter. No assentamento, foi reservado uma área coletiva, ou seja, em lugar de cada lote ter sua reserva, uma área total e conjunta seria separada. Mas já vimos o problema que gerou no Assentamento Margarida Alves com a invasão de grupos de fora do assentamento. Uma das possibilidades que me disseram, seria a reserva em uma área maior já preservada, facilitando fiscalização. Tema que depois eu vou buscar entender melhor. Eis um mecanismo estatal que opera na geografia do território.

O assentamento vem de outro processo, de um Movimento que não quer se estabelecer contra o Estado por se tratar de Amazônia. O Movimento atua meio de longe, mas tem militantes no território, pois existia latifúndio em Rondônia ao

mesmo tempo que havia gente sem terra. O território é conflituoso: tomadas de espaço, disputas entre igrejas, processos de colonização, e um certo sonho meio fantasma do Sul que chega e se espalha pela fronteira amazônica. E vamos ver o latifúndio tomando conta, as grandes fazendas e o agronegócio tomando para si uma terra violentada em cinzas. Afinal, depois de uma migração intensa na década de 70 prometendo terra, vemos nos dias de hoje o movimento sendo o contrário, o êxodo rural vai tomando conta das paisagens junto ao fechamento de escolas rurais.

Um dia vivi em Rondônia e tive acesso a muitos espaços de contato com a terra que parecem ter me educado de um outro modo. Ou pode ser só saudade dos tempos de criança brincando no terreiro comendo acerola e jaboticaba direto do pé. A terra pode nos educar? Mas é que vemos um território amazônico de conflito militar construído sobre fronteira. Na cidade, tem até nome de rua e de bairro chamado Bandeirantes.

Bom, vou vendo que, às vezes, tentar entender e ler melhor os diferentes símbolos da paisagem é difícil. Na época de escola, tive pouca coisa de Geografia e História de Rondônia. Foi só no último bimestre, no último ano do Ensino Médio, que o professor ensinou algumas coisas. Antes disso, nem professor dessas matérias eu tinha.

Às vezes, eu olho e fico um pouco triste de saber que queimaram tanta floresta assim. Que foi um lugar de encontro de pessoas que gerou tanta violência.

Uma escola de assentamento rural no meio da Amazônia. Qual sua relação com uma terra já tão devastada? O que ensina sobre a terra e seu cuidado? O que pode uma escola como essa?

Causo "Aposentadoria"

Rondônia tem um clima seco e ensolarado nos meses de agosto e setembro, antes da vinda das chuvas. Nos últimos anos, tem sido palco de um céu cinzento nessa temporada devido às queimadas, das quais eu não me lembrava da época em que morei lá até 2016.

Em todo caso, me lembro de um desses dias que era seco, mas com céu brilhoso e ensolarado; o tempo estava um pouco mais limpo, mas com uma leve névoa. Caminhava a céu aberto pelas gramas da escola, em direção ao estacionamento dos veículos, junto com um professor.

Ele me contava histórias de sua vida e desabafava sobre algumas coisas. Dentre elas, falamos um pouco sobre saúde. A saúde dos professores foi algo recorrente nessa experiência, pois atravessava e impactava diretamente o cotidiano da escola. Professores doentes, penso eu, podem indicar que a escola também está doente.

Neste sentido, foi comum ouvir não só relatos sobre saúde, mas também sobre qualidade de vida, inclusive daqueles que vivem em suas terras, na gleba ou em glebas vizinhas, e até mesmo dos que percorrem 40 minutos de moto - seja desde assentamentos vizinhos para chegar à escola, seja desde o núcleo urbano do município. Fazendo sol ou fazendo chuva, independentemente das condições da estrada, ali estavam, de moto, com capa de chuva e tudo. Muitos professores vinham de moto para o trabalho! É um tempão de viagem em alguns casos. Para mim, eram só 10 minutos. Para algumas crianças, fiquei sabendo que poderia levar mais de uma hora.

Mas voltemos a olhar para essa conversa e para o que consigo pensar a partir dela. Foi importante notar que esses professores não são necessariamente apenas professores; são também agricultores e pequenos produtores rurais em suas

terras, quando não estão em sala de aula. Precisam buscar suas próprias formas de produção na terra para se sustentarem. Às vezes contam com o auxílio da família e, ao que parece, em alguns casos precisam recorrer à ajuda de vizinhos para trocar conhecimentos sobre o cuidado com a terra. Em certos momentos é preciso acessar financiamento.

O que entende o professor sobre a vida no assentamento? São pais e mães de família produzindo uma sociabilidade complexa nas relações desse território. Obviamente, isso é um trabalho a mais que precisam manter.

Neste dia em questão, o professor me falava sobre suas preocupações, sobre como era importante estar trabalhando na terra e produzindo, cuidando das hortas e plantações quando não estava em sala de aula. E me desabafou também sobre sua condição e tempo de serviço:

— Wanderson, eu já estou com mais idade e ando cansado. Além disso, preciso trabalhar na minha terra. Gostaria muito de me aposentar e me dedicar a isso, porque eu sou agricultor, porém ainda tenho um bom tempo de trabalho até lá. Mas você não sabe o quão importante eu acho que pessoas mais novas, como algumas que estão por aí pelo assentamento, que já estão formadas, e até mesmo essa juventude que vem com força como você, ocupem esses espaços e trabalhem na escola, para que a gente possa se aposentar e descansar tranquilo, e a escola seguir funcionando.

Tive uma conversa semelhante com o conselheiro escolar da comunidade, que me falava sobre a contratação de professores. Ele comentava que, em momentos anteriores, havia expectativa de contratação, saíram chamados e editais para concursos, mas não apareceram inscritos. E que, obviamente, seria necessário oferecer melhores condições para que esses contratos se tornassem atrativos para as pessoas. Seria também importante promover a contratação de pessoas do próprio assentamento, que já têm formação e boas relações com a escola e com o

território e, especialmente, conhecem as suas lutas, para assumirem os cargos na escola.

Era sabido que, no assentamento, havia profissionais formados e não contratados: seja por falta de convocatórias para contratação, seja por fortes indícios de entraves legislativos relacionados à correspondência entre cargos oferecidos e a formação dessas pessoas.

O que nos resta entender é se isso se trata de uma confusão produzida pela própria reprodução e sucateamento das instituições públicas — hoje tão frágeis no cumprimento de seu papel democrático — ou se estamos diante de algo mais grave. Será que falta dinheiro e gente para trabalhar no Estado? Faltam psicólogas, professores, condições reais para uma Educação fortalecida? Ou será que esse descaso é, de algum modo, produzido propositalmente? Será que não faltaria o Estado investir em pessoas antes das tecnologias de grandes empresas? Por que não contratar profissionais com concursos públicos e estabilidade profissional de forma a valorizar a categoria?

Parece haver uma confusão nas relações que o município estabelece com a escola do assentamento, como se não reconhecesse que se trata de uma escola de assentamento atravessada por uma realidade própria, que exige especificidades no seu território educativo. Essa é uma questão permeada por conflitos de interesses, mas que não se sustenta quando olhamos para as legislações que defendem o direito a uma Educação democrática para a comunidade.

Ainda assim, vemos acontecer ali a não absorção de profissionais formados em Educação do Campo, justamente aqueles que poderiam contribuir de maneira mais relevante com o trabalho escolar. Isso nos coloca uma questão importante: como produzir políticas públicas adequadas para uma escola de assentamento como a do Palmares, quando o município parece operar por outras lógicas e outros movimentos políticos? Como construir políticas que realmente defendam

instrumentos pedagógicos e administrativos comprometidos com o território, com os professores, e com os compromissos éticos que o Estado deveria assumir na Educação?

Isso não significa que os professores e professoras da escola não defendam ou movimentem os saberes do Movimento. Pelo contrário, esses saberes são atualizados na figura do professor. O que acontece é que, na relação com o território, acabam predominando ações e acontecimentos que dificultam ver a escola sendo respeitada e pensada a partir de seu próprio espaço: o assentamento.

Ao mesmo tempo, é fundamental destacar a luta diária dos professores da própria comunidade que já têm seus contratos na escola. São gente dali, com suas terras, suas histórias. Eles conhecem as pessoas por nome, e vivem a realidade do Palmares, e precisam de novos professores para se aliar aos mais jovens e para substituírem os mais velhos, pois esses precisam descansar.

Falta também a formação de mais pessoas, possibilitar o acesso aos jovens de hoje, que no Assentamento Palmares possam ter caminhos adequados para cursar o Ensino Médio e Ensino Superior. Digo isso em termos de cursos de licenciatura para atuar na educação, mas isso não se restringe apenas aí. Em vários momentos que me apresentava para os alunos na sala de aula, esse mesmo professor lembrava as crianças que no assentamento as pessoas podem fazer faculdade. Podem ser médicos e médicas, como uma das pessoas da comunidade havia se formado, e que seria um serviço muito valioso para as comunidades, seja dos assentamentos, seja do município.

Sem atuação devida do Estado, a pergunta permanece: quem vai ficar no seu lugar? Permanece também uma desconfiança: será que existe o desejo, por parte do Estado ou do município, de que não seja alguém do assentamento?

Causo "Vocês precisam fazer uma aula diferenciada"

Esse é um daqueles casos difíceis de começar, mas acho que posso ir contando por meio de algumas práticas que vinham acontecendo na escola. A Secretaria havia solicitado um processo de planejamento, execução e relatório de aulas que se diziam "diferenciadas". Os professores sempre questionavam isso e comentavam como tudo estava meio em aberto.

— O que é isso de aula diferenciada? — alguém perguntava. — Eu posso fazer uma aula diferente do que já faço usando os materiais que a escola tem? Porque, pra mim, todas as minhas aulas já são diferenciadas entre si. Se eu mudar os alunos de lugar, colocar em círculo, ou propor qualquer diferente, isso não seria também uma aula diferenciada?

Esses questionamentos começaram a me cutucar. Por que essa tal linha de força — que podemos chamar de "Estado" — coloca o professor em dúvida sobre o próprio trabalho? Se a Escola Paulo Freire tem um Projeto Político-Pedagógico próprio, um Regimento Interno construído historicamente e professores que sabem o que fazem, por que surge esse conflito na prática?

É que, desde o contato com a Secretaria e com a administração, vemos esses atravessamentos afetando o trabalho coletivo da escola. Existe na escola uma pedagogia própria, viva, mas que parece ter sua autonomia cerceada. Fiquei me perguntando: o que é, afinal, essa autonomia do trabalho do professor? E será que a autonomia irrita o Estado — ou, pelo menos, a Secretaria?

E aí escorregamos em outra dúvida. Os professores têm autonomia para produzir uma tal aula diferenciada? A aula diferenciada serviria para abrir espaço à autonomia? O grande problema é que essas aulas precisam ser feitas em conformidade com os conteúdos programáticos da BNCC. Ou seja: existe uma agenda. E as aulas não seriam mais diferenciadas fora dessa agenda?

Essa agenda curricular sempre embaralha as tentativas de criar algo diferente. O professor precisa se virar em dois. Vai pesquisar, estudar, observar o ambiente da escola e "inventar propostas pedagógicas milagrosas para que os alunos saiam bem nas avaliações oficiais guiadas por métricas globais". Uma aula diferenciada, por si só, já dá um trabalhão... Imagina sem tempo e sem orientação?

O professor vira quase um mago, um artesão de urgências, para produzir aulas diferenciadas assim. A pergunta que me veio foi: será que o MST ensinaria a fazer uma aula diferenciada com suas experiências pedagógicas em outros espaços? Talvez sim. Pois vemos que no Paraná criaram-se Escolas Itinerantes, mais que aulas diferenciadas, uma escola diferenciada. Mas às vezes não dava nem tempo de conversar, porque tudo era muito corrido: eram 212 alunos ocupando a escola todos os dias, num espaço com apenas 10 salas. Duas turmas multisseriadas e outras extremamente lotadas, ao passo que o recreio precisava de ser dividido em dois momentos. O recreio de um grupo gerava barulho que atrapalhava o outro, que deveria estar se concentrando em sala de aula, o que parecia apenas um manejo de corpos entre os espaços. Eu não sei..., mas para não chorar de tristeza vendo essa situação, vou dizer que parece que falta espaço na escola. Dá mesmo para fazer uma aula diferenciada sem biblioteca, sem sala multimídia, sem outros lugares onde o corpo possa respirar diferente?

Durante esse processo, eu estava acompanhando as aulas da professora de Ciências Naturais com o Ensino Fundamental II. Ela me convidou naquele dia e pediu minha ajuda para tirar algumas fotos da atividade. A proposta era analisar o pH de diferentes líquidos — sabão, óleo, vinagre, entre outros. A professora introduziu a aula, apresentou os materiais que iriam analisar e comentou sobre o tal suco de repolho roxo que estava usando, que permitiria observar as reações e fazer as análises.

Enquanto isso, junto com a professora, os estudantes consultavam uma tabela no caderno, com variações de cores, para identificar se cada líquido era mais alcalino ou mais ácido.

Ilustração 29 – Experimento elaborado pela professora para sua aula diferenciada



Fonte: Acervo do autor (2022).

Não deu tempo de perguntar, mas alguns frasquinhos eram do laboratório da escola. Mas não lembro se a professora precisou de improvisar os outros para essa "aula diferenciada". Precisávamos entender, mas quem sabe é a professora — o pesquisador apenas acompanha. A autonomia da professora precisa de ser respeitada, e vemos como, diante de todos os limites, ela tem experiência para atuar de outros modos.

Essa atividade aconteceu no pátio da escola, utilizando as mesas do refeitório, usadas para comer. Mas mostra como é importante ter um lugar certo pra essas aulas diferentes. Um laboratório com mesas próprias, materiais, máscaras, jalecos, além de jardins, sala de cinema, teatro, instrumentos musicais e espaço pra esporte, faz muita diferença. Se a escola quer ensinar de um jeito diferente, precisa ter estrutura pra isso, pra criançada aprender com segurança e de um modo diferente e mais significativos para seus desenvolvimentos.

Outra coisa que me atiçava a curiosidade era esse desejo pelas tais aulas diferenciadas. De onde vinha essa proposta política e pedagógica das aulas diferenciadas? Das universidades? Da sociedade? Só a exigência disso seria suficiente? O que mais seria necessário? Será que há, nas universidades, discursos que acabam gerando certos tipos de pressão para que essas ideias cheguem assim na escola? Qual é a escolha política quando se decide por determinadas escolhas pedagógicas? Acompanhando o trabalho de cada professora e professor, eu não via nenhuma uniformidade no modo como trabalhavam suas aulas. Então, afinal, o que mais poderia ser "diferenciado"?

Essas perguntas ficaram como pontas soltas no meio do meu trabalho de campo. E seguimos pesquisando mais para tentar responder: que escola é essa, tensionada entre o Estado e um Movimento Social? E o que isso tudo tem a nos mobilizar como Educação Matemática?

Causo "Ocupando as praças da cidade"

A aula acabou, era pausa para o recreio, e caminhávamos pelos corredores. A professora conversava comigo, me contou que existem tantos problemas que, à primeira vista, parecem não afetar o cotidiano..., mas afetam. Indiretamente, num segundo plano, ali onde quase ninguém enxerga. Ela falava de um conflito silencioso que corre por baixo das aulas, dos recreios, das rotinas. E, mesmo quando a gente quer apontar para "o Estado" como uma coisa abstrata, as tensões chegavam, quase sempre, pela porta da Secretaria: decisões, ordens, cobranças. Era o executivo local atravessando o que a escola construía com tanto cuidado.

A professora, nesse dia, me contou algumas coisas. Comentou sobre trabalhos antigos da escola, dizendo que antes tudo era muito mais mobilizado do que hoje. Herdando os aprendizados da luta pela terra, a escola se articulava com a sociedade de um jeito muito forte. As aulas saíam dos muros: iam para as praças da cidade, onde cada sala montava como se fosse um acampamento, ocupando os espaços públicos.

Eu escutava aquilo e achava interessantíssimo. Sinto que eu teria aprendido muito acompanhando uma atividade assim. Eram aulas que mobilizavam a escola inteira, discutindo temas da cidade, debatendo políticas públicas do tempo presente, trabalhando conscientização junto aos alunos e à sociedade. Imagine um espaço educativo que continua sendo escola, mas aberto, atravessado pela vida do município? Uma escola que acampa em frente à prefeitura para falar do que afeta a comunidade e os estudantes? Eu pensava: que potência educativa tem isso!

Depois, a professora comentou que, certa vez, o prédio da prefeitura foi incendiado. Isso gerou muitos problemas. Arquivos de carreira de funcionários públicos foram perdidos e, para piorar, algumas pessoas do assentamento acabaram sendo investigadas... Como se tivessem feito aquilo de propósito.

Acusações e suspeitas sem prova nenhuma. A criminalização de pessoas do assentamento ocorre até mesmo ali nos contextos regionais e mais locais.

Essa memória da escola me marcou. Ela mostrava como ocupar os espaços públicos da cidade era parte de um processo educativo profundamente contextualizado na realidade do assentamento — na luta pela terra, na história de resistência da região, na defesa de direitos básicos. Mas nem tô querendo incentivar que a escola volte a fazer isso, não. Ela entende muito bem o que tem sido mais urgente nos dias de hoje. Porque hoje, com esse sol de rachar que faz em Rondônia, coitado dos alunos se forem ter aula ao céu aberto e não tiverem um pé de árvore e com sombra pra descansar. Só de pensar já dá sede, mas acredito que seria possível o Estado colaborar.

Causo "Escombros de uma escola rural"

Um dia me contavam uns causos, e diziam "você pode pegar a rodovia, voltando pra Ouro Preto, depois de uma curva, que tem essa e essa característica entre as linhas b e c, que tu vai encontrar um terreno planado com uns montes de terra revirada, ali tinha uma escola rural". Era de Nova União. Não foi com satisfação por parte dos participantes que eu havia recebido essa informação, pois sabiam que eu estava estudando sobre escolas rurais. Apesar de ser uma escola rural, não estava dentro dos assentamentos.

Essa escola foi demolida fazia pouco tempo. Me relataram que depois da estrutura ter sido desativada, seguia uma demanda de escola para crianças naquele local. Essa demanda poderia ser motivo de se pleitear sua reativação. Possivelmente, a demolição tenha ocorrido com interesse de evitar que ela voltasse a funcionar.

Quis olhar um pouco para aquele espaço e tentar imaginar que vida escolar permeava aquele território. Me perguntava como foi para os familiares da região, pois estava fora do assentamento e eu não tive contato com as famílias daí. Em todo o caso, o fechamento de escolas rurais sempre me preocupava desde o que já vínhamos estudando, então decidi tirar umas fotos e guardar como registro. E espero que isso não chegue a passar um dia com a Escola Paulo Freire também, nem mesmo com a Escola Antônio Carlos do Assentamento Margarida Alves.

Ilustração 30 – Escombros de uma escola do campo



Fonte: Acervo do autor (2022).

Causo "Conhecendo a turma do sindicato"

Foi assim, uns dois dias seguidos, se eu não me engano, me convidaram para visitar a turma do sindicato. Eu nem sabia que eu podia ir conhecer o sindicato, mas já que me convidaram e me abriram as portas, eu tô lá! E não me arrependi, é um espaço muito importante de aprendizado.

Cheguei lá e fui recebido pela vice-presidenta do sindicato. Olha só, ela era professora da Escola Paulo Freire. Depois eu entendi que ela morava no assentamento. Também me disse que era do MPA. Parecia que ela conhecia de muita coisa que tava rolando com a vida e os problemas das pessoas. Me contou que o lugar dela era pra ser na Paulo Freire, mas que tiraram ela de lá. E tudo foi dialogando com os outros discursos das pessoas na escola e no assentamento.

Fomos conversando e ela depois me apresentou o advogado do sindicato que estava ali com ela. E aprendi um pouco, sobre o que fazia o advogado que pode ser um profissional a ser formado para outros propósitos. Nossa, às vezes eu fico pensando, como me parecia complicado acompanhar as questões de como funciona a atuação dele nesses espaços. Tinha que entender de lei, e de como funciona o poder judiciário...

Eu tive aula de legislação na graduação, aprendi muito aí, mas às vezes sinto que faltou ser um pouco mais prático. Mas uma coisa eu te digo... O pessoal lá no assentamento sabe. Então, desde o que aprenderam na história de como construíram aquele lugar, o que vem a ser dito de luta pela terra, não parece ser pouco. E eu sentia que Paulo Freire, o escritor, não a escola, era advogado e por isso ele tinha um outro olhar para as instituições, principalmente as do Judiciário. E, nisso, ele deve ter olhado pro povo que não sabia ler e ter pensado que isso era importante para alguma coisa na vida.

O que o povo faria se não soubesse ler? Para entender as instituições sem conseguir ler as leis, pode ser difícil.

Até lembrei de uma amiga, que em Goiás estudou num curso de Direito que tinha alguma relação com os projetos do MST, e ela me contava algumas coisas, de como era diferente a formação dela. Não parecia nada com as ideias que eu trocava com o pessoal de Direito que ia pra faculdade no mesmo ônibus que eu, de Ouro Preto para Ji-Paraná. E ali no sindicato fez muito mais sentido a necessidade de outra formação.

Será que hoje em dia as pessoas já estão entendendo do que se trata e não é como naquele tempo de outrora? E aí eu me perguntava, o que isso muda no mundo? É que eu vi hoje as pessoas entendendo do que se trata quando conversavam com o advogado no sindicato.

Em todo caso, a liderança da vice-presidenta do sindicato, e do presidente, ambos se relacionavam com a Escola Paulo Freire.

Conhecer a vice-presidenta foi ver também a importância de seu trabalho no diálogo com as pessoas, na articulação das demandas com o advogado, no levantamento de projetos possíveis para a transformação daqueles espaços.

Mas os dias ali foram bons, e consegui acompanhar as coisas e os problemas que se passavam para pôr na tese. Tudo veio como um navegar e por aceitar um convite pelo qual, hoje, eu sou muito grato de ter recebido.

Causo "Amazônia tá de pé"

Este relato se passou quando eu estava regressando para Rio Claro. Foi quando eu entrei no avião, na cidade Ji-Paraná, e estava aguardando o voo para Cuiabá.

Um senhor que estava a uma poltrona do meu lado comenta:

- As pessoas ficam falando que estão derrubando a floresta amazônica, isso é uma mentira. Eu fui num voo para Manaus, eu sobrevoei a Amazônia, e não vi nenhuma árvore derrubada, a floresta estava lá de pé.

A conversa seguiu e eu fiquei inquieto. É claro que não iria me meter na conversa. Mas o que mais me incomodou foi pensar: onde será que ele pensa que estamos? O incômodo foi, pois, que por estarmos em Rondônia, estávamos em uma região de floresta amazônica, rodeado por um cenário de grandes fazendas para criação de gado, que anteriormente fora floresta amazônica. Em que momento da história isso deixa de ser Amazônia? Em que momento da história essa memória sobre o território que estávamos vinha a ser apagada? Por que existe este imaginário social de que a Amazônia só se trata de floresta, e que - não foi a primeira vez que escutei -, mas não se considera Amazônia enquanto espaço onde vidas e comunidades a ocupam?

Ao mesmo tempo me colocava a pensar a própria experiência, enquanto aluno que estudou em escolas públicas da cidade de Ouro Preto do Oeste. Tentei buscar os momentos em que isso era tematizado. Com isso, percebi que sempre que se falava de floresta amazônica, sempre faltava esta ênfase da relação desse tema com a nossa vida. Em Ouro Preto do Oeste, sempre se pode ver uma pequena floresta, com uma zona de preservação que, inclusive já fomos visitar. Mas, até aí, essa associação, de que isso é uma floresta amazônica e de que vivíamos em um território da Amazônia, pouco era enfatizado, salvo, é claro, nas aulas de minha

querida professora de Geografia, que em geral era quem promovia essas discussões e esses deslocamentos, com trabalhos de campo por exemplo, para conhecer essa reserva, o trabalho de algumas instituições, como a Embrapa, o reflorestamento da margem de um rio da cidade com açaí, e alguns projetos gigantes, com temas referentes ao meio ambiente, à coleta de lixo e à reciclagem. Que questões políticas podem estar envolvidas nisso? Há um apagamento da história sobre essas questões?

O voo começou, e nisso segui, junto com essas perguntas na cabeça, pensando sobre...

Depois, com o tempo, no último ano do doutorado, eu fui numa festa organizada pela Via Campesina, que era um evento que não é exatamente ou somente uma festa.

Que relação a escola tem com tudo isso? Eu tô pressionando a escola? Gostaria que essa tese fosse um eco para os futuros professores. E preciso de território. A gente passa o tempo todo em silêncio e começa a chorar na hora de escrever a tese. É floresta sendo queimada, povos sendo exterminados, terra sendo concentrada e governos lavando suas mãos.

No final, fica um grande questionamento, o que é viver na terra? Como é educar uma criança na terra? Tem algo diferente aí que esse mundo capitalista vem destruindo de nós em nossas subjetividades? Eu queria saber como é que cresce a criança Sem Terra. Mas, que responsabilidade temos por ela? Violar a terra, e violar o território, violar os povos, é violar as crianças? Mas por que será que seguem fechando escolas no campo?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: O que floresce depois da chuva?

Canção: Reis do Agronegócio

Ó donos do agrobiz, ó reis do agronegócio
 Ó produtores de alimento com veneno
 Vocês que aumentam todo ano sua posse
 E que poluem cada palmo de terreno
 E que possuem cada qual um latifúndio
 E que destratam e destroem o ambiente
 De cada mente de vocês olhei no fundo
 E vi o quanto cada um, no fundo, mente

Vocês desterram povaréus ao léu que erram
 E não empregam tanta gente como pregam
 Vocês não matam nem a fome que há na terra
 Nem alimentam tanto a gente como alegam
 É o pequeno produtor que nos provê e os
 Seus deputados não protegem, como dizem:
 Outra mentira de vocês, pinóquios véios
 Vocês já viram como tá o seu nariz, hem?

Vocês me dizem que o brasil não desenvolve
 Sem o agrebiz feroz, desenvolvimentista
 Mas até hoje na verdade nunca houve
 Um desenvolvimento tão destrutivista
 É o que diz aquele que vocês não ouvem
 O cientista, essa voz, a da ciência
 Tampouco a voz da consciência os comove
 Vocês só ouvem algo por conveniência

Para vocês, que emitem montes de dióxido
 Para vocês, que têm um gênio neurastênico
 Pobre tem mais é que comer com agrotóxico
 Povo tem mais é que comer se tem transgênico
 É o que acha, é o que disse um certo dia
 Miss motosserrainha do desmatamento
 Já o que acho é que vocês é que deviam
 Diariamente só comer seu "alimento"

Vocês se elegem e legislam, feito cínicos
 Em causa própria ou de empresa coligada:
 O frigo, a múlti de transgene e agentes químicos
 Que bancam cada deputado da bancada

Té comunista cai no lobby antiecológico
 Do ruralista cujo clã é um grande clube
 Inclui até quem é racista e homofóbico
 Vocês abafam, mas tá tudo no youtube

Vocês que enxotam o que luta por justiça;
 Vocês que oprimem quem produz e que preserva
 Vocês que pilham, assediam e cobiçam
 A terra indígena, o quilombo e a reserva
 Vocês que podam e que fodem e que ferram
 Quem represente pela frente uma barreira
 Seja o posseiro, o seringueiro ou o sem-terra
 O extrativista, o ambientalista ou a freira

Vocês que criam, matam cruelmente bois
 Cujas carcaças formam um enorme lixo
 Vocês que exterminam peixes, caracóis
 Sapos e pássaros e abelhas do seu nicho
 E que rebaixam planta, bicho e outros entes
 E acham pobre, preto e índio "tudo" chucro:
 Por que dispensam tal desprezo a um vivente?
 Por que só prezam e só pensam no seu lucro?

Eu vejo a liberdade dada aos que se põem
 Além da lei, na lista do trabalho escravo
 E a anistia concedida aos que destroem
 O verde, a vida, sem morrer com um centavo
 Com dor eu vejo cenas de horror tão fortes
 Tal como eu vejo com amor a fonte linda
 E além do monte o pôr-do-sol porque por sorte
 Vocês não destruíram o horizonte... Ainda

Seu avião derrama a chuva de veneno
 Na plantação e causa a náusea violenta
 E a intoxicação "né" adultos e pequenos
 Na mãe que contamina o filho que amamenta
 Provoca aborto e suicídio o inseticida
 Mas na mansão o fato não sensibiliza
 Vocês já não tão nem aí co'aquelas vidas
 Vejam como é que o ogrobiz desumaniza...:

Desmata minas, a amazônia, mato grosso...;
 Infecta solo, rio, ar, lençol freático;
 Consome, mais do que qualquer outro negócio
 Um quatrilhão de litros d'água, o que é dramático

Por tanto mal, do qual vocês não se redimem
 Por tal excesso que só leva à escassez
 Por essa seca, essa crise, esse crime
 Não há maiores responsáveis que vocês

Eu vejo o campo de vocês ficar infértil
 Num tempo um tanto longe ainda, mas não muito
 E eu vejo a terra de vocês restar estéril
 Num tempo cada vez mais perto, e lhes pergunto
 O que será que os seus filhos acharão de
 Vocês diante de um legado tão nefasto
 Vocês que fazem das fazendas hoje um grande
 Deserto verde só de soja, cana ou pasto?

Pelos milhares que ontem foram e amanhã serão
 Mortos pelo grão-negócio de vocês
 Pelos milhares dessas vítimas de câncer
 De fome e sede, e fogo e bala, e avcs
 Saibam vocês que ganham "cum" negócio desse
 Muitos milhões, enquanto perdem sua alma
 Que eu me alegraria se afinal morresse
 Esse sistema que nos causa tanto trauma

Eu me alegraria se afinal morresse
 Esse sistema que nos causa tanto trauma

Eu me alegraria, ô
 Esse sistema que nos causa tanto trauma

Ó donos do agrobiz, ó reis do agronegócio
 Ó produtores de alimento com veneno

*Composição de Carlos Rennó e Chico César*⁵⁷

5.1 Trocar palavras como se trocam sementes

Conhecemos a música *Reis do Agronegócio* pela interpretação de Chico César durante o período deste processo de doutorado. Chico cantou essa música na 4ª edição da Feira Nacional pela Reforma Agrária, organizada pelo MST no ano de 2023, entre os dias 11 e 14 de maio, em

⁵⁷ Disponível em: <https://youtu.be/WFYyV1DR4uk?si=qwOOPoz3ozdZ-qFt> . Acesso em: 09 nov. 2025

São Paulo capital, no Parque da Água Branca. Durante nossas experiências de campo, muitos participantes nos recomendaram a comparecer no evento, já que eu estaria perto. Começamos por essa música, porque ela se conecta ao encontro que tivemos com outras ações do MST, nesse evento que reuniu corpos e práticas campesinas, organizadas na feira após o período pandêmico.

Ilustração 31 – Foto do Show na Feira Nacional pela Reforma Agrária



Fonte: Acervo do autor (2023).

O MST luta pela terra como um movimento organizador das massas. Contudo, também se constitui como movimento de resistência aos modos de captura do Estado vinculado às lógicas do Capital. No Programa Agrário (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2015), o conceito de autonomia não é apenas reivindicado, mas articulado à proposta da Educação do Campo, onde o povo é sujeito de sua própria educação e onde escolas, assentamentos e comunidades constroem vínculos e elaboram novas demandas no horizonte da Reforma Agrária Popular.

Nesse sentido, torna-se relevante indagar sobre o impacto dessa pedagogia na produção de saberes educativos em escolas públicas de regiões rurais, especialmente em assentamentos do interior de Rondônia, atravessados pela memória e pela materialidade da luta pela terra. Rondônia é um estado com particularidades históricas, sociais, culturais, econômicas, geográficas e políticas específicas, ainda que imbricado em dinâmicas nacionais e globais mais amplas.

Assim, o próprio movimento de seguir pistas e rastros no processo cartográfico nos aproximou das práticas e experiências que dão forma às escolas do campo. Essa forma de investigar, atenta às minúcias do cotidiano, permitiu-nos compreender como as relações locais,

os modos de vida e as marcas da luta pela terra se entrelaçam às práticas pedagógicas e às produções de saber que emergem nesses contextos. É desse exercício de escuta e observação que se delinea o caminho para as análises e sínteses que realizamos a seguir.

A partir desse arranjo teórico-metodológico, revisitamos diferentes cenários analisados ao longo da tese. Esse gesto ecoa práticas observadas em atividades organizativas dos movimentos sociais: momentos em que a coletividade produz reflexão e conhecimento sobre si mesma. Reconhecemos que esta é uma tese que caminha entre desvios, decalques e mapeamentos, mas acreditamos que tais caminhos permitem abrir novas perguntas e trilhas investigativas para a Educação Matemática comprometida com territórios concretos.

Diante desse quadro, perguntamos: há espaço para que propostas pedagógicas vinculadas a movimentos sociais comprometidos com a luta pela terra e com o direito à educação, como o MST, floresçam em uma escola politicamente tensionada? Seria possível vislumbrar uma pedagogia do movimento nas práticas da Escola Paulo Freire, situada no Assentamento Palmares? O que observamos, em geral, é que o MST atua como força tensionadora dos debates, e não como convidado da institucionalidade estatal para estar na escola. Isso nos conduz a questionar: que relação é essa, afinal?

Tal inquietação recoloca uma dualidade insistente que atravessa nossas análises, mesmo reconhecendo a diversidade e densidade das experiências de campo. Há, por um lado, a possibilidade de uma escola que “pode ser mais”, que guarda potência para elaborar projetos políticos e pedagógicos vigorosos, nutridos por processos formativos construídos na luta pela terra. Por outro lado, mesmo diante dessa história e dessas forças, encontramos uma escola que enfrenta sérios problemas em um contexto regional de desmobilização das escolas rurais em Rondônia, fenômeno que tem levado ao fechamento de muitas delas.

Essas questões nos remetem a um episódio narrado em nossa dissertação de mestrado, na Escola Trabalho e Saber, situada na zona rural de Londrina no Paraná, em área do assentamento Eli Vive, também sob administração municipal. Ali presenciamos um momento de forte tensão em torno do Projeto Político-Pedagógico: a proposta de “limpar” o PPP retirando conteúdos que “não seriam necessários” para a escola, como a própria história do assentamento. Naquele instante, um professor interrompeu a tentativa de apagamento, lembrando a importância dessa memória e da força de um PPP construído com a comunidade (Rocha Lopes, 2021). Esse episódio foi decisivo para consolidar nossas inquietações sobre escolas de assentamentos rurais.

Anos depois, retornamos ao tema em outra escola, agora no Assentamento Palmares, no interior da Amazônia. Outro território, outra demografia, outra história. Porém, novamente encontramos o PPP como campo de disputa. Ainda que seja um documento exigido pela política pública, o modo como seus conteúdos são negociados mostra como a presença do Movimento se inscreve na escola: no papel e na memória. Nos PPPs e no Regimento Escolar localizamos marcas do processo histórico da reforma agrária, de uma nova sociabilidade que se consolidava no assentamento Palmares com o mundo, juntamente a sua luta pelo direito à educação.

Importa destacar que não se trata de um documento “do MST”, mas de uma construção coletiva, gleba por gleba, que envolveu famílias, trabalhadores, educadores, associações e acompanhamentos do próprio Movimento. A síntese final desse processo expressa uma perspectiva democrática de educação que reconhece a territorialidade do conflito agrário como parte constitutiva da escola. Nesse sentido, cenas de disputa material e simbólica inscritas nos PPPs revelam também uma disputa territorial mais ampla.

A tentativa de apagar registros demonstra que permanece ativa a lógica que historicamente expulsa: despejo de memória, despejo político. E, no entanto, a terra — e a escola — devem cumprir função social, não mercadológica. A escola é pública. A escola é de todos. A escola é do assentamento.

Sobre esses efeitos que são produzidos no campo no interior de Rondônia, não se pode esquecer e deixar destacado as mazelas de projetos que a ultradireita, que tem se expandido por Rondônia, vem dialogando. Falamos das cenas dos agros, como vemos a música de abertura dessas considerações falando aos “reis do agronegócio” que, como já citado a “agrobandidagem” de outrora, ganha proporções oficiais pelo Estado por meio do casamento das bancadas políticas de boi, bala e bíblia – o que reflete nas militarizações das escolas, como se viessem a gerar milagrosas soluções para os problemas educacionais, ou o sucateamento, nos casos das escolas rurais, como o projeto de Ensino Médio com Mediação Tecnológica; mas que, para além do campo das políticas em Educação, tal predominância política no poder tem gerado uma série de conflitos violentos em relação aos territórios no interior do estado de Rondônia. As próprias eleições de 2022 podem ser um objeto, olhar para o aprofundamento dessas tensões, onde se observa reflexos dessas violências.

A luta política se faz presente e densa. Tensiona, se dobra, se desdobra. Inscreve-se na materialidade do documento e se faz sentir cotidianamente nas práticas escolares. Ali, a complexidade da reforma agrária se mostra não apenas no território físico, mas na disputa por narrativas, pertencas e futuros possíveis.

O documento é também presença de confluência, ponte de diálogo, anúncio de uma luta histórica que ali se inscreve. Carrega vozes e organicidades políticas dos camponeses sem terra que se assentaram, e traz consigo, na própria exigência estatal de oficialização da escola, uma confluência entre Estado e movimento, através da qual transborda a luta pela terra para além da terra material.

No entanto, dando margem e abertura a outros casos e nossas análises mais materiais sobre a escola, vemos um território impactado por mazelas e sucateamento de escolas do campo em risco de serem extintas.

Diante desse cenário de fragilização das escolas do campo e de desmonte das políticas públicas que sustentam a vida rural, tornou-se necessário deslocar o olhar para além das fronteiras nacionais, buscando compreender como outros povos e movimentos latino-americanos têm elaborado respostas diante das mesmas forças que ameaçam suas territorialidades. Esse movimento não surgiu de um desejo de comparação, mas de encontro — um gesto de escuta e aprendizado com outras geografias de luta, nas quais a autonomia, o corpo e o território aparecem também como princípios educativos e políticos. Foi nesse horizonte que se abriu a oportunidade de realizar o doutorado sanduíche, momento em que novas experiências e interlocuções aprofundaram o entendimento sobre o que significa educar e resistir em tempos de avanço do capital sobre a terra e sobre as formas de vida.

Durante o doutorado sanduíche, realizado entre agosto de 2023 e julho de 2024, vivi uma experiência de formação e pesquisa na *Universidad Veracruzana*, em Xalapa, Veracruz (México), sob a acolhida do professor e pesquisador Bruno Baronnet, vinculado ao *Instituto de Investigaciones en Educación* (IIE). Nesse espaço pulsante de debates sobre corpo, território e autonomia, pude acompanhar projetos e discussões que articulavam práticas educativas, lutas sociais e resistências comunitárias diante das pressões do Estado e das lógicas capitalistas de produção.

As atividades incluíram a participação em disciplinas, trabalhos de campo e encontros com pesquisadoras e pesquisadores que estudavam experiências autônomas em comunidades indígenas e camponesas. Esses contatos possibilitaram compreender de perto como a autonomia comunitária é tensionada pelo Estado e por megaprojetos econômicos, revelando formas de organização coletiva que criam modos próprios de educar e habitar o território.

Essa estância investigativa foi fundamental para minha pesquisa de doutorado, pois ampliou o olhar sobre as relações entre educação, território e poder. Os aprendizados construídos no México ofereceram novas chaves teóricas e metodológicas para pensar a escola

do campo como espaço de resistência e criação de outros mundos possíveis, fortalecendo a análise sobre as formas de autonomia e as práticas educativas produzidas em contextos populares e rurais no Brasil. Apesar disso, muito da bibliografia desse processo não foi operada pelas diferenças de cada tempo e espaço onde se localizam as discussões. Pois, por ora, evitamos globalizar nossa discussão.

Ao retornar do México, carregava comigo não apenas novos referenciais, mas também outras maneiras de olhar, escutar e estar com as pessoas nos territórios educativos. As discussões sobre corpo, território e autonomia vivenciadas em Xalapa ressoavam outras tensões coligadas com o casamento Estado e capitalismo, no qual grandes projetos tensionam e desterritorializam os povos como o agronegócio faz no Brasil.

Quando olhamos para o Assentamento Palmares, vemos uma nova socialidade em movimento, em construção, uma nova socialidade naquele espaço, marcada também, com a Escola Paulo Freire sendo um importante ponto de articulação dessas mudanças. De alguma maneira, ela pode produzir uma educação nos tempos e ritmos da comunidade. Precisam se organizar, e se organizam bem. Gosta de receber bem um pesquisador que vai para a escola com curiosidade de aprender mais.

Já nos encaminhando para as últimas palavras deste capítulo: em 2025, tivemos a oportunidade de voltar a Rondônia e conhecer de perto uma das festas organizadas pela Via Campesina (**Ilustração 32**). Na 8ª Edição da Festa Camponesa, realizada na cidade de Jaru (RO), com o tema “Ecologia Integral e Justiça Climática: Por Terra, Território e Soberania Popular na Amazônia”, um dos momentos que mais me chamou a atenção foi a troca de sementes e mudas. Tudo era doado, recolhido, trocado — sem registros, sem controle, sem saber exatamente de onde vinha. Fico pensando se nós, pesquisadores, não seríamos um pouco como isso: estamos ali, na escola, operando como quem troca sementes?

Ilustração 32 – Mística celebrada na 8ª Edição da Festa Camponesa em Jaru (RO)

Fonte: Acervo do autor (2025).

A experiência de olhar para as sementes que se podem trocar junto aos professores é algo muito significativo. É a sensação de estar partilhando saberes e conhecimentos com eles. Acima de tudo, é a troca de palavras que acontece quando estamos na escola. Para estar ali, era preciso se comunicar — e, na escola, é isso que fazemos: trocamos palavras. A escola é um espaço educativo vivido, em que o pesquisador pode tanto educar quanto ser educado. Você aprende, mas também oferece algo.

Lembro-me de um dia em que ouvi alguém usar uma expressão que eu mesmo havia dito em uma conversa anterior: “engordar a isca para atrair os peixes” — uma metáfora para falar sobre a importância de oferecer melhores condições de trabalho, salários dignos e bons planos de carreira aos professores. Caso contrário, eles não se interessam em participar dos concursos para renovar o quadro do magistério. E é evidente o porquê: basta olhar as condições que lhes são oferecidas. Mas, na escola, as palavras circulam — entram e saem — em pontos sempre variáveis.

Portanto, isso faz parte de uma das experiências e permanências junto às palavras que fui aprendendo com os professores — palavras que, às vezes, escapam neste texto e, em outras, reaparecem nos casos. Estar na escola é trocar palavras. E não se deve desperdiçar a bela estética de uma língua tão diversa e rica como a nossa, especialmente quando acolhemos as múltiplas formas de expressão popular, sobretudo as das pessoas do campo. Há muitas linguagens a aprender.

O popular é sempre fonte de novas palavras — para aprender, reinventar e manter viva a língua falada. As professoras e os professores da Escola Paulo Freire não deixam de falar a

língua do povo, mas produzem uma ética em que essas diferenças não se transformam em barreiras. As expressões populares são preservadas, usadas, e não têm medo de existir.

Trocar palavras como se trocam sementes — foi assim que buscamos aprender com as professoras e os professores da Escola Paulo Freire, com seus profissionais, educandos e educandas, e com as famílias do assentamento. Palavras que podemos usar para criar novos casos, resgatando oralidades de outrora.

Com os professores e com a comunidade era assim — e com as crianças também: sempre uma troca de palavras, muitas conversas. Eu vivia fazendo perguntas... Essa troca acontecia na vida. A vida não foi entrevistada para ser gravada ou transformada em objeto. Mesmo quando desterritorializada, a vida tentou ser vivida e conectada à terra que habitava — em um processo de semear e esperar que as colheitas viessem a florescer.

BRINCANDO DE FICÇÃO: Causo "A pequena ASRO e o futuro da escola"⁵⁸

Aquela professora que conheci no dia do 7 de setembro se ofereceu para me acompanhar até a moradia dos pais da pequena ASRO para conversarmos sobre sua participação na pesquisa. Saímos de moto da sua casa e fomos até lá.

O céu já estava mais limpo que os dias que eu cheguei, pois já tinha passado algumas chuvas. No entanto, ainda víamos um cenário de poeira seca, porque a umidade do solo evaporou muito rápido, parecia que estava tudo no ar. Minha testa pingava suor e eu sentia até os pés úmidos em meus tênis, já que procurei ir vestido um pouquinho mais formal para me apresentar como pesquisador. Por outro lado, eu só via pessoas de chinelo Havaiana, o que parecia ser muito mais fresco e confortável.

Me apresentei aos pais da pequena ASRO e conversamos sobre um monte de assuntos. Me contaram um pouco de suas histórias, tomamos um cafezinho, falaram sobre como percebiam o desenvolvimento da ASRO em seu primeiro ano na escola, falamos um pouco sobre o trabalho no campo, alguns causos para rirmos um pouco e por aí vai.

Depois contei um pouco para eles sobre o acontecido, e que isso poderia me ajudar a pensar o processo metodológico da pesquisa, falando do modo de como as crianças se vinculam ao território da escola, tendo em vista ser uma escola em área de assentamento.

A conversa foi boa, e logo nos despedimos, eu já estava me preparando para sair com a moto na beira da estrada e a pequena ASRO correu até nós. Olhou para mim e perguntou:

- Você já vai embora?

Eu tirei o capacete para melhor me comunicar.

⁵⁸ Buscando finalizar a tese, apresentamos um último caso, dessa vez, realmente um caso ficcional na sua integralidade, não refletem acontecimentos e processos que acompanhamos em nosso trabalho de campo.

- Sim, espero um dia poder voltar para conversarmos mais. Já pensou que quando eu voltar você provavelmente já vai estar lendo e escrevendo?

- Eu já escrevo professor, só irei escrever com a letra mais bonita, e vocês adultos de repente vão conseguir ler.

- Eu acho que ela tem razão - respondeu a professora em risos.

Eu parei, pensei um pouco, e vi que tinha sentido.

- É... Vocês têm razão, haha. A gente tá sempre querendo falar para as crianças o que fazer e contar o que sabemos, mas às vezes somos nós que não entendemos.

- Mas eu não entendi ainda o que você estava fazendo na sala... Você não era nem professor e nem aluno... - Disse a pequena ASRO com seus tons de curiosidade.

- Eu vim aqui nesse assentamento, porque a escola de vocês tem muita história por trás da construção dela. Antigamente, isso aqui era tudo uma fazenda só, e as pessoas dessa comunidade não tinham acesso a um pedaço de terra para viver e plantar. Cada família veio de uma realidade distinta, algumas da cidade desempregadas que vieram de famílias camponesas, outras viveram em acampamentos na beira da estrada esperando por terra. Coisas assim... Apesar de hoje todos estarem vivendo na roça, tendo o seu lugar para viver, muitos vieram para cá e não conseguiram acessar a terra. Mas a história de seus pais, eu não conheci não. Na verdade, eu queria conhecer a história de muita gente daqui para ir entendendo como tudo isso se formou, e pensar as coisas legais que acontecem aqui e que poderiam se fazer em outros espaços.

A pequena ASRO olhou para trás, para onde seus pais estavam sentados na varanda.

- É que eu não vejo meus pais contarem essas histórias, então eu não entendo. Eu não entendo nem porque você está contando este caso de uma criança, com palavras que não acontecerem de verdade...

A professora se vinculava bem a algumas sensações de ASRO, e respondeu:

- Está tudo bem, hoje nossas crianças do assentamento não precisam se preocupar tanto com as dificuldades que seus pais tiveram no passado. Por isso é importante você continuar na escola, pois nem todo mundo aqui do assentamento teve acesso aos estudos na sua idade, mas hoje, a nossa comunidade tem uma realidade distinta e temos uma escola. O Wanderson vem aqui para falar dessas vidas das pessoas. Porém, não de seus pais, em específico, ele quer olhar mais para o todo.

- E neste caso, eu estou ficcionando porque, às vezes, os casos têm um pouco de ficção mesmo, embora desses acontecimentos, aqui, nada aconteceu. - Respondi com um sorriso.

- É tem coisa que é coisa de adulto, e por que você estava na sala e não na casa das pessoas perguntando sobre suas vidas? - Perguntou ASRO.

Nessa hora, eu me assustei com a pergunta, as crianças sempre são uma caixinha de surpresa. Respondi:

- Isso acontece por minha formação também, mas principalmente por eu estar buscando aprender sobre escolas em lugares assim, de assentamento rural. Daqui, quero pensar a importância da escola nesse espaço para a comunidade.

- Então, antes de mais nada - interveio a professora para me ajudar -, o professor Wanderson esteve aqui para ficar cinco meses na escola. Ele queria saber como o governo possibilita que vocês tenham uma escola e, ao mesmo tempo, como que a comunidade participa da sua construção. Junto a isso, você já deve ter ouvido falar do MST, foi o movimento que ajudou na organização do processo de constituição desse assentamento. Ele ajudou as pessoas a se organizarem nesse processo, porque um processo de pedir terra ao governo, pode ser difícil, violento e duro, mas o MST nos aconselha com as experiências que tem. E essas experiências podem ou não fazer parte do jeito que a escola funciona.

- E como seria isso? - Perguntou a pequena ASRO.

- Essa questão acho que vai ser difícil até para ele mesmo responder. Por isso, em lugar de falar diretamente sobre isso, ele esteve observando as aulas de vocês. Ele queria aprender sobre o dia a dia da escola. Depois de tudo isso, ele precisa escrever um livro, que vai ser a tese dele para falar sobre o que ele aprendeu com isso.

A pequena ASRO, apertou os olhos. Olhou pra mim:

- Uai, me conta aí o que você aprendeu então?

- Certo. Primeiro, eu nasci aqui em Rondônia também, e meus pais não me contaram de perto algumas de suas histórias sobre quando vieram. No meio do caminho, eu aproveitei para perguntar a eles, porque eu via essas coisas contadas nos livros que eu lia. Acho que um primeiro ponto é que eu aprendi coisas sobre mim, sobre o meu lugar no mundo, no meio de uma história, ainda que há um monte de coisas, eu já percebi, que a gente não sabe.

A pequena ASRO acenou com a cabeça, parecia sentir que isso era bom, mas que não era o suficiente. Mas, como ela sabia que eu falava de mais, ficou esperando eu continuar.

- Aí, eu queria saber como que foi esse processo de criação do Assentamento Palmares, onde vocês vivem hoje em dia. Aí, eu juntei tudo o que aprendi em conversas com os professores da Escola Paulo Freire, pois eles conhecem bem esse lugar e como ele foi formado.

- Uai! Então, eu também posso aprender com eles um dia, né? Eu deveria ir logo conversar com eles, mas já vi que eu vou ter que esperar. - O tom de voz da pequena parecia soar com impaciência.

Eu continuei:

- Nem sempre, às vezes você pode conversar sobre com as pessoas que estão por aí, incluindo a professora aqui e por que não os professores da escola?

Mas, seguindo a conversa, fui percebendo a importância que o Assentamento Palmares e a Escola Paulo Freire têm para as pessoas daqui. Essa é uma das possibilidades que o governo tem: transformar uma grande fazenda, quando está em situação irregular perante a lei, em uma comunidade rural como esta. Porém, ao que parece, ele não demonstra muito interesse — e talvez nem consiga fazer isso sozinho. Nesse sentido, é fundamental manter um amplo diálogo com as pessoas, e os movimentos sociais — como o MST — têm um papel muito importante como articuladores, justamente por sua experiência e presença nesses processos.

- Acho que entendi. - Disse a pequena ASRO.

- Quando eu olho para a escola em si - continuei -, vejo como ela tem um papel importante nessa comunidade, mas que pode ser ampliado com a participação de pessoas da própria comunidade trabalhando nela também, pois as pessoas aqui são muito próximas umas das outras.

- Isso é verdade, na escola, eu tenho amigos que vêm lá do outro lado da serra. A escola também faz a gente se conhecer, né? - Comentou a pequena ASRO.

- Exatamente! Porque a escola também é espaço de socialização, embora precise ser bem cuidada, o que eu entendi, que às vezes não é feito assim.

- É sério? Mas eu gosto tanto de estar ali. Eu aprendo muitas coisas com os professores e com minhas colegas de turma. - Complementou ASRO.

- Sim, e aí vem outra coisa que eu aprendi, é importante os pais de vocês estarem participando da vida administrativa na escola, se vincularem ao Conselho Escolar de forma comprometida e cobrar para que o governo promova e respeite algumas coisas que são próprias da rotina da Paulo Freire. Nessas minhas rotinas, foi forte a tentativa de substituir o PPP da escola, é um documento que guia o trabalho da escola, mas que foi tensionado e atacado para ser substituído. O perigo de sua substituição é que o documento já vem de um trabalho de construção coletivo da comunidade, que seria difícil e daria muito trabalho de refazer por

agora, mas que tem como princípio a proximidade com o contexto de reforma agrária que vivem aqui.

- ASRO, deixa eu te contar uma coisa — interrompeu a professora, com um tom cuidadoso —, eu fui aluna da Paulo Freire há um tempo. Essa escola não era assim; ela tinha muitas atividades construídas no planejamento coletivo, com toda a equipe unida, trabalhando junto.

- Hoje, porém, enfrentamos muitas dificuldades. Os professores estão com problemas de saúde e sobrecarregados de trabalho. A infraestrutura está precisando de várias reformas. Acabamos de voltar da pandemia, então, não está sendo fácil para a equipe se reorganizar nesse novo contexto. Alguns professores da comunidade estão sendo substituídos. Às vezes, faltam docentes. Fecharam um dos turnos da escola. A merenda anda muito repetitiva. Falta psicólogo para atender todos os alunos. As demandas são muitas, então, algumas mudanças vão acontecer devagar. Mas o mais importante é que todos nós cuidemos para que essa escola nunca seja fechada. Isso já vem acontecendo em muitos outros lugares. E, para nós, que moramos no campo, ter uma escola diferente é essencial para que nosso direito à Educação respeite os nossos modos de vida. Com tudo isso acontecendo ao mesmo tempo, a gente fica insegura sobre o futuro da escola de vocês. Muita coisa pode mudar, e quando o futuro da escola é afetado, de alguma forma, o futuro de vocês também é.

- Professora, a escola tá tão pertinho de casa, eu não quero que ela feche. Mas eu entendi que isso não vai acontecer de uma vez, né? - Perguntou a pequena ASRO.

- Isso mesmo, às vezes os processos são lentos até isso acontecer, e pode ser que tenhamos tempos de cuidar para que ela não seja fechada. Então, precisamos estar atentos.

- Wanderson, a sua tese não pode ajudar nesse sentido? Por que você não faz isso no seu trabalho? - Pequena ASRO buscou o seu socorro para mim.

- Olha, seria realmente legal se ela ajudasse, eu espero que também seja uma coisa que possa fazer. Além disso, tem outras coisas que vêm afetando as escolas públicas de Rondônia, como o Ensino Médio Tecnológico, que diminuiria a necessidade de professores na sala, colocando vocês para terem aula com alguém mais distante ainda da comunidade. Acho que a tese poderia alertar para essas coisas também, e que aponte certo cuidado com as situações das escolas, né?

- Olha, eu não sei. - Pequena ASRO começou a bocejar se espreguiçando. - Tô indo brincar no terreiro, porque o sol já não está tão quente. Tchau, professores!

- Até logo, pequena ASRO ficcional! - Me despedi.

Nisso, de lado a professora já olhava para mim com um sorriso no canto, porque vimos como essas crianças terão pela frente uma outra conjuntura de vida, que, às vezes, é até um pouco incerta, mas mostra que precisamos defender a vida e o trabalho no campo, especialmente em propriedades pequenas como as que existem ao redor da escola Paulo Freire.

Ela deu de ombros, de um jeito leve, e me disse:

- Viu? Você mesmo já tinha dito que teria muito trabalho para ser feito pela frente, né?

Eu acenei, já carregando o cansaço de um dia inteiro de pesquisa, enquanto olhava o que ainda se estendia em minha frente. Rimos um pouco, subimos na moto e voltamos, encerrando mais um dia de campo, felizes porque percebíamos que algumas sementes plantadas mostravam como poderiam florescer.

*Sair mexendo com planta dá nisso**(Segunda cena de um sonho)**Wanderson Rocha Lopes*

*Eu estava retornando
sentido contrário ao mar
a costa já era outra,
o caminho era diferente,
vegetação baixa e densa,
tinha vários trieros,
pulei de um para ou outro,
e sai cheio de espinhos...*

*Espinhos de flores selvagens
tão pouco secos e duros,
parecia cordão frade
mas macios cor de folha verde
e no meio um pouco de vermelho vinho,
nas solas dos dois pés
e também no meu joelho,
faziam dupla geometria,
círculos e espirais,
no centro eu via um verme saindo de dentro de minha pele
tentei tirar espremendo...*

*Mas minha intuição disse que não
pois era algo do mundo externo,
mas que agora me invadiu
e fazia parte de mim
e que de alguma maneira eu precisava dele para sobreviver...*

REFERÊNCIAS

A DÉCADA DA DESTRUÇÃO: Nas Cinzas da Floresta. Direção: Adrian Cowell; Vicente Rios. Produção: Central Television de Londres; Universidade Católica de Goiás. Reino Unido/Brasil, 1990. Episódio 4 (52 min.).

ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. *In:* PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. Pista 6, p. 131-49.

ALVES, Whendelly Lorena Leite. **Da realidade ao inventário:** a construção coletiva do inventário da realidade na educação do campo. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, PR, 2020.

ARAÚJO, Marcel Eméric Bizerra de. **Estratégias de resistência em assentamentos de reforma agrária:** o caso do Assentamento Margarida Alves em Nova União, Rondônia. 2020. 152 f. Tese (Doutorado em Agronomia: Sistemas de Produção), Faculdade de Engenharia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Ilha Solteira, SP, 2020.

ARELARO, Lisete R. G. Gestão Educaional. *In:* CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 383-9.

BARBOSA, Lia Pinheiro. **Educación, resistencia y movimientos sociales:** la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas. México (DF): Unam, 2015. (Colección Investigación Doctoral).

BARROS, Laura Pozzana de; KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. *In:* PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. Pista 3, p. 63-75.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850.** Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim601.htm Acesso em: 17 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BROWN, Mano (apresentador); CARNEIRO, Sueli (entrevistada). Sueli Carneiro. **Mano a Mano**, 26 maio 2022. Disponível em:
<https://open.spotify.com/episode/2eTloWb3Nrijmog0RkUnCPr> . Acesso em: 20 out. 2023.

CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012a.

CALDART, Roseli Salete. EDUCAÇÃO DO CAMPO. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012b. p. 259-67.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012c.

CHÃO. Direção: Camila Freitas. Brasil, 2019. Documentário, 1h 52min.

COMISSÃO PASTORAL PARA A ANIMAÇÃO BÍBLICA-CATEQUÉTICA. **Cantando e rezando**. Ji-Paraná (RO): Igreja Particular de Ji-Paraná / CNBB – Regional Noroeste, 11. ed., 2012.

CORUMBIARA (Filme). Direção: Vincent Carelli. Título original: Corumbiara: They Shoot Indians, Don't They?. [S. l.]: Vídeo nas Aldeias, 2009. 1 h 57 min.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL POLO PAULO FREIRE. **Regimento interno**. Assentamento Palmares, Nova União – RO, 2022.

FERNANDES, Bernado Mançano. Acampamento. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 23-7.

FLORENTINO, Raiane. O ensino de Geografia em Rondônia: um projeto militar. **Revista Geopolítica Transfronteiriça**, Tabatinga, v. 8, n. 1, p. 1-16, 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. 20. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999.

GARCIA LOPES, Ronilce Maira. **Escola Itinerante Herdeiros da Luta de Porecatu: nesta terra herdamos-se... história e resistências e (re)existências e trabalho e lutas e...** 2024. 188f. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2024.

GERMANO, Marcilei Serafim; ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. Ensino Médio com Mediação Tecnológica – EMMTEC: reestruturar para mercantilizar. **Revista Práxis Pedagógica**, v. 1, n. 3, out./dez. 2018.

GOLIN, Tau. Os cotistas desagradecidos. **Geledés** – Instituto da Mulher Negra, 7 jun. 2014. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/os-cotistas-desagradecidos/> . Acesso em: 20 out. 2023.

GOMES, Giovani Cammarota. **Fascículos de experiências: rastros de um estudo com crianças e matemáticas, inventividade e cultura ou Pesquisar em modo João**. 2021. 177f. Tese (Doutorado em Educação), Instituto de Biociências, – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2021.

GONDIM, Diego Matos; MIARKA, Roger. A constituição de um plano de intensidades: aprender e matemática e diferença e escrita-avalanche e... **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)**, v. 10, n. 22, p. 115-31, 2017.

INCRA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Direção de Gestão Estratégica – DE; Coordenação-Geral de Monitoramento e Avaliação da Gestão – DEA; Superintendência Regional Rondônia – SR 17. **Assentamentos: informações gerais**. Brasília: INCRA, 31 dez. 2017. Disponível em: <https://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php> . Acesso em: 07 out 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Cidades e Estados: Nova União – RO**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro/nova-uniao.html> . Acesso em: 27 nov. 2023.

KIRST, Patrícia Gomes; GIACOMEL, Angélica E.; RIBEIRO, Carlos J. S.; COSTA, Luis Artur; ANDREOLI, Giovanni Souza. Conhecimento e cartografia: tempestade de possíveis. *In*: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (Orgs.). **Cartografias e devires**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 91-101.

KNIJNIK, Gelsa. Pesquisar em Educação Matemática na contemporaneidade: perspectivas e desafios. **JIEEM – Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 9, n. 3, 2016.

KRENAK, Ailton; RIBEIRO, Sidarta. “**Não temos planeta B**”, alerta Ailton Krenak em conversa com Sidarta Ribeiro. Conversa/palestra realizada no Encontro Futuro Vivo, 26 ago. 2025, São Paulo. Canal Terra Brasil. Disponível em: <https://youtu.be/O1scwM8VOgU?si=DRA9JmME-6-TaMST> . Acesso em: 20 out. 2025.

KRUPSKAYA, Nadezhda K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LUXEMBURGO, Rosa. **Sobre a Constituinte e o Governo Provisório**. Tradução de Grazyna Costa e Pedro Leão da Costa Neto. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2021.

MIARKA, Roger. Sobre parafusos, miséria e Educação Matemática: discussões metodológicas na composição de Educação Matemática com filosofia da diferença. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; COSTA, Antônio Pedro (Orgs.). **Leituras em pesquisa qualitativa**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019. p. 161-175.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE RONDÔNIA. Núcleo de Análises Técnicas. **Parecer nº 462/2022/NAT/CAOP/MP-RO**. Procedimento: 2022001010003231. Requerente: 1ª Promotoria de Justiça – Ouro Preto do Oeste. Área do conhecimento: Engenharia Civil. Assunto: Vistoria na Escola Paulo Freire / Nova União–RO. Porto Velho: MP-RO, 2022. Disponível em: <https://www.mpro.mp.br/> . Acesso em: 12 mar. 2023.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MORISSAWA, Mitsue. **A História da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Escola Itinerante: Plano de Estudos**. Cascavel: UNIOESTE, 2013.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Programa agrário do MST**. VI Congresso Nacional do MST (2014). 4. ed. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 2015.

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Nossa história: 00-04**. [s.d.a]. Disponível em: <https://mst.org.br/nossa-historia/00-04/> . Acesso em: 20 out. 2025.

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Nossa história: Início**. [s.d.b]. Disponível em: <https://mst.org.br/nossa-historia/inicio/> . Acesso em: 20 out. 2025.

MST – MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Quem somos**. [s.d.c]. Disponível em: <https://mst.org.br/quem-somos/> . Acesso em: 20 out. 2025.

NOVA UNIÃO (RO). **Decreto nº 2.282, de 5 de outubro de 2021**. Dispõe sobre o Programa Escola Democrática que institui o processo de eleições diretas para diretor das escolas da rede pública municipal de ensino. Portal da Transparência de Nova União. Nova União, RO, 5 de outubro de 2021.

OLIVEIRA, Maria Costa de; TAKARA, Samilo. **A luta pela terra: pedagogias da formação do Assentamento Palmares**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação do Campo) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

OLIVEIRA, Thaís Luanne Costa de; NOBREGA, Renata da Silva. **Sem Terrinha em movimento: o olhar da infância Sem Terra**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação do Campo) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019.

PAIÃO, Cintia Aparecida. **Memórias da escola itinerante “Maria Aparecida Rosignol Franciosi”**: histórias do fazer uma outra escola no movimento dos trabalhadores rurais sem terra. 2019. 211 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, PR, 2019.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich (Org.) **A Escola-Comuna**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. Tradução de Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

PPP. ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL POLO PAULO FREIRE. **Projeto político-pedagógico**. Nova União – RO, 2022.

QEDU. **EMEIEF Polo Paulo Freire** – Questionário SAEB 9º ano. 2021. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/11042664-emeief-polo-paulo-freire/questionarios-saeb/alunos-9ano> . Acesso em: 21 out. 2025.

ROCHA LOPES, Wanderson. **Tensões em um curso de formação de professores de uma escola do campo**. 2021. 223 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Matemática), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, PR, 2021.

ROJAS, Gonzalo Adrian; ADISSI, Paula Oliveira. A criminalização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST): um balanço da literatura e o estudo do caso Pocinhos (PB). **Raízes**, v. 35, n. 1, p. 93-108, 2015.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de Subjetividade**, v. 1, n. 2, p. 241-251, 1993.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. Parecer CEB/CEE/RO n. 021/22, de 20 de junho de 2022. Aprova as alterações realizadas na Matriz Curricular da EMEIEF Polo Paulo Freire, de Nova União/RO, do Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano, implantadas em 2022, e dá outras providências. **Processo n. 031/22- CEE/RO**, Porto Velho, 20 jun. 2022.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; KOLLING, Edgar Jorge; ROCHA, Eliene Novaes; MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salette (Orgs.). **Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Editora Universidade Brasília, 2020.

SANTOS, Heinrich da Solidade. **Potências produzidas no encontro de um educador matemático com a Casa do Hip Hop de Piracicaba/SP**. 2025. 210f. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, SP, 2025.

SANTOS, Silvana de Fátima dos; BARROS, Josemir Almeida. FECHAMENTO DE ESCOLAS DESTINADAS AOS CAMPESINOS EM CONTEXTO AMAZÔNICO: O DIREITO À EDUCAÇÃO SUBVERTIDO AOS INTERESSES HEGEMÔNICOS EM RONDÔNIA. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 695-714, maio-ago. 2022.

SANTOS, Theotonio dos. **Evolução histórica do Brasil: da colônia à crise da Nova República**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. Ciclos de formação humana com complexos de estudo nas escolas itinerantes do Paraná. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 611-29, jul.-set., 2017.

SHULGIN, Viktor Nikolaevich. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferências). Tradução de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SHULGIN, Viktor Nikolaievich. **Rumo ao politecnismo**. Tradução de Alexey e Luiz Carlos de Freitas. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Ricardo Gilson da Costa. Amazônia globalizada: da fronteira agrícola ao território do agronegócio – o exemplo de Rondônia. **Confins** [online], n. 23, 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/9949>. DOI: <https://doi.org/10.4000/confins.9949>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Ricardo Gilson da Costa. Espaço, sociedade e natureza em Rondônia. **Revista GeoAmazônia**, Belém, v. 1, n. 2, p. 144–165, jan.-jun. 2014.

SOUZA, Marilsa Miranda; ROCHA, Neidiele Bratlieri da; SOARES, Gabriel Henrique Miranda. Privatização e precarização do ensino médio em Rondônia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 115-127, jan./jun. 2018.

SOUZA, Murilo Mendonça Oliveira de. **Luta, territorialização e resistência camponesa no leste rondoniense (1970-2010)**. 2011. 350f. Tese (Doutorado em Geografia), Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2011.

STÉDILE, João Pedro (Org.); BEZERRA, Lucas (Assistente de Pesquisa). **Experiências de reforma agrária no mundo**. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

STÉDILE, João Pedro (Org.); BEZERRA, Lucas (Assistente de Pesquisa). **Experiências de reforma agrária no mundo**. v. 2. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

STÉDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, coedição Fundação Perseu Abramo, 2012.

ZANELLA, Andrea Vieira. Escrever. *In*: FONSECA, Tania Mara Galli; NASCIMENTO, Maria Lívia do; MARASCHIN, Cleci (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 261.

APÊNDICES

Apêndice 1 – TALE (5 a 11 anos)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016

(Para indivíduos entre 5 e 11 anos de idade)



Sou estudante da Universidade Estadual Paulista (UNESP) da cidade de Rio Claro em São Paulo e **estamos fazendo uma pesquisa.**

A gente está estudando sobre a educação nos lugares de zona rural. O título da pesquisa é **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CARTOGRAFIAS DE UMA ESCOLA DO CAMPO PRODUZIDA ENTRE AS DEMANDAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA E DE UM MOVIMENTO SOCIAL.**

Pois percebemos que é importante uma escola que tenha compromisso com as realidades culturais das pessoas que vivem no campo.

Por isso, que a gente quer **compreender como uma escola de assentamento rural no interior do estado de Rondônia se produz entre as demandas do Estado e de um movimento social em luta pela Educação do Campo.**



Só que precisamos da sua ajuda pra isso...

Você gostaria de participar?

Mas antes de você responder, vamos te explicar direitinho como vai ser.

Sua participação pode envolver três coisas:

1 - Pode ser que eu precise observar suas atividades na escola. O que isso quer significa? Significa que eu estaria anotando coisas mais gerais e não sobre você especificamente. Por exemplo, o tema da aula, as observações dos estudantes, a estrutura da sua sala de aula, coisas deste tipo.

2 - Pode acontecer que eu veja algo que queira entender melhor e daí pode ser que eu convide você, sozinho ou com um grupo de pessoas, para uma

entrevista para falar de alguns temas. Neste caso a gente iria ter uma conversa sobre algumas coisas, por exemplo, do dia a dia na escola ou de como é a vida no assentamento rural. Neste caso, a gente iria gravar nossas conversas por meio de vídeos e áudios.

3 - Pode ser que eu precise de algumas atividades escritas ou ilustrativas feitas por você. Por um lado, pode ser tarefas feitas para a escola, e neste caso não se preocupe, que a participação ou não na pesquisa não influenciará na avaliação, e eu só irei acessar esse material depois que o professor tiver lançado sua nota e, claro, se você aceitar. Por outro lado, eu posso organizar alguma atividade para você fazer esse registro, por exemplo, pode ser alguma carta ou uma redação, com temas parecidos com aqueles das entrevistas. E fique tranquilo: você sempre será consultado antes de cada atividade, podendo ou não aceitar. Em todos os casos, eu irei dar mais detalhes no momento da atividade, pois eu não conhecia a escola quando escrevi este termo.

É importante que você saiba que **os riscos envolvidos nesta pesquisa são mínimos**. Mas pode ser que você sinta constrangimentos, desconfortos, timidez e sentimento de medo pela exposição, ou até mesmo de ser julgado em situações que eu estiver observando.

Mas não se preocupe! Vamos tomar bastante cuidado. Como:

- a) Todas essas formas de você participar podem ser negociadas comigo. Adorarei ouvir suas ideias para a pesquisa para me ajudar a te deixar mais à vontade.
- b) No caso de observação, eu posso sair do local caso você não se sinta bem com minha presença, e você pode me perguntar a qualquer momento porque eu estou ali fazendo essas observações.
- c) Já nas entrevistas, podemos agendá-las com antecedência e realizá-la em algum local silencioso e bastante tranquilo, junto ao seu professor ou outras pessoas convidadas a participar, para que você fique confortável.
- d) No caso dos registros escritos que fizer, você pode solicitar que eu registre apenas parte do material, e eu estarei ali para esclarecer suas dúvidas sobre a importância daquela informação para a minha pesquisa.

Se você puder ajudar, vai ser bom! Porque pode aprender mais sobre a importância da sua escola ser uma escola do campo e como ela é importante para sua comunidade. Você também vai poder pensar e refletir sobre a escola e sua comunidade, bem como o papel da escola na sua vida. E desta forma você vai ajudar no desenvolvimento do conhecimento sobre Educação do Campo, bem como sobre Educação Matemática em escolas do campo.

Tem mais! :)

Pode ser que a gente publique estas informações em livros, artigos e apresente em alguns congressos, mas ninguém vai saber que você participou. Só eu, você e a pessoa responsável por você (pai, mãe, avós...), tá?!



Vou guardar tudo direitinho durante 5 anos.

Ah! Quando eu terminar, posso contar pra você as coisas que aprendemos e descobrimos.

Para participar não precisa pagar nada.

Se eu te incomodar, você pode pedir pra parar e pra sair quando quiser, não terá problema nenhum.



Tem alguma dúvida?? Alguma coisa da pesquisa te prejudicou?

Qualquer dúvida adicional você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa através dos telefones (14) 3880-1608 ou 3880-1609 que funciona de 2ª a 6ª feira das 8:00 às 12:00 e das 13:30 às 17 horas, na Chácara Butignolli s/nº em Rubião Júnior, Botucatu - São Paulo.

Você também pode ligar ou enviar e-mail para nossos contatos.



Pesquisador Responsável: Wanderson Rocha Lopes

Função: Aluno/ Pesquisador em nível de Doutorado

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Rio Claro

Endereço: Av. 26, 219, Ap 12, Vila Aparecida – Rio Claro – SP

Contato: (19) 3526 9392 / **e-mail:** wanderson.lopes@unesp.br

Orientador: Prof. Dr. Roger Miarka

Cargo/Função: Professor doutor adjunto do Departamento de Matemática

Instituição: Departamento de Matemática – Instituto de Geociências e Ciências Exatas – UNESP – Rio Claro.

Endereço: Av.24-A, 1515 – Bela Vista – Rio Claro – SP

Dados para contato: (19) 3526 9392 / **e-mail:** roger.miarka@unesp.br

CEP DA FACULDADE DE MEDICINA DE BOTUCATU - UNESP

Chacárea Butignoli s/n, Rubião Júnior - Botucatu - São Paulo

CEP: 18618-970 (Localizado na FAMESP)

Informações: (14) 3880-1608 ou 3880-1609 | cep.fmb@unesp.br

Vou tomar todo cuidado para que nada dê errado, mas saiba que se mesmo assim algo acontecer, você tem direito a umas coisas chamadas de Ressarcimento e Indenização. Mas, como é um pouco complicado de explicar, vou mandar no documento que você vai levar para os seus responsáveis, e aí eles podem ler e te dizer o que é, certo?



E aí, posso contar com você?



() Sim



() Não

Marcou NÃO?

Não tem problema. É só me devolver os papéis. Obrigado assim mesmo! :)

Marcou SIM?

Que legal! Obrigado! Agora, por favor, assine primeiro nessa linha aí em baixo, e depois assine no final da folha ao fim da página, e leve este outro papel que irei entregar para os seus pais ou responsáveis lerem e assinarem para mim, ok? Depois é só me devolver. Iremos esclarecer qualquer dúvida que seus pais ou responsáveis tiverem.

Nome completo: _____

Local: _____, Data: ____/____/____

Assinatura do Participante

Compromisso do pesquisador

Declaro conhecer todos os meus deveres e os direitos dos participantes e dos seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016. Asseguro, também, ter feito todos os esclarecimentos pertinentes a todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e reafirmo que o início da coleta de dados ocorrerá apenas após prestadas as assinaturas no presente documento, bem como no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelas pais ou responsáveis e aprovado o protocolo do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

Local: _____, Data: ____/____/____

Wanderson Rocha Lopes
Pesquisador Responsável

Número do parecer: _____

Apêndice 2 – TALE (12 a 17 anos)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016

(Para indivíduos entre 12 e 17 anos de idade)

Olá!

Este documento é um **convite** para que você participe de uma pesquisa. Se concordar, após o conhecimento de todo o projeto da pesquisa, te pedirei para assinar este documento. Neste caso, como você é menor de idade, seu pai, mãe ou responsável precisará ler e assinar um documento bem parecido com este, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ou TCLE para simplificar), que iremos te entregar. Sem isso você não pode participar da pesquisa, ok? Desde já, muito obrigado pela atenção!

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS PELA PESQUISA? (Pesquisadores)

Pesquisador Responsável: Wanderson Rocha Lopes

Função: Aluno e Pesquisador em nível de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática

Instituição: Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Rio Claro

Orientador: Prof. Dr. Roger Miarka

Cargo/Função: Professor doutor adjunto do Departamento de Matemática

Instituição: Departamento de Matemática – Instituto de Geociências e Ciências Exatas (UNESP) – Rio Claro.

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA? POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

Título da pesquisa

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CARTOGRAFIAS DE UMA ESCOLA DO CAMPO PRODUZIDA ENTRE AS DEMANDAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA E DE UM MOVIMENTO SOCIAL

Por que estamos fazendo esta pesquisa (Justificativa)?

A Educação do Campo é um movimento político que defende o direito ao acesso e permanência a uma educação pública e de qualidade para as pessoas que vivem no campo. Uma educação como essa se pretende com propostas pedagógicas que estejam de acordo com as realidades específicas de cada comunidade do campo, o que pode por vezes contrapor um modelo de educação feito nas escolas urbanas em vias de ser generalizado e diretamente

aplicado em escolas de zonas rurais. Por este motivo, esta pesquisa vem da necessidade de compreender melhor diferentes realidades e contextos sociais, históricos, econômicos, políticos e culturais de escolas do campo.

Para que estamos fazendo esta pesquisa (Objetivo)?

Para compreender como uma escola de assentamento rural no interior do estado de Rondônia se produz entre as demandas do Estado e de um movimento social em luta pela Educação do Campo

3. O QUE VOCÊ TERÁ QUE FAZER? (procedimentos metodológicos)

Sua participação irá envolver a produção de dados para a pesquisa. Os conhecimentos que irão fazer parte são aqueles que ajudem a desenvolver os objetivos de sua investigação, que falem da educação do campo, da sua escola, da sua comunidade ou sobre a política local. Portanto, pode envolver:

- (i) a observações do pesquisador em suas atividades na escola, onde ele fará notas pessoais em seu caderno de campo e por meio de áudio fora dos momentos e espaços de observação;
- (ii) entrevistas abertas coletivas ou individuais, que podem envolver os temas escola do campo, reforma agrária, educação do campo, educação, políticas públicas, ensino de matemática, gestão escolar, movimentos sociais, luta política, história do assentamento, história regional, história da escola, economia regional e organizações sindicais da região; e
- (iii) algumas de suas produções em forma de registros e/ou ilustrações, realizadas em atividades da escola ou atividades organizadas pelo pesquisador, por exemplo, cartas, narrativas ou desenhos. Além disso haverá uma pesquisa documental que não envolverá sua participação, mas apenas os documentos pedagógicos e de políticas públicas sobre o tema da pesquisa.

Observações: Em todos os casos, não será avaliado se o que está dizendo é certo ou errado. Você também não precisará se expressar sobre todos os assuntos para participar da pesquisa. As informações ficarão guardadas e protegidas pelo pesquisador durante 5 anos. A identidade dos participantes da pesquisa será mantida em anonimato em todas as formas de publicações.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA? (riscos da pesquisa)

O que pode acontecer? (detalhamento dos riscos)

Os riscos envolvidos na pesquisa são mínimos, como constrangimentos, desconfortos, timidez, sentimento de medo e/ou exposição, ou de ser julgado em situações de observação do pesquisador.

O que faremos para evitar? (meios de evitar/minimizar os riscos)

O pesquisador irá se responsabilizar em amparar o pesquisado, minimizando os riscos com estratégias que podem ser:

- a) construir as estratégias de produção de dados num diálogo aberto com os participantes, respeitando assim os seus espaços, tempos, culturas e formas de expressões de forma geral.
- b) no caso de observação de campo participante, o pesquisador se dispõe a sair do local para evitar possíveis constrangimentos nos casos em que o participante solicitar, e se dispõe a esclarecer por que quer observar determinada ação e o que fará com tal informação para fins de pesquisa;
- c) no caso das entrevistas, no caso de entrevistas, agendar previamente a coleta de dados, buscando um local privado e sem interferência de terceiros para a realização das entrevistas;
- d) no caso de registros escritos, o participante poderá solicitar retirada de parte (fragmentos) do material que será utilizado na pesquisa, se assim desejar, ou indicar o que deve, ou não ser utilizado, além disso, e tirando dúvidas, sempre que o participante tiver, sobre sua participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações/produções, para os fins da pesquisa.

5. O QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BENEFÍCIOS? (benefícios da pesquisa)

Os benefícios da pesquisa são: Possibilitar aos participantes da pesquisa compreender as questões sobre Educação do Campo dado que o pesquisador dialogará sobre estas temáticas pela escola. Permitir que todos os participantes possam refletir sobre aspectos de suas realidades e práticas dentro da escola em um contexto de educação do campo. Contribuir para pesquisa na área de Educação do Campo em ambientes de reforma agrária ampliando a luta pela construção desta educação, bem como os tensionamentos a respeito dos compromissos da Educação Matemática com escolas do campo.

6. MAIS ALGUMAS COISA QUE VOCÊ E O SEU RESPONSÁVEL PODEM QUERER SABER (direitos do participante)

Durante o trabalho de produção de dados, é direito dos participantes:

- a) ser informado sobre os detalhes de toda a pesquisa e obter esclarecimento em qualquer etapa da mesma;
- b) desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, como retirada de seus dados mesmo após a coleta, sem qualquer prejuízo;
- c) ter sua privacidade respeitada, bem como a garantia da confidencialidade das informações pessoais.
- d) ser indenizado por algum dano decorrente da pesquisa nos termos da Lei;
- e) não aceitar a forma de captura dos dados proposta pelo pesquisador ou solicitar a interrupção da coleta caso o incomode;
- f) garantia de que o uso dos materiais produzidos só poderá ser considerado após a finalização da relação educativa, se for o caso, na qual o material foi produzido, para evitar que se atrele a participação na pesquisa como fator preponderante para a composição da nota do aluno, bem como uma relação de poder entre professor, pesquisador e aluno.

Informamos que não haverá ressarcimentos de gastos, pois não há gastos previstos para participação na pesquisa.

7. COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com a Comissão Nacional de Ética e Pesquisa pelo contato contido no final do termo.

Qualquer dúvida adicional você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa através dos telefones (14) 3880-1608 ou 3880-1609 que funciona de 2ª a 6ª feira das 8:00 às 12.00 e das 13.30 às 17horas, na Chácara Butignolli s/nº em Rubião Júnior, Botucatu - São Paulo.

8. ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante)

Declaro que estou ciente e concordo em participar deste estudo. Além disso, confirmo ter recebido uma via deste Termo de Assentimento e asseguro que tive a oportunidade de ler

este termo, dialogar com o pesquisador sobre a pesquisa e ter todas as minhas dúvidas esclarecidas.

Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Referente ao acesso aos resultados desta pesquisa, informo que:

- quero receber os resultados da pesquisa por e-mail.
 não quero receber os resultados da pesquisa.

Nome completo: _____

E-mail (caso queira receber os resultados da pesquisa): _____

Local: _____, Data: ____/____/____

 Wanderson Rocha Lopes
 Pesquisador Responsável

 Assinatura do(a) Participante

9. CONTATOS IMPORTANTES

Pesquisador Responsável: Wanderson Rocha Lopes

Função: Aluno/ Pesquisador em nível de Doutorado

Instituição: Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Rio Claro

Endereço: Av. 26, 219, Ap 12, Vila Aparecida – Rio Claro – SP

Contato: (19) 3526 9392 / **e-mail:** wanderson.lopes@unesp.br

Orientador: Prof. Dr. Roger Miarka

Cargo/Função: Professor doutor adjunto do Departamento de Matemática

Instituição: Departamento de Matemática – Instituto de Geociências e Ciências Exatas – UNESP – Rio Claro.

Endereço: Av.24-A, 1515 – Bela Vista – Rio Claro – SP

Dados para contato: (19) 3526 9392 / **e-mail:** roger.miarka@unesp.br

CEP DA FACULDADE DE MEDICINA DE BOTUCATU - UNESP

Chacára Butignoli s/n, Rubião Júnior - Botucatu - São Paulo

CEP: 18618-970 (Localizado na FAMESP)

Informações: (14) 3880-1608 ou 3880-1609 | cep.fmb@unesp.br

Número do parecer: _____

Apêndice 3 – TCLE participante

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016)

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Doutorado intitulada **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CARTOGRAFIAS DE UMA ESCOLA DO CAMPO PRODUZIDA ENTRE AS DEMANDAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA E DE UM MOVIMENTO SOCIAL**. O objetivo da referida pesquisa é **compreender como uma escola de assentamento rural no interior do estado de Rondônia se produz entre as demandas do Estado e de um movimento social em luta pela Educação do Campo**. Para tanto, nos interessa conhecer cotidianamente as atividades da escola, os documentos escritos que falem de suas atividades e pensar suas relações com elementos externos da escola, como movimentos sociais da região ou as políticas públicas de educação.

Os **benefícios da pesquisa** são: Possibilitar aos participantes da pesquisa compreender as questões sobre Educação do Campo dado que o pesquisador dialogará sobre estas temáticas pela escola. Permitir que todos os participantes possam refletir sobre aspectos de suas realidades e práticas dentro da escola em um contexto de educação do campo. Contribuir para pesquisa na área de Educação do Campo em ambientes de reforma agrária ampliando a luta pela construção desta educação, bem como os tensionamentos a respeito dos compromissos da Educação Matemática com escolas do campo.

Esse projeto de pesquisa será desenvolvido por **Wanderson Rocha Lopes**, RG 14.899.839-6 SESP/PR, doutorando do Programa de Pós-Graduação em “Educação Matemática” da UNESP de Rio Claro, sob orientação do Prof. Dr. Roger Miarka, professor adjunto do Departamento de Matemática da mesma universidade.

Caso o(a) senhor(a) aceite participar desta pesquisa, poderá envolver sua participação por meio de (i) **observações de campo do pesquisador**, onde ele fará notas pessoais em seu caderno de campo e por meio de áudio fora dos momentos e espaços de observação, (ii) **entrevistas abertas coletivas ou individuais**, que podem envolver os temas escola do campo, reforma agrária, educação do campo, educação, políticas públicas, ensino de matemática, gestão escolar, movimentos sociais, luta política, história do assentamento, história regional, história da escola, economia regional e organizações sindicais da região, e, (iii) **produção de registros escritos e/ou ilustrativos dos participantes**, que podem ser realizados em atividades da escola ou atividades organizadas pelo pesquisador, por exemplo, cartas, narrativas ou desenhos. Além disso haverá uma pesquisa documental que não envolverá os participantes, mas apenas os documentos pedagógicos e de políticas públicas sobre o tema da pesquisa. A identidade dos participantes da pesquisa será mantida em anonimato em todas as formas de publicações.

Os **riscos** envolvidos na pesquisa são mínimos, como constrangimentos, desconfortos, timidez, sentimento de medo e/ou exposição, ou de ser julgado em situações de observação do pesquisador. Nesses casos o pesquisador irá se responsabilizar em amparar o pesquisado, **minimizando os riscos com estratégias** que podem ser:

- a) construir as estratégias de produção de dados num diálogo aberto com os participantes, respeitando assim os seus espaços, tempos, culturas e formas de expressões de forma geral.
- b) no caso de observação de campo participante, o pesquisador se dispõe a sair do local para evitar possíveis constrangimentos nos casos em que o participante solicitar, e se dispõe a esclarecer por que quer observar determinada ação e o que fará com tal informação para fins de pesquisa;

c) no caso das entrevistas, no caso de entrevistas, agendar previamente a coleta de dados, buscando um local privado e sem interferência de terceiros para a realização das entrevistas;

d) no caso de registros escritos, o participante poderá solicitar retirada de parte (fragmentos) do material que será utilizado na pesquisa, se assim desejar, ou indicar o que deve, ou não ser utilizado, além disso, e tirando dúvidas, sempre que o participante tiver, sobre sua participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações/produções, para os fins da pesquisa.

Durante o trabalho de produção de dados, é **direito dos participantes**:

a) ser informado sobre os detalhes de toda a pesquisa e obter esclarecimento em qualquer etapa da mesma;

b) desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, como retirada de seus dados mesmo após a coleta, sem qualquer prejuízo;

c) ter sua privacidade respeitada, bem como a garantia da confidencialidade das informações pessoais.

d) ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei;

e) não aceitar a forma de captura dos dados proposta pelo pesquisador ou solicitar a interrupção da coleta caso o incomode;

f) garantia de que o uso dos materiais produzidos só poderá ser considerado após a finalização da relação educativa, se for o caso, na qual o material foi produzido, para evitar que se atrele a participação na pesquisa como fator preponderante para a composição da nota do aluno, bem como uma relação de poder entre professor, pesquisador e aluno.

Informamos que não haverá ressarcimentos de gastos, pois não há gastos previstos para participação na pesquisa.

Se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a) sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Esclarecimento sobre o Comitê de Ética em Pesquisa

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com a Comissão Nacional de Ética e Pesquisa pelo contato contido no final do termo.

Qualquer dúvida adicional você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa através dos telefones (14) 3880-1608 ou 3880-1609 que funciona de 2ª a 6ª feira das 8:00 às 12:00 e das 13:30 às 17horas, na Chácara Butignolli s/nº em Rubião Júnior, Botucatu - São Paulo.

Consentimento de participação

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, os benefícios, os direitos do participante, o ressarcimento e a indenização, relacionados a este estudo.

Após reflexão em um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo, permitindo que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica/ educacional. As

fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da equipe de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em eventos científicos, periódicos científicos e tese e apresentados em aulas, palestras e eventos científicos.

Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Referente ao acesso aos resultados desta pesquisa, informo que:

quero receber os resultados da pesquisa por e-mail.

não quero receber os resultados da pesquisa.

Local: _____, Data: ____/____/____

Wanderson Rocha Lopes
Pesquisador Responsável

Assinatura do(a) Participante

Dados sobre a pesquisa:

Título do projeto: EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CARTOGRAFIAS DE UMA ESCOLA DO CAMPO PRODUZIDA ENTRE AS DEMANDAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA E DE UM MOVIMENTO SOCIAL

Pesquisador Responsável: Wanderson Rocha Lopes

Função: Aluno/ Pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (doutorado)

Instituição: Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Rio Claro

Endereço: Av. 26, 219, Ap 12, Vila Aparecida – Rio Claro-SP

Contato: (19) 3526 9392 / **e-mail:** wanderson.lobes@unesp.br

Orientador: Prof. Dr. Roger Miarka

Cargo/Função: Professor doutor adjunto do Departamento de Matemática

Instituição: Departamento de Matemática – Instituto de Geociências e Ciências Exatas (UNESP) – Rio Claro.

Endereço: Av.24-A, 1515 – Bela Vista – Rio Claro – SP

Dados para contato: (19) 3526 9392 / **e-mail:** roger.miarka@unesp.br

Dados sobre o(a) participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Idade: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

E-mail: _____

Observação: _____

CEP DA FACULDADE DE MEDICINA DE BOTUCATU - UNESP
Chacára Butignoli s/n, Rubião Júnior - Botucatu - São Paulo
CEP: 18618-970 (Localizado na FAMESP)
Informações: (14) 3880-1608 ou 3880-1609 | cep.fmb@unesp.br

Número do parecer: _____

Apêndice 4 – TCLE responsável

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016)

A pessoa sob sua responsabilidade legal sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Doutorado intitulada **EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CARTOGRAFIAS DE UMA ESCOLA DO CAMPO PRODUZIDA ENTRE AS DEMANDAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA E DE UM MOVIMENTO SOCIAL**. O objetivo da referida pesquisa é **compreender como uma escola de assentamento rural no interior do estado de Rondônia se produz entre as demandas do Estado e de um movimento social em luta pela Educação do Campo**. Para tanto, nos interessa conhecer cotidianamente as atividades da escola, os documentos escritos que falem de suas atividades e pensar suas relações com elementos externos da escola, como movimentos sociais da região ou as políticas públicas de educação.

Os **benefícios da pesquisa** são: Possibilitar aos participantes da pesquisa compreender as questões sobre Educação do Campo dado que o pesquisador dialogará sobre estas temáticas pela escola. Permitir que todos os participantes possam refletir sobre aspectos de suas realidades e práticas dentro da escola em um contexto de educação do campo. Contribuir para pesquisa na área de Educação do Campo em ambientes de reforma agrária ampliando a luta pela construção desta educação, bem como os tensionamentos a respeito dos compromissos da Educação Matemática com escolas do campo.

Esse projeto de pesquisa será desenvolvido por **Wanderson Rocha Lopes**, RG 14.899.839-6 SESP/PR, doutorando do Programa de Pós-Graduação em “Educação Matemática” da UNESP de Rio Claro, sob orientação do Prof. Dr. Roger Miarka, professor adjunto do Departamento de Matemática da mesma universidade.

Caso o(a) senhor(a) permita a participação da pessoal sob sua responsabilidade legal nesta pesquisa, ela envolverá (i) **observações de campo do pesquisador**, onde ele fará notas pessoais em seu caderno de campo e por meio de áudio fora dos momentos e espaços de observação, (ii) **entrevistas abertas coletivas ou individuais**, que podem envolver os temas escola do campo, reforma agrária, educação do campo, educação, políticas públicas, ensino de matemática, gestão escolar, movimentos sociais, luta política, história do assentamento, história regional, história da escola, economia regional e organizações sindicais da região, e, (iii) **produção de registros escritos e/ou ilustrativos dos participantes**, que podem ser realizados em atividades da escola ou atividades organizadas pelo pesquisador, por exemplo, cartas, narrativas ou desenhos. Além disso haverá uma pesquisa documental que não envolverá os participantes, mas apenas os documentos pedagógicos e de políticas públicas sobre o tema da pesquisa. A identidade dos participantes da pesquisa será mantida em anonimato em todas as formas de publicações.

Os **riscos** envolvidos na pesquisa são mínimos, como constrangimentos, desconfortos, timidez, sentimento de medo e/ou exposição, ou de ser julgado em situações de observação do pesquisador. Nesses casos o pesquisador irá se responsabilizar em amparar o pesquisado, **minimizando os riscos com estratégias** que podem ser:

- a) construir as estratégias de produção de dados num diálogo aberto com os participantes, respeitando assim os seus espaços, tempos, culturas e formas de expressões de forma geral.
- b) no caso de observação de campo participante, o pesquisador se dispõe a sair do local para evitar possíveis constrangimentos nos casos em que o participante solicitar, e se dispõe a esclarecer por que quer observar determinada ação e o que fará com tal informação para fins de pesquisa;

- c) no caso das entrevistas, no caso de entrevistas, agendar previamente a coleta de dados, buscando um local privado e sem interferência de terceiros para a realização das entrevistas;
- d) no caso de registros escritos, o participante poderá solicitar retirada de parte (fragmentos) do material que será utilizado na pesquisa, se assim desejar, ou indicar o que deve, ou não ser utilizado, além disso, e tirando dúvidas, sempre que o participante tiver, sobre sua participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações/produções, para os fins da pesquisa.

Durante o trabalho de produção de dados, é **direito dos participantes**:

- a) ser informado sobre os detalhes de toda a pesquisa e obter esclarecimento em qualquer etapa da mesma;
- b) desistir a qualquer momento de participar da pesquisa, como retirada de seus dados mesmo após a coleta, sem qualquer prejuízo;
- c) ter sua privacidade respeitada, bem como a garantia da confidencialidade das informações pessoais.
- d) ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei;
- e) não aceitar a forma de captura dos dados proposta pelo pesquisador ou solicitar a interrupção da coleta caso o incomode;
- f) garantia de que o uso dos materiais produzidos só poderá ser considerado após a finalização da relação educativa, se for o caso, na qual o material foi produzido, para evitar que se atrele a participação na pesquisa como fator preponderante para a composição da nota do aluno, bem como uma relação de poder entre professor, pesquisador e aluno.

Informamos que não haverá ressarcimentos de gastos, pois não há gastos previstos para participação na pesquisa.

Se o(a) senhor(a) se sentir suficientemente esclarecido(a) sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Esclarecimento sobre o Comitê de Ética em Pesquisa

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com a Comissão Nacional de Ética e Pesquisa pelo contato contido no final do termo.

Qualquer dúvida adicional você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa através dos telefones (14) 3880-1608 ou 3880-1609 que funciona de 2ª a 6ª feira das 8:00 às 12.00 e das 13.30 às 17horas, na Chácara Butignolli s/nº em Rubião Júnior, Botucatu - São Paulo.

Consentimento de participação

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da participação da pessoa sob minha responsabilidade na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, os benefícios, os direitos do participante, o ressarcimento e a indenização, relacionados a este estudo.

Após reflexão em um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, permitir que a pessoa sob minha responsabilidade legal possa participar deste estudo, consentindo que os

pesquisadores relacionados neste documento obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz para fins de pesquisa científica/educacional. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade da equipe de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda durante 5 anos. Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a esta pesquisa possam ser publicados em eventos científicos, periódicos científicos e tese e apresentados em aulas, palestras e eventos científicos.

Estou consciente que o estudante sob minha responsabilidade legal pode deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Referente ao acesso aos resultados desta pesquisa, informo que:

() quero receber os resultados da pesquisa por e-mail.

() não quero receber os resultados da pesquisa.

Local: _____, Data: ____/____/____

Wanderson Rocha Lopes

Assinatura do(a)

Participante

Pesquisador Responsável

Dados sobre a pesquisa:

Título do projeto: EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CARTOGRAFIAS DE UMA ESCOLA DO CAMPO PRODUZIDA ENTRE AS DEMANDAS DE UMA ESCOLA PÚBLICA E DE UM MOVIMENTO SOCIAL

Pesquisador Responsável: Wanderson Rocha Lopes

Função: Aluno/ Pesquisador do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática (doutorado)

Instituição: Instituto de Geociências e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Rio Claro

Endereço: Av. 26, 219, Ap 12, Vila Aparecida – Rio Claro-SP

Contato: (19) 3526 9392 / **e-mail:** wanderson.lopes@unesp.br

Orientador: Prof. Dr. Roger Miarka

Cargo/Função: Professor doutor adjunto do Departamento de Matemática

Instituição: Departamento de Matemática – Instituto de Geociências e Ciências Exatas (UNESP) – Rio Claro.

Endereço: Av.24-A, 1515 – Bela Vista – Rio Claro – SP

Dados para contato: (19) 3526 9392 / **e-mail:** roger.miarka@unesp.br

Dados sobre o(a) participante da pesquisa

Nome do participante: _____

Dados sobre o responsável do participante

Nome do responsável: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Idade: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: () _____

E-mail: _____
Observação: _____

CEP DA FACULDADE DE MEDICINA DE BOTUCATU - UNESP
Chacára Butignoli s/n, Rubião Júnior - Botucatu - São Paulo
CEP: 18618-970 (Localizado na FAMESP)
Informações: (14) 3880-1608 ou 3880-1609 | cep.fmb@unesp.br

Número do parecer: _____