



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

BENEDITO MONTENEGRO ALENCAR

**EDUCAÇÃO NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM
TERRA-MST E ORGANIZAÇÃO SOCIAL: O CASO DO ASSENTAMENTO
MACEIÓ, ITAPIPOCA (CE).**

**FORTALEZA-CEARÁ
2018**

BENEDITO MONTENEGRO ALENCAR

EDUCAÇÃO NO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA-
MST E ORGANIZAÇÃO SOCIAL: O CASO DO ASSENTAMENTO MACEIÓ,
ITAPIOCA (CE).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientador: Prof. PhD José Ribamar Furtado de Souza.

FORTALEZA-CEARÁ
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A1e ALENCAR, Benedito Montenegro.
Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST e organização social: o caso do Assentamento Maceió, Itapipoca (Ce). / Benedito Montenegro ALENCAR. – 2018.
127 f.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.
Orientação: Prof. Dr. José Ribamar Furtado de Souza.
1. Assentamento. 2. Educação do Campo. 3. Organização Social. I. Título.

CDD 370

BENEDITO MONTENEGRO ALENCAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira.

Orientador: Prof. PhD José Ribamar Furtado de Souza.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Professor PhD José Ribamar Furtado de Souza – (Orientador)

Universidade Federal do Ceará - UFC

Professora Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Professora Dra. Celecina de Maria Veras Sales

Universidade Federal do Ceará - UFC

À minha mãe Maria Fátima Montenegro Alencar (in memoriam), ao meu pai Aristeu Neuton Alencar e a todos os meus familiares.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais Aristeu Alencar e Maria de Fátima (*in memoriam*) a quem devo toda minha gratidão por tudo que fizera e fazem por mim até hoje.

A minha esposa Derenice Castro, pelo carinho, companheirismo e apoio em todos os momentos, em especial por nosso filho (Davi Lucca) que recentemente chegou para alegrar ainda mais nossas vidas.

Aos irmãos e irmãs: Rosângela, Elisangela, Gildeone, Eliane, Francisco, Gilmarck, Rosane e Elissandra, cada um tem significado muito especial em minha vida. Estendo a esse agradecimento aos cunhados e cunhadas e em especial aos sobrinhos e sobrinhas: Rafaela, Izabela, Mateus, Yasmin João Lucas e Filipe (que em breve estará conosco).

Ao orientador deste trabalho, Professor José Ribamar Furtado de Souza, por todos os conhecimentos construídos, nas aulas e nas orientações. Principalmente pelos ensinamentos para a vida, com seu exemplo de intelectual comprometido com a classe popular e pela retidão de seu caráter.

As famílias do assentamento Maceió, unidade desta pesquisa, em especial as lideranças que participaram diretamente das entrevistas, pelos conhecimentos que me proporcionaram e pelo exemplo que dão a cada dia de resistência e de organização no campo.

A escola do Campo Nazaré Flor (assentamento Maceió), educandos, educadores, funcionários e principalmente aos gestores, pela receptividade, disponibilidade e presteza em todos os momentos em que lá estive durante a pesquisa.

Ao MST pelos por todas as contribuições em minha formação pessoal e por sua postura radical na lutar popular camponesa.

As professoras que compõem a banca examinadora, Sandra Gadelha e Celecina Sales, pela disponibilidade e pelas contribuições que deram para este trabalho.

A todos os professores do programa de mestrado da UFC, em especial a professora Eliane Dayse pelas contribuições, tanto nas disciplinas, quanto nos encontros de orientação, junto ao professor Ribamar Furtado.

Ao professor Célio Coutinho da Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI - UECE, coordenador do laboratório LUTEMOS, um grande incentivador e colaborador intelectual de minha trajetória acadêmica, desde a graduação até o mestrado.

A Faculdade de Educação de Itapipoca-FACEDI, local em que tive oportunidade de cursar um ensino superior, tão relevante em minha formação pessoal e profissional. Local também em que atualmente atuo como professor substituto no Curso de Pedagogia.

Aos colegas de Mestrado, ao grupo de orientação do nosso eixo de pesquisa, em especial Falcão Junior e Gisele Silveira pela parceria estabelecida, devido à proximidade das temáticas de nossas pesquisas.

A todos os povos do campo em especial a comunidade de Arisco (amigos e familiares), município de Itapipoca, onde cresci e me formei como homem do campo e agricultor, até meus 22 anos de idade, antes de ter que me deslocar para a cidade para cursar o ensino superior.

A escolas municipais EEB Pedro Francisco de Assis e EEB Vicente Antenor, meus locais de trabalho durante o período do mestrado, nas pessoas de seus gestores e gestoras, pelos incentivos e pelo fato de em nenhum momento terem dificultado meus estudos nesses dois anos de mestrado.

RESUMO

O estudo aborda a organização social de assentamentos rurais, no âmbito da reforma agrária fazendo uma relação com a Educação do Campo, enquanto uma nova forma de pensar a educação voltada para os camponeses. Teve como objetivo estudar organização social do assentamento Maceió, relacionada com a Educação do Campo enquanto projeto de educação do MST. A pesquisa foi do tipo qualitativa, utilizando o estudo de caso como estratégia. Os instrumentos de coleta de dados foram a observação, entrevistas semiestruturadas e grupo focal. A unidade de pesquisa foi o assentamento Maceió, localizado no município de Itapipoca, estado do Ceará. Os sujeitos da pesquisa foram educadores/as, assentados/as e educandos/as, que estão diretamente envolvidos com a temática da pesquisa. A fundamentação teórica do trabalho se apoiou em autores do campo da educação progressista e da Educação do Campo bem como da questão agrária no Brasil (Freire, 2005; Caldart, 2008; 2012; Fernandes, 2008; Stédile, 2013; MST, 2005, 2012; 2014; Matos, 2003; entre outros). Os resultados mostraram que o assentamento Maceió, tem uma organização própria, construída principalmente pela luta das famílias. Uma organização que apresenta uma série de potencialidades e de desafios, ou contradições, resultantes, dentre outras coisas, da forma de organização social mais geral, da qual o assentamento faz parte. A Educação do Campo, chega depois, como proposta do MST, porém já tem uma história construída principalmente pela qualidade do seu trabalho desenvolvido pela escola do campo Nazaré Flor. Com destaque para a formação da juventude, trazendo uma maior preocupação com a vida no campo, proporcionando um maior engajamento político, que acaba refletindo também nas famílias como um todo. Ao pensar a relação desta Educação do MST com a organização do assentamento como um todo, foi possível constatar que a organização pensada por essa educação não é determinante no modo de ser e de pensar das famílias do Maceió. As experiências da Educação do MST no assentamento, são recentes em relação a história do assentamento, e enfrentam desafios, quanto a sua implementação. Embora já apresente conquistas, ainda está em construção requerendo um maior diálogo, quanto a sua implicação na organização do assentamento.

Palavras-chave: Assentamento. Educação do Campo. Organização social.

ABSTRACT

The study deals with the social organization of rural settlements, within the framework of agrarian reform, making a relation with Field Education, as a new way of thinking about peasant education. The objective was to study the social organization of the Maceió settlement, related to the Education of the Field as an education project of the MST. The research was of the qualitative type, using the case study as strategy. The instruments of data collection were observation, semi-structured interviews and focus group. The research unit was the Maceió settlement, located in the municipality of Itapipoca, state of Ceará. The subjects of the research were educators, settlers and students, who are directly involved with the research theme. The theoretical basis of the work was based on authors of the field of progressive education and field education as well as on the agrarian question in Brazil (Freire, 2005, Caldart, 2008, 2012, Fernandes, 2008, Stédile, MST, 2005, 2012, Matos, 2003, among others). The results showed that the settlement Maceió, has its own organization, built mainly by the struggle of the families. An organization that presents a series of potentialities and challenges, or contradictions, resulting, among other things, from the more general form of social organization on which the settlement forms a part. The Field Education, comes later, as proposed by the MST, but already has a history built mainly by the quality of its work developed by the Nazaré Flor school. With emphasis on the formation of youth, bringing greater concern for life in the countryside, providing greater political engagement, which also reflects on families. When thinking about the relationship of this Field Education with the organization of the settlement, it was possible to verify that the organization thought for this education is not determinant in the way of being and thinking of the families of Maceió. Field education experiences in the settlement are recent in relation to settlement history and face challenges as to their implementation. Although already presenting achievements, it is still under construction requiring a greater dialogue as to its involvement in the organization of the settlement.

Keywords: Settlement. Field Education. Social organization.

LISTA DE QUADROS

QUADRO – 1	67
QUADRO – 2	71

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASCIMA	Associação Comunitária do Imóvel Maceió.
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro de Educadores da Reforma Agrária
FACED	Faculdade de Educação
FACEDI	Faculdade de Educação de Itapipoca
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LUTEMOS Sociais	Laboratório Universitário Educação Popular Trabalho e Movimento
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PRONERA	Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária
SEDUC	Secretária de Educação
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNB	Universidade de Brasília
UNILAB Brasileira	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE PESQUISA: ORGANIZAÇÃO DO ASSENTAMENTO, MST E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	21
2.1 Reforma agrária e assentamentos rurais	21
2.2 O Assentamento Maceió: trajetória, organização social e educação.....	26
2.2.1 Reforma agrária no assentamento Maceió.....	26
2.2.2 A luta continua: O Projeto Pirata e o acampamento Nossa Terra.....	29
2.2.3 A chegada do MST e Educação do Campo no assentamento Maceió.....	31
3 QUADRO TEÓRICO: EDUCAÇÃO DO CAMPO, REFORMA AGRÁRIA E ORGANIZAÇÃO SOCIAL DE ASSENTAMENTOS	34
3.1 Educação do Campo.....	34
3.1.1 Fundamentos político-pedagógicos da Educação do Campo.....	38
3.1.2 Práticas de Educação do Campo.	46
3.2 Reforma Agrária e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST...51	
3.2.1 Movimentos Sociais do Campo/MST.....	55
3.3 Organização Social de Assentamentos.....	57
4 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA.....	63
4.1 Instrumentos de coleta de dados.....	65
4.2 Apresentação e caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	67
5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	71
5.1 Organização dos dados da pesquisa.....	72
5.2 Apresentação e análise dos resultados.....	73
5.2.1 Educação do MST na perspectiva da Educação do Campo.....	75
5.2.1.1 Educação problematizadora na prática educativa do Maceió.....	75
5.2.1.2 Educação do MST e formação da juventude no Maceió.....	81
5.2.2 Reforma agrária, MST e a organização do assentamento Maceió.....	86
5.2.1.2 Reforma agrária: libertação para as famílias do Maceió.....	86
5.2.2.2 Comodismo e individualização de famílias no assentamento Maceió em relação à reforma agrária.....	89
5.2.2.3 Os “novos” enfrentamentos e a relação com o MST.....	95

5.1.3 Relação da Educação do MST com a organização do Assentamento Maceió.....	101
5.1.3.1 Situações-limite da Educação do MST no assentamento Maceió.....	102
5.2.3.2 Educação do MST e organização do assentamento Maceió: potencialidades.....	107
CONCLUSÃO.....	115
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE	126

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu de experiências vividas no campo educacional, envolvendo estudos e intervenções, como educador, principalmente no âmbito da Educação Popular com os movimentos sociais, especialmente camponeses. Estas vivências teóricas e práticas me colocaram em contato com as temáticas aqui abordadas.

No curso de graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI–UECE tive a oportunidade de refletir sobre a formação de educadores e o papel social destes, principalmente no tocante a necessidade do compromisso destes profissionais com as questões sociais da classe trabalhadora, no sentido de fortalecer a formação desta, em suas lutas frente às desigualdades sociais, característica fundamental da sociedade brasileira ao longo de sua história.

Destaco de modo específico, componentes curriculares cursados como: Pedagogia de Paulo Freire, Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais entre outros. Possibilitando estudos sobre educação dos trabalhadores focando, sobretudo, a possibilidade da problematização e contextualização da realidade, condição fundamental para construção da emancipação da classe trabalhadora frente à situação desfavorável em que se encontra. Esses conhecimentos ganharam significado mais concreto ao serem articulados com as práticas, principalmente por meio de inserções, por meio de atividades acadêmicas, em acampamentos e assentamentos da reforma agrária, liderados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.

Ainda na graduação, no período de 2006 a 2008, como bolsista universitário, do Programa Nacional de Educação nas Áreas de Reforma Agrária – PRONERA¹ acompanhei a prática educativa de turmas de Educação de Jovens e Adultos deste Programa na microrregião de Itapipoca. A proposta educativa das turmas deste programa² era alfabetizar jovens e adultos e formar educadores em assentamentos e acampamentos de reforma agrária. Nessa proposta de formação apresentavam como referência pedagógica central a Educação Popular/libertadora de Paulo Freire entre outros educadores. Com isso, houve uma maior aproximação com a perspectiva da

¹ O Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária – PRONERA é um programa criado em 1998, como fruto das lutas dos movimentos sociais camponeses, por educação nas áreas de reformas agrárias.

² Na experiência que participei como bolsista de (2006 -2008), no âmbito da parceria da Universidade Estadual do Ceará – UECE, com o PRONERA.

reforma agrária, do MST, principalmente seu projeto de educação, tendo em vista que o programa se situava nesta perspectiva.

A aproximação com o MST, nessa experiência foi ampliada, pois na condição de bolsista, não apenas acompanhava as atividades pedagógicas do PRONERA, mas houve um envolvimento maior com as atividades do Movimento de modo geral, participando de eventos estaduais e nacionais como os Encontros Estaduais (2006 e 2007) e o 5º Congresso Nacional (2007) do MST. Esse envolvimento possibilitou compreender melhor o papel político e social deste movimento no Brasil, bem como sua organicidade³ e sua estrutura.

Nesta organicidade, o que chamou mais atenção foi o setor de educação, percebi que apesar de tratar-se de um Movimento que se constituiu essencialmente pela luta por direito à terra, ao mesmo tempo pensa, em seu projeto de sociedade, uma proposta diferenciada de educação para as pessoas do campo. O MST atribui um papel fundamental à educação na organização da luta pela terra e dos trabalhadores e das trabalhadoras dos assentamentos.

Uma síntese destas experiências foi realizada com a produção do trabalho monográfico de conclusão do referido curso de graduação em Pedagogia, que teve como temática a “Educação do MST e a Pedagogia de Paulo Freire,” investigando a influência da educação libertadora na formação político-educacional dos Sem Terra. Um estudo que possibilitou um levantamento de aspectos importantes da formação dos sujeitos do campo e sua necessidade de uma referência educacional emancipadora. Além disso foi possível estudar o projeto de educação do Movimento, e sua defesa de uma pedagogia emancipatória. Como esse projeto reflete no cotidiano dos sujeitos sem-terra, foi uma das inquietações que não foram respondidas naquele trabalho. O que caracteriza o presente trabalho como uma continuidade daquela pesquisa focando neste último aspecto apresentado.

Como experiência profissional, cito a atuação como professor substituto do curso de pedagogia da FACEDI-UECE, em que ministrei componentes curriculares como: Educação Popular, Estágio Curricular Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular, Educação de Jovens e Adultos e Pedagogia de Paulo Freire tendo a oportunidade de mediar os estudos destes componentes e permanecer em

³ De acordo com Roseli Caldart (2012) A expressão organicidade do MST das instâncias que constituem a organização, desde o núcleo de base de cada acampamento e assentamento até a direção nacional do MST.

contato com as discussões teóricas e práticas da educação de modo geral, com ênfase no processo educativo da classe popular.

Entre as atividades dessa experiência na docência do ensino superior, destaco ainda as orientações de monografias (Trabalho de Conclusão do Curso -TCC) de curso em que tive o contato com os instrumentais e procedimentos de pesquisa científica. Entre os trabalhos orientados, destaco a pesquisa da estudante Marília Vasconcelos Santos⁴ (2015), que teve como temática a Educação do campo e formação dos estudantes na Escola do Campo Nazaré Flor⁵. Estudo que analisou o papel da escola do campo citada, na formação política dos estudantes da região do Maceió-Itapipoca.

Como membro do Laboratório Universitário Educação Popular Trabalho e Movimento Sociais – LUTEMOS vinculado à FACEDI - UECE participei de diversas discussões sobre a relação trabalho e educação e organização dos trabalhadores. Uma oportunidade de estar em debates e estudos com essa organização, coordenando eventos nesta área, por exemplo o I Encontro Movimentos Sociais e Universidade (2009), que tratou de um conjunto de questões relacionados a classe popular, dentre as quais o conflito entre as famílias do assentamento Maceió e o empreendimento imobiliário neste local do município de Itapipoca.

O envolvimento com o tema também tem relação com minha origem, um caráter pessoal. Nasci na zona rural de Itapipoca-Ceará, vivi até meus 22 anos no campo, onde desde cedo tive a oportunidade de experimentar as alegrias e as penúrias daquele espaço. Onde trabalhei como agricultor, na Comunidade Arisco/Barra do Macaco, até o momento em que tive me mudar para a cidade para cursar um ensino superior. Esse é outro ponto interessante, pois cursei toda minha educação básica, em escolas de zona rural, sem ter uma compreensão do que significa viver e estudar no campo, algo que só aconteceu quando entrei para o curso de pedagogia. Mesmo minha comunidade não sendo área de assentamento mais fica próxima à região do Maceió.

Todas essas experiências proporcionaram a construção de importantes conhecimentos sobre a temática desta pesquisa, ao passo que geraram também diversas inquietações. Chamou a atenção o processo de exploração dos trabalhadores brasileiros, principalmente os camponeses. Por outro lado, foi importante perceber que

⁴ Monografia apresentada para conclusão do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca – FACEDI- UECE, no ano de 2015.

⁵ A escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor) foi construída no ano de 2010 no assentamento Maceió, fica localizada na comunidade de Jacaré e atende as 12 comunidades que compõe o assentamento e a circunvizinhança (distritos de Baleia, Marinheiro e Lagoa das Mercês).

simultaneamente existe uma história de luta, de resistência dos trabalhadores e das trabalhadoras frente às injustiças sociais. De modo mais específico, destaco a inquietação referente a resistência dos trabalhadores Sem Terra⁶, na luta por uma vida mais justa e digna no campo e o papel que estes atribuem a educação.

Em relação a educação, refleti sobre seu papel que a educação na sociedade, na maioria das vezes, tem sido um instrumento que colabora para a manutenção das desigualdades sociais. No entanto, também pode ser problematizadora, ao questionar a organização da sociedade, as injustiças geradas em um contexto que segue à lógica capitalista, pautada na exploração das pessoas e pode ser um instrumento que forme a classe trabalhadora para construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Estas reflexões me despertaram uma inquietação, sobre a organização de comunidades de áreas de assentamento e a educação desenvolvida nestas áreas. Principalmente pelo Maceió ser um assentamento acompanhado pelo MST, me despertou o interesse em pesquisar a organização social do assentamento Maceió, tendo como referência o projeto de Educação do MST, ou a Educação do Campo. Se esta educação, em seus princípios de uma formação diferenciada, emancipadora, tem se apresentado como um instrumento de formação dos assentados nesta perspectiva. Destaco que boa parte das experiências, anteriormente apresentadas, tiveram um vínculo com o este assentamento, com outros assentamentos de reforma agrária o que me possibilitou uma aproximação com sua organização e com seu processo educativo. Ao passo que também despertou a vontade de compreender melhor essa relação.

Para essa compreensão fez-se necessário levantar alguns questionamentos, ou seja, uma problemática: Que projeto de educação os Sem Terra defendem para seus assentamentos? Como se dá o processo de organização dos assentados? Que aspectos são determinantes na organização do assentamento? O conjunto destas questões podem ser aglutinadas na seguinte questão central: Qual a relação da organização social do assentamento Maceió com a Educação do MST, na perspectiva da Educação do Campo?

A unidade de pesquisa é o assentamento Maceió e sua escolha se deu pelo meu envolvimento com sua organização e processo educativo, como já citado, e principalmente por ser um espaço que é considerado estratégico pelo MST, no fortalecimento do projeto camponês e na defesa dos territórios do litoral cearense. Deste

⁶ Roseli Caldart (2012) no livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, explica que a expressão “Sem Terra” sem o hífen e sem o plural, se tornou uma criação própria do movimento, diferente da designação criada pela Língua portuguesa, *sem-terra* (singular) ou *sem-terras* (plural) para se referir as pessoas que não possuem terra. Sem Terra virou uma identidade do Movimento.

modo, este estudo se volta para a compreensão de um processo estratégico para a manutenção de um projeto popular de assentamentos de reforma agrária. Tendo em vista que apesar de o assentamento já ter mais de trinta anos de existência, e ter uma organização consolidada, permanece sendo alvo de cobiça de empresas, principalmente por ficar situado na chamada zona litorânea com terras, que dão acesso do assentamento à praia, por isso, são cobiçadas por projetos de natureza capitalista, principalmente do ramo turístico.

Diante disso o assentamento tem se organizado, juntamente com o MST por considerar que a possível instalação do empreendimento turístico, se concretizado, impedirá pescadoras e pescadores de utilizarem a praia para guardar suas embarcações e materiais de pesca, coletar algas, bem como, de partilharem momentos de manifestações culturais e lazer no local.

Esse movimento de defesa do território se acentua a partir de 2007 quando o movimento contrário ao chamado “Projeto Pirata⁷”, organizam um acampamento (que denominaram “Nova Terra”) na praia, dando maior visibilidade à sua luta. Conscientes da importância deste território para a economia das famílias, para o presente e o futuro, para a identidade cultural do povo, os acampados têm como objetivo, por meio do acampamento, chamar a atenção da sociedade e do poder público para a problemática vivida na região.

O estudo de Gomes (2014) sobre a resistência no acampamento na praia do Maceió, destacou que as famílias locais vivem economicamente das atividades na agricultura, na pecuária, na pesca e no artesanato, todas atividades de base familiar. Sua organização se dá por meio de associações, cooperativa e grupos informais de jovens e de mulheres, atividades que serão prejudicadas caso um projeto dessa natureza se concretize.

Essa complexidade de fenômenos educacionais e políticos presentes neste espaço e o meu envolvimento direto com as comunidades do assentamento foram decisivas para despertar o interesse em fazer uma pesquisa destes fenômenos. Um ponto que chamou bastante atenção foi o fato de que de acordo com os próprios assentados, grande parte das pessoas do assentamento é favorável a implantação dos projetos de empresas estrangeiras no assentamento. De início isso me inquietou, pelo entendimento de unidade e luta permanente que tinha de comunidades assentadas.

⁷ Devido ao nome do empresário Júlio Trindade, ou Júlio Pirata, idealizador do projeto turístico no assentamento, falecido em julho de 2011.

A pesquisa possibilitou um estudo mais aprofundado, entre outros pontos do porquê de haver dentro do próprio assentamento divergências quanto ao modo de organização social deste. Evidenciando como o Movimento tem pensado o papel da Educação do Campo. Haja visto que um dos grandes desafios, apresentado tem sido à necessidade de olhar para a formação dos camponeses como parte de sua estratégia de luta social e política, como “uma ferramenta de formação humana, no sentido de preparar as pessoas, e especialmente as novas gerações, para um novo modo de vida, coerente com o projeto social que defendemos” (MST, 2017, p. 64).

A relevância desta pesquisa se dá tanto do ponto de vista acadêmico quanto social. Do ponto de vista acadêmico, por tratar de conhecimentos que resultam da realidade concreta dos sujeitos camponeses, que é um fator que qualifica estes conhecimentos. Além disso, é responsabilidade das instituições públicas, principalmente do campo educacional, debaterem os problemas sociais e construir conhecimentos que fortaleçam a organização social no enfrentamento dos problemas que afligem a classe popular, e de modo mais específico, neste caso dos camponeses.

Outro ponto a se destacar em relação a esta pesquisa neste assentamento é o fato dela envolver a Escola do Campo Nazaré Flor, uma escola pensada como um instrumento do projeto de educação do MST, o que possibilita uma reflexão sobre como a Educação do campo, principalmente os projetos e a prática educativa das escolas desta natureza. Neste sentido, como no espaço de pesquisa existe uma proposta sistemática da educação do Movimento, o estudo traz uma reflexão, a partir dos próprios sujeitos, sobre os fundamentos desta proposta educativa e a relação desta com o cotidiano das pessoas do assentamento.

Após a realização deste trabalho posso afirmar que ele traz reflexões importantes sobre a organização do assentamento Maceió e a Educação do Campo. Em levantamento sobre estudos nesse assentamento, por meio de dados secundários, pude constatar, diversos trabalhos, mas nenhum com essa perspectiva, principalmente com a implementação da Escola do Campo em 2010 no assentamento. Outro ponto relevante do trabalho foi as reflexões que os sujeitos fizeram, sobre as potencialidades e os desafios das comunidades do Maceió, percebi que a maioria das pesquisas, principalmente por seus enfoques de estudo, que não tinham esse foco, não aprofundaram os conflitos internos da organização do assentamento. A reflexão sobre estes desafios pode contribuir para o avanço de se construir soluções, como foi abordado pelos próprios sujeitos desta pesquisa.

Na condição de educador sairei fortalecido para novas práticas no campo educacional. Ao passo que entendo que o trabalho também seja fonte de pesquisa para outros educadores que se dispõem a trabalhar com Educação do Campo. Resultando em uma produção teórica que oriente e fortaleça o entendimento de resistência dos camponeses, no âmbito da Educação do Campo e da Reforma Agrária Popular.

Para a compreensão das diferentes temáticas abordadas nesta pesquisa, fez-se necessário um entendimento do ponto de vista da ciência, por meio dos conhecimentos sistematizados. Destacamos de maneira geral que os diversos conhecimentos, estudados se situam no âmbito das categorias conceituais: Educação do Campo, Reforma Agrária e Organização social. O estudo da organização do assentamento envolve uma compreensão, sobre de reforma agrária e ao tomar como referência, para analisar essa organização o projeto de educação do MST, fez-se necessário um estudo sobre a Educação do Campo.

As principais referências teóricas se situam no campo progressista, da perspectiva crítica, por possibilitarem uma discussão no sentido de análise da sociedade classista, trazendo uma denúncia da opressão da classe popular, e propondo estratégias de fortalecimento da organização dos trabalhadores, nesse caso de modo mais específico os camponeses. Entre os principais autores destaco: Caldart (2008; 2012); Freire (2005; 1992); Fernandes (2008); Stédile (2013); MST (2005; 2012; 2014); Matos (2003); Furtado; Furtado (2000; 2017) entre outros.

A metodologia apresenta uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva, tendo como referência o enfoque do método dialético na abordagem dos conhecimentos. Nos conhecimentos da prática trabalhei com dados primários (colhidos diretamente na unidade de pesquisa, por meio das estratégias de investigação) e com dados secundários (levantados a partir de pesquisas já realizadas na unidade de pesquisa).

A estratégia de investigação utilizada foi o Estudo de Caso. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: A entrevista semiestruturada, entrevista grupo focal, e observação realizada em diversos locais da unidade pesquisada, com foco na Escola Nazaré Flor por ser um espaço que concentra as ações do processo educativo na perspectiva do projeto de educação do MST no assentamento e por agregar as famílias assentadas.

O conjunto dos sujeitos da pesquisa é composto por educadores/as, assentados/as e educandos/as, que estão diretamente envolvidos com a temática da pesquisa, que vivenciam tanto a educação quanto a organização do assentamento. Por

parte do assentamento lideranças que tem uma trajetória de vida que se confundem com a própria história daquele local. Em relação aos educadores e as educadoras, parte são militantes do MST, outros são moradores do assentamento, na condição de agregados⁸. O mesmo acontece em relação aos assentados, buscou-se traçar um perfil de pessoas que tem uma atuação mais direta com o MST e outros que atuam mais por meio da organização das comunidades, por meio de associações de moradores.

O processo de construção de conhecimento seguiu uma perspectiva crítica, desenvolvendo interpretações sobre os dados observados e coletados, possibilitando uma maior compreensão do fenômeno estudado. Partindo do princípio da não neutralidade científica, busquei construir uma teoria fundamentada que contribua, que revele as situações concretas, da realidade estudada, suas contradições e seus potenciais, com o intuito de fortalecimento da luta popular, principalmente contribuindo para construção de uma organização social na perspectiva camponesa.

O texto está organizado em quatro capítulos com as seguintes abordagens: O primeiro capítulo traz uma contextualização do problema de pesquisa discutindo sobre assentamentos de reforma agrária e suas organizações, voltando-se principalmente para o Assentamento Maceió, unidade definida para esse estudo, finalizando com a retomada do problema e o objetivo da pesquisa. O segundo capítulo traz uma fundamentação teórica das temáticas que contemplam o objeto de estudo: Educação do Campo, Reforma Agrária, e Organização Social. No quarto capítulo apresento os caminhos percorridos no processo da pesquisa, destacando as características da unidade de pesquisa, dos sujeitos pesquisados, as abordagens metodológicas e os instrumentos de coletas de dados. O quarto e último capítulo apresenta os procedimentos adotados para organização e análise dos dados, bem como a apresentações dos principais conhecimentos produzidos na prática, a partir das falas dos participantes relacionando com os fundamentos teóricos.

⁸ Termo utilizado para denominar os filhos de assentados que residem em parcela de terras dos pais assentados.

2 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DE PESQUISA: ORGANIZAÇÃO DO ASSENTAMENTO DO ASSENTAMENTO MACEIÓ, MST E EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Assentamentos de reforma agrária se insere em uma perspectiva maior no Brasil que é o direito à terra e conseqüentemente a viver dignamente neste espaço. Sendo um reflexo de uma luta histórica dos povos do campo em resistência a também histórica desigual estrutura fundiária e social do país. Essa luta dos movimentos sociais do campo, que a princípio tem como bandeira fundamental a conquista da terra, se amplia ao se constituir em uma luta por um projeto de sociedade para o campo brasileiro. Tendo em vista que esse projeto envolve também uma proposta e uma prática de se organizar em comunidades assentadas.

2.1 Reforma agrária e assentamentos rurais

Os estudos sobre a questão agrária brasileira (Leite et al. (org.) 2000; Rocha; Cabral (2016) apontam que a luta pela terra é uma consequência da estrutura fundiária brasileira que desde seus primórdios foi marcada por uma divisão injusta, para interesses econômicos dos grupos dominantes. O que gerou, ao longo dos anos, uma elevada concentração da propriedade da terra, proporcionando sérios problemas de acesso a essa terra a uma grande parcela da população brasileira.

O monopólio da terra no Brasil tem suas origens ainda no século XVI, com as Capitâneas Hereditárias, que foram doadas pelo Rei Dom João III a nobres de sua confiança. Estas capitâneas dividiram o Brasil em 15 (quinze) extensões de terra que tornaram-se propriedades de fidalgos portugueses. A estrutura fundiária brasileira de grande propriedade formou-se a partir daí. Os grandes latifúndios escravistas são resultado desta distribuição desigual de terra iniciada com a colonização brasileira, esses latifúndios permanecem até os dias atuais, com configurações diferentes. O campo brasileiro é resultado deste processo histórico que culminou em um campo desigual (ROCHA; CABRAL, 2016, p. 76).

Desde então, embora já se tenha avançado a distribuição de terras no país, a estrutura fundiária brasileira se apresenta de maneira desigual. Permanecendo uma predominância dos latifúndios, em que a grande maioria das terras estão concentradas nas mãos de poucos. Conseqüentemente muitas pessoas vivem sem ter se quer onde morar.

Furtado e Furtado (2000) analisam que essa forma de desenvolvimento agrícola e de povoação das terras brasileiras, criou sérios problemas no meio rural brasileiro. Problemas como grande concentração de terra, que são responsáveis pela pobreza e exclusão de grande parcela da população camponesa. “Em função das características do desenvolvimento implementado no país, pode-se afirmar que existem no Brasil graves problemas agrários que necessitam de solução” (FURTADO; FURTADO, 2000, p. 55).

Como consequência dessas desigualdades sociais no campo e como possibilidade de solucionar esses problemas surgem a questão agrária e a reforma agrária. Fernandes (2008) explica que a referida questão agrária no Brasil se configura como toda uma discussão a respeito dessa questão fundiária no país, envolvendo aspectos políticos econômicos e sociais e seus impactos na organização da sociedade brasileira. Já a reforma agrária é uma política pública, que consiste em fazer a distribuição de terras para as populações camponesas. “Deste modo, a política de reforma agrária não consiste na resolução de todos os problemas que envolvem a questão agrária, embora seja uma importante conquista, é apenas o primeiro passo para a resolução de um problema bem mais complexo” (ROCHA; CABRAL, 2016, p. 77).

Se por um lado a questão agrária demanda mais do que uma política de distribuição de terras, por outro nem mesmo essa distribuição aconteceu de maneira satisfatória, até hoje, no Brasil. Já tivemos políticas de reforma agrária efetivadas no país, porém muito aquém da demanda da população brasileira sem-terra. E essas distribuições de terra que aconteceram geralmente são resultantes de lutas organizadas de pessoas que necessitam de espaço para viver dignamente.

As ações de combate a concentração fundiária no Brasil, como afirma Bergamasco (1997) se dão principalmente, pela luta por terra e construção de assentamentos rurais ou de reforma agrária. Que se constituem como um espaço onde se criam unidades de produção agrícolas. Tendo o trabalho na terra, como elemento fundamental para fixar as pessoas no campo e incentivos para se construir uma organização social comunitária.

Sobre a organização de assentamentos o Incra (2018) afirma que estes são resultantes de um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, que são instaladas em terras, que formavam um imóvel, até então pertencentes a um único proprietário. O Estado por meio do Incra é responsável por fazer a aquisição das unidades e distribuí-las, por meio de parcelas, ou lotes e entregá-las a uma família, desprovida de terras e de meios particulares para adquiri-las até então.

A partir do processo inicial de assentar famílias, surge todo um projeto de organização do modo de viver em áreas de assentamentos, com aspectos que vão desde o modo de produção (economia) ao processo de organização político-social. O primeiro passo é a construção de moradias e a preparação os espaços produtivos de natureza predominante agrícola. Também é comum nas áreas de assentamento, “a construção de áreas comunitárias e espaços para construção de igrejas, centros comunitários, sede de associações e ainda locais de preservação ambiental cercados e protegidos” (INCRA, 2018).

Na implementação dessas estruturas o Estado tem um papel fundamental na garantia de recursos financeiros e humanos. Desenvolvendo parcerias com as diferentes esferas do poder público (federal, estadual e municipal), no sentido de garantir os direitos fundamentais (educação, saúde, estradas, assistência técnica para o trabalho com a terra entre outros) para que as famílias assentadas vivam dignamente em suas terras.

Sobre assentamentos e implementação de políticas públicas nesses territórios, novamente Furtado e Furtado (2000) abordam questões que têm uma relação direta com o objeto de estudo da presente pesquisa. Inicialmente trazem um entendimento sobre assentamentos rurais, apoiados no pensamento de Jara (1998; *apud* Furtado; Furtado, 2000), descrevendo-os como comunidades agrícolas construídas da luta pela terra, marcadas por relações complexas e específicas ao mesmo tempo, uma conquista coletiva e um pequeno patrimônio produtivo. Além disso tem sua institucionalização, por meio de associações, cooperativas, que possibilitam o apoio jurídico e burocrático na negociação com o poder público, principalmente para implementação das políticas públicas.

Na organização social dos assentamentos os autores citam a existência, geralmente, de duas ideologias de organização nesses territórios, o projeto de reforma agrária do Estado, coordenado pelo INCRA e o projeto dos movimentos sociais de luta pela reforma agrária principalmente o MST.

Por trás destas, duas posturas ideológicas: a primeira, que se preocupa principalmente com a questão fundiária, entendendo o desenvolvimento em termos econômicos, financeiros, tecnológicos e comerciais e a do MST propondo mudanças estruturais com base num projeto socialista, exigindo serem atores, protagonistas de um amplo processo de experimentação social (*op. cit.* p. 57).

Ou seja, as políticas públicas, do INCRA, tendem a incentivar a entrada de projetos que insiram atividades de ordem capitalista, vinculadas empresas que visam ao lucro, enquanto os movimentos sociais tendem a incentivar, uma produção de base familiar, que preserve o ambiente e não gere relações de exploração e desigualdades sociais dentro dos assentamentos.

Esses movimentos sociais do campo, historicamente têm construído uma luta em defesa da conquista da terra, e de assentar famílias no Brasil. Para efeito de delimitação, nesta pesquisa discutimos de maneira mais específica o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Não apenas por ser, na atualidade, considerado o principal movimento camponês do país, como pelo fato de que o estudo da organização do assentamento Maceió, foi feito estabelecendo uma relação com a Educação do Campo, projeto de educação do MST.

De acordo com o MST (2006) as lutas camponesas no Brasil se acentuam no partir do final século XIX, movimentos como a Guerra de canudos, o Cangaço no Nordeste, o Contestado no Sudeste entre outros, representaram formas de expressão do povo do campo contra a política do Estado e dos senhores da zona rural que mantinham a estrutura agrária do país e conseqüentemente a miséria e a exploração nessa região. Desde então estes movimentos têm inspirados a mobilização dos camponeses no país.

Nas décadas de 1950 e 1960, os camponeses passaram a ter uma atuação mais sistematizada. Deu-se início a composição das organizações populares do campo. Surge então a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil-ULTABS, o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER) e as Ligas camponesas.

Essas organizações no governo de João Goulart (1961-1964) conseguiram a assinatura de um decreto de desapropriação da terra que iniciaria a reforma agrária brasileira. No entanto: “Esses movimentos foram esmagados pela ditadura militar, após 1964, e seus membros foram assassinados, presos ou exilados. O latifúndio derrotou a reforma agrária.” (MST, 2006, s.p).

No período da ditadura apesar da grande repressão que desarticulou os movimentos no campo, também houve conquistas para os camponeses, como o Estatuto da Terra (1964) e próprio surgimento do MST (1984). Instituído no primeiro ano do regime militar, pelo presidente Castelo Branco, este o Estatuto da Terra foi considerado a primeira Lei da reforma agrária no Brasil. No entanto, embora tenha sido:

Elaborado com uma visão progressista, com a proposta de alterar a estrutura fundiária do país, ele jamais foi implantado e se configurou como um instrumento estratégico para controlar as lutas sociais e desarticular os conflitos por terra (MST, 2006, s.p).

Já o MST, desde sua fundação em meados de 1980, vem se consolidando como uma organização determinante na luta dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. Tendo a reforma agrária como bandeira de luta principal, este movimento tem discutido acima de tudo um projeto de sociedade para o campo e para o Brasil. Ainda que, como dito anteriormente, nunca tenha sido realizado uma reforma agrária ampla no Brasil, a luta dos Sem Terra, tem gerado muitos frutos, no sentido de assentar famílias camponesas.

As ações do Movimento têm se estendido para além da conquista das terras, sendo responsável também por conduzir o processo de organização dos assentamentos por ele conquistado. E nessa organização tem defendido a conquista do conjunto de políticas públicas, anteriormente apresentadas, como indispensáveis à vida nas áreas de assentamento.

Quando a organização dos Sem Terra cria em sua estrutura um setor de educação, deixa para trás a concepção ingênua de que a luta pela terra é apenas pela conquista de um pedaço de chão para produzir. Fica claro que está em jogo a questão mais ampla da cidadania do trabalhador rural sem terra, que entre tantas coisas inclui também o direito à educação e a escola (CALDART, In: MST, 2005, p.11).

A educação passa a ter um papel fundamental, tanto por ser um direito básico que as populações do campo devem ter acesso e de qualidade, tanto por ser um instrumento indispensável na construção e permanência desse projeto de vida no campo para as áreas de reforma agrária. Por cumprir um papel formativo, orientador do processo de organização.

Fruto dessa discussão, do direito a uma educação de qualidade e que desse conta das demandas dos povos camponeses, surge na década de 1990 o movimento da Educação do campo. Essa década foi marcante, no tocante a esse debate, culminando com a Conferência Nacional Por uma Educação Básica no Campo em 1998. Fortalecendo esse debate de construir um processo educativo que reflita o modo de ser do povo do campo. Desse modo ao se conseguir o acesso à terra, um segundo passo é organização da vida nas comunidades assentadas. E nessa perspectiva a educação é vista

como um instrumento fundamental na orientação de todas as dimensões da vida no campo.

É nesse contexto que se situa a unidade de pesquisa, o assentamento de reforma agrária Maceió, sua organização e seu processo educativo. Todos estes elementos apresentados, se apresentam de maneira “viva” na organização das comunidades que compõem este assentamento.

2.2 O Assentamento Maceió: trajetória, organização social e educação.

Antes de fazer a pesquisa em campo, realizei um estudo com base em outras pesquisas para conhecer melhor a unidade de pesquisa, o assentamento Maceió com o propósito de criar mais subsídios que me permitissem compreender bem a realidade a ser estudada. Ainda que já tivesse um envolvimento com este espaço, a leitura destes trabalhos permitiu sistematizar alguns pontos da complexa história da organização das comunidades que compõem este assentamento. Esse estudo sobre o assentamento contou com a colaboração direta das pesquisas de Barbosa (2016), Gomes (2014) e McCabe, (2015), estudos recentes, que trazem relatos dos assentados sobre suas vidas, suas lutas e a organização das comunidades do assentamento Maceió.

O assentamento fica localizado na planície litorânea oeste do Ceará, no município de Itapipoca, distante 150 km de Fortaleza. Criado em 1985, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Apresenta importantes valores naturais e paisagísticos em sua extensão de 5.844 hectares. Possui 354 famílias cadastradas junto ao Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Estima-se que existam mais de 900 famílias distribuídas em doze comunidades: Apiques, Bom Jesus, Mateus, Córrego da Estrada, Barra do Córrego, Córrego Novo, Sítio Coqueiro, Jacaré, Humaitá, Lagoa Grande, Maceió e Bode.

2.2.1 Reforma agrária no assentamento Maceió

Um primeiro ponto a ser esclarecido é que este assentamento não foi conquistado pelo MST. É fruto da luta das próprias famílias que ali já moravam, porém sem serem donos da terra, que se mobilizaram, com apoio principalmente dos movimentos progressistas da Igreja Católica, as Comunidades Eclesiais de Base –

CEBs⁹, para conseguirem junto ao INCRA, a posse das terras e o direito de viver e trabalhar, sem depender de um “patrão”, como eles chamavam os donos das terras.

Barbosa (2016) explica que a luta pela reforma agrária no assentamento Maceió se deu a partir de um conjunto de fatores internos e externos às comunidades na época. Os fatores externos a nível nacional se deram devido ao fato de que a partir dos anos 1970 o Brasil entra em um período em que as políticas públicas se voltam para a chamada zona costeira¹⁰ do país que até então, viviam num certo esquecimento.

As políticas públicas inclinaram-se em direção aos territórios da zona costeira, a partir dos anos de 1970, com a política de incentivos a pesca artesanal e, com a penetração do capital especulativo mobiliário sobre as praias, no propósito da implantação do turismo convencional (BARBOSA, 2016, p. 03).

O estudo mostra que essas políticas se apresentam com dois polos de interesses contrários, de um lado atividades de valorização da vida comunitárias dos habitantes desta região, a agricultura familiar a pesca artesanal, do outro o incentivo a penetração de projetos vinculados ao capital, ao setor empresarial principalmente turístico.

No Maceió, neste período (décadas de 1970 e 1980), as famílias já viviam em uma situação desfavorável, de exploração, devido ao fato de morarem em terras que não pertenciam aos moradores, pertenciam a famílias, que tinham se apossado das terras, para especulação imobiliária e para explorar os trabalhadores que nelas quisessem trabalhar. Essa situação se agravou, quando veio para a região uma empresa do ramo agrícola, “via uma planta agroindustrial, que tinha o propósito de desenvolver a cadeia produtiva do coco, e com isso, expulsar as famílias e seu modo de vida existentes nas comunidades (*op. cit.*)”.

Também nesta época os moradores tinham contato com discussões sobre a democratização das terras no campo, principalmente devido a influência das

⁹ No blog das CEBs, consta que elas são formadas por grupos de cristãos leigos, geralmente pobres, que se reúnem regularmente, nas casas de famílias ou em centros comunitários, a fim de ouvir e aprofundar a Palavra de Deus, alimentar a comunhão fraterna e assumir o compromisso cristão no mundo. No início da década de 1960 nasciam as Comunidades Eclesiais de Base, muito embora tenham sido sementeadas alguns anos antes. Nasciam da necessidade do povo se unir, para melhor participar da Igreja, saber seus direitos, discutir os problemas e procurar resolvê-los. Fonte: http://comunidade-cebs.blogspot.com/p/blog-page_9263.html.

¹⁰ De acordo com site do Ministério do Meio Ambiente, a Zona Costeira do Brasil é uma unidade territorial que se estende, na sua porção terrestre, por mais de 8.500 km, abrangendo 17 estados. Inclui ainda a faixa marítima formada por mar territorial, com largura de 12 milhas náuticas a partir da linha da costa.

Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, além de receberem assessoria jurídica do Sindicato dos Trabalhadores Rurais -STR, por meio do Centro de Estudos do Trabalho e de Assessoria ao Trabalhador (CETRA). E com a possibilidade de serem expulsas das terras, contando com o apoio destas instâncias, as famílias decidiram se mobilizar e enfrentar essa árdua luta pela conquista da terra por meio da reforma agrária.

Gomes (2014) a partir de estudo com as famílias do assentamento relata que a participação da Igreja Católica foi fundamental na conquista do assentamento. Desde a década de 1960, com a vinda de padres que celebravam missa nas comunidades, principalmente um padre chamado José Dourado que conhecia um movimento da Igreja chamado Círculo Operário,¹¹ este incentivou as pessoas a refletirem sobre a conquista das terras, como um direito, sensibilizando os moradores, que depois se tornaram lideranças do assentamento a se engajarem na luta pela reforma agrária. “Com o apoio mais direto da igreja Católica em ações sociais voltadas à educação e cidadania e participando do Círculo Operário, esses homens passaram a ser lideranças e a incentivar a comunidade a se organizar e reivindicar seus direitos” (GOMES, 2014, p. 77).

A relação da luta dos assentados com a religião é bastante explorada no estudo de McCabe (2015) que descreve a partir de entrevista realizadas com os próprios moradores do assentamento que participaram desse processo de luta na década de 1980. Ela destaca que o trabalho dos religiosos por meio de um projeto chamado “Evangelho e vida” foi criando uma consciência da necessidade de lutar pelos direitos, principalmente pela terra.

Antes do momento das lutas mais tremendas aqui em Maceió, a gente fazia parte daquelas reuniões de Evangelho e Vida. E recebemos aqueles livrinhos que ajudava a gente ver no Antigo Testamento algo parecido com a nossa vida de hoje. Vimos na Bíblia como aquele povo de Israel sofreram, e lutaram e se libertaram. E nós, nossa luta, imitamos a história de luta daquele povo do passado (Entrevista do assentado Antônio Ana, In: MCCABE, 2015, p. 11-12).

Depois de idas e vindas (entre os anos de 1985 e 1986) finalmente em 1986 a terra passa para o controle das famílias, por meio de assentamento rural vinculado ao INCRA. Com isso altera todo o modo de viver daquelas famílias que passam a

¹¹ Associações civis de trabalhadores, de inspiração católica, surgidas no Brasil na década de 1930. Seu objetivo é coordenar a atividade de seus sócios a fim de alcançar uma real elevação econômica, cultural e social das classes trabalhadoras. Constituem-se assim como uma organização de caráter econômico-social, e de direito civil. Fonte: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC/FGV – FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/circulos-operarios>. Acesso em: 12/07/2018.

redimensionar sua organização, com a vinda das políticas públicas inerentes ao processo de assentamento.

Barbosa (2016) relata que a conquista da terra veio por meio da negociação do INCRA, depois de uma intensa movimentação, com realização de passeatas na cidade de Itapipoca, destruição de materiais de construção civil da empresa e prisão de pessoas das comunidades.

A partir da Imissão de Posse, as famílias iniciaram uma nova etapa de suas vidas em que se estabeleceu uma nova relação com o “outro”, a qual se iniciou no processo de conquista da terra e permanece com a constituição da nova representação identitária de assentados e assentadas. No interior do Assentamento a vida e a rotina das famílias tomaram outros caminhos, necessidades e conjunturas, mas no processo “de produção de saber, de poder, de riquezas, de afetos” mantiveram-se arraigados na luta e na resistência por um território de vida (GOMES, 2014, p. 89).

Esses são traços fundamentais que marcam a história das famílias do Maceió e de sua organização social a partir da conquista da terra. Tanto os aspectos materiais quanto os culturais ou sociais de sua organização passam a ter essa marca de ser uma área de assentamento rural. Com as políticas públicas via INCRA, as pessoas passam a ter direito as novas moradias, o trabalho é alterado, por conta de que os moradores agora têm autonomia sobre sua produção, a organização político-social se fortalece com a criação de associações, cooperativas voltadas para a produção e a relação com movimentos sociais permanece principalmente os movimentos camponeses.

As famílias do Assentamento Maceió, agora são beneficiários de política pública direta, a maioria nunca tinha ido à cidade, muito menos tinham contatos institucionais com repartições públicas para ter contratos, como por exemplos, com Bancos. Portanto, é nesse contexto que as famílias vão emancipando-se em seus direitos sociais, lutando por saúde, educação e melhorias de infraestrutura social e econômica, tudo que estar dentro da lei de Reforma Agraria que trata das condições sociais que o Estado precisa promover para que o desenvolvimento realmente aconteça (BARBOSA, 2016, p. 02).

Porém mesmo com a conquista do assentamento as lutas permaneceram, pois, as políticas públicas não foram o suficiente, uma características do nosso país, principalmente quando se trata do campo, além disso a cobiça, por parte de empresas, pelas terras do assentamento permaneceu, principalmente devido à localização destas na zona costeira, sendo propícias para investimentos do setor turístico.

2.2.2 A luta continua: O Projeto Pirata e o acampamento Nossa Terra

Essa cobiça se acentua no início dos anos 2000, com a chegada do “Projeto Pirata” “um complexo turístico reunindo construções de hospedagem, lazer e entretenimento, na praia de Maceió”. Esse projeto pertencia ao empresário português naturalizado brasileiro, Sr. Antônio Júlio de Jesus Trindade, mais conhecido como Júlio Pirata, que segundo relatos dos moradores, no estudo de Gomes (2014), já tinha proximidade com o essas comunidades desde o período da fundação do assentamento, inclusive se posicionava a favor das lutas das famílias, o que o tornou próximo de algumas famílias e lideranças do assentamento.

No processo de planejamento do projeto, o empresário conseguiu um documento provando que as terras que fazem divisa com o mar pertenciam à União, conseguindo também uma autorização junto a Superintendência de Meio Ambiente do Estado do Ceará – SEMACE, para iniciar as obras, o que ocorreu em 2002.

Nesse momento ocorre uma resistência e enfrentamento aberto do Assentamento contra o projeto turístico. A obra é paralisada, e logo após o Assentamento organiza um abaixo assinado com o enunciado “Contra a Pirataria na Praia do Maceió” foram coletadas 516 assinaturas, e enviadas ao Ministério do Meio Ambiente, à Delegacia de Patrimônio da União – DPU, à Secretaria da Ouvidoria do Meio Ambiente – SOMA clamando por providencias (BARBOSA, 2016, p. 04).

A resistência das famílias ao projeto teve como razões principais o fato dele comprometer o livre acesso dos moradores à praia, algo visto como extremamente prejudicial à vida das comunidades, além dos prejuízos ambientais que ficaram explícitos nas primeiras ações do projeto.

[...] a liberdade de ir e vir das famílias passou a ser proibida e o meio ambiente alterado, com o desmonte de algumas dunas móveis e fixas, contribuindo deste modo para degradação de campos de dunas, descaracterização da paisagem natural e para um desequilíbrio ambiental do local (GOMES, 2014, p. 95).

Como estratégia de contra-ataque o empresário passa a tentar seduzir as pessoas do assentamento, prometendo benefícios para as famílias, como bons empregos, realizando atividade de entretenimento nas comunidades, para conseguir apoio dos assentados. Ao mesmo tempo montou, com a participação inclusive de pessoas da comunidade, uma cabana para abrigar essas pessoas, que defendiam o projeto.

Os assentados buscam dar visibilidade a sua luta, buscando apoio de diversas entidades e movimentos sociais, porém avaliou que precisaria de uma providência mais radical, é aí que surge o acampamento Nossa Terra. Essa estratégia de acampamento teve a participação direta do MST, tendo em vista que este movimento adotou esta estratégia de luta, em suas vivências de luta pela reforma agrária no Brasil.

As lideranças do Assentamento diagnosticaram que suas ferramentas de luta até então, não eram suficientes para barrar o Pirata, e que precisavam atualizar sua estratégia de luta, de modo que pudesse reforçar as ações táticas já em curso. Daí, surgiu a decisão de ir ao encontro do MST, para pôr em prática a ocupação no território da praia. Dessa forma, dando um passo efetivo no enfrentamento ao projeto turístico (BARBOSA, 2016, p. 10).

De acordo com os estudos citados (Barbosa, 2016; Gomes, 2014), os assentados foram ao encontro do MST, no momento de maior conflito contra o Projeto Pirata. E os Sem Terra foram fundamentais, principalmente na decisão de ocupar a praia e construir o acampamento como relata o trecho da fala da assentada Dona Graça retirada do trabalho de Gomes (2014, p. 99)

[...] aí nós peguemo essa parceria com ele e o Acampamento foi uma iniciativa nossa e o MST, aí nós conversando e surgiu a proposta: “Só tem como a gente barrar esse negócio de eles ficarem construindo alguma coisa, se tiver local pra se acampar! Então se acampa!”. Aí foi isso que nós fizemo, se acampemos lá.

Para os assentados essa experiência de acampamento foi algo inédito, tendo em vista que a conquista do assentamento não se deu por meio dessa tática, como acontece com os assentamentos do MST. Com o acampamento surge uma nova forma de luta, que vai se estender a toda organização do assentamento, ainda que a divisão em relação ao conflito permaneça dentro das comunidades, e até mesmo dentro das próprias famílias. Segundo os assentados o acampamento continua firme e tem cada vez mais conseguido apoio da sociedade, também tem avançado no campo da legalidade, pois as terras não foram para posse do projeto turístico, que não avançou ao longo destes anos de resistência.

2.2.3 A chegada do MST e Educação do Campo no assentamento Maceió.

Ainda que o MST não tenha participado da fase inicial da fundação do assentamento, nos últimos dez anos tem atuado diretamente naquelas comunidades

principalmente no apoio às famílias assentadas, na luta em defesa de seus territórios, com o acampamento Nossa Terra. Dentro desta atuação o Movimento, juntamente com os assentados, conquistou, junto ao governo do estado do Ceará, a implantação de uma de escola pública de nível médio, que se encaixa dentro do projeto de escolas do campo, como uma estratégia de fortalecimento da Educação do Campo por meio de políticas públicas.

E segundo Gomes (2014) essa parceria com os Sem Terra, trouxe uma nova pedagogia para aquelas famílias, experimentada principalmente pela dinâmica do acampamento e pela Educação do Campo, enquanto proposta de educação do MST.

Essa educação no assentamento Maceió se materializa com a conquista da Escola do Campo Nazaré Flor. Uma escola de ensino médio que vem para o assentamento como uma reivindicação do Movimento Sem Terra, junto ao governo do estado do Ceará, pela aquisição de instituições de ensino para assentamentos do estado. Uma estratégia de fortalecimento dos camponeses por meio da Educação do Campo.

Barbosa (2016) destaca que a luta do MST pela conquista da escola do campo do Maceió, em jornada de luta em Fortaleza, teve a participação das famílias do acampamento Nossa Terra e de lideranças do assentamento, destaca ainda que a escola foi inaugurada desenvolvendo “a proposta de Educação do Campo conduzida pelo setor de Educação do MST” (BARBOSA, 2016, p. 15).

A Escola foi conquistada em 2007 e inaugurada em julho de 2010, recebendo o nome, escolhido de maneira unânime pelos assentados, de Maria Nazaré de Souza, mais conhecida como Nazaré Flor. Em homenagem a uma mulher símbolo da história do assentamento. Gomes (2014) ressalta que Nazaré Flor marcou sua trajetória no assentamento lutando pela educação e em defesa da organização das mulheres camponesas. A mesma é natural do assentamento Maceió, da comunidade de Apiques, foi poetisa, cantora. Seu falecimento aconteceu no ano da conquista da escola.

Com a chegada da escola fica claro que existe uma relação entre a organização social do assentamento e a Educação do MST, que gerou o problema desta pesquisa, envolvendo desde os assentamentos como uma forma de consolidação da reforma agrária, o papel do MST, enquanto Movimento que não apenas luta pela conquista da terra, mas que permanece como um agente da organização dos assentamentos. E em sua perspectiva organizativa das áreas de reforma agrária, defende de maneira enfática a necessidade de uma educação emancipadora, que tem na Educação do Campo, sua expressão maior. No caso do assentamento Maceió, ainda que

não tenha sido conquistado pela luta do MST, nos últimos anos tem tido uma vinculação direta com o Movimento, que envolve entre outros pontos a educação, principalmente por meio da Escola do Campo Nazaré Flor. Nesse sentido o trabalho teve como questão central, como abordado na introdução: Qual a relação da organização social do assentamento Maceió com o projeto de educação do MST na perspectiva da Educação do Campo?

A partir deste problema defini como objetivo geral do trabalho estudar a organização social do assentamento Maceió e sua relação com o projeto de educação do MST, com o propósito de contribuir com o fortalecimento da organização do assentamento. Definindo para isso como objetivos específicos: conhecer a organização do assentamento Maceió; caracterizar o projeto de educação do MST; identificar nas formas de organização dos assentados aspectos de seu processo educativo.

A concretização deste objetivo e conseqüentemente a resolução do problema posto, demandou uma compreensão, do ponto de vista dos saberes sistematizados, dos temas ou conceitos que estão envolvidos na pesquisa. Desde a educação de modo geral e de modo mais específico a Educação do Campo, que está ligada a reforma agrária e o MST, sendo um instrumento apresentado como estratégico para a construção de uma organização social dos assentamentos de reforma agrária. Neste sentido, a próxima unidade deste trabalho fará uma abordagem com aprofundamento teórico-conceitual desses temas.

3 QUADRO TEÓRICO: EDUCAÇÃO DO CAMPO, REFORMA AGRÁRIA E ORGANIZAÇÃO SOCIAL DE ASSENTAMENTOS

A temática estudada demanda a compreensão de categorias teóricas centrais, que possibilitam um melhor entendimento do objeto de estudo. Para isso, será feita uma revisão teórica envolvendo três categorias centrais: Educação do campo, Reforma Agrária e Organização social. Que contemplarão outros temas que permeiam a pesquisa como assentamentos e o projeto de educação do MST.

3.1 Educação do Campo

A luta dos camponeses, e dos Movimentos Sociais do Campo, principalmente os trabalhadores Sem Terra, pela transformação social de seus territórios aposta na formação de suas bases, por meio da educação, como um instrumento fundamental em sua trajetória. Para isso tem intensificado cada vez mais, a luta pela conquista e efetivação de seu projeto educacional. Tendo em sua estrutura organizacional um setor exclusivo para essa finalidade.

Consta no *Dossiê MST – ESCOLA*, MST (2005) que embora a luta pela educação do Movimento e principalmente as conquistas, tenham tido sua abrangência maior nos últimos tempos, ela se iniciou desde as primeiras ocupações no sul do Brasil, antes mesmo da organização formal do MST. Nessa época agricultores já estavam acampados, porém ainda em quantidade menor. As ocupações de terra aconteciam envolvendo famílias inteiras. Conseqüentemente havia crianças presentes nesse espaço. Surge então uma nova preocupação sobre o que fazer com essas crianças.

Dava-se início então por parte dos acampados, liderados por professoras que moravam nesses acampamentos por vínculos familiares, a luta pela educação dos Sem Terra. Em um dos acampamentos, dessa época havia em torno de 150 crianças precisando ser alfabetizadas. Por isso as autoridades não tiveram como negar o direito à escola, por meio de instituição formal, para essas pessoas. Desde então se configurou como uma tarefa da luta organizada dos Sem Terra a preocupação com a luta pela escola que garanta essa educação. Essas professoras segundo o documento citado tinham cursado graduação em Pedagogia e participado de encontros sobre Educação Popular com equipes do educador Paulo Freire.

Inspiradas por essas ideias, exigidas pela realidade dos acampamentos e depois dos assentamentos, e promovendo reuniões sistemáticas com os pais, iniciaram uma experiência ainda que solitária, de escola “diferente” para as crianças ST (MST, 2005 p.13).

Desta forma viram a necessidade de uma escola que deveria valorizar a história de luta dessas famílias, ensinando a ler e a escrever através de experiências que também desenvolvessem o amor a terra e ao trabalho.

Esse modo de pensar se fortaleceu principalmente quando o MST definiu como perspectiva de luta não só a conquista da terra, mas de outros diversos fatores que complementariam o projeto de vida dos trabalhadores do campo. Tendo relação com a concepção de campo como um lugar vivo e dinâmico, visando sempre a sua independência da cidade. Por isso tem que preparar homens e mulheres para a vida camponesa. Desde o trabalho cotidiano às lutas que existem no campo como: reforma agrária, agricultura camponesa entre outras.

Esta educação tem que está ligada a cultura do campo, sendo um lugar de organização das experiências do MST: a organização coletiva, o resgate das lutas anteriores através da mística e outras formas de educação. Também tem que educar para a cidadania, respeitando os direitos das pessoas e preservando o meio ambiente: como intervir na natureza sem destruí-la.

Desde o início este Movimento traz em seus princípios uma concepção diferente de educação. Uma educação que esteja ligada a cultura do campo, sendo um lugar de organização das experiências do MST: a organização coletiva, o resgate das lutas anteriores através da mística e outras formas de educação. Também tem que educar para a cidadania, respeitando os direitos das pessoas e preservando o meio ambiente: como intervir na natureza sem destruí-la.

Na prática essa diferença se manifesta de modo muito claro a partir dos objetivos. Pois essa educação deve contribuir diretamente com as lutas e as conquistas dos camponeses. “Não pode haver separação entre o que está acontecendo no assentamento e o que é trabalhado em sala de aula.” (MST, 2005, p. 18).

O conjunto dessas experiências anteriores apresentadas ficou conhecido como Educação do Campo, um modo diferente dos modelos de educação já existentes, pois como afirma Caldart (2008) a Educação do Campo nasceu a partir dos movimentos sociais camponeses, como uma estratégia de mobilização e de pressão por uma política educacional para as comunidades camponesas. É fruto da luta dos Sem Terra por escolas públicas nos assentamentos de Reforma Agrária, visando fortalecer a identidade

das comunidades e fortalecimento de seus territórios. Refletindo um projeto de sociedade para o campo.

Melo (2016) explica que a ideia de Educação do Campo, propriamente dita, surge no ano de 1997, com o Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA, realizado na Universidade de Brasília – UnB. Ressalta que o conceito de Educação do Campo foi construído a partir das pesquisas sobre diferentes realidades, debatidas nas duas *Conferências Nacional por Uma Educação Básica no Campo (1998 e 2004)*.

As duas autoras (Caldart, 2008; Melo, 2016) destacam as ações do PRONERA, como um marco fundamental para a construção da teoria e da prática desta educação. As discussões feitas no âmbito da implementação desse projeto foram fundamentais, tendo em vista que ele é fruto das lutas camponesas por uma educação diferenciada para as áreas de reforma agrária. Para Melo a construção do que chama de paradigma da Educação do Campo, resultou das diversas experiências camponesas com especial participação do PRONERA.

Em abril de 2003, no I Seminário do Pronera, refletíamos sobre a participação deste Programa, que desde seu início foi projetado, especialmente pelos movimentos sociais que por ele lutaram, como um exercício de construção coletiva de política pública, na constituição prática e teórica da Educação do Campo (CALDART, 2008, p. 68).

Isso mostra algumas características da Educação do Campo, embora esses estudos destaquem que esta educação tem como uma de suas características a dinamicidade de sua teoria bem como de suas práticas, porém alguns traços são inseparáveis. O primeiro deles é que a Educação do Campo está diretamente relacionada com uma concepção de campo que se busca construir no Brasil. Neste caso ela reflete o projeto de um campo, que luta por reforma agrária, por justiça social, que defende um modelo de território vinculado ao campesinato¹² que não seja marcado pela exploração capitalista.

¹² Fernandes (2008) explica que o campesinato são os territórios que são compostos por propriedades camponesas e que este está em frequente disputa com os territórios capitalistas no campo. As propriedades camponesas e as capitalistas são territórios distintos, são totalidades diferenciadas, onde se produzem relações sociais diferentes, que promovem modelos divergentes de desenvolvimento. O primeiro território é formado pelos espaços de governança em diferentes escalas: nacional, regional, estadual, municipal, distrital. O segundo território é composto pelos diferentes tipos de propriedades particulares.

O conceito de campo é compreendido a partir do conceito de território como lugar definido pelo humano e deve observar o seu peculiar simbolismo e diversidade cultural e étnico-racial, a pluralidade dos saberes criados e recriados e a organização lógica dos conhecimentos a partir da própria cultura (MELO, 2016, p. 89).

Outro pressuposto fundamental para a construção da Educação do Campo são as demandas educacionais histórias dos povos que habitam esse espaço. Ao passo que essa educação, também não possa ser desvinculada de outras demandas por direitos que foram ao longo dos anos sendo negados.

Sobre este aspecto Furtado e Brandão (2000) destacam que uma educação voltada para as comunidades camponesas, deve contemplar suas demandas específicas, como por exemplo o combate ao analfabetismo, tão marcante nestes espaços, mas que sobretudo essas políticas educacionais devam se constituir em uma identidade desses povos.

A educação no campo deveria ser uma educação específica e diferenciada que ajude na formação humana, emancipadora e criativa, assumindo de fato a identidade do meio rural. Identidade essa que se expresse não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico, no sentido não só da eliminação do analfabetismo, da reintegração do jovem e do adulto à escola regular, bem como da construção de um projeto de desenvolvimento que elimine a fome e a miséria (FURTADO; BRANDÃO, 2000, p. 03).

Uma reposição de direitos negados aos camponeses e ao mesmo tempo é uma crítica a chamada educação tradicional, que predomina nas escolas das comunidades rurais. Buscando construir um modo de fazer e de ser da educação, com fundamentos pedagógicos voltados para a realidade e para as relações sociais concretas dos sujeitos do campo. Pois as duas situações têm sido problemáticas no campo brasileiro, tanto o fato da ausência de escolas suficientes para todas as pessoas, quanto o fato de que quando esta educação chega as comunidades camponesas, traz um ensino que não contempla as demandas educativas políticas e sociais.

Por isso a afirmação da expressão Educação do Campo e não apenas educação no campo.¹³ É uma educação que tem uma marca dos sujeitos que por ela lutaram, que em sua pedagogia, defende desde o começo que a realidade concreta dos sujeitos do campo esteja sempre presente nos debates e nas práticas pedagógicas.

¹³ Os defensores dessa ideia fazem essa diferenciação, para fortalecer a criação de um novo paradigma educacional: a Educação do Campo, que segue todos esses princípios ora apresentados. Diferente da educação no campo, que acontece neste espaço geográfico, porém com uma perspectiva da educação tradicional, com uma pedagogia alheia a realidade dos camponeses.

Sobre essa questão de um novo modo de educar os trabalhadores do campo, Bezerra Neto (2010) destaca que ela está diretamente vinculada ao papel do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que assume no Brasil nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, nesse a luta por uma educação voltada para os interesses dos trabalhadores do campo, ganhando destaque proporcional à própria luta pela terra.

A importância desse debate aumenta na medida em que nos últimos anos tem aparecido na agenda de alguns movimentos sociais, sindicais, na academia e nas pautas governamentais, a discussão sobre uma possível necessidade de se construir uma educação específica para aqueles que vivem e trabalham no campo, ou seja, uma educação “do campo” (BEZERRA NETO, 2010, p. 03).

Com isso a Educação do Campo na visão de Furtado e Brandão (2000) se transforma em uma área própria de conhecimento, ou um novo paradigma de educação, pois não apenas se desenvolve no campo (enquanto espaço rural), mas se propõe a construir uma prática educativa específica, que busca fomentar a construção de uma nova perspectiva de campo, diferente do pensamento que ver este espaço como um lugar atrasado, ao mesmo tempo que denuncia esse descaso para com este espaço, propõe uma educação pautada no respeito à cultura camponesa e na necessidade de uma mobilização para a transformação das condições de vida dos sujeitos do campo.

3.1.1 Fundamentos político-pedagógicos da Educação do Campo

Esta proposta de formação tem uma relação direta com as referências pedagógicas que os movimentos sociais do campo, principalmente o MST, tem seguido em sua visão sobre educação, com destaque para a pedagogia de Paulo Freire.¹⁴ Nesta pedagogia Freire (2005) desenvolve uma educação que se configura em uma denúncia das formas de exploração da classe popular, que ele denominou de classe oprimida. Almejando a construção de uma formação que seja capaz de formar uma consciência crítica, a partir da compreensão de sua própria realidade, que supere a consciência ingênua, que impossibilita os oprimidos de se perceberem enquanto sujeitos explorados. Atingindo se essa consciência crítica, as pessoas estarão preparadas para se inserirem no processo histórico, buscando sua afirmação ou a sua humanização, ou seja, a luta pela superação da realidade opressora.

¹⁴ Assim ficou conhecido o pensamento e prática educativa do educador Brasileiro Paulo Freire.

Freire desenvolveu sua vivência social e sua formação intelectual, a partir da denúncia de uma sociedade marcada por profundas desigualdades e diversos conflitos. Uma sociedade, que ele compreende em sua pedagogia como fechada, marcada por uma relação opressora, resultado da organização política, econômica e cultural. Enquanto uma parte da sociedade tem o controle dessa organização, outro grupo vive numa situação de domínio absoluto, o que reflete na classe popular, uma vida de miséria, pobreza.

Uma violência total ao que Paulo chamou de vocação humana do ser mais, ou de sua completude de sua humanização, onde as pessoas são construtoras de sua própria existência, e não uma situação onde outros determinam como você deve viver, negando a própria vocação da existência humana. “Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 2005, p. 32).

Ao constatar, por meio de sua práxis socioeducativa essa desumanização resultante das desigualdades, defendeu a superação desta situação. Segundo Feitosa (2008, p. 21) Freire ao longo de sua militância educacional, social e política, sempre lutou pela superação da opressão e das desigualdades sociais, “entendendo que um dos fatores determinantes para isso é o desenvolvimento da consciência crítica”. E que por meio da educação, as classes oprimidas descobrem um canal para novos *status* sociais, começam a exigir seus direitos e criar problemas para as elites, ao defenderem a transformação social.

Uma tomada de consciência por parte dos oprimidos, que abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, para lutar por sua libertação a partir de componentes reais e de uma inserção lúcida nesta realidade opressora visando transformá-la.

Assim também é necessário que os oprimidos, que não se engajam na luta sem estar convencidos e, se não se engajam, retiram as condições para ela, cheguem como sujeitos, e não como objetos, a este convencimento. É preciso que também se insiram criticamente na situação em que se encontram e de que se acham marcados. (FREIRE 2005, p. 61)

A inserção é então mais significativa que a emersão, pois resulta da conscientização, se constituindo como consciência histórica. A conscientização de acordo com este autor não se caracteriza pelo simples reconhecimento subjetivo e sim no plano concreto da ação, na luta contra os obstáculos de sua humanização. É um

desvelamento das razões do misticismo da realidade opressora e se constitui na práxis criadora de uma nova sociedade.

Essa reflexão sobre os oprimidos e a crença na capacidade destes de se mobilizarem em busca de sua liberdade, de justiça social, é inspiradora para os camponeses e para a Educação do Campo. Por isso muitos elementos da pedagogia de Freire inspiram as práticas pedagógicas desta educação.

Um dos pressupostos que a Educação do Campo prima em sua prática pedagógica, que converge com a pedagogia de Paulo Freire é que a prática educativa deve ser fundamentalmente um instrumento de conhecimento da realidade dos sujeitos. Ou seja, tanto a Educação do campo quanto a pedagogia de Paulo Freire defendem uma educação problematizadora, que toma a realidade concreta como começo, meio e fim do processo educativo.

Como afirma Caldart (2008) na Educação do Campo, a realidade a ser conhecida é o próprio campo, na perspectiva anteriormente apresentada, pois antes mesmo de pensar essa educação, essa pedagogia, a problemática do campo brasileiro, já estava em pauta. Por isso essa educação vem somar nessa tarefa de refletir a realidade campesina, tendo como meio o processo educativo, que deve incorporar em sua concepção aspectos da cultura, das relações sociais, do trabalho no campo.

Em Freire (2005) esta é uma tarefa indispensável a uma educação que se proponha instrumentalizar a superação das relações opressoras. Pois essa superação não acontecerá no plano das ideias, mas na problematização das situações opressoras concretas. Pois somente assim acontecerá o desvelamento das situações-limites, que obstaculizam os oprimidos a lutarem por sua libertação.

Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (FREIRE, 2005, p. 36).

Desse modo o autor desenvolve uma nova forma de educar, que rompe com a tradição pedagógica brasileira, marcada por uma relação autoritária, que ficou conhecida como Educação tradicional. Uma pedagogia que usa uma forma arbitrária de impor os conteúdos no processo educativo que não refletem a realidade dos educandos e conseqüentemente, não contribui para libertação dos oprimidos. Freire criticou

duramente essa educação que ele chamou, de maneira metafórica de Educação bancária¹⁵ que não contribui para a superação da relação opressora, tendo em vista que se configura como

[...] um ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica e nem se pode verificar essa superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora sendo dimensão da 'cultura do silêncio' a educação bancária mantém e estimula a contradição (FREIRE, 2005, p. 38).

Em contraposição a essa educação, Freire propõe e vivencia uma Educação libertadora, pautada em um processo educativo dialógico e na emancipação das pessoas. A defesa do diálogo no processo educativo é uma das questões fundamentais nesta educação. O primeiro elemento dialógico da educação libertadora é exatamente a valorização do mundo dos educandos, a realidade concreta. Uma educação que possibilita ao povo uma reflexão sobre si mesmo. É uma atividade dialógica de constante escuta, de atenção à sabedoria popular.

Para Torres (1979), o diálogo em Freire está diretamente ligado com o ato de educar, pelo gesto de ouvir o povo enquanto seres que interagem. Se tornando para estes, um diálogo transformador que tem projeções sociais imediatas por meio da conscientização. Essa conscientização não se dá no vazio, ou no verbalismo da educação tradicional, bancária, mas em uma reconstrução de todo o processo pedagógico. Dialogicamente acontece quando o educador juntamente com a comunidade e os educandos investigam dentro o universo em que vivem os temas que serão trabalhados em sala de aula. Continua quando se discute esses temas, chamados de temas geradores,¹⁶ e propõe ações para superar as dificuldades e chegar a libertação.

Daí que a pedagogia de Paulo Freire é revolucionária: pois propõe a libertação dos homens e a construção de uma nova sociedade. E esse é o grande desafio dessa proposta educacional e política, a necessidade dos oprimidos por meio de uma construção crítica de sua consciência, descubra a opressão de forma concreta. Assim a pedagogia enquanto práxis educacional tem que superar a consciência ingênua dos oprimidos. Para que possam dialeticamente se descobrir como os tais e consequentemente se engajarem na luta pela transformação social.

¹⁵ Em alusão ao termo banco, no sentido que essa educação apenas deposita os conhecimentos na cabeça dos estudantes, sem uma reflexão sobre o sentido e o significado destes conhecimentos.

¹⁶ Em pedagogia do oprimido, Freire (2005) explica que os temas geradores é uma palavra, ou uma frase retirada do pensar e da linguagem do povo. Esse tema se torna o conteúdo programático da prática educativa dialógica, pois a partir dele vai se gerar uma discussão, ou uma problematização da realidade.

Voltando-se mais uma vez para a Educação do Campo, percebe-se que na prática esse é o projeto que os camponeses buscam para sua realidade, não a pedagogia de Paulo Freire em si, mas uma matriz pedagógica, que dê conta de refletir sobre a realidade concreta de cada comunidade, que crie um processo educativo dialógico e que seja formadora de novos sujeitos, ou de um novo homem e de uma nova mulher, capazes de construir uma nova sociedade. Salientando que não é apenas essa a referência pedagógica da Educação do Campo, ela combina um conjunto de pensamentos da educação progressista, na qual se situa a própria educação freiriana, somada a chamada tradição pedagógica emancipatória e socialista.

Esta concepção nos aproxima/nos faz herdeiros de uma tradição pedagógica de perspectiva emancipatória e socialista: é dessa tradição o acúmulo de pensar a dimensão formativa do trabalho, do vínculo da educação com os processos produtivos, de como não é possível pensar/fazer a educação sem considerar os sujeitos concretos e os processos formadores que os constituem como seres humanos desde a *práxis* social (CALDART, 2012, p. 78).

Outro ingrediente que imprime sua marca de maneira determinante no modo de pensar e de fazer a Educação do Campo, é a pedagogia do MST. O movimento não apenas é um dos responsáveis pela existência desta educação, como constrói, a partir do seu modo de ser, e de se organizar elementos fundamentais para a educação dos camponeses. Sua organização, seu modo de pensar e de agir na sociedade, principalmente o campo, são traços que a Educação do Campo traz para sua pedagogia.

A pedagogia do próprio movimento se torna uma inspiração pedagógica para a prática educativa nas áreas de reforma agrária. Seus princípios organizativos, suas lutas são em si educativas. Tendo em vista que um dos princípios fundamentais do projeto de educação do MST é a valorização das ações, da realidade concreta e o modo de ser e de se organizar do Movimento se torna uma matriz pedagógica indispensável à formação dos Sem Terra.

Caldart (2012) explica que a definição dos princípios da educação no MST esteve diretamente relacionada com essa vivência dos sujeitos do campo. Ressalta a contribuição de educadores que já vinham desenvolvendo atividades em assentamentos e acampamentos, a sintetização dessas experiências foram determinantes na definição dos objetivos e dos princípios da educação no Movimento. Somado a essas experiências vem um outro componente determinante nessa educação que é o próprio modo de ser dos Sem Terra: a sua pedagogia. Os objetivos da luta, o princípio da organização

coletiva, em que todo mundo participa, famílias inteiras, “também o valor educativo do trabalho, da direção coletiva, do cultivo da mística todos já consolidados na formação do sem-terra” (CALDART, 2012, p. 265).

O MST se constitui como um sujeito pedagógico, ao proporcionar, de maneira intencional, uma formação aos camponeses que envolve teoria e prática emancipadora. O que reflete na pedagogia brasileira como um todo, colocando em cena novos sujeitos e uma nova realidade, o campo, os assentamentos de reforma agrária, a serem tratados intencionalmente em um projeto de educação diferenciada.

Essa intencionalidade não está primeiro no campo da educação, mas sim no próprio caráter do MST, produzido em sua trajetória histórica de participação na luta de classes em nosso país. É através de seus objetivos, princípios, valores e jeito de ser que o Movimento “intencionaliza” suas práticas educativas, ao mesmo tempo que, aos poucos, também começa a refletir sobre elas, à medida que se dá conta de sua tarefa histórica: além de produzir alimentos em terras antes aprisionadas pelo latifúndio, também deve ajudar a produzir seres humanos ou, pelo menos, ajudar a resgatar a humanidade em quem já imaginava quase perdida (CALDART, 2012, p. 319 – 320).

Com isso a pedagogia do MST redimensiona os aspectos da formação humana, trazendo para as discussões educacionais, questões significativas para se pensar a emancipação humana. Como destacado anteriormente, ao se apresentar como uma educação que reflete a própria realidade dos camponeses, as práticas sociais, o modo de viver, de produzir, de fazer cultura no campo passam a ser primordiais nesta perspectiva de formação.

Um aspecto considerado fundamental da pedagogia do Movimento é a relação do trabalho com o processo educativo, que por ser considerado pelos Sem Terra como uma prática extremamente formativa, deve fazer parte do conteúdo pedagógico de toda prática educativa do homem e da mulher do campo.

Na visão da autora citada, o MST é o sujeito educativo principal na formação dos sem-terra, por proporcionar vivências coletivas, que vão desde as famílias acampadas ou assentadas, que formam a “coletividade Sem Terra”, que gera uma identidade Sem Terra, que como explica a autora vai muito além de pertencer a um grupo que luta pelo direito a este bem tão necessário. Mas essa identidade transcende a luta pela terra, simboliza, uma identidade de organização, de ética, de irreverência cultural. Daí que a própria referência da relação educação movimento social, no caso do MST, precise ser analisado com uma abordagem específica, devido ao modo de ser e de agir deste movimento tem uma especificidade em relação a outros movimentos sociais,

não apenas por sua amplitude, por seu caráter institucional, mas fundamentalmente por sua dinâmica de organização.

Esta é a matriz pedagógica que está presente em todas as vivências educativas que podemos identificar na formação dos Sem Terra: o MST como *uma coletividade em movimento* que produz uma referência de sentido em cada ação, estrutura ou sujeito que constituem o seu cotidiano (CALDART, 2012, p. 332).

Porém essa não é a única matriz que o Movimento adota em suas práticas educativas, ela é uma que busca trazer elementos pedagógicos diferenciados para as pedagogias já existentes, no processo histórico da educação brasileira. Além disso ela está bastante alinhada com as matrizes pedagógicas emancipatórias da educação, como a pedagogia de Paulo Freire, anteriormente apresentada. O Movimento busca em sua prática formativa, agregar sua própria pedagogia (o conjunto de suas matrizes) ao processo educativo dos Sem Terra em acampamentos e assentamentos no sentido de garantir uma formação condizente com os anseios da emancipação dos sujeitos do campo.

Em relação as matrizes fundamentais que a pedagogia do MST traz para o processo educativo dos Sem Terra, Caldart (2012) resume em cinco: Pedagogia *da Luta social*, Pedagogia da *organização coletiva*, pedagogia *da terra*, pedagogia *da cultura* e pedagogia *da história*.

A pedagogia da *luta social* está na base do ser Sem Terra, faz parte da forma como o Movimento está em permanente mobilização. Essa luta é educativa porque possibilita a cada homem e cada mulher forjar-se enquanto sujeito que se transforma ao transformar a realidade.

Já a pedagogia da *coletividade* na visão da autora citada, é a forma que o Movimento educa os Sem Terra, por meio de um enraizamento, de um pertencimento a uma organização. No MST esse enraizamento se dá por meio de famílias inteiras, que muitas vezes viveram até então um processo de desenraizamento social e material, causadas muitas vezes pela expulsão de suas moradias. A inserção em uma comunidade de acampamento, ou assentamento, vinculada a um Movimento orgânico, representa para essas pessoas um processo de reeducação de conquista de sua humanização. Para o processo educativo essa dimensão facilita no sentido de construção de uma identidade destes sujeitos.

A pedagogia *da terra* refere-se a forma como os Sem Terra se relacionam com a terra, bem precioso para esses sujeitos, como nela trabalham e produzem. Como vimos esse é um dos princípios fundamentais da educação do MST: a relação com o trabalho. O MST redimensiona a discussão sobre o direito a terra no Brasil, e acrescenta a essa discussão o modo de trabalho, o respeito ao ambiente, a alimentação saudável. Se tornando algo extremamente educativo na formação dos camponeses.

A pedagogia da *cultura* é algo imprescindível na educação do MST, tendo em vista que o Movimento defende um modo de vida para as pessoas do campo. É uma dimensão que envolve as outras pedagogias aqui mencionadas, ao tratar de um modo de ser completo do sujeito Sem Terra.

Nesse olhar é possível encontrar as pegadas educativas do Movimento na produção cultural dos sem-terra que vem traduzindo, ou pelo menos projetando, sua luta e a própria dinâmica do MST especialmente em valores, em convicções, ou princípios, em ideias e saberes, em posturas, ou mesmo em uma *cultura material* que se enxerga, se apalpa ou se vive nos tempos e lugares ocupados (efetiva e afetivamente) pelo Movimento, seja nos acampamentos seja nos assentamentos, nas marchas, nos cursos de formação, nas escolas, através das relações sociais, do jeito de produzir e de reproduzir a vida, da mística, dos símbolos, dos gestos, da religiosidade, da arte ... (CALDART, 2012, p. 366-367).

Como última dimensão o Movimento apresenta a pedagogia *da história*, que tem a ver com a memória das vivências dos Sem Terra, e de outros movimentos sociais camponeses, bem como a interpretação da própria história do Brasil. No sentido não apenas de afirmar os fatos importantes dessa trajetória, também de denunciar os descasos da história do país no sentido da negação da humanização dos povos, especialmente do campo.

Esses são os objetivos e os princípios que compõem esse novo paradigma de educação que ganha uma materialidade em três pilares: uma reflexão sobre o campo e o modo de vida das pessoas que lá habitam, uma perspectiva de educação emancipatória e a luta por políticas públicas que garantam a efetivação de todo esse esforço. A combinação desses três elementos que constitui a especificidade deste fenômeno, “uma novidade histórica, uma identidade originária” (CALDART, 2012. p. 71). Que ainda continua em construção, precisando a cada dia uma conquista para que se efetive nos diversos segmentos da educação brasileira voltada para o campo.

3.1.2 Práticas de Educação do Campo.

Considerando que já discutimos as concepções de campo e de educação, cabe uma reflexão sobre a concretização da Educação do Campo enquanto política pública. Principalmente porque esta perspectiva de educação surge de uma destas políticas:¹⁷ o PRONERA, pois como já abordado as experiências deste programa foi fundamental para a própria existência da Educação do Campo.

Como já apresentei anteriormente e como destaca Fernandes (2008) o PRONERA surge no ano de 1998, com o propósito de fortalecer a educação nas áreas camponesas, principalmente em assentamentos e acampamentos da reforma agrária, com uma prática educativa voltada para as especificidades do campo. Suas ações se dão por meio de escolarização de trabalhadores e trabalhadoras rurais assentados e assentadas, por meio da Educação de Jovens e Adultos -EJA do ensino fundamental e médio e formar educadores para desenvolver essa escolarização. Além disso o programa foi ao longo dos anos ampliando suas ações ao

[...] garantir aos assentados e assentadas a escolaridade/formação profissional, técnico-profissional de nível médio e superior em diversas áreas do conhecimento; organizar, produzir e editar materiais didático-pedagógicos necessários à execução do Programa; e promover e realizar encontros, seminários, estudos e pesquisas em âmbito regional, nacional e internacional que fortaleçam a Educação do Campo (FERNANDES, 2008, p. 98).

Com isso o programa se consolida como um marco de conquistas educacionais e políticas, para os trabalhadores e as trabalhadoras do campo, formando uma grande quantidade de jovens e adultos em áreas de reforma agrária. Com uma atuação por meio de parcerias com instituições de níveis superior e de nível técnico-profissional e com secretarias municipais e estaduais. Algo que tem contribuído de maneira significativa para a consolidação dessa “nova educação do campo”.

No entanto, nos últimos anos, principalmente a partir de 2016, com o início do governo do presidente Michel Temer¹⁸ e suas conseqüentes mudanças em vários

¹⁷ Na introdução, deste trabalho, destaquei que a experiência como bolsista do PRONERA (2006 – 2008), foi determinante para o meu envolvimento com a temática.

¹⁸ Michel Temer assumiu a Presidência da República em 12 de maio de 2016, após os senadores aprovarem a abertura do processo de impeachment de Dilma Rousseff, o que resultou no afastamento dela

setores, entre eles a educação, os movimentos sociais do campo, e os educadores e apoiadores do PRONERA, tem manifestado uma preocupação com a situação do programa no Brasil, inclusive com a ameaça de sua não-continuidade.

Como destaca a “Carta da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA¹⁹” publicada no site da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2016), um documento elaborado pela comissão a partir de uma reunião feita em Brasília, na sede do INCRA, em que discutem a crise social e econômica brasileira, apresentam a importância do PRONERA ao longo de sua existência e afirmam, de maneira enfática, a necessidade da continuidade e do fortalecimento do programa. Como podemos ver nos trechos a seguir:

O Pronera é um programa que surge como demanda dos movimentos sociais e sindicais, como parte de um projeto de nação para o país, com forte potencial de redução da desigualdade por meio da educação, formação e a consequente oportunização de condições equânimes entre os sujeitos do campo e da cidade.

Consideramos que é estratégico e coerente ao governo que elegeu como lema “Brasil Pátria Educadora” a manutenção, e a ampliação do investimento empenhado em políticas sociais, com ênfase àquelas destinadas à execução da Reforma Agrária e ao Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera).

Garantir as condições para o fortalecimento do Pronera não é uma questão de cálculo financeiro, mas de aposta estratégica numa perspectiva de futuro para o Brasil (UFPE).

Como vem sendo discutido a Educação do Campo e o fortalecimento da classe popular é uma disputa de interesses, nesse sentido de acordo com os setores vinculados à classe popular, essa disputa se tornou mais acirrada, com o início do governo Temer, e suas medidas que tem afetado diretamente as políticas voltadas para estes setores. Daí a importância de afirmar a defesa da ampliação dessas políticas como o PRONERA, não apenas sua manutenção.

Ainda nesta abordagem sobre a efetivação de políticas públicas no âmbito da educação do campo, uma estratégia fundamental tem sido a construção das escolas do campo. Uma das estratégias da Educação do Campo e do próprio PRONERA é a garantia de escolas públicas de educação básica nas áreas de assentamento. No sentido

do cargo. Em agosto, o Senado aprovou o impeachment de Dilma e Temer assumiu a presidência efetivamente.

¹⁹ A Comissão Pedagógica Nacional (CPN) do PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, composta por professores de universidades federais e estaduais, de institutos federais, e representantes de movimentos sociais e sindicais do campo.

tanto de rever o descaso do Estado para com esse direito quanto da possibilidade de se construir um projeto educativo na perspectiva pedagógica pautada por uma educação problematizadora e emancipatória.

Fernandes (2008) destaca que tem sido uma estratégia do fortalecimento da Educação do Campo o desenvolvimento dessa política nas áreas de assentamento, por sua estrutura ao incluir

[...] ações voltadas para facilitar o acesso e a permanência dos educandos na escola, como transporte escolar, infra-estrutura escolar (bibliotecas, equipamentos, laboratórios de informática), ciranda infantil, atendimento de saúde e realização de concursos públicos que contemplem a contratação de educadores do campo na rede pública escolar e nas universidades (FERNANDES, 2008, p. 107).

Destaca ainda que as escolas do campo têm que se efetivar em uma política específica, pois devem ser inseridas na estrutura dos sistemas de ensino (estaduais e municipais), ao mesmo tempo que necessitam manter uma autonomia pedagógica, para não serem desviada de sua função primordial.

Essa compreensão sobre as escolas na zona rural, mesmo em áreas de assentamentos, e escola do campo, ainda é algo confuso. Indo desde escolas que apenas estão no espaço do campo, mas que não estabelece uma relação com a abordagem da Educação do campo, a outras que mesclam características da Educação do Campo com a tradição pedagógica das escolas brasileiras, a educação tradicional até chegar nas escolas que tem um vínculo maior com esse novo paradigma de educação, geralmente as que são organizadas pelo MST.

É o caso das escolas do campo do estado do Ceará, entre elas a Escola Maria Nazaré de Sousa, situada no assentamento Maceió, unidade escolhida para essa pesquisa. São escolas de ensino médio que estão inseridas no sistema de ensino, vinculadas a Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC-CE, mas que são administradas e conduzidas pedagogicamente pelo MST.

O site da SEDUC (CEARÁ, 2018) ao se referir a estas escolas, apresenta uma concepção de Educação do Campo que compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, destinada a atender “as populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida — agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros”.

Em relação as escolas do campo, apresenta um panorama geral de todas as escolas de ensino médio que se situam na zona rural do estado, num total de 77 incluindo escolas indígenas, quilombola e escolas regulares de ensino médio. Em relação “as escolas do campo”, voltadas para a Educação do Campo, a secretaria destaca 7 unidades, localizadas em áreas de assentamento, com 1.521 alunos matriculados, 99 professores lotados e 7 agrônomos.

São denominadas de escolas do campo por desenvolverem uma proposta pedagógica, no âmbito da organização curricular, identificada com o contexto da realidade socioeconômica e cultural em que está inserida e sintonizada com as aspirações das populações que ali habitam, buscando refletir a identidade e cultura camponesas. As ações desenvolvidas por essas escolas ocorrem em permanente diálogo com seus gestores, professores, servidores e com o setor de Educação do MST (CEARA, 2018).

Já o MST- Ceará (2017) destaca que as escolas do campo representam uma estratégia fundamental do movimento no estado, pois desde o surgimento dos primeiros assentamentos²⁰ a preocupação com a educação se tornou uma bandeira fundamental. Descreve que a conquista das escolas, no estado, é fruto de uma jornada de luta realizada em 2007, em Fortaleza em que foi realizada uma ocupação no palácio do governo, “surgindo assim algumas conquistas valiosas para os trabalhadores, dentre elas, a construção de 12 escolas de ensino médio nas áreas de assentamento de Reforma Agrária no Ceará (MST, 2017).

Destas 12 escolas, no site do Movimento²¹ são apresentadas 08 escolas que já foram inauguradas, divergindo do número apresentado pelo site da SEDUC-CE:²²

Atualmente, oito escolas estão em funcionamento, Florestán Fernandes, no Assentamento Santana/Monsenhor Tabosa; João dos Santos, no Assentamento 25 de Maio em Madalena; Nazaré Flor, no Assentamento Maceió, em Itapipoca; Francisco Barros, no Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema; Padre José Augusto, Assentamento Pedra e Cal, em Jaguaretam; Patativa do Assaré, no Assentamento Santana da Cal, em Canindé; Francisca Pinto, no Assentamento Antônio Conselheiro, em Ocara; e a escola José Fidélis de Moura, no Assentamento Bonfim Conceição, em Santana do Acaraú (MST, 2017, s.p).

²⁰ De acordo com o próprio site do MST, o Movimento surge no Ceará em 1989, com a primeira ocupação de terra na fazenda Reunidos de São Joaquim, localizada nos municípios de Madalena, Boa Viagem e Quixeramobim. Tendo o Assentamento 25 de Maio no município de Madalena, como marco inicial.

²¹ Em 29 de setembro de 2017.

²² No site da SEDUC-CE, são apresentadas 07 escolas, na data 08/07/2018.

O Movimento ainda destaca as escolas do campo como espaços formativos construídos coletivamente por assentados e assentadas, educadores e educadoras, educandos e educandas e gestores da escola, que tem uma proposta educativa voltada para a realidade do campo, pautada na participação de todos e na construção de “um novo homem e de uma nova mulher”.

Segundo Arroyo (2003), é fundamental que se formule e se efetive uma política pública que garanta o direito à educação aos povos que vivem no campo, ou seja, uma ação efetiva e ancorada nas especificidades do meio rural, em detrimento as históricas políticas de cunho compensatório, pois os povos do campo durante muito tempo foram tratados como sujeitos à margem do processo social.

Em seu Programa Agrário (2014), ou projeto de Reforma Agrária Popular, o MST apresentou entre outras estratégias o fortalecimento da Educação do campo.

A educação é um direito fundamental de todas as pessoas e deve ser atendido no próprio lugar onde elas vivem e respeitando o conjunto de suas necessidades humanas e sociais. E o acesso à educação pelos trabalhadores é uma das condições básicas da construção do projeto de Reforma Agrária Popular. Priorizamos a luta pelo acesso à educação escolar porque esse acesso ainda não é garantido para todo o povo em nosso país, especialmente às pessoas que trabalham no campo (MST, 2014, p. 45).

Nessa discussão sobre a Educação do Campo enquanto projeto de educação do MST, um ponto chama atenção em relação ao objeto de estudo do presente trabalho. Ao mesmo tempo em que o Movimento busca a garantia pela via do Estado dessas políticas, no caso específico da educação, existe a luta pelo fortalecimento da autonomia dessas propostas, em relação a uma possível interferência do Estado por meio de proposta que destoem daquilo que o Movimento entende por ser ideal para a formação dos camponeses.

A formação por meio desta proposta de educação é considerada fundamental no fortalecimento do “vínculo entre escolas, assentamentos e acampamentos e entre escolas e o MST” (p. 46). Pois a Educação do Campo é um instrumento em que o movimento investe para atender às novas demandas formativa postas pelos desafios da construção do projeto de Reforma Agrária Popular, que como vem sendo discutido envolve entre outros aspectos a organização social de base nos assentamentos.

Deste modo, estudar Educação do Campo é estudar o projeto de Educação do MST, para os assentamentos. No entanto, parte-se da ideia que a construção da

política de Educação do Campo vem sendo colocada em questão e posta no âmbito da educação destinada as populações camponesas.

3.2 Reforma agrária e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST

Os estudos sobre reforma agrária no Brasil (Carvalho, 2016; Stédile 2013, Sampaio, 2013 entre outros) situam esta discussão no âmbito do que denominam da questão agrária. Esta discussão ganha força com o surgimento da chamada modernização do campo brasileiro com a penetração de projetos de natureza capitalista. Por um lado, houve um aumento da produtividade, por outro alterou as relações de trabalho da sociedade como um todo, principalmente agravando as desigualdades sociais no campo.

Essa questão tem gerado ao longo dos anos no Brasil uma série de conflitos, tanto do ponto de vista ideológico, quanto nas práticas sociais. Pois o campo brasileiro é marcado por um histórico de desigualdades sociais, que remetem a própria ocupação do território do país, após o processo de colonização. Essas desigualdades se mantêm devido ao fato de nunca ter sido efetivado uma política ampla de Reforma Agrária no Brasil.

Sampaio (2013) afirma que a questão agrária é vista de maneiras diferentes, dependendo da orientação teórica e dos interesses práticos de cada visão. A literatura clássica, segundo este autor, define esta questão como, resultado dos diferentes obstáculos da estrutura agrária que impedem a construção de um território camponês que fortaleça a construção de uma “sociedade nacional capaz de autodeterminar seu desenvolvimento” (SAMPAIO, 2013, p. 93).

Complementa que ideologicamente a elite brasileira, defende a tese que não existiria mais questão agrária no Brasil, tendo em vista que, com o advento do que este autor denomina de capitalismo agrário,²³ os problemas até então apresentados neste

²³ De acordo com Vladimir Pomar (2007) em artigo publicado no Correio da Cidadania, a capitalismo agrário no Brasil tem no agronegócio, sua maior expressão. Uma forma de “modernização” das relações de produção no campo, com produção por meio de monoculturas (um só tipo de plantação), grandes cultivos de soja, milho, laranja, arroz com o uso de trabalho assalariado. o grande capital agrário e agrícola, o agronegócio, avança sobre as demais propriedades agrárias, expropriando-as, para concentrar capitais, rendas e terras. Expulsa os pequenos proprietários rurais, e os transforma em posseiros errantes nas regiões de terras devolutas, ou sem-terra acampados à beira das estradas. Disponível em: <http://www.correiocidadania.com.br/component/content/article?id=718:15-08-2007-capitalismo-agrario>. Acesso em 06/07/2018.

espaço, teriam sido resolvidos por meio da “modernização do campo” sem alterações estruturais. Não sendo mais necessária, nesta perspectiva, uma reforma agrária.

Para os movimentos sociais camponeses, esse tem sido o grande empecilho da realização da reforma agrária, o avanço dos capitalistas com empreendimentos no campo; o chamado agronegócio: uso de extensão de terra para monocultura, com uso de venenos, poluidores do ambiente. Estes capitalistas usam as terras para produzir, no entanto, exportam os produtos, favorecendo a mercados estrangeiros além disso usam dinheiro público através de financiamento do Governo enquanto isso muitos brasileiros continuam em situação de pobreza sem ter se quer uma básica alimentação.

O movimento considera esse novo modo de dominação no campo, pior que o anterior, com isso os movimentos camponeses precisam replanejar sua proposta de reforma agrária. Necessitando agora de uma proposta que contemple o combate a nova forma de exploração das terras brasileiras.

Carvalho (2016) reforça que do ponto de vista ideológico as chamadas elites oligarcas rurais, e mais recentemente os grandes grupos empresariais, responsáveis pela concentração de terras no campo brasileiro, defendem a ideia de que não existe problema na estrutura fundiária do país. Argumentam que “a mudança nas estruturas da propriedade rural é inviável e a Reforma Agrária, além de equivocada, teria um alto custo econômico, dada a elevada produtividade do campo e baixa ociosidade da terra no Brasil” (CARVALHO, 2016, p. 09).

No entanto, os problemas sociais que afetam a grande maioria da população permaneceram inalterados e até mesmo se agravaram. O que houve no Brasil, foi uma “modernização conservadora”, que modificou apenas o modo de concentração das terras, que até então eram predominantemente constituídos por latifúndios improdutivos, e deste momento em diante passam a ser utilizadas para produção capitalista, que passam a dominar este setor. Não alterando as relações sociais do campo, mantendo as desigualdades sociais e a exploração dos camponeses. Ou seja, permanecendo viva a questão agrária e conseqüentemente a necessidade de uma reforma ampla e popular nessa estrutura.

Para quem defende um projeto popular para o campo, no debate progressista, pautado na justiça social, a questão agrária “permanece viva” e atual, pois se constitui como uma continuidade das relações de dominações que marcam o Brasil historicamente. Ocasionalmente um contexto de dominação, pobreza, desigualdades e injustiças para com os povos mais humildes, principalmente do campo. Essa visão tem

como consequência a necessidade da luta pela transformação dessa realidade por meio de uma reforma agrária ampla e popular.

Isto consiste fundamentalmente na destruição do poder das forças que hoje dominam o mundo rural e impõem uma dinâmica agrícola perversa; e em sua substituição por outras forças aptas a imprimir uma dinâmica econômica e ambientalmente mais equilibrada e socialmente mais justa. Substituir os poderes existentes no campo por novos poderes constitui a essência mesma dos processos de reforma agrária (SAMPAIO, 2003, p. 94).

Pode-se afirmar que essa resistência a essa dominação teve seu início na época da colonização quando os índios e os negros não aceitavam, e lutavam bravamente contra o domínio dos colonizadores. Fugindo de seus domínios e se organizando para lutar contra os que os exploravam. Tendo em vista que se tratava de um movimento basicamente agrário, a resistência dos camponeses a essa situação de exploração imposta, já caracteriza esse espaço como um território de luta e resistência desses sujeitos. Que se faz presente nos períodos históricos seguintes, com configurações e objetivos diferentes.

Porém como afirma Carvalho (2016) a intensificação da discussão sobre a questão agrária, é fruto da evolução do capitalismo no campo com a aceleração e aprofundamento de contradições na sociedade camponesa, levando em muitos casos a destruição desta e ao mesmo tempo forçando a ida dos camponeses a formarem uma nova classe do proletariado urbano, além da concentração de riqueza e consequente aumento da pobreza.

É dentro de um contexto ímpar, iniciado nos anos 1960, estendendo-se, com maior ou menor nível de consenso, até a década de 1980, período este caracterizado, entre muitas outras variáveis, pela crescente organização social, enfrentamentos políticos, tensões militares, golpe, ditadura, repressão, tortura e morte de militantes; “milagre” e estagnação, inflação galopante, crise da dívida, etc., que se desencadeou um dos principais debates sobre a questão agrária nacional, levado a cabo por intelectuais, organizações sociais e partidos políticos, com fortes implicações sobre as análises da problemática agrária que se deram posteriormente.

Nesse contexto, se fortalece a defesa da reforma agrária ampla, enquanto projeto dos setores progressistas da sociedade brasileira, como possibilidade de um desenvolvimento democrático para o Brasil. Desde então tem se discutido diversas

possibilidades de efetivação de um projeto de reestruturação agrária do país que consequentemente reflete um projeto de sociedade.

Stédile (2013) resume em três perspectivas centrais, as propostas e ações de reforma agrária no Brasil. A chamada reforma agrária clássica, vinculada ao capital que foi desenvolvida para atender determinadas demandas de mercado, realizada em países como os Estados Unidos e o Japão, essa reforma agrária do tipo clássico, foi realizada pelas burguesias industriais, no final do século XIX até por volta da metade do século XX tendo como principal objetivo:

Democratizar a propriedade da terra, distribuindo a terra para os camponeses e os transformando em pequenos produtores autônomos. Com isso se gera um enorme mercado interno produtor de mercadorias agrícolas para o mercado e ao mesmo tempo um enorme mercado consumidor por parte dos camponeses, que agora com renda monetária compram bens de origem industrial (STÉDILE, 2013, p. 157).

Nem mesmo essa política de reforma agrária foi realizada no Brasil, pois devido à natureza do processo colonial, que criou um tipo de capitalismo dependente, exportador em que não havia preocupação com o desenvolvimento interno do país, consequentemente não houve uma política de divisão de terra.

Isso tem acarretado no país uma estrutura de concentração de terra, e consequentemente de desigualdades sociais e conflitos no campo. Também como consequência, temos um histórico de resistência e luta, por parte dos movimentos sociais por uma reforma agrária. Em resposta a esses levantes populares os governos tem posto em prática a chamada política de assentamentos, como um segundo conceito de reforma agrária, resultante do enfrentamento dos movimentos sociais do campo, principalmente por meios das ocupações que vem, ao longo dos anos conseguindo assentar um número significativo de famílias, mesmo sendo muito aquém da demanda nacional, não podendo ser confundida com a proposta ampla de transformação da estrutura fundiária do país.

Assentar famílias, não significa necessariamente fazer reforma agrária, embora de acordo com os autores citados, muitas vezes essa política de assentamento, seja apresentada pelos governantes, pela imprensa e até mesmo por setores das universidades como reforma agrária. Na visão destes autores:

O que existe no Brasil atualmente é uma política de assentamentos sociais, em que o governo federal e às vezes até governos estaduais, premidos pelos

movimentos sociais, e para evitar que os conflitos de terra se transformem em conflitos políticos, resolvem conseguir algumas áreas, seja de terras públicas, seja negociadas, sejam desapropriadas, e assentar as famílias (STÉDILE, 2013, p.159).

Daí que a necessidade de resistência no campo e a luta por um programa amplo de reforma da estrutura agrária e conseqüentemente das relações sociais, política, econômica e cultural permaneça atual e cada vez mais necessária. Pois as transformações ocorridas no campo brasileiro não alteraram essa estrutura que são causadoras das injustiças sociais e da miséria neste espaço. Fortalece-se também a necessidade da resistência e a organização política dos camponeses na luta por seu projeto amplo de reforma agrária.

3.2.1 Movimentos Sociais do Campo/MST

A ideia de resistência a uma realidade posta é uma característica da história humana, que Gohn (2000) afirma ser o fundamento da existência dos movimentos sociais. Diante do conflito social existente, resultante de carências que se transformam em uma demanda social, que pode ser de diferente natureza, reivindica-se uma nova realidade. Em outros casos, o pensar e as ações de um movimento social pode se dá pela conservação de aspectos de uma realidade ou reposição de algo que foi alterado.

As características fundamentais de um movimento social são que este reflita um conflito social, a partir de uma demanda da própria realidade, se oriente por uma teoria que dialogue, constantemente, com as ações deste movimento, que o movimento constitua um poder político com a sua base, ou seja, com o grupo maior que reivindica o mesmo objetivo.

Esses fatores conferem às ações dos movimentos caráter reativo, ativo ou passivo. Não bastam as carências para haver um movimento. Elas têm que se traduzir em demandas, que por sua vez poderão se transformar em reivindicações, através de uma ação coletiva (GOHN, 2000, p. 13).

No que se refere às demandas dos camponeses anteriormente discutidas na perspectiva da questão agrária no Brasil, a partir do final da década 1970 e início dos anos 1980 o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST se consolida como um movimento com uma estrutura orgânica, de luta pela reforma agrária no Brasil. Representando uma síntese dos diversos movimentos que vinham travando essa luta no país. Tendo como marco inicial o I Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra,

realizado na cidade de Cascavel no Paraná em janeiro de 1984. Se consolidando então como um movimento, com hino, bandeira própria, diretrizes e lutas políticas mais definidas.

Para intensificar a luta pela reforma agrária, adotaram como estratégia principal, as ocupações de terras improdutivas, por meio de acampamentos, de trabalhadores rurais, exigindo do governo a desapropriação das terras ocupadas para construção dos assentamentos. Reafirmando a ocupação do latifúndio como principal estratégia de luta pela terra e a mobilização em massa dos Sem terras como o jeito de fazê-la.

Como afirma Caldart (2012) o MST tem na reforma agrária a bandeira fundamental e está presente nessa estratégia a defesa por uma sociedade igualitária, onde questões essenciais como a justiça social, a saúde e a educação fazem parte. Nesse sentido o Movimento tem o papel de articular a mobilização e a organização das famílias assentadas.

Com isso o MST, juntamente com outros movimentos sociais, as forças progressistas, propõem uma nova perspectiva a chamada Reforma Agrária Popular, que parte do debate de que o Brasil enfrenta um grave problema agrário, a concentração da propriedade da terra, e que, portanto, para resolver esse problema, é necessário realizar um amplo programa de desapropriações de terra, acrescentando uma série de elementos sociais para se adequar, ou dar conta de uma série de desafios que surgiram na nova conjuntura do campo e da cidade.

Integra relações amplas entre o ser humano e a natureza, que envolve diferentes processos que representam a reapropriação social da natureza, como negação da apropriação privada da natureza realizada pelos capitalistas. Implica em um novo modelo de produção e desenvolvimento tecnológico que se fundamente numa relação de co-produção homem e natureza, na diversificação produtiva capaz de revigorar e promover a biodiversidade e em uma nova compreensão política do convívio e do aproveitamento social da natureza (MST, 2014, p. 33).

Essa construção envolve diversas forças populares, oriundas da organização dos trabalhadores do campo e da cidade, se apresenta como uma forma de enfrentamento as investidas do capital nacional e estrangeiro no campo, ao passo que busca construir relações de trabalho e organizações sociais no campo com base nos aspectos anteriormente apresentados.

O MST (2014) apresenta, na atualidade como um dos grandes desafios para a construção da Reforma Agrária Popular, na atualidade seguintes aspectos: Resolver

problemas concretos de toda população do campo, democratizar a distribuição das terras ao mesmo tempo em que busca produzir alimentação saudável para toda a população.

Busca mudanças estruturais na forma de usar os bens da natureza, que pertencem a toda sociedade, na organização da produção e nas relações sociais no campo. Queremos contribuir de forma permanente na construção de uma sociedade justa, igualitária e fraterna (MST, 2014, p. 34).

Essa é a perspectiva atual que o Movimento vem buscando construir tanto na luta pela conquista da terra, quanto para organização social dos assentamentos de reforma agrária. Todos esses aspectos são referências, em tese, que orientam a organização dos assentamentos.

Pensar um projeto popular de reforma agrária é construir um Estado forte que intervenha para alterar a estrutura fundiária, que assegure a soberania alimentar, criando empregos produtivos, não a exploração dos trabalhadores do campo. Ao mesmo tempo gere renda, possibilitando “o desenvolvimento do mercado interno, a eliminação do êxodo rural e a proteção ambiental, que seriam políticas essenciais para um projeto de país” (STÉDILE, 2013, p. 15).

Compreender a organização social de um assentamento de reforma agrária é situar esse território, no âmbito dessas discussões, considerando, sobretudo, que estes assentamentos são frutos das políticas governamentais e que não estão isentos dessas disputas de projetos de organização de ordem capitalista, bem como reconhecer que o MST, tem buscado ser o agente de organização desses sujeitos assentados, de acordo com seu projeto de assentamento e consequentemente de sociedade. E que nesse projeto, em sua organicidade, como afirmam os próprios Sem Terra, a formação da base por meio de uma educação progressista, revolucionária é indispensável.

Segundo Dalmagro (2003) o MST tem se apresentado, na atualidade, como um importante movimento de enfrentamento ao capitalismo e de construção de novas formas de organização e convívio social, quando assume ao mesmo tempo a luta pela conquista da terra e a organização sociocultural dos assentamentos, buscando construir um projeto alternativo resistente as investidas do capitalismo no campo.

Nesta proposta incluem distribuição de terra, preservação ambiental, a agricultura camponesa acesso à educação entre outras coisas. Além de ampliar os debates em outros movimentos sociais, e universidades buscando cada vez mais apoio da sociedade.

3.3 Organização Social de Assentamentos

Desde o processo de redemocratização no Brasil em 1988, como consequência de mobilizações sociais que ocorreram anteriormente a esse processo e mais recentemente com a chegada ao governo nacional de um projeto que emergiu dessas mobilizações, o conceito e as práticas de organização social passaram a ser um ponto central em construção neste contexto.

Os estudos sobre este tema (Matos, 2003) tem destacado que com a redemocratização no Brasil e principalmente a eleição de um governo²⁴ vinculado à base dos movimentos populares, passa a ter fundamental importância, uma reflexão sobre os processos de organização social e, em particular, sobre os fundamentos da sustentabilidade que se constituem na base da nossa sociedade. Considerando esse momento como um avanço político, do ponto de vista histórico no país, ele defende a necessidade de dar uma atenção para o que chamou de aperfeiçoamento e sustentabilidade da democracia no país, tendo como tese fundamental a ampliação do número maior de sujeitos contemplados nesta democracia.

Embora o autor apresente uma perspectiva aparentemente otimista sobre o que chama de vitórias recentes na política brasileira, ao mesmo tempo chama atenção para a construção de uma perspectiva crítica sobre o que “falta fazer, sobre as fragilidades e potencialidades da nossa democracia e, em particular, sobre a autonomia e capacidade de iniciativa da organização social do nosso povo” (MATOS, 2003, p. 12).

Essa reflexão crítica volta-se principalmente para o processo de organização política da nossa sociedade com ênfase na capacidade das camadas populares da cidade e do campo, que devem se constituir como sujeitos da sua própria história, de maneira autônoma. Compreendendo a organização social, como um processo que contempla desde as organizações institucionalizadas no plano nacional até, no outro extremo, os coletivos locais, compreendendo desde a expressão da vontade popular nos processos eleitorais até a participação cidadã nas decisões comunitárias; da universalidade das normas sociais e da vontade coletiva da maioria ao direito às singularidades individuais. Diante dessa complexidade distingue em três níveis essa organização: a organização de massas, a organização política e institucional, e a organização de base.

²⁴ Se referindo a eleição do Presidente Lula em 2002.

Este trabalho por sua natureza mais localizada se encaixa no nível da organização social de base, embora esta não possa ser pensada desvinculada dos outros dois níveis. Porém

[...] nem o caráter universal da organização institucional, nem a condição impessoal da organização de massa poderiam esgotar nossa reflexão sobre a organização social sem a abordagem da organização de base, onde se pratica uma democracia direta, onde os indivíduos podem falar por si mesmos em pequenos coletivos locais. Em última instância, a base se constitui nos núcleos comunitários, nas relações de vizinhança, nos coletivos (MATOS, 2003, p. 21).

O que este autor denomina como base, trazendo para esta pesquisa compreendo como as comunidades, no caso específico um assentamento. São os núcleos comunitários, as relações de vizinhança, os coletivos de interesse em comum, os grupos de trabalho, as lutas conjuntas, onde as pessoas se conhecem mutuamente, se relacionam diretamente, umas com as outras e não por intermédio de representantes; escutam-se mutuamente, desenvolvendo laços afetivos e construindo juntas suas histórias individuais e coletivas. Construindo uma consciência cidadã, que é articulada por meio da organização político social desta base.

Essa organização então não se dá isolada das dimensões mais amplas de democracia e de cidadania, mas também não pode ser pensada de maneira tão ampla, sob pena de ficar apenas no âmbito das abstrações. Pelo contrário ela se constitui de maneira muito concreta, a partir das relações dos sujeitos sociais, por meio de sua identidade e tendo como instrumento fundamental a participação social.

A identificação entre as pessoas de cada grupo é fruto do que Castoriadis (1975, *apud* Matos 2003) chama de dinâmica do sistema sócio mental que alimenta esse processo. Segue uma lógica identitária, que constitui uma dimensão essencial, da linguagem, da vida e de toda atividade social que, segundo este autor é impossível ser eliminada.

Nesse sentido, os grupos humanos, como as organizações de base e, em particular, as comunidades locais, constituem referências essenciais na formação da identidade social dos indivíduos à medida que é por meio delas, que se processa a inserção política na defesa de interesses coletivos, no lazer e em todas as atividades onde o homem se expressa socialmente (MATOS, 2003, p. 68).

Isso não significa dizer que a identidade, seja sinônimo de uniformidade, pois é composta de sujeitos, e até mesmo grupos menores, que divergem em seus entendimentos dos diferentes temas que permeiam a comunidade. Em alguns casos as

posturas são até mesmo contraditórias no que se refere a projetos de sociedade nesse caso cria-se um impasse, que o parâmetro de diálogo deve ser o projeto maior de sociedade, por exemplo, para as comunidades camponesas, buscando conciliar a modernidade com a racionalidade, evitando reproduzir o projeto dominante e excludente, “que se mostraram perversos ao incrementar as desigualdades sociais e ao inviabilizar o uso sustentável do meio ambiente, sem o determinismo dos modelos econométricos e das lógicas mercadológicas” (MATOS, 2003, p. 74).

A organização dos Assentamentos se constitui como uma das dimensões do “ser MST”. Como afirma Caldart (2012), ao discorrer sobre as vivências socioculturais para o processo de formação dos sem-terra do MST, a autora cita como vivências básicas: a ocupação de terra, o acampamento a ocupação da escola e a organização do assentamento. Todas essas vivências estão diretamente ligadas na atuação do Movimento. Nesta pesquisa foram abordadas mais especificamente, as duas últimas, que tratam da educação e organização social dos assentamentos.

A relação do MST com a organização dos assentamentos foi tema de ampla discussão nos primeiros encontros dos assentados sobre a decisão de separar os movimentos de luta pela conquista da terra e a organização social dos assentados. Essa discussão surge quando se dá as conquistas de um número significativo de assentamentos e começa a discutir a identidade do assentado.

Caldart (2012) relata que havia, por parte dos governos, o que ocorre ainda hoje, segundo a autora, uma pressão junto aos trabalhadores assentados “com-terra” que eles não tinham mais nada a ver com MST, que deveriam adotar identidade de pequenos produtores, e se concentrarem para trabalhar e mostrarem que eram dignos da terra conquistada. No entanto a realidade mostrou que a vida nos assentamentos demandava uma série de outros elementos indispensáveis para a vida naquele espaço, e que a luta continuava, agora por essas novas demandas como: crédito, estradas, saúde, educação entre outras.

No Primeiro Encontro Nacional dos Assentados, em Cascavél, no Paraná, em 1986, foi tomada a decisão de que o Movimento uniria as duas ações, sob pena de um enfraquecimento de ambas as partes. Fica encaminhado a luta pela terra, como primordial, tendo “a ocupação da terra como estratégia principal de luta, e aos poucos construir em torno dela princípios organizativos e uma metodologia bastante própria para educar seu povo” (CALDART, 2012, p. 125).

Essa ideia pressupõe que estes territórios, essas famílias assentadas, têm características específicas, por serem fruto de um processo que envolve aspectos políticos, econômicos e social, ao se encaixar no âmbito da questão agrária, tão discutida neste país. Nesse sentido, ao se estudar a realidade dos assentamentos, faz se necessário considerar sua dimensão histórica estabelecendo uma relação com a luta e com o projeto de reforma agrária no Brasil que têm à frente os movimentos sociais do campo.

É fundamental olhar para o assentamento como um lugar social *em movimento*, ou seja, que vai sendo produzido através das relações que ali se estabelecem, que resultam das decisões que vão sendo tomadas pelas famílias sem-terra (de cada assentamento, mas também do conjunto dos assentamentos, no caso, do MST) no processo de organizá-lo e de reorganizá-lo permanentemente, a partir das pressões impostas pela realidade (CALDART, 2012, p. 190).

Por isso os assentamentos se encaixam no que o MST (2014) denomina de seu programa agrário, que defende “mudanças estruturais na forma de usar os bens da natureza, que pertencem a toda sociedade, na organização da produção e nas relações sociais no campo” (p. 34). Contribuindo de forma permanente na construção de uma sociedade justa, igualitária e fraterna.

Para a construção deste programa agrário, que de certo modo é o que pauta a ideia do MST para a organização político-social dos assentamentos de reforma agrária, faz-se necessário na visão do Movimento a proposição de alguns objetivos para os seguintes pontos: uso da terra, dos bens da natureza, das sementes, de energia, o tipo de produção, de educação e cultura, a luta por direitos sociais e por condições de vida para todos e todas.

Em relação à terra e os bens da natureza, neste programa agrário, devem estar à disposição de todo o povo brasileiro, pensando também nas gerações futuras. Isso envolve a democratização do acesso à terra, às águas, à biodiversidade. Do ponto de vista da organização político-social, não pode ser pautada na propriedade privada, visa eliminar o latifúndio, garantindo a função social da terra, por exemplo, para as comunidades tradicionais: indígenas, ribeirinhas, quilombolas entre outras.

Já a produção na proposta de organização dos assentamentos na lógica da Reforma Agrária Popular deve desenvolver-se com o controle dos trabalhadores sobre os resultados do seu trabalho, em que as relações sociais devem abolir a exploração a opressão e a alienação. Ao mesmo tempo os alimentos são considerados “um direito

humano, de todos os cidadãos e não podem estar submetidos à lógica do lucro” (MST, 2014, p. 36).

Nesse processo dois pontos ganham destaque no modo como é pensada a educação e a cultura, a luta por direitos sociais e condições de vida para os sujeitos do campo. A educação é pautada na Educação do Campo, já trabalhada, mas o Movimento em seu “Programa Agrário” em síntese defende que os povos do campo devem ter acesso a conhecimentos que eleve seu nível de consciência crítica, que fortaleça a luta permanente por sua emancipação política e cultural.

O programa agrário do Movimento que corresponde à visão de campesinato visa deste modo garantir aos camponeses o direito à educação pública e de qualidade e aos bens culturais, deve refletir a identidade cultural da população camponesa, possibilitar o acesso aos meios de comunicação social no campo, além de combater todas as formas de preconceito social, para que não ocorra a discriminação de gênero, idade, etnia, religião, orientação sexual, entre outros.

Todos esses pontos, educação, uso da terra, a produção entre outros não estão dissociados da luta por direitos sociais e de condições de vida. O que envolve a busca por condições dignas de trabalho, com remuneração e jornada de trabalho digna, o combate a todo tipo de preconceito e violência, tornando o campo como um local bom de se viver em condições dignas.

Os conhecimentos teóricos que fundamentam os temas da pesquisa são resultantes desta busca do ser humano por construir saberes que possibilitem uma maior compreensão da realidade e como consequência busque a transformação no sentido de uma sociedade mais humana. No caso de uma pesquisa esses conhecimentos também possibilitam um desenvolvimento coerente de metodologias e estratégias de inserção na realidade a ser pesquisada. Deste modo, na unidade a seguir apresento os caminhos metodológicos definidos, com o intuito de construir conhecimentos coerentes com a realidade pesquisada.

4 CAMINHOS PERCORRIDOS NA PESQUISA.

Os caminhos metodológicos de uma pesquisa dependem bastante da natureza do objeto de estudo e do campo a ser estudado. Bem como da postura do pesquisador diante do objeto. Como afirma Frigotto (1991) a postura do pesquisador antecede aos caminhos a serem escolhidos por este no processo de construção de um conhecimento. Nesse sentido o estudo sobre a organização social de um assentamento de reforma agrária, tendo como referência o projeto de educação do MST, me remeteu a fazer algumas escolhas de como proceder na pesquisa, bem como da forma de se relacionar com os sujeitos e conhecimentos abordados além dos procedimentos de organização e análise dos dados.

A questão da postura, neste sentido, antecede o método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. Romper com o modo de pensar dominante ou com a ideologia dominante, é, pois, condição necessária para instaurar-se um método dialético de investigação (FRIGOTTO, 1991, p. 77).

Um primeiro aspecto foi definir a pesquisa do tipo qualitativa descritiva, com uma perspectiva crítica, em que de acordo com Richardson (2007) tem como principal fundamento o aprofundamento de um fenômeno social analisando qualitativamente a consciência articulada dos sujeitos do processo, permitindo uma compreensão mais problematizada dos diversos fatores do processo estudado. Se caracterizando como uma pesquisa participativa de cunho etnográfico, pois as pessoas pesquisadas foram sujeitos do processo. Buscando explicitar os elementos constituintes do fenômeno, aspectos e estratégias para depois chegar a uma interpretação que permitisse atribuir significados.

Uma característica fundamental da pesquisa, foi que a investigação considerou os fenômenos, como questões abertas e amplas, não fechadas de maneira rigorosa. Que se aproxima do pensamento de Bogdan e Biklen (1994) sobre investigação qualitativa. Em que os sujeitos e seus dados empíricos são vistos como condição de aproximação maior com o contexto pesquisado. Além disso, os sujeitos da pesquisa também buscam contribuir com as causas da população investigada. Ainda nesta perspectiva buscou-se desenvolver um trabalho com interpretações subjetivas dos

dados, atribuindo grande relevância ao processo, aos detalhes que possibilitaram uma construção de conhecimentos.

O contato direto com o meio que leva o investigador a se apropriar do fenômeno, bem como é determinante a interpretação feita, por este, no momento da análise dos dados coletados. A inserção no meio é determinante, considerando todos os fatos do contexto. Separar as análises do contexto é perder seu significado. Essas características se aplicam ao tipo de pesquisa aqui desenvolvida.

Com base nessa postura e conseqüentemente no método escolhido, defini como estratégia de pesquisa a utilizar o Estudo de Caso, por ser uma estratégia como afirma Yin (2001) utilizada para realização de estudo de um fenômeno contemporâneo em seu contexto real, especialmente quando esse fenômeno está muito inter-relacionado com seu contexto, não havendo uma distinção clara entre ambos. O que se aplica diretamente ao fenômeno estudado neste trabalho.

O estudo de caso foi utilizado por possibilitar um estudo de acontecimentos contemporâneos, porém sem haver a manipulação dos dados. Tendo como principal fonte de dados os comportamentos, as vivências e as falas dos sujeitos pesquisados. Essa estratégia possibilita a utilização de técnicas como a observação direta e a entrevista das pessoas envolvidas, possibilitando ainda “lidar com uma ampla variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações... (YIN, 2001, p. 27)”.

Quanto ao tipo de estudo de caso desenvolvi um estudo de caso único, ao tomar como referência uma única unidade de pesquisa, que possibilitou dados suficientes para a compreensão do fenômeno proposto. Tendo em vista que essa estratégia envolve uma coleta sistemática de informações (Chizzoti, 2013) que podem ser de uma pessoa, um evento, uma família, mais restrito. Ou de um conjunto de relações sociais ou processo social, visando entender melhor suas características, “como operam em um contexto real” (p.135), esclarecendo entre outros aspectos as decisões tomadas por um determinado grupo e quais os resultados destas intervenções.

A pesquisa seguiu este recorte, que o autor citado chama de “estudo de caso de uma comunidade,” que apresenta características relativamente homogêneas das pessoas, algumas mais identitárias, como o tipo de trabalho, o processo educacional, as associações, e outras que são mais difusas de acordo com as especificidades de cada indivíduo, mas que permitiu compreender como estas pessoas interagem, como se comportam em determinadas circunstâncias, tomando como referência o entendimento

do que seja uma comunidade de assentamento e que se encaixa nas comunidades contempladas com um projeto de educação “diferente” para o campo.

As abordagens estão referenciadas pelo enfoque metodológico materialista histórico-dialético em que, de acordo com Frigotto (1991), o pesquisador não pode se dar por satisfeito com as primeiras impressões dos fatos, deve buscar o desvelamento do real, ascendendo às leis fundamentais que estruturam o fato pesquisado e movendo-se do plano abstrato para o plano concreto. Em um processo que vai de uma apropriação ampla do fenômeno, considerando sua totalidade, sua historicidade, mas além de fazer essa representação abstrata, a compreensão de fato se dar quando o resultado é direcionado para uma prática social, de maneira concreta.

A pesquisa envolveu dados primários e secundários, utilizando a inserção na prática, dando voz aos sujeitos que vivenciam essa problemática no campo, ao mesmo tempo, fiz um estudo sobre outras pesquisas já realizadas sobre o fenômeno estudado, principalmente na unidade de pesquisa.

4.1 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos metodológicos utilizados foram, observação, entrevista semiestruturada e entrevista grupo focal, que de acordo com Minayo (2009) são os principais instrumentos de coleta de dados de uma pesquisa de campo. A observação vai de encontro ao que se propôs de acompanhar os detalhes do contexto, atentando para aquilo que não foi dito, mas que é passível de ser captado por um olhar atento e criterioso. A observação se deu de maneira participativa, em que o pesquisador se coloca como um observador de uma situação social, participando dela, na medida do possível, visando colher dados e compreender o contexto pesquisado, buscando obter um conhecimento mais profundo do grupo, por meio de uma interação dos sujeitos da pesquisa, obedecer a uma proposta predeterminada de ação (BASTOS, 2008, p. 39).

Já a entrevista tem como matéria-prima a fala de alguns interlocutores. Nesta pesquisa foi definida a entrevista semiestruturada “em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (MINAYO, 2009 p. 64). Houve uma definição de temas que contemplasse o objeto de estudo e a problemática da pesquisa, esses temas foram apresentados aos entrevistados que tiveram a liberdade de falar à sua maneira sem que houvesse qualquer tipo de imposição que induzisse a responderem algo.

A partir disso foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e com o núcleo gestor da Escola do Campo, sendo que parte deles são também militantes do MST. Foram também entrevistadas lideranças do assentamento, um total de três lideranças, que foram definidas a partir da experiência e do envolvimento com a história de vida das pessoas no assentamento.

A entrevista em grupo focal, ou focalizada “quando se destina a esclarecer apenas um determinado problema” (MINAYO, 2009), ou seja, organizando um grupo que tenha como ponto comum um envolvimento com o tema a ser tratado, foi proposta pelo pesquisador, para proporcionar um debate no grupo. Seguindo o que afirma Westphal, Bógus e Faria (1996) essa técnica de pesquisa se desenvolve por meio de sessões grupais que facilitam a expressão das características dos sujeitos pesquisados e seus entendimentos sobre o tópico específico dentro da temática da pesquisa.

A formação dos grupos focais se deu a partir de critérios que os autores anteriormente citados defendem como essenciais como: pessoas que tenham entre si pelo menos um traço comum importante para o estudo proposto, que os membros tenham autonomia de falar, não serem inibidos pela presença de outros sujeitos.

Isso não significa dizer que nos grupos focais não possa ter opiniões divergentes, nem tampouco que os dois lados não devam ser ouvidos. Porém como estratégia, Debus (1997; *apud* Dall’Agnol e Trench, 1999) afirma que para que os membros se sintam mais à vontade, tendo em vista que a presença de um membro de uma organização “superior” pode influenciar nas respostas. Por isso recomenda que sejam ouvidos em grupos separados e depois fazer o confronto das opiniões.

Partindo da ideia de que a dinâmica de funcionamento dos grupos depende das condições negociadas com os sujeitos, das condições concretas do contexto da pesquisa. Seguindo algumas orientações definidas, previamente, com base em experiências anteriores que o tempo de duração das sessões sejam em torno de 1:30 a 2:00 horas, no máximo e o número de participantes fique entre a 6 a 15 pessoas, foi possível realizar este instrumento de coleta. No caso desta pesquisa o grupo focal foi desenvolvido apenas com educandos da Escola do campo Nazaré Flor, além disso a composição se deu com alunos que frequentasse o mesmo nível de ensino (série).

A coleta de dados se deu com uso de diário de campo, para anotar aspectos fundamentais das observações e conversas informais, bem como tópicos fundamentais das entrevistas e das sessões dos grupos focais. Foi utilizado um equipamento de

gravação de áudio (autorizado pelos sujeitos) permitindo um aproveitamento máximo das informações.

4.2 Apresentação e caracterização dos sujeitos da pesquisa

A Unidade de pesquisa foi como já citado anteriormente, o assentamento da Reforma Agrária Maceió. Que tem uma história marcada por lutas dos camponeses, uma organização social com características específicas de uma área de reforma agrária e mais recentemente conquistou a escola do campo Nazaré Flor. Aspectos que caracterizam esta Unidade propícia para um estudo sobre a temática pesquisada.

O conjunto dos sujeitos participantes da pesquisa foi composto por cinco educadores da Escola do Campo Nazaré Flor, entre eles três estão atuando como professores e dois que formavam o núcleo gestor no período da pesquisa. Também fizeram parte, três lideranças do assentamento, dois homens e uma mulher. Pessoas que têm uma história que se confunde com a própria história do assentamento, que participaram desde o processo de conquista das terras até o momento atual da vida das comunidades no Maceió. Além destes, foram sujeitos da pesquisa sete educandos da Escola citada. Um total de quinze sujeitos.

Para preservar a identidade dos participantes serão apresentados no texto da seguinte maneira: Os três grupos serão apresentados com o nome da função que exercem, porém, garantindo a especificação do gênero (Educador/Educadora, Assentada/Assentada e Educando/Educanda). Forma ainda essa identificação um número de acordo com a quantidade de participantes de cada grupo (não por gênero). A definição da ordem numérica foi feita a partir da sequência das entrevistas, no caso do grupo focal, com os educandos, seguiu a ordem das primeiras falas.

Para uma melhor compreensão dessa apresentação e das características, organizei uma tabela com uma síntese dos dados dos sujeitos da pesquisa. Apresentando inclusive o envolvimento de cada um com a temática da pesquisa o que a ajuda a compreender suas falas na apresentação dos dados. Como podemos observar seguir:

Quadro 01: Síntese da caracterização dos sujeitos da pesquisa.

SUJEITO	SEXO	ENVOLVIMENTO COM A TEMÁTICA DA PESQUISA
Educadora 01	Feminino	Militante do MST, atua na Escola na Nazaré Flor desde a construção da proposta pedagógica da escola.
Educadora 02	Feminino	Militante do MST, formada pelo curso Pedagogia da Terra (UFC) professora da Escola Nazaré Flor.
Educador 03	Masculino	Militante do MST, com atuação na região de Itapipoca, tem experiência com educação do campo, foi professor da escola do campo e no momento da entrevista estava na gestão da escola do campo.
Educador 04	Masculino	Filho de assentado, sempre morou na comunidade de Maceió, tem experiência em educação dentro do assentamento e atua na Escola do Campo desde o início de seu funcionamento.
Educadora 05	Feminino	Tem vivência com movimentos sociais quilombolas e é militante do MST, trabalhou com turmas de educação em áreas de assentamento, no momento da entrevista estava na gestão da escola.
Assentado 01	Masculino	Assentado e filho de assentado, tem experiência com associações comunitárias e atuação no acampamento da praia desde o seu início.
Assentada 02	Feminino	Assentada desde a fundação do assentamento, tem uma história de lutas dentro do assentamento. Atualmente entre outras coisas é umas das lideranças do acampamento da praia.
Assentado 03	Masculino	Também é assentado desde a fundação do assentamento, participou da luta pelas conquistas das terras do Maceió, desde então tem uma atuação mais relacionada com a Associação geral dos moradores.
Educando 01	Masculino	Filho de famílias assentadas e estudante da escola do campo.
Educanda 02	Feminino	Filho de famílias assentadas e estudante da escola do campo.
Educanda 03	Feminino	Filho de famílias assentadas e estudante da escola do campo.
Educanda 04	Feminino	Filho de famílias assentadas e estudante da escola do campo.
Educando 05	Masculino	Filho de famílias assentadas e estudante da escola do campo.
Educando 06	Masculino	Filho de famílias assentadas e estudante da escola do campo.
Educanda 07	Feminino	Filho de famílias assentadas e estudante da escola do campo.

Fonte: do próprio autor (2018).

A escolha dos participantes teve critérios variados. Em relação aos educadores, as duas pessoas que faziam parte da gestão, foi pré-estabelecido que seria importante ouvi-las, pelo fato de estarem à frente do processo de organização da Escola Nazaré Flor, conseqüentemente estarem diretamente envolvidos com o projeto de educação do MST, no assentamento. Além disso, os dois gestores são militantes do MST, com experiência tanto na organização do assentamento quanto na educação do campo. Sendo que um deles é da própria região do município de Itapipoca, e o outro participante passou a morar no assentamento desde o processo de construção da Escola do campo, permanecendo até hoje. Tendo em vista que os dois não se opuseram a participar da pesquisa, ao serem convidados, a ideia inicial foi concretizada.

Os três educadores, que atuam como professores da escola, foram selecionados a partir de visitas e participações em eventos no assentamento e na Escola de modo mais específico. em visita a escola fui a sala dos professores, apresentei minha pesquisa afirmando que necessitaria da participação de professores da escola, dada a natureza do meu objeto de estudo. Todos se mostraram receptivos a ideia, porém alguns alegaram que estavam em um processo muito corrido na escola, o que poderia dificultar a participação.

Depois estive participando do planejamento mensal da escola, a convite da gestão, visando compreender melhor o funcionamento pedagógico da instituição. Nesse momento já havia definido um perfil dos professores que iria convidar a participar da pesquisa, a partir das visitas anteriores. Fiz o convite e deixei a critério deles o melhor dia e horário para realizar a entrevista. Dois deles sugeriram que a entrevista fosse feita, no Encontro Estadual do MST (2017), sugerindo que seria importante também a minha participação nesse evento, e que lá eles teriam mais tempo para conversar comigo, pois na escola era tudo muito corrido. Além disso, disseram que as lideranças do assentamento também estariam participando do evento, sendo uma oportunidade de também entrevistá-las, além de acompanhar o evento que tinha uma relação direta com minha pesquisa.

Desse modo resolvi participar do Encontro estadual do MST, como membro do assentamento Maceió, o que de fato foi bastante enriquecedor no sentido de observar as diretrizes do movimento na conjuntura atual, principalmente no tocante a educação e a organização do assentamento. Nesse encontro consegui realizar três entrevistas: duas com educadores e uma com uma liderança do assentamento. Além disso agendei para visitar outra liderança, em sua casa, no assentamento e entrevistá-la.

As últimas entrevistas foram realizadas no assentamento. Em visita a escola entrevistei o terceiro educador, que não participou do evento do MST, e que é filho de assentado, sempre morou no assentamento, tendo uma atuação no campo educativo dentro do assentamento. Ainda na escola foi realizada as entrevistas com os educandos, por meio de grupo focal como planejado anteriormente. E por último as duas lideranças assentadas foram entrevistadas em suas próprias casas, em visitas pré-agendadas.

Em relação ao grupo focal, realizado com educandos, e o critério de escolha destes. Primeiro foi realizada uma ida as salas de aula para explicar minha pesquisa e sensibilizar os educandos a participarem. Depois com ajuda do núcleo gestor e a partir dos que se dispuseram a participar na passagem em sala, foi formado um grupo de sete participantes. Como critério básico definimos que seriam todos estudantes das turmas de terceiro ano (do ensino médio), buscando aproximar ainda mais as convergências dos perfis destes, tendo em vista que esta é uma característica dos grupos focais.

Nos reunimos na sala da coordenação de maneira bem confortável e discreta para realizar a entrevista focal, que teve como tema “A organização social do assentamento Maceió”. Expliquei como funcionava esse procedimento de pesquisa, que eles teriam liberdade de falar tendo como base o tema proposto. O encontro demorou cerca de 50 minutos e foi bastante produtivo. Embora os participantes se conhecessem e tivessem, pontos comuns entre si, teve uns que ficaram mais tímidos em participar, alegando que estavam nervosos, ou com vergonha. Porém os resultados foram satisfatórios, trazendo a contribuição de sujeitos que estão no cotidiano do processo formativo da educação no assentamento.

Após esses momentos de inserção na unidade de pesquisa, de convívio com o assentamento, ouvindo os sujeitos, e com eles aprendendo a cada momento, veio o momento de sistematizar todo o material coletado, ouvindo cada entrevista gravada, para depois fazer a organização e análise, somadas a minhas observações realizadas em cada momento da pesquisa no campo. Na sequência faço uma descrição deste momento de organização e análise dos dados, apresentando os resultados alcançados, a partir dos testemunhos, retirados das falas dos sujeitos e de minhas interpretações a luz dos conhecimentos observados na prática e dos estudos teóricos aqui realizados.

5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.

Após a realização da pesquisa com os sujeitos, foi feita uma organização e análise que proporcionaram uma interpretação dos dados a serem expostos. Como afirma Frigotto (1991) esse é o momento de se discutir os conceitos, ou as categorias conceituais que possibilitam separar por tópicos as questões fundamentais da pesquisa. Nesse momento, o movimento dialético é fundamental, para reanalisar os estudos teóricos, relacionar com os dados, relacionar os pontos comuns e contraditórios dos dados coletados, entre si, para se chegar a uma síntese que possibilite uma nova teoria sobre o objeto de estudo.

Nesse processo, o enfoque dialético serviu como uma orientação, que permitindo uma melhor compreensão da realidade estudada. Pois como afirma Freitas (2007) esse enfoque possibilita um entendimento da materialidade objetiva da realidade, considerando as contradições dessa realidade e fundamentalmente afirma a historicidade e processo de mudança dessa realidade. Desse modo, ainda que como exposto anteriormente, uma pesquisa qualitativa, tenha como um dos fundamentos contribuir para o fortalecimento do objeto estudado, e que neste caso na condição de pesquisador, também tenho um envolvimento anterior com a temática e com os espaços pesquisados, porém busquei ser fiel ao que a realidade me mostrou e principalmente ao que os sujeitos da pesquisa falaram.

Como técnica de organização e análises das falas, me referenciei em aspectos da análise de conteúdo, uma técnica popularizada por Bardin (2011), que se destaca por sua capacidade de sintetizar o que é dito nos discursos. A análise de conteúdo é uma técnica que se aplica a pesquisas qualitativa descritiva, bem como no enfoque dialético, características deste trabalho.

Silva e Fossá (2015) ao analisarem esta técnica na perspectiva de Bardin afirmam que ela é organizada em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Outra característica comum é seguir uma sequência que desenvolve essas fases, a própria Bardin apresentou sua própria sequência a serem seguidas em cada etapa. Mais os autores afirmam também que é comum que cada pesquisa faça adaptações, sua própria sequência de acordo com as características da pesquisa.

5.1 Organização dos dados da pesquisa

Com base nos estudos da análise de conteúdo, tendo como base os encontros de orientação e estudos, defini que adotaria, para organizar as falas dos sujeitos, uma sequência que contemplasse aspectos da análise, não o processo como um todo. Seguindo uma tabela, ou um quadro síntese que tem como foco destacar as unidades de contexto e unidade de registro, com o objetivo de chegar as categorias de análise da pesquisa, tendo como critério, para essa definição, a frequência das ideias nas falas. Como podemos ver a seguir:

Quadro 02: Instrumento utilizado para análise dos dados na pesquisa.

QUADRO – SUGESTÃO

PRÉ-CATEGORIAS (categorias conceituais)	TEMÁTICA (entrevistas)	SUJEITOS	FALAS (unidade de contexto)	IDEIAS CENTRAIS (unidade de registro)	FREQUÊNCIAS (no. de vezes ideias repetidas)	CATEGORIAS (maior no. de vezes de ideias repetidas por Tema)

Fonte: Sequência criada pelo Orientador deste trabalho Professor PhD José Ribamar Furtado (2018), tendo como referência os estudos de Bardin (2011) e Triviños (1987).

O quadro parte das pré-categorias (categorias conceituais), em seguida apresenta as temáticas que envolveram as entrevistas (os assuntos que foram apresentados aos entrevistados). A terceira coluna da tabela traz os sujeitos que participaram, para em seguida apresentar (na coluna denominada “fala” ou “unidade de contexto”) o que cada sujeito falou sobre a temática e conseqüentemente sobre as pré-categorias. O que corresponde a pré-análise na visão de Bardin (2011, *apud* Silva e Fossá, 2015, p. 03):

A primeira fase, pré-análise, é desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas. A fase compreende a leitura geral do material eleito para a análise, no caso de análise de entrevistas, estas já deverão estar transcritas. De forma geral, efetua-se a organização do material a ser investigado, tal sistematização serve para que o analista possa conduzir as operações sucessivas de análise.

A partir de então começa-se a análise propriamente dita, pois após as falas, faz-se um recorte das ideias centrais de cada fala, na coluna denominada “Ideias

centrais” ou “unidade de registro”. Feito esse mapeamento das ideias centrais de cada fala, passa-se a contar a frequência, ou seja, quantas vezes se repetiu aquela ideia no conjunto das falas, organizadas na coluna “frequências”. As unidades de registro são os parágrafos de cada entrevista, a partir desse recorte são identificadas as palavras-chaves fazendo-se um resumo de cada parágrafo para realizar uma primeira categorização.

Essas primeiras categorias, são agrupadas de acordo com temas correlatos, e dão origem às categorias iniciais. As categorias iniciais, são agrupadas tematicamente, originando as categorias intermediárias e estas últimas também aglutinadas em função da ocorrência dos temas resultam nas categorias finais (SILVA E FOSSÁ, 2015, p. 04).

O terceiro momento é o tratamento dos resultados que consiste em categorizar os temas mais destacados no material coletado. Foi feita uma comparação entre as diversas categorias, das diversas unidades de registro, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes. Assim chega-se as categorias da pesquisa, apresentadas na última coluna da tabela “Categorias”.

Em relação as categorias elas podem confirmar, ou não as pré-categorias, tendo em vista que as entrevistas foram feitas de maneira semiestruturada, e a definição de pré-categorias se deu pela necessidade de uma organização e planejamento da pesquisa, principalmente para definir as temáticas a serem apresentadas aos entrevistados. Porém estes tiveram oportunidade de falarem sem restrições sobre as temáticas.

Com essa técnica foi possível sintetizar, os aspectos mais destacados dos dados, relacionando-os com as explicações conceituais dos estudos teóricos. Como defende Frigotto (1991) nesta etapa da pesquisa é fundamental estabelecer conexões, mediações e reiterar a consideração dos aspectos contraditórios que constituem a problemática. O mesmo autor defende ainda que na análise o pesquisador identifica as determinações fundamentais do problema, elaborando uma percepção mais aprofundada da realidade, superando o que chama de percepção imediata, mecânica e empiricista, chegando a um conhecimento concreto que tem como base a própria realidade.

5.2 Apresentação e análise dos resultados.

As categorias conceituais que também serviram como pré-categorias de análise nesta pesquisa foram Educação do Campo, Reforma Agrária e Organização

Social. A partir dessas categorias gerais, no processo de elaboração das temáticas a serem abordadas com os participantes, defini cinco temas (ver apêndice) para orientar o desenvolvimento das entrevistas: Educação do MST, na perspectiva da Educação do Campo, Reforma Agrária, Organização social do Assentamento Maceió e Relação da Educação do MST com a organização do assentamento Maceió.

Para apresentação e análise dos dados, a partir dessa definição prévia e tendo como referência a forma como os sujeitos desenvolveram suas falas, resolvi agrupar em três categorias de análises: Educação do MST na perspectiva da Educação do Campo, Reforma Agrária/organização do assentamento Maceió e relação da Educação do MST com a organização do assentamento Maceió. Essa definição teve como critério decisivo a forma como os sujeitos conduziram as entrevistas, tendo em vista que a proposta foi de trabalhar com entrevista semiestruturada, na qual eles tinham autonomia de falar à sua maneira.

Desse modo por exemplo ao falar de Educação do Campo eles geralmente já se voltavam para a “educação do MST” no assentamento, sobre Reforma Agrária relacionavam com a história, a luta e a organização do assentamento. Daí resolvi juntar esses temas para as análises, considerando que isso foi positivo para a pesquisa, pois um dos propósitos era esse dar voz a esses sujeitos para que falassem de suas vivências, tendo uma temática como referência.

Com esses três blocos definidos para apresentar os dados, a partir do mapeamento feito pelo quadro de análise das frequências dos temas, resolvi agrupar dentro dos blocos as subcategorias mais destacadas em cada um, que servirão de elementos para estruturação do texto, ficando com a seguinte estruturação:

- O bloco um trata da Educação do MST na perspectiva da Educação do Campo, foi apresentado com esse tópico, e reorganizado em duas subcategorias de análise: educação problematizadora e formação da juventude. Os demais temas destacados, pelos participantes, entraram como consequências dessas discussões.
- O outro bloco dois vai contemplar a reforma agrária e organização social, envolvendo três subcategorias, a libertação dos povos do Maceió, comodismo e individualização no assentamento e a novas lutas com a participação do MST.
- No bloco três faço uma síntese dos dois anteriores, apresentando as características da relação entre a Educação do Campo, enquanto projeto do MST com a organização do assentamento Maceió, com ênfase nos desafios e nas potencialidades dessa relação.

5.2.1 Educação do MST na perspectiva da Educação do Campo

Ao abordar com os sujeitos a temática a Educação do MST na perspectiva da Educação do Campo foi possível constatar que para eles essa temática, no assentamento Maceió passa diretamente pela educação desenvolvida na escola do campo Nazaré Flor. Sendo que em suas reflexões destacaram com maior frequência o fato de esta escola vincular os conhecimentos com a realidade do assentamento. Ou seja, para os sujeitos da pesquisa a escola trabalha com uma educação problematizadora.

Outro ponto que ganhou destaque dentro desta temática foi a expectativa na formação da juventude, tendo em vista que os alunos da escola são do nível de ensino médio. Tanto para os educadores, quanto para os assentados e estudantes que participaram da pesquisa, o processo de formação da juventude por meio da escola, se apresenta como um instrumento de fortalecimento da prática educativa na perspectiva da Educação do Campo e conseqüentemente do papel desta no processo de organização do assentamento.

Como falei tanto a educação problematizadora, quanto a formação da juventude tiveram como ponto de referência a escola do campo Nazaré Flor²⁵ e sua relação com o assentamento. Por isso como já destacado anteriormente as referências à Educação do Campo no Maceió passam diretamente pelo trabalho da escola neste assentamento.

5.2.1.1 Educação problematizadora na prática educativa do Maceió

Nesse sentido, começo falando de educação problematizadora, destacando o que de fato significou a vinda da escola para o assentamento. De modo geral pode-se afirmar que todos veem esse acontecimento como uma garantia de um direito fundamental para os povos do campo.

²⁵ É importante destacar que as referências a escola do campo se dão pelo fato de os próprios educadores da escola que também são militantes do MST, afirmaram que atualmente, pensar hoje o projeto de educação do movimento no assentamento Maceió é falar da Escola do campo.

Essa escola foi uma grande conquista no assentamento, porque o assentamento não tinha uma escola (de ensino médio). A que tinha era no turno da noite e as pessoas estudavam poucas horas, quando vinha professor de fora. Então com essa escola foi uma conquista enorme porque educadores que aqui são da área, que estudaram aqui passaram por aqui e hoje podem estar mostrando a nossa realidade (Educando 01).

Essa abordagem foi bastante recorrente, o fato de que a conquista da escola, representou o preenchimento de uma lacuna para aquela região. Principalmente por levar formação de nível médio, tendo em vista que ao concluírem o ensino fundamental os jovens do assentamento tinham que se deslocar para a sede do município, ou estudar nos anexos das escolas, no assentamento, que de acordo com os relatos funcionavam de maneira precária. Por isso consideram que a vinda da escola em si já representou um avanço para a educação do assentamento.

Meus filhos não tiveram o prazer de estudar na escola do campo, estudaram aqui em um anexo e era duas horas de aula, à noite, quando os professores de fora, de Itapipoca quando as vezes chegavam atrasados, já chegavam cansados do dia a dia deles lá, cansados da viagem e pouca coisa era feita. E a escola do campo é diferente, tem os horários o dia todo (Assentado 02).

É importante destacar que este é um dos princípios norteadores do surgimento da própria Educação do Campo no Brasil, essa luta pela garantia de escolas públicas nas comunidades do campo, principalmente nas áreas de reforma agrária. Como foi destacado nos estudos anteriores (Caldart, 2008; Fernandes, 2008), essa estratégia faz parte da efetivação desta educação por meio das políticas públicas.

As reflexões sobre a escola do campo no assentamento e seu papel de garantir o direito à educação, com tempo e a qualidade de estudo, foram unânimes, já em relação a prática pedagógica da escola, houve divergências, que são reflexos da visão dos próprios assentados. A proposta da Educação do Campo, não se limita a conquistar os prédios escolares para as comunidades camponesas, requer também a “conquista pedagógica e política dessas instituições. É preciso se concretizar em uma prática pedagógica que reflita a dinâmica viva das pessoas que ali estão. O que os defensores da Educação do Campo chamam de “campo real”, com suas lutas sociais dos sujeitos que constroem essa história.

Para os assentados, principalmente aqueles que tem uma relação direta com o MST²⁶, a vinda da escola teve como tarefa fundamental, além de suprir uma carência da região quanto a uma escola de ensino médio para os jovens, representa o projeto de

²⁶ Na descrição dos participantes da pesquisa (página 52) deste trabalho, apresentei o envolvimento destes com as temáticas da pesquisa e seus espaços de atuação.

educação do MST, para as áreas de assentamento ao desenvolver uma proposta e uma prática educativa diferente, contextualizada, que traz uma formação política, que eleva o nível de consciência crítica da população. Uma proposta que é compatível com as demandas formativas de uma área de reforma agrária.

A escola do campo tem tido um papel excelente, porque ela tira um tempo para visitar as famílias, falar como é o comportamento na escola, ensina os alunos irem para a luta defender os seus direitos tem toda uma diferença das outras escolas. E isso é a forma de quem mora em área de reforma agrária e a escola ensina tudo isso (Assentada 02).

Os educandos também ressaltam esse papel da escola no sentido de uma educação problematizadora, que se aproxima do projeto da Educação do Campo, ou do projeto de educação do MST, para as áreas de reforma agrária. Ressaltando inclusive que existe uma troca entre o assentamento e a escola, que impulsiona a prática educativa por meio da cultura dos assentados.

O assentamento ele priva bastante isso a gente conhecer a nossa realidade sem que a precisemos sair daqui. E o assentamento passa isso para a escola, para que a escola nos mostre também como que a gente vive, de onde somos, como viemos, para que a gente não esconda isso. “Ah eu tenho vergonha de ser uma Sem Terra”, que moro no assentamento (Educanda 03).

Existe uma sintonia, segundo eles, entre o assentamento e a escola, pois a cultura do assentamento a energia das comunidades fortalece a prática educativa, ao mesmo tempo, a escola passa a ter um papel de trazer conhecimentos que proporcionem uma compreensão maior do que significa viver no campo e principalmente em áreas de assentamento. Tendo o próprio contexto dos assentados como parâmetros para as intervenções dos profissionais em sua prática educativa. Os educandos ressaltaram que a escola cumpre um papel de manutenção de uma cultura dos assentados e ao mesmo tempo, cria práticas com base na proposta de educação, como por exemplo o cuidado com a terra e com o ambiente.

A escola do campo ela nos ensina uma forma de educação da nossa realidade. E trazendo para nossa própria cultura que para não perder tanto que é uma cultura que vem de muito tempo. Resgata as origens dos trabalhadores rurais. Por que é uma luta, não é só conquistar a terra é a forma de viver no assentamento, não adianta em entrar dentro do assentamento e produzir com o veneno, de uma forma não sustentável. Eu tenho que produzir de uma maneira correta, para que aquela terra que eu estou plantando ela mim dê condições de viver até o dia que eu não quiser mais plantar nela (Educanda 07).

Um dos pontos que eles apresentaram para fundamentar essa ideia de que a escola toma a realidade do assentamento como ponto de referência para sua prática pedagógica, é a elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola, que de acordo com os sujeitos desta pesquisa, foi construído inicialmente a partir de um amplo debate com as comunidades, bem como vem sendo reelaborado com base nas demandas que surgem no cotidiano educativo.

Com o processo de construção das escolas do campo nos assentamentos do Ceará a gente começa a discutir que escola queremos nos assentamentos e nas comunidades. Dividimos equipes, fomos em cada família, juntamos aquelas famílias e dissemos assim: que escola nós queremos? E a partir daí nós fomos construindo o Projeto Político Pedagógico da Escola Maria Nazaré de Sousa, hoje no assentamento Maceió. Isso acontecendo o prédio não existia ainda, só existia o sonho da construção (Educadora 01).

Segundo Libâneo (1994) o planejamento escolar numa perspectiva ampla, se constitui como uma etapa em que se traça uma programação das ações a serem desenvolvidas no processo de ensino aprendizagem. Estando diretamente ligado a outros elementos do processo educativo como: os objetivos que orientam este planejamento, os conteúdos que serão trabalhados, a metodologia, ou os passos a serem seguidos e principalmente a avaliação. Sendo uma atividade de reflexão sobre as ações e as opções a serem feitas pelos sujeitos na escola, para serem efetivadas no dia a dia da sociedade seja por meio do trabalho, das manifestações culturais, entre outras atividades. Isso amplia a concepção de planejar ao tomar como referência as situações concretas ou a problemática social, econômica política e cultural do contexto escolar.

Pode se dizer que o projeto foi construído junto com o assentamento, em 2009, 2010, antes da escola iniciar a gente tinha a preocupação de fazer o PPP da escola. E a gente queria que a escola fosse regida por um documento que de fato atendesse as necessidades da comunidade que era a Educação do campo. A gente foi para algumas comunidades junto aos professores, para pensar o PPP e teve, professores, teve ex-estudantes, teve pais, pessoas que foram do início da luta, pessoas que tem aquele espírito de luta, que iam dando suas opiniões e a gente ia anotando (Educador 04).

Ao citar que a construção do PPP da escola foi feita com a comunidade e tendo como referência a Educação do Campo, o *Educador 04* traz elementos que remetem a Educação libertadora de Paulo Freire, que como foi discutido, na fundamentação teórica desta pesquisa, defende que a prática educativa deve sempre partir da realidade concreta dos educandos, no sentido de uma escuta profunda das

questões que permeiam o mundo desses sujeitos. Para que depois numa concepção dialógica de educação o próprio mundo desses sujeitos se torne objeto de conhecimento para depois ser transformado.

Os assentados também reconhecem que a proposta da escola reflete o contexto do assentamento, inclusive destacaram que a escola trabalha com estudos voltados para a vida no campo, o trabalho com a terra. Embora reconheçam que boa parte das famílias também estranham alguns aspectos da prática educativa. Segundo eles isso tem diminuído e as pessoas estão entendendo melhor a proposta pedagógica da escola. “Até porque o projeto da escola foi feito pelas comunidades o projeto pedagógico da escola” (*Assentada 02*).

Outro ponto que foi destacado que reforça a ideia de contextualização da prática educativa, foi que a proposta pedagógica da escola foi sendo atualizada com o desenvolvimento do processo educativo escolar. Segundo os educadores sentiu-se a necessidade de componentes curriculares que enfatizassem o modo de viver e trabalhar das pessoas daquelas comunidades.

Compreendemos que só as disciplinas não eram suficientes, então fomos lutar para que no nosso currículo fossem integrados mais componentes curriculares, que foram: As Práticas Sociais Comunitárias que traz essa intencionalidade da formação política ideológica, do vínculo com a comunidade, dos processos culturais. Traz esse fortalecimento com tempo pedagógico em sala e em prática. Traz também a Organização do Trabalho em Técnicas Produtivas –OTTP, que nós temos profissionais agrônomos, técnicos que dar essa formação para nossa juventude em um viés da agroecologia (*Educadora 01*).

Com a disciplina Organização do Trabalho em Técnicas Produtivas – OTTP surge também o campo experimental, tendo em vista que a escola tem educadores, profissionais técnicos agrônomos que desenvolvem sua prática, com estudos em sala de aula e com experimentos agrícolas neste espaço.

Isso é muita coisa, transformar o processo agroecológico em um modo de vida das pessoas e dos desafios da educação do campo. Daí vem a questão do campo experimental com as unidades produtivas, onde o estudante teoricamente ver os processos em sala de aula depois vai ver na prática as técnicas como melhorar o trabalho na agricultura (*Educadora 01*).

E o campo experimental todos os estudantes passam por ele. E quando se trata de campo experimental é pilar da agricultura, lá o estudante ele vai viver o lado científico de como lidar com a ecologia, de como lidar com o meio ambiente, então tem esse lado rico, que o MST trouxe essa riqueza para dentro da educação (*Educador 04*).

A Educação do Campo segundo Caldart (2008) tem essa tarefa para com os camponeses refletir sobre as injustiças sociais do campo, ao mesmo tempo ser um instrumento a serviço das organizações e das lutas sociais destes. Envolvendo todo os aspectos, não apenas os pedagógicos, mais políticos, econômicos e culturais.

Porque é desses sujeitos (que hoje “lutam pra deixar de morrer”) que estão nascendo/podem nascer experiências, alternativas, que contestam mais radicalmente a lógica social dominante, hegemônica e recolocam a perspectiva de construção social para “além do capital”. É disso que se trata na questão da resistência política, econômica e cultural do campesinato, de uma outra lógica de trabalho no campo que não o assalariamento, que não a agricultura de negócio. É disso também que se trata na questão da agroecologia vinculada à justiça social e à soberania alimentar, da cooperação entre os trabalhadores, de projetos educacionais que se vinculam a esses processos (CALDART, 2008, p. 76).

Nessa perspectiva a escola do campo acrescenta disciplinas que reflitam sobre a vida e o trabalho no campo (OTTP), as manifestações culturais e de pesquisa como um instrumento científico de compreensão das práticas comunitárias (As Práticas Sociais Comunitárias).

Temos também a questão da Pesquisa como instrumento para preparar a juventude para os outros cursos e a universidade que eles vão enfrentar depois que saírem daqui. Entendendo que nós não tivemos essa oportunidade de entender como se pesquisa e fazer a pesquisa. Por isso a escola teve que fazer dois dias integrais (Educadora 01).

Reforça-se a compreensão que os diversos sujeitos têm sobre a Educação do Campo no assentamento Maceió, com ênfase neste aspecto que a escola tem desenvolvido práticas educativas que refletem o contexto das famílias assentadas e que apesar de estar a pouco tempo (desde 2010) em funcionamento já se configura como uma grande conquista para aquelas pessoas.

Apesar desses diversos aspectos positivos apresentados sobre a Educação do Campo e o funcionamento da escola, por outro lado existem pontos que foram apresentados como entraves também em relação ao desenvolvimento dessa prática educativa. Por isso, na visão principalmente dos educadores e dos educandos, a relação da escola com o assentamento ainda é um processo em construção. Que teve um certo estranhamento no início, depois foi avançando principalmente porque os educandos foram gostando e foram se envolvendo com o modo de funcionamento da escola, no entanto percebe-se que ainda existem divergências entre a ideia da prática educativa do

MST e parte do assentamento. Essa discussão será retomada no terceiro bloco, desta apresentação dos resultados, dentro das limitações dessa relação.

5.2.1.2 Educação do MST e formação da juventude no Maceió

Em relação a formação da juventude, os sujeitos pesquisados destacaram que ela tem acontecido de maneira ampla, possibilitando inclusive que vários estudantes saiam da escola para cursar um nível superior nas cidades vizinhas, em diversos cursos. Refletindo o que parte dos pesquisados defenderam que a escola possibilita uma ampla formação, que contempla várias dimensões, inclusive a formação política, de novas consciências, em consonância com o ponto mais destacado inicialmente, que a prática educativa tem se dado de maneira contextualizada, relacionada com a realidade do assentamento.

Em relação a essas possibilidades, ou aspectos positivos a pesquisa mostrou que essa formação é vista com grande expectativa no sentido da construção de uma nova realidade na organização do assentamento por meio de uma prática educativa do campo. Pelo fato da escola do campo trabalhar com jovens, em um trabalho contínuo de no mínimo três anos, garantindo uma consistência nessa formação, houve um consenso de que a formação desses jovens tem sido uma grande contribuição da prática educativa da escola.

Para o MST a escola do campo é uma experiência formativa extraordinária, pois a consistência e a extensão da formação desses jovens, possibilita uma aproximação e um entendimento das propostas dos movimentos sociais camponeses.

Para mim a escola do campo é uma formação permanente, nós temos pela primeira vez a oportunidade estar três anos com o mesmo jovem, então isso possibilita a gente propiciar para eles não somente uma formação teórica, mas essa interligação que se faz necessária para entendimento da juventude para a luta do MST. Então no trabalho com a juventude, a gente tenta por meio do trabalho pedagógico trazer uma formação, para que eles entendam o processo para que eles sejam inclusive instrumentos de apoio para a escola chegar na comunidade (Educadora 01).

Para os educadores que também atuam como militante do MST, é nítido que as escolas têm sido um instrumento de fortalecimento do movimento. Pois para eles a escola é parte do MST, não conseguem pensá-la separada do Movimento.

Esse otimismo em relação a formação da juventude não se restringe ao MST, os assentados também veem como algo de grande importância a formação que a escola tem proporcionado a esses jovens, destacando as contribuições tanto do ponto de vista individual como coletivo.

No assentamento a juventude começa a trabalhar a questão ambiental, eles fazem gincanas a gente leva na praia, para discutir temas que não estão relacionados só a terra. Estão começando a se preocupar com a qualidade da saúde, com a qualidade da cultura, tem grupos culturais (Assentado 01).

O *Assentado 01* estabelece uma relação dessas mudanças com os trabalhos desenvolvidos na escola, principalmente as disciplinas de caráter mais prático, relacionados a cultura e agricultura camponesa, mesmo aquelas atividades que já existiam estão se fortalecendo com a atuação da escola.

O grupo do teatro por exemplo tem trabalhado o tema: filho do vento, fazendo uma crítica as eólicas, são várias temáticas que você percebe vem de onde da cabeça dos alunos, não foi à toa, foi fruto da escola, da educação do campo. Hoje existe um grupo de teatro “Balanço do coqueiro” na comunidade Sítio Coqueiro que é organizado pelo CETRA, que já vinham organizado, mas se fortaleceram muito mais depois da escola do campo.

Do ponto de vista mais individual, foi mencionado que os jovens têm tido uma oportunidade de estudar em uma escola de qualidade, na sua própria comunidade, ou próximo, além de ter uma formação de qualidade, que possibilita uma formação ampla, que prepara esses jovens para a vida no campo e para buscar outras possibilidades, como cursar um ensino superior.

Por exemplo a gente tem alunos formados em agroecologia. Por que que esses alunos procuraram agroecologia? Eles procuraram porque, primeiro eles fizeram a disciplina aqui e perceberam que ali tem algo positivo, tem acho que dois alunos que fazem agroecologia (Educador 04).

De acordo com os sujeitos da pesquisa, essa tem sido uma contribuição da Educação do MST no assentamento Maceió, por meio da escola do campo, a abertura de caminhos para que os jovens possam prosseguir em seus estudos, se formarem em nível superior. O que de fato tem acontecido como destaca a *Educadora 01*:

Nós não temos dúvida nenhuma que neste aspecto da participação da juventude, de criar outras perspectivas de vida, de estar na universidade, desde 2010 que nós colocamos jovens nas universidades todos os anos. Algo que não existia nessa região antes, isso é um dado concreto, isso é de grande importância para região, para o município de Itapipoca e para o MST. Porque são sujeitos que mesmo saindo da escola eles têm outra visão de mundo.

Os educandos também reconhecem essa importância da escola, tanto do ponto de vista individual quanto coletivo. Para eles o processo educativo tem desenvolvido uma formação crítica que lhes possibilita compreender melhor seu assentamento sua realidade.

Eu acho que uma das coisas que o assentamento tem de mais rico é Escola do campo ela traz muitos estudos, e explica o assentamento dá toda importância para o assentamento é a fonte do assentamento. Não só do assentamento, mas de formar jovens em geral que consigam ter a consolidação do que significa assentamento, do porquê que eu sou do assentamento. Que isso é muito importante, resgatar as origens, que eu sou um trabalhador rural, um agricultor. E que nós somos a base do mundo hoje (Educanda 02).

Na condição de jovens e educandos da escola eles destacaram a necessidade de um engajamento nas lutas do assentamento. Afirmaram que embora a escola esteja desenvolvendo esta questão com a juventude, muito ainda precisa ser feito, pois percebem um certo comodismo, uma dispersão dos jovens de modo geral no assentamento.

E a juventude é o agora! E se a juventude dormir diante de tudo isso como é que vai ficar nossos assentamentos. Se não buscar entender, lutar, não buscar os conhecimentos, os assentamentos vão morrer. A luta não continua sem a juventude. Então todo mundo tem que lutar pela terra. Não é porque eu tenho, minha casa, meu carro, minha moto que eu vou deixar de lutar. Eu tenho que está na luta junto com os companheiros. E para isso a juventude tem que se engajar nisso também (Educando 01).

A *Educanda 04* endossa essa discussão afirmando que com o tempo as pessoas foram se afastando dessa luta, seja por ir conseguindo uma condição de vida melhor, ou por não ver na luta algo que tenha significado para suas vidas. E ressalta que é necessário sair desse comodismo dentro das comunidades do assentamento.

E não é porque eu sou jovem que eu não deva lutar. O meu avô morreu na luta, minha avó também é de luta, outros jovens que também seus avós morreram na luta. E estão aí construindo o que os nossos avós fizeram. A questão do comodismo que eu falo é essa, de a gente não se aquietar só porque a gente já conseguiu uma parte, a gente ainda continua em luta. Não só por outras pessoas, mas pela própria comunidade (Educanda 04).

Nas falas dos entrevistados, em geral, essa relação da Educação do Campo com a formação da juventude seguiu essa direção, refletindo a perspectiva geral do projeto educativo trazido pela escola. Mesmo sendo algo em construção, são perceptíveis pontos bastante avançados em relação aquilo que se idealizou, porém muito ainda precisa ser construído, principalmente quando se pensa nessa educação como um instrumento que busca intervir na organização do assentamento como um todo.

Considerando que a formação da juventude foi um tópico bastante recorrente e que nem na contextualização do problema de pesquisa, nem na fundamentação teórica do trabalho fiz estudos sobre este ponto, o que aconteceu em relação aos demais tópicos, senti a necessidade na análise de outros conhecimentos já sistematizados que ajudassem a compreender esta abordagem. Para isso fiz um estudo sobre as pesquisas de Sales (2010) e de Furtado de Souza e Furtado (2017) que trazem importantes reflexões sobre suas pesquisas e intervenções com jovens do campo de área de reforma agrária, estando diretamente relacionado com as abordagens trazidas pelos sujeitos desta pesquisa.

Sales (2010) aborda a constituição da juventude a partir da sociabilidade da formação em grupos e que aspectos os jovens abstraem para sua subjetividade, das trocas de experiências e dos conflitos, traços marcantes desses grupos. Apresenta a escola, a família e o cotidiano de modo geral além do processo mais recente da inserção das tecnologias de comunicação, como exemplos de agrupamentos formativos dessa juventude camponesa.

As tecnologias da comunicação (Internet principalmente) têm se apresentado como um ponto que, ao passo que contribui para a socialização da juventude, “ao acessar a internet, os indivíduos descobrem novos espaços, onde desenvolvem teias de relações, redes de discussões, lugar para compartilhar experiências, conhecimentos, emoções e sensações” (p. 05). Se configurando como uma democratização dos conhecimentos científicos para esses povos.

Por outro lado, fazendo um paralelo com as falas desta pesquisa, contribui para um aspecto relatado a chamada “alienação” da juventude à realidade do campo, que não se iniciou com a internet, já existia e continuam a existir, por meio de outras mídias como a televisão o rádio. É importante que essas tecnologias estejam cada vez mais acessíveis a juventude do campo e ao mesmo tempo que haja uma preparação para o uso destas, nesse ponto entra o trabalho educativo escolar como um espaço de estudos e reflexões sobre estas questões.

A escola, além de desenvolver a sociabilidade, também propicia interações e acesso a diversos outros espaços. No caso específico dos jovens do campo, não só a escola, mas também o trajeto da casa à escola produz experiências. [...] essa convivência diária com pequenas cidades e/ou distritos, a televisão na sala da casa, são fatores que têm influenciado as mudanças de hábitos e costumes (SALES, 2010 p. 07).

Pela natureza da pesquisa a autora refere-se mais a interações, principalmente da sociabilidade, por diversos meios, como os virtuais, fica claro no texto que a exemplo, das reflexões feitas sobre a escola do campo Nazaré Flor, estas instituições de ensino devem desenvolver elementos no sentido de cumprir a tarefa principal da prática pedagógica que é a formação ampla dos educandos em suas diferentes dimensões.

Entre essas dimensões, algo que ganhou bastante destaque na pesquisa sobre Educação do Campo no assentamento Maceió é formação política e o envolvimento da juventude na luta social dos camponeses, por meio dos movimentos sociais. A exemplo do estudo da autora, foi destacado pelos sujeitos desta pesquisa que o engajamento dos jovens militantes tem acontecido no assentamento Maceió, e o processo educativo da Educação do Campo numa perspectiva da Educação popular, tem sido um instrumento determinante para isso.

Sobre estas contribuições da Educação popular, libertadora, para a emancipação dos jovens do campo, como abordados nos fundamentos da Educação do Campo neste trabalho, o estudo e as vivências²⁷ de Furtado de Souza e Furtado (2017) destacam a necessidade de criar experiências que fortaleçam o engajamento dessa juventude não apenas das dimensões políticas mas também do trabalho, da produção de renda para o sustento desses povos na perspectiva da agroecologia.

Inspirados na Pedagogia de Paulo Freire os autores coordenaram o Curso de Formação de Jovens Rurais para o Fortalecimento da Agricultura Camponesa no Semiárido Cearense (2011) que partiu de um diagnóstico mostrando como

[...] principal preocupação da juventude era a ausência de uma política integrada que atendesse as suas necessidades mais imediatas e que

²⁷ O trabalho é uma síntese das experiências do O Curso de Formação Cidadã e Agroecológica para o fortalecimento da Inclusão Produtiva da Juventude Rural promovido pela Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria geral da Presidência da República (SNJ/SG- PR) em parceria com a Universidade de Brasília (UNB) e a Universidade Internacional da Lusofonia Afro- brasileira (UNILAB). No Ceara, o curso recebeu o título de FORMACAO DE JOVENS RURAIS PARA O FORTALECIMENTO DA AGRICULTURA CAMPONESA NO SEMIÁRIDO CEARENSE.

promovesse mudanças significativas no meio rural e na floresta. Mostravam-se os jovens estarem comprometidos com a construção de um projeto de desenvolvimento para o país que garantisse sua inclusão social, econômica e cultural. De fato, as políticas públicas relacionadas a esse importante segmento da população ainda são dispersas e” não respondem a uma situação perversa que gera exclusão do jovem e da jovem do campo brasileiro (FURTADO DE SOUZA; FURTADO, 2017, p. 351-352).”

Estabelecendo uma relação com os relatos da formação da juventude no Maceió, é possível compreender essas experiências de formação, por meio de um processo educativo, contextualizado e emancipatório, desenvolve nos jovens uma compreensão maior do campo, bem como os motiva a serem sujeitos participativos e elaboradores de novas práticas sociais no campo, desde o engajamento político ao trabalho na agricultura camponesa.

Da parte dos jovens era visível seu comprometimento gradativo com o trabalho, à medida que as ações foram avançando com as idas a campo e a parte prática foi dando sentido ao que estudavam em sala de aula. Eles começaram a construir laços de solidariedade e compromisso e a se revelar. Antes eles pouco falavam das atividades que faziam no assentamento, parecendo que tinham vergonha de falar sobre elas, pois a meta da maioria era estudar para sair da roça (FURTADO DE SOUZA; FURTADO, 2017, p. 365).

Os autores atribuem as mudanças ao avanço de uma consciência crítica que proporcionava a elaboração de novas formas de intervenção no campo e a descobertas de outras. No Maceió os relatos sobre Educação do Campo e formação da juventude tem apontado para esse direcionamento também, resguardando as limitações desta pesquisa, mas isso foi bastante enfatizado nas falas dos sujeitos.

5.2.2 Reforma agrária, MST e a organização do assentamento Maceió

Em relação a reforma agrária três pontos ganharam destaque nas falas do conjunto dos sujeitos entrevistados, um primeiro ponto que ganhou mais destaque foi a reforma agrária para as comunidades do Maceió como a libertação dos povos, depois veio o comodismo e individualização no assentamento e por fim a novas lutas com a participação do MST.

5.2.1.2 Reforma agrária: libertação para as famílias do Maceió

A reforma agrária implementada pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a partir da luta organizada das comunidades, em parceria com setores progressistas da Igreja Católica, no assentamento Maceió representou a garantia a essas famílias o direito a ser dono das terras, bem como a divisão das terras de maneira equitativa. Isso se fundamenta pelas características apresentadas no processo de implementação desta política para estas pessoas, que se deu a partir de um processo em que as famílias já moravam na terra, no entanto eram exploradas pelos que se autoproclamavam donos da terra, que os assentados chamam de “os patrões”.

Reforma agrária o que eu entendo é uma reforma de vida, principalmente para os mais pobres, sem vez e sem voz em uma sociedade como a nossa. E é também para formar as pessoas, a consciência das pessoas. Porque a gente vive no mundo que se não fosse as lutas dos movimentos sociais, por uma vida mais digna principalmente dos trabalhadores pior seria (Assentada 02).

A conquista do assentamento se deu a partir da luta de defesa dos territórios, por parte das famílias, nos anos 1980. Segundo os assentados as famílias viviam sendo exploradas apesar de ter uma relativa liberdade. A exemplo do que foi relatado nos estudos secundários desta pesquisa, os relatos das entrevistas reforçaram essa história.

Quando em meados dos anos de 1980 teve uma proposta de uma empresa de transformar todas estas terras em monocultivos de coco, foi uma ameaça frontal ao modo de vida das comunidades, das veredas dos córregos, das baixas de tudo que as famílias tinham. E a partir daí as famílias se organizaram para defender esse território e foi então que tomaram conhecimento desta palavra reforma agrária. Foram conhecer o que era a Instituição Incra que passou a intervir no processo, no conflito no sentido de encontrar uma solução (Educador 03).

Então essa foi de certa forma a primeira fase da organização do assentamento, com o processo de distribuição das terras. Que vieram para o controle social das famílias, ainda que na forma de concessão, cedida pela união, mas as famílias tiveram autonomia para tocar projetos produtivos e social para o desenvolvimento de suas comunidades.

As pessoas já trabalhavam na agricultura, mas não era para elas, era para alguém. Então foi reformar o modelo de agricultura, que era trabalhar para elas. Livre para plantar, produzir, criar para seu próprio consumo. Sem que possa depender de um patrão. E hoje a gente ver que nesse modelo de trabalhar, que realmente teve coragem de trabalhar, hoje tem sua casa. (Educador 05).

Foi um tipo de reforma agrária diferente do que geralmente ocorre nos assentamentos conquistados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, em que as famílias ocupam a terra para depois ter a construção das casas. Nas comunidades do Maceió o início se deu dessa forma, com uma oficialização da posse das terras e reorganização entre as famílias, bem como com as instalações primárias de novas residências e de coletivos de produção.

Há outras experiências de assentamentos em que as famílias saem de diferentes lugares e comunidades e vão para uma ocupação e a partir daí vão conquistar esta terra. No caso do Maceió foi um pouco diferenciado, se fez uma luta para defender aquele território e no meio desta luta veio a conquista terra, da reforma agrária, esse reconhecimento do território como de direito, por que antes as famílias já viviam e já produziam naquele lugar (Educador 03).

Um ponto que foi enfatizado foi que a reforma agrária, representou a conquista da liberdade, se livrar de um patrão. Pelo fato de as pessoas morarem em terras, de donos que tinham poder financeiro e estabeleciam com os moradores como destacou o *Educador 03* um regime de “semiescravidão”. Explorando a produção dos trabalhadores e os submetendo a castigos físicos de extrema crueldade. O estudo de McCabe (2015) traz diversos relatos de como se dava essa exploração nas comunidades do Maceió antes da conquista do assentamento.

Na época eram 378 famílias, a gente era moradores. Só que os mais velhos da antiguidade, diziam que essas terras eram da nossa família, mas apareceu uns espertos, que faziam grilagem de terra, aqui dizendo que eram donos da terra e conseguiram os documentos com os mais velhos. Então essa terra pertencia a algumas famílias: a família “Soares” e a família “Praciano”. Quando chegou na nossa geração nós vimos que não estava correto, nós trabalhávamos tanto. E muitas vezes os nossos pais, fazia o seguinte: a farinha que eles faziam, entregavam toda para o patrão em forma de renda (Assentado 03).

É importante ressaltar que os sujeitos veem também a reforma agrária como uma conquista de uma política ampla de garantias de direitos para as pessoas do campo, do Brasil. Ressaltando que essa reforma ampla ainda é uma necessidade no país, que pouco foi feito até os dias atuais desse projeto mais amplo. Vimos na discussão sobre a política de implementação de assentamentos de reforma agrária, que além da distribuição das terras é responsabilidade do Estado garantir políticas sociais que garantam as condições necessárias para a vida no campo.

E para o assentamento Maceió pode se dizer que a fase inicial da reforma agrária, que é a distribuição da terra, isso foi feito. A terra veio para o controle social das famílias sendo que anteriormente as famílias não tinham esse domínio. E embora esse domínio seja na forma de concessão, cedida pela união, mas as famílias tiveram autonomia para tocar projetos produtivos e social para o desenvolvimento de suas comunidades. Essa primeira fase da reforma agrária, da distribuição da terra aconteceu e a parte também das instalações primárias dos coletivos, de residências tudo isso foi feito no início do assentamento (Educador 03).

Com base nos estudos anteriormente apresentados, por exemplo Stédile (2013) é possível afirmar que a fundação e a organização do assentamento Maceió se aproximam de aspectos da reforma agrária clássica e principalmente da chamada política de assentamento que é o que predomina no Brasil quando se trata desta questão. Não se pode falar que o assentamento se constitui no âmbito da reforma clássica, pois esta nunca aconteceu no país, como uma política de estado ampla, porém aspectos como a democratização das terras naquela região, ao passo que transformou as famílias em produtoras autônomas e ao mesmo tempo consumidoras de produtos industriais, externos, ao aumentar o poder de compra destas pessoas, são traços desse tipo de reforma agrária.

5.2.2.2 Comodismo e individualização de famílias no assentamento Maceió em relação a reforma agrária

Pensar a reforma agrária no assentamento Maceió é considerar esse momento histórico em que as famílias se reúnem para lutar por liberdade de viver nas terras sem um patrão, que os explorasse, depois essas famílias continuam trabalhando em suas terras, porém se alinhando a uma política de assentamento, conduzida principalmente pelo INCRA.

E nesse segundo momento em que se esperava um maior desenvolvimento principalmente das atividades coletivas, por meio de cooperativas, houve uma grande decepção das famílias, o que fez com que mudasse o perfil de organização dos assentados, passaram a produzir de maneira individual.

Os entrevistados relatam que a segunda fase da reforma agrária no assentamento Maceió, a efetivação das políticas públicas, a organização das famílias e garantia dos direitos básicos, não se desenvolveu como foi pensado inicialmente. Um

dos pontos destacado como consequência do não desenvolvimento da organização dos assentados, foi que essas políticas implementadas pelo Estado, fracassaram. Projetos que faziam parte da política de organização dos assentados, como cooperativas, para trabalhar a produção, não se desenvolveram e acabaram falindo.

Posteriormente a gente ver um certo abandono do Estado no sentido de assegurar essas condições a esse território, com suas potencialidades existentes para gerar um desenvolvimento. Não só para aumentar a produção pela capacidade dos solos, mas também para organizar essa produção para acesso ao mercado. E antes disso pensar a parte de agregação de valor por meio do processamento destes produtos, por meio da agro industrialização. Essas etapas seguintes de desenvolvimento social e econômico ficaram estagnadas. As famílias passaram a sobreviver com essa terra conquistada, mas sem muitas possibilidades de progresso maior em virtude de uma ausência de um plano estratégico de desenvolvimento social e econômico (Educador 03).

Isso segundo eles gerou um certo desânimo e individualização das famílias, uma descrença na organização coletiva, por parte das pessoas do assentamento, e mesmo na luta organizada. Segundo os relatos não apenas a ausência de políticas públicas no processo de desenvolvimento inicial do assentamento, também a execução dessas políticas foi problemática, por exemplo em trazer projetos que não levavam em consideração as características sociais e climáticas do assentamento, o que gerou prejuízos para as famílias e conseqüentemente um desânimo e uma desmobilização principalmente no tocante à organização coletiva.

Vem os investimentos para o assentamento e vem técnicos do INCRA, e “não sei de onde”, que não tem nada a ver com a nossa realidade, ensinar nós trabalhar. E todo investimento que cai dentro do assentamento os técnicos é quem administra. E nós analfabetos, ou quase analfabetos, porque não tivemos oportunidade de estudar, lá vai nós confiar no técnico e no companheiro nós fica mais afastado, confiando, mas em uma pessoa que é sabido. E aquilo vai desestimulando e nossa organização vai dificultando mais. (Assentada 02).

O estudo de Furtado e Furtado (2000) explica essa relação das políticas públicas nos assentamentos de reforma agrária, segundo eles além das divergências ideológicas entre as políticas do Estado e os movimentos sociais do campo/MST, outro aspecto extremamente problemático foi a vinda de projeto sem um estudo aprofundado sobre as características do local. No assentamento Maceió no primeiro momento, esse problema ideológico entre Estado/Incrá com o MST, ou mesmo com os assentados não existiu. Segundo os sujeitos da pesquisa o problema maior, foi a vinda de projetos que os

assentados desconheciam, porém confiaram nos técnicos, que iriam executar. Porém o despreparo, ou até mesmo a negligência desses profissionais na época levaram ao fracasso a maioria dessas políticas no Maceió.

No Maceió tem um processo do passado que fez com que as famílias se desestimulassem, se desintegrassem. Porque o assentamento Maceió ele tinha inclusive cooperativas, então estes processos aconteceram e deram um prejuízo gigante para os trabalhadores, que depois tiveram que pagar, todo esse processo do pagamento, o prejuízo foi tão gigante que eles desanimaram, deixaram de lado cooperativas. Principalmente devido ao endividamento. Então esse processo no Maceió a gente tem resquícios até hoje, existem várias famílias no assentamento que nem quer saber desses processos, porque temem o que passou (Educadora 01).

Na prática o que aconteceu foi o que os autores (Furtado e Furtado, 2000) relatam ser um problema comum nos assentamentos, principalmente no estado do Ceará, o despreparo dos profissionais que executam esse projetos e a negligência do Estado em não fazer um estudo aprofundado sobre as características climáticas, e cultural dos assentados para saber que tipo de atividade pode acontecer em cada região. Acabaram mandando culturas de plantios e de criação de animais que não se adaptaram a região além dos problemas burocráticos que emperraram os seus funcionamentos.

Por exemplo quando os assentamentos receberam os primeiros projetos que foram criação de gado, criação de ovelha, os camponeses não tinham conhecimento burocrático para entender, ou barrar algumas coisas. Então eles fizeram um tipo de boicote, no sentido de uma área como o sertão central comprar bois, vacas de outras regiões que não eram possíveis nessas regiões elas ter vida. Isso aconteceu muito no Ceará, comprava-se os animais e com dois três meses os animais começavam a morrer por não serem próprios daquela região. E os trabalhadores não tinham autonomia de dizer: “nós não queremos”. Tinham que receber. E pra gente era uma coisa muito boa, a nossa alegria era gigante só que depois a gente foi ver que os prejuízos eram gigantes (Educadora 01).

Pelos aspectos anteriormente mencionado, houve certa individualização e até mesmo divisão das famílias, em alguns casos, que passaram a viver cada uma por si. O que fez com que uns se desenvolvessem mais que os outros, gerando uma certa desigualdade social dentro do assentamento.

Além disso, apesar de essa segunda fase da reforma agrária no assentamento não ter prosperado como se esperava, as famílias conseguiram mudar de patamar de vida, ter direito a sua terra, fazer sua própria plantação. O que por um lado foi apresentado como

bastante positivo, por outro segundo os entrevistados acabou gerando um certo comodismo. Como podemos ver nos relatos a seguir:

E no decorrer do tempo quando a gente começa se afirmar mesmo com uma vida melhor, em vez de agradecer a Deus os companheiros, as vezes até se isola e fica “isso aqui é o meu!”. Aí a coisa vai se desmantelando (Assentada 02).

Quando se assenta parece que o povo se assenta mesmo, muitos se acomodam, acham que agora eu estou na minha terra, tenho terra para trabalhar, tenho minha casa. Então muitos se acomodam e deixam inclusive a luta de lado. Porque quando fica cada um por si, a organização também perde porque ela não se fortalece (Educadora 01).

Ou seja, na visão dessas pessoas esse desânimo e individualização das famílias, também se deu em virtude de um certo relaxamento após conquistar a terra. Observando que houve uma acomodação, por acreditarem que conquistaram seus objetivos ao terem acesso à terra.

As experiências iniciais de trabalho coletivo, não funcionaram como relatado pelos próprios sujeitos e isso acabou interferindo na própria organização das famílias que foram se desanimando e acabaram perdendo a unidade. Os assentados ressaltam que no início havia uma unidade que foi se perdendo com o passar do tempo.

O assentamento quando a gente lutou pela terra a gente teve uma união que só a gente sabe na época que passou, que hoje nós não temos. Eu penso que parece que é o sistema do mundo que faz com a gente, parece que vai perdendo nossos princípios, porque na época “nós era uma união” até na política partidária, que todo o município se admirou da nossa união (Assentada 02).

Como exemplo dessa unidade destacou-se a forma como o assentamento se mobilizava em torno da política partidária, quando as comunidades se organizavam para votar em um só candidato que eles julgavam representar seus interesses. Chegando por exemplo a eleger vereadores para a câmara municipal de Itapipoca de dentro do assentamento. “Nós decidimos candidatar uma pessoa de dentro do assentamento, nessa época as urnas ainda eram daquelas de cédulas, e quando foi aberto a urna do Maceió não tinha um voto para fora” (Assentada 02).

Porém, como dito, com o passar dos anos de acordo com a pesquisa foi acontecendo uma individualização das famílias, que foi algo bastante relatado, no entanto os fatores apresentados para essa individualização, foram diversificados.

E hoje em dia “tá tudo desmantelado” o assentamento não tem cara de assentamento de reforma agrária. Tá faltando a união do povo em todos os aspectos. Na política social, na política partidária e hoje não sei se é a liberdade que a gente não sabe usar, que adquiriu com tanto esforço com tanto suor, porque aqui só não foi derramado sangue. (Assentada 02).

Os educandos também destacaram que sentem um certo comodismo dentro das comunidades do assentamento e sentem a necessidade de uma mudança nesse sentido, uma maior mobilização das pessoas em busca de seus ideais.

Quando eu falo de comodismo é que só porque a gente é assentamento o povo se aquietar, se dispersar não lutar para a luta do povo. Deveriam se juntar se somar fazer a luta, para que outras pessoas tenham o mesmo que a gente tem hoje (Educando 06).

Também destacaram que a ausência de políticas por parte do Estado contribui para essa desmotivação dos assentados, em desenvolverem suas vidas como se projeta uma comunidade de assentamento de reforma agrária.

Uma coisa que acho que deveria ser feito no assentamento é que o Estado dá muito pouco para fazer a reforma agrária, o que tem não dá nem para começar. Então as vezes por não ter as condições aí as pessoas ficam desmotivadas. E não lutam por essa causa. E o governo também não ajuda nesta questão (Educando 05).

Ao se referir a esse processo de individualização e comodismo no assentamento, os sujeitos da pesquisa vinculados ao MST, destaca que isso é comum depois que as pessoas conquistam a terra. Fazendo uma comparação que entre acampamento e assentamento dos Sem Terra, afirmando que no primeiro as pessoas tendem a está mais atenta, mais mobilizados.

Existe essa tendência em todo assentamento, de as pessoas olhar mais para sua individualidade. É preciso entender que a reforma agrária não é só a conquista da terra e alguns trabalhadores, algumas famílias confundem pensam “já conquistei a terra, já conquistei minha casa pronto, já conquistei a reforma agrária. Parece que a palavra “assentado” não é a palavra adequada para nós, porque quando a gente tá acampado todo mundo tá envolvido naquela luta, na mesma perspectiva. Quando se assenta parece que o povo se assenta mesmo, muitos se acomodam (Educadora 01).

É importante ressaltar que isso não significou um desmembramento total das famílias, como foi relatado as famílias permaneceram e permanecem até hoje

vinculadas a uma associação geral que eles chamam de “Associação Mãe,²⁸” que mantém uma certa unidade das famílias, além disso em cada comunidade existe também associações, daqueles moradores. Que mantém um caráter diferenciado desta área, em relação as áreas de comunidades rurais que não pertencem a assentamento, não apenas por ter uma associação, mas segundo os assentados por terem a prática de se reunirem e de lutarem por seus direitos.

A organização do assentamento hoje, sempre teve uma diferenciação, a área de assentamento ela é diferente das outras áreas. Nós temos no assentamento a associação que nós chamamos de “Associação Mãe,” que é a associação referência mesmo. Responde pelo todo do assentamento na parte jurídica que é a essa associação, então qualquer coisa no assentamento tem que passar pela associação, sempre foi assim (Assentado 01).

No entanto, essa cultura de organização coletiva, apesar de ainda existir até hoje, foi se perdendo um pouco, de acordo com os relatos da pesquisa, e os fatores foram diversos. Além dos já relatados, as consequências do próprio processo inicial do assentamento, nesse segundo momento outros fatores foram alterando o modo de vida das famílias, tanto fatores internos do próprio assentamento, como externos. Como fator interno o *Educador 04* cita a mudanças nos próprios costumes do povo de reunir, nas reuniões por comunidades, que foram perdendo esse costume ao longo do tempo.

Por exemplo no Maceió, tinha alguns anos atrás, hoje não tem mais, toda quarta-feira da semana, a comunidade sentava, para decidir um ponto, que era de cada comunidade ou então vinha da associação geral. Eram reuniões feitas por comunidades, cada comunidade tinha uma reunião, a noitinha, “a boquinha de noite”. E tinha as assembleias ordinárias, ou extraordinárias que eram feitas na sede da cooperativa. Vai surgindo pensamento novo, as pessoas vão tendo novas ideologias e vai quebrando um pouco aquela cultura de organização. Mas ainda existe, existe ainda hoje as comunidades que sentam para as reuniões (Educador 04).

Esse mesmo sujeito da pesquisa ressaltou, que ainda existem estas reuniões, só que não com a mesma frequência, destaca ainda que os novos pensamentos se dão por influências dos meios de comunicação e de novas religiões, pois segundo ele a Igreja Católica sempre teve um papel forte na organização das famílias, desde as lutas pela terra. Essa influência permanece nos dias atuais, só que houve uma diversificação de religiões nas comunidades, o que teria ocasionado um certo afastamento entre algumas famílias.

²⁸ ASCIMA: Associação Comunitária do Imóvel Maceió. Fundada em 1990, que representa juridicamente o assentamento Maceió. Fonte: https://camaraitapipoca.ce.gov.br/arquivos/149/Leis_109_2013.pdf

Para traçar um paralelo com os dados coletados e para reforçar minha interpretação busquei nos estudos utilizados para dados secundários nesta pesquisa, porém não encontrei muitas referências a esse processo de desmobilização da organização social do assentamento, individualização das famílias. Com exceção do trabalho de McCabe (2015) que traz alguns depoimentos neste sentido, porém sem uma maior problematização. até pela natureza daquele trabalho que não tem este foco. Vejamos alguns trechos destas falas retiradas da referida obra:

Hoje todo mundo tem o que comer. Não tem rico, mas também ninguém é afadigado. cada qual tem seus coqueiros, gado, mas a gente tá meio sofocado. porque que a gente quer trazer a coisa do jeito que era, mas um puxam para acolá! Até uns amigos que lutaram agora estão contra nós! (Assentado Eurides, p. 191).

Naquela época, foi todo mundo pegando na mão do outro. Aí tudo se torna mais fácil. Nós juntos não tem nada difícil para nós. Mas o povo tá esquecendo do passado. Quando nós pobres trabalhavam apenas para dar farinha para um patrão. Hoje nós temos liberdade (Assentado Zé Munda, p. 191).

Hoje o assentamento está despedaçado e são duas coisas que despedaçaram o assentamento: dinheiro de investimentos (os projetos) e política partidária. (Assentada Graça Ana, trecho de MCCABE, 2015, p. 198).

Percebe-se que os assentados têm essa compreensão de dificuldades que foram acontecendo com o passar dos anos no assentamento, falando da divisão até (pessoas que lutaram e estão contra a gente) e em relação aos motivos são diversos, girando em torno dos que foram apresentados nas falas dessa pesquisa.

Ainda nessa linha a autora McCabe (2015) encerra sua abordagem com uma perspectiva otimista, sobre a permanência da coletividade e a esperança de uma retomada de outros pontos que enfraqueceram. Segundo ela a o espírito coletivo não desapareceu do assentamento, citando a solidariedade nos trabalhos das farinhadas, a partilha de frutas, de água de quem tem um poço e na hora que as famílias passa por momentos difíceis como em velório de familiares “são os momentos de união onde se esquece as diferenças” (p. 202). Outro ponto apresentado como motivo de esperança é a luta dos assentados no acampamento em defesa da praia que ela considera como outra grande história de luta.

5.2.2.3 Os “novos” enfrentamentos e a relação do assentamento com o MST

Um fator interno de grande força na organização do assentamento é o que os entrevistados chamam de “cobiça das empresas estrangeiras” pelas terras do assentamento Maceió. E isso tem gerado conflitos internos no assentamento, principalmente nos últimos anos.

Existem grandes conflitos pela terra, como eu falei, pelos projetos de interesse do capital, para ser implementados em uma terra que já está muito ocupada pelas famílias, as eólicas, os projetos de maricultura que é loteamentos do mar, a especulação imobiliária visando a construção de grandes hotéis na beira da praia (Educadora 05).

Esses conflitos têm interferido diretamente na organização do assentamento, inclusive, gerando divisão dentro das próprias famílias. Para os assentados essa tem sido a luta mais complicada, porque ainda que eles vivam de maneira individualizada, até então, havia uma unidade quando precisava se unir em torno de uma causa, porém a partir destes conflitos a coisa se modificou.

Vem outras empresas, que já vem com oferta diferente, que vai gerar não sei quantos empregos, vai fazer festa para as crianças, para os professores, oferecendo um monte de coisas e racha a comunidade, a comunidade se divide. “Eu defendo o projeto do assentamento, você defende o projeto da empresa, aí fica ruim demais” (Assentada 02).

Mesmo que esse acontecimento tenha dividido o assentamento, isso não significou que partes das famílias não tenham se unido para lutar mais uma vez por suas terras. Na ameaça de perder principalmente o acesso à praia, os assentados resolvem fazer um movimento contra a ocupação da praia por projetos turísticos e montam um acampamento na praia que ficou conhecido como “Nossa Terra”.

Como vimos na contextualização do problema de pesquisa, é a partir desse movimento de resistência dos trabalhadores e trabalhadoras assentadas, em defesa do acesso à praia, que eles e elas consideram fundamental, para a sobrevivência das famílias das comunidades, que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, se envolve de maneira mais sistemática com o assentamento.

Quando foi em 2003 aí a gente começou essa luta aqui contra essa empresa na praia (o acampamento) e o MST começou a se manifestar e a gente meio cismada, sem querer abraçar. E tinha gente daqui andando com o movimento e o MST foi se chegando e falou pra nós assim: “só tem um meio de vocês defenderem a praia, se formarem um acampamento”. E nós abraçamos a proposta e veio pessoas do MST. Isso foi em 2007, mas eles já faziam trabalho aqui antes. E nós acampamos lá. Se não fosse o movimento nós não tínhamos acampado e defendido a praia não. Porque a comunidade não tinha

experiência com acampamento e era pouca gente defendendo essa causa (Assentada 02).

Para os assentados (que participaram da entrevista) essa tem sido a grande contribuição que o MST tem dado para o assentamento Maceió, a mobilização em torno do acampamento da praia, lembrando que foi por esse motivo que o Movimento se aproximou do assentamento, pois como ressaltai anteriormente o assentamento não foi conquistado via Movimento Sem Terra, se deu pela mobilização das próprias famílias com apoio fundamental da Comissão da Pastoral da Terra – CPT.²⁹

Porém nesse momento, de acordo com os sujeitos participantes da pesquisa, foi de fundamental importância a vinda do movimento para o assentamento, como destacou a “Assentada 02” a comunidade precisava de um apoio, tanto por, naquele momento, ter poucas pessoas apoiando o movimento, quanto por não ter tanta experiência com acampamentos.

A própria chegada do MST no assentamento foi por necessidade das famílias. O MST ele não está de fato desde o início do assentamento acompanhando, somente depois é que as famílias vão de encontro ao movimento para resistência das famílias na praia. Para ser mais preciso o MST no assentamento Maceió está completando 10 anos de caminhada neste assentamento este ano (2017). Em relações efetivas, porque antes o assentamento já participava de encontros, mas não de maneira efetiva (Educador 03).

Desde então o movimento tem tido essa atuação de acompanhamento dessa luta não apenas dentro do acampamento, mas buscando apoiar institucionalmente as famílias em questões jurídicas, de projetos via políticas de defesa ambiental entre outros aspectos.

Quando o MST entrou aqui de fato com um acompanhamento mais forte. Mas não entrou diretamente pela educação entrou pelo acampamento, na praia. Antes daquele momento a gente entendia que o assentamento envolvia toda a praia de frente do assentamento, mas aí foi que a gente foi ver que o próprio Incra demarcou que parte da praia do Maceió não estava dentro do projeto de assentamento. E apareceu uma pessoa dizendo que era dono daquelas praias. Então por conta disso o MST veio para contribuir com esta questão da luta (Assentado 03).

²⁹ A CPT foi criada para ser um serviço à causa dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e de ser um suporte para a sua organização. O homem e a mulher do campo são os que definem os rumos a seguir, seus objetivos e metas. Eles e elas são os protagonistas de sua própria história. Fonte: Site da CPT: <https://www.cptnacional.org.br/sobre-nos/historico>.

A vinda do MST para o assentamento, porém não se limitou ao acampamento, a partir desse envolvimento o Movimento passa a se aproximar das famílias para dialogar sobre outras questões referentes a organização do assentamento. Entrando numa nova fase dessa organização pelo menos na perspectiva das pessoas que representam o movimento, que passa a tentar contribuir buscando uma aproximação da organização do assentamento com a perspectiva da Reforma Agrária Popular, proposta pelo MST.

O Movimento afirma que respeita a autonomia do assentamento, sua história de organização construída pelas próprias famílias, porém ver que a partir de suas experiências com outros assentamentos, e de seus estudos sobre reforma agrária pode contribuir para o que chamam de qualificar a organização do assentamento Maceió. Nesse sentido como apresentado na fundamentação teórica deste trabalho um dos pilares da Reforma Agrária Popular é a educação. Como consequência dessa aproximação entre o MST e o assentamento vem a Escola do campo, como uma demanda das comunidades e como uma aposta do movimento de que ela se torne um instrumento fundamental para o fortalecimento da relação do MST com as famílias do assentamento.

E o MST foi querendo formar pessoas, foi querendo buscar algumas coisas para dentro do assentamento e como era do movimento, algumas pessoas não quiseram concordar. E uma das primeiras coisas que vieram para cá foi a escola do campo, que foi em 2007 que nós fizemos uma luta em Fortaleza que foi proposto essas escolas do campo e o MST foi quem primeiro ele se lembrou foi do nosso assentamento. E havia uma expectativa muito grande do assentamento agradecer essas coisas, porque sempre foi um sonho do assentamento a educação, porque nós não tínhamos (Assentada 02).

E junto a essa discussão que eles vieram aí também brigar mais forte por esta questão da escola do campo que pudesse ter um estudo que tivesse não só a educação mais que tivesse também um trabalho voltado para o campo (Assentado 03).

Embora a vinda do MST para o assentamento tenha acontecido por meio da luta na praia, e que esta luta no acampamento ainda seja considerada como principal ação do Movimento no Maceió, a Escola do campo se tornou elemento extraordinário nessa relação do MST com as famílias assentadas. Primeiro porque o acampamento não envolve todas as famílias das comunidades e nem todas as comunidades do assentamento, segundo porque existe uma certa resistência de parte das pessoas do assentamento em querer aceitar as ações dos Sem Terra em suas comunidades.

Porém, pelas falas ficou claro que a escola tem conseguido envolver mesmo aquelas famílias que divergem quanto ao trabalho do Movimento, não só pelo seu alcance dentro do assentamento como pelo que representa ter uma escola desse porte para essas comunidades e pela qualidade do trabalho desenvolvido na escola.

Vale ressaltar que essa aprovação da escola não significa dizer que ela também não seja motivo de divergências dentro do assentamento, isso aconteceu principalmente no início de sua prática pedagógica, como foi discutido anteriormente com na abordagem sobre o projeto de educação do MST no assentamento Maceió. Mas no geral, nos últimos anos a escola tem sido vista com muita expectativa quanto ao seu papel formador na organização do assentamento. Como destaca a Educadora 05:

No assentamento Maceió a Escola do Campo tem sido a grande energia, tem sido a grande força. Porque a escola, primeiro ela consegue juntar gente, não só na sala de aula, mas em suas diversas ações: esportivas, culturais, de trabalho, as grandes assembleias. A escola ela consegue juntar gente e aí consegue gerar o debate, trazer a discussão e trabalhar uma outra forma de formação.

Em relação a Reforma Agrária Popular no assentamento Maceió, desde que o MST chegou, de maneira mais efetiva, tem buscado essa aproximação no sentido de implementar aspectos dessa proposta com as pessoas das comunidades. Vale ressaltar que como colocado anteriormente o assentamento teve uma forma própria de se organizar ao longo de sua história, ao mesmo tempo como foi colocado por alguns participantes da pesquisa, muitas coisas que o assentamento já desenvolviam em sua organização, antes mesmo da chegada do MST, já se aproximavam da Reforma Agrária Popular, pois ainda que não tenha sido um assentamento fundado pelos “Sem Terra”, são comunidades de área de assentamento que seguem uma orientação nessa perspectiva.

Nessa relação o assentamento tem muito isso, dessa discussão de garantir os valores da solidariedade, mas os valores humanísticos como uma forma de viver e de se relacionar melhor. Isso é muito vivo no MST e é muito vivo no assentamento. Na pedagogia do MST e na forma do assentamento se organizar (Educadora 05).

Mas no sentido do assentamento Maceió no sentido da Reforma Agrária Popular, penso que ele tem os seus limites, mas que de certa forma eles conseguem, mesmo sem perceber, trazer um pouco disso. Quando eles em cada comunidade têm sua organicidade própria, de se reunir, de discutir, nos grupos de mulheres, grupos de jovens, de buscar sempre estar interferindo na realidade do assentamento, ou do próprio município (Educadora 02).

Por outro lado, além de as famílias já terem uma característica própria de organização, que grande parte diverge do modo que o MST pensa uma comunidade de assentamento, existe uma dificuldade de relacionamento do próprio Movimento com parte do assentamento. De acordo com os entrevistados existe uma relação melhor apenas com as comunidades que participam de maneira mais efetiva no acampamento da praia. Que são em torno de quatro das doze comunidades.

Apesar de vivermos em um assentamento que são doze comunidades, então quem tem um vínculo maior das doze, são em torno de quatro comunidades que são vinculadas mais diretamente ao MST, porque eles atuam mais nas comunidades de: Maceió, Apiques, Jacaré, onde eles moram. As outras são mais distantes. As que são mais próximas do colégio, são aquelas que tem um apoio maior (Educador 04).

Para esse educador essa dificuldade de aproximação do MST com as comunidades se dá mais pelo fato das próprias ações do Movimento se concentrarem exatamente nas comunidades mais próximas do acampamento e da escola o que facilita uma comunicação com as pessoas dessas comunidades. Mas na fala do *Assentado 03*, que não tem uma ligação com o Movimento, traz questões mais contundentes sobre essas divergências entre as partes:

Em relação a forma de pensar do MST e o assentamento, não se relaciona bem. Principalmente com a associação do assentamento. Porque qualquer coisa que passa pelo assentamento, a associação ela faz o acompanhamento. E muitas que o acampamento faz, que o MST faz não passa por uma discussão no assentamento, ou na associação do assentamento.

Então isso limita as ações do Movimento, tendo em vista que aderir ao projeto de Reforma Agrária Popular, não se apresentou como uma demanda do assentamento em si, pelo menos por parte da maioria das pessoas, acaba sendo mais uma intenção do MST, como uma extensão de suas ações no acampamento da praia e mais recentemente do comando da escola.

As representações do próprio movimento reconhecem essa dificuldade de um engajamento com as comunidades.

No trabalho mais direto com o MST, eu não vejo metade do assentamento, é menos que isso nesse trabalho mais permanente. Mas isso não significa dizer que não existam outras ações que envolva outras famílias e até todo mundo... nós temos ações com outros grupos que não estejam nessa perspectiva. (Educadora 01).

Porém não tem como precisar isso de maneira sistemática, tendo em vista que mesmo nessas comunidades que não fazem esse trabalho direto com o movimento tem famílias que apoiam, bem como o contrário.

Na minha análise em relação essa questão da organização do assentamento eu considero uma disputa, que horas o Movimento está ganhando, horas a gente está perdendo. Nós estamos dentro do assentamento buscando conscientizar as famílias, buscando refletir sobre as questões de todo o processo da organização (Educadora 05).

Essa questão do trabalho que o MST faz ou tenta fazer junto aos assentados, como foi mencionado, foi possível compreender que mesmo o Movimento não tendo participado do processo de formação inicial dos assentamentos, nem das etapas seguintes, chegando apenas no início dos anos 2000, pelo fato de o movimento ter uma proposta de organização de assentamentos ele busca implementar suas ideias juntos as famílias. Buscando trazer para essas pessoas os princípios da chamada Reforma Agrária Popular. E nesse ponto assim como nas questões anteriores há pontos de vista diferentes. Reconhecendo que o assentamento já tem uma história de luta que se impõe, porém, o MST acredita que pode contribuir nessa organização.

O assentamento Maceió tem uma organicidade própria que nós enquanto movimento respeitamos, em todos os espaços que nós chegamos. O que o MST tenta fazer é se aproximar e qualificar e tentar se aproximar da organicidade do que defendemos que é no sentido de que quanto maior a participação, maior o avanço no sentido de organizar e se entender e discutir as coisas coletivamente (Educadora 02).

Para os educadores participantes da pesquisa, que também são militantes do MST e participam dessa articulação, o Movimento respeita a forma de se organizar e busca “qualificar essa organização” com as suas experiências, principalmente estimulando a participação das pessoas para uma coletividade, buscando os pontos convergentes entre os dois lados.

O MST defende muito a luta pela terra e a reforma agrária é o grande princípio, é a grande demanda primeira do MST. E o assentamento também, apesar de ter hoje essa divisão, ou estas questões internas que aflige a vida do povo do assentamento, mas isso é um grande debate (Educadora 05).

Entre os assentados existem questões convergentes e divergentes no tocante a essa relação. De modo geral todos deixaram claro que de fato existem dificuldades na

atuação do MST no assentamento. Porém em relação a visão sobre o trabalho do MST e as causas das divergências existem visões diferentes.

5.1.3 Relação da Educação do MST com a organização do assentamento Maceió

Esse tema foi abordado de maneira direta na entrevista com os educadores e com os assentados, porém as análises aqui apresentadas, se constituem a partir de uma síntese das diversas situações da pesquisa, desde as observações feitas no próprio assentamento e na escola de modo mais específico, bem como nas diferentes falas, dos diferentes entrevistados. Pois as discussões se apresentaram de maneira transversal nas diferentes abordagens com os sujeitos. Para efeito de organização apresento as limitações e as potencialidades da Educação do MST, na perspectiva da Educação do Campo no assentamento Maceió, embora em alguns casos os dois aspectos se misturem.

5.1.3.1 Situações-limite da Educação do MST no assentamento Maceió

Conforme apresentado na abordagem sobre Educação do Campo, esta tem sido muito bem desenvolvida no assentamento Maceió, tendo na escola do campo sua grande representação. Porém há ressalvas, importantes, que geram limitações do projeto de educação do MST no assentamento. Limitações essas que passam diretamente por essas questões anteriormente mencionadas, somadas a outras de ordem mais geral, que foram citadas.

Uma primeira situação-limite³⁰, foram as divergência em relação a implementação da escola do campo, tanto por parte dos estudantes, quanto por parte das famílias. Por parte dos estudantes, segundos os dados da pesquisa, aconteceu de maneira mais significativa no início do funcionamento da escola, quando houve o que eles chamam de estranhamento por parte dos estudantes.

Ao mesmo tempo, foi apresentado também como causa dessas divergências por parte das famílias o modo de funcionamento da escola. Seja pela proposta pedagógica da escola, no tocante as atividades práticas de trabalho com a terra, seja pela atuação do próprio MST, que ao ter dificuldades de relacionamento com parte do

³⁰ Termo utilizado por (Freire, 2005; 1992) no livro *Pedagogia do Oprimido*, para descrever um obstáculo, ou uma barreira que impede de avançar nas questões sociais e que precisam ser vencidas. Essas situações-limites não podem ser vistas como intransponíveis, pelo contrário devem ser analisadas criticamente e enfrentadas com confiança e com esperança.

assentamento quanto a sua forma de atuar, reflete na forma como algumas famílias e lideranças do assentamento divergem da forma de funcionamento da escola.

É um assentamento muito dinâmico e ao longo dos sete anos da escola do campo, o assentamento não conseguiu ainda assimilar de verdade qual é a proposta da educação do campo, mas trabalhamos com todas, ou quase todas as comunidades do assentamento. Tem umas que tem um entendimento maior, que fortalece a discussão e tem outras que ainda ficam alheias à proposta (Educador 03).

Para os educadores da escola, vinculados ao MST, esse estranhamento por parte de alguns estudantes se dá devido a forma de agir do Movimento, que para eles está muito presente no modo de ser da escola. Alguns alunos, principalmente ao chegarem a escola, estranham “as místicas, os gritos de ordem” o uso da bandeira” aspectos que são marca do Movimento. No entanto, eles afirmam que com o passar do tempo, os educandos vão compreendendo melhor a proposta e o funcionamento da escola e esse estranhamento diminui ou até mesmo desaparece com o passar do tempo destes na escola.

O estranhamento por parte das famílias, segundo os educadores, se dá, principalmente, devido a escola ter as disciplinas práticas que trabalham com o campo experimental, que desenvolve, dentro das atividades escolares, experimentos de trabalho com a terra. Segundo os educadores da escola, algumas famílias não viram como positivo isso, argumentando que os jovens estavam sendo explorados, ou que não queriam que seus filhos desenvolvessem esse tipo de atividade, não querendo esse tipo de formação para seus filhos.

Na verdade, quando o MST chega com a educação do campo no assentamento Maceió, ele traz uma novidade que foi estranhado por alguns anos. Tanto pelos pais, até mesmo pela gente (educadores) por não conhecer esse projeto. Então teve todo aquele atrito dos estudantes não quererem, de rejeitar essa atividade. E os pais também: “meu filho não vai para escola para trabalhar no campo”

A questão do campo experimental foi um dos pontos “negativos” no início da escola. Até hoje existe aqueles entraves, aqueles limites. Mas se a gente for olhar sete anos atrás hoje tem uma abertura muito grande. E hoje tem aqueles pontos negativos, mas hoje é um projeto que está bem avançado. (Educador 04).

Outro motivo que se apresentou como entrave para o desenvolvimento das práticas educativas da Educação do Campo no assentamento foi o fato de os educandos, ao chegarem na escola do campo terem participado, até então de um processo educativo escolar, que não trazia essa perspectiva. A escola do campo trabalha com o nível de

ensino médio, e as escolas de Ensino fundamental, mesmo funcionando dentro do assentamento não seguem a proposta política pedagógica da Educação do Campo.

A partir desta constatação apresentam a preocupação de ampliar essa prática educativa, da Educação do Campo, para as demais escolas do município que funcionam dentro do assentamento. Parte dos sujeitos da pesquisa manifestaram essa preocupação, ao afirmarem que uma das dificuldades de se implementar uma educação diferenciada no assentamento, se dá pelo fato das escolas vinculadas ao município (de Educação infantil e Ensino fundamental), que funcionam dentro do assentamento, não seguirem essa perspectiva da educação do campo, o que segundo eles, ao desenvolverem uma formação na perspectiva tradicional, durante todo o ensino fundamental, muitos alunos ao chegarem na Escola do campo, estranham a forma de funcionamento desta.

Ainda sobre esse ponto os educadores afirmaram que houve inicialmente uma tentativa de inclusão das escolas municipais, porém não houve sucesso nessa tentativa. Segundo eles, desde o início, essa era ideia: que a Educação do Campo contemplasse todas as etapas da educação básica dentro do assentamento.

A gente lutava para os assentamentos adquirirem a educação de ensino médio, e a ideia era que as escolas do município também aderissem ao projeto, eu vivi a experiências de ir nas casas do assentamento, discutir a proposta de Educação do Campo na perspectiva de sensibilizar os educadores e os diretores das escolas do município para essa educação (Educadora 01).

Segundo os sujeitos da pesquisa, que se manifestaram sobre este ponto, o motivo principal dessa resistência se dá por causa das posições do poder municipal, que não tem interesse neste tipo de educação, preferindo manter um ensino que eles chamam de tradicional e que está diretamente vinculada a seus interesses políticos.

As gestões das escolas (municipais) não deram muita atenção a ideia da Educação do Campo, baseando-se na política do município que não permite que os movimentos municipais possam adentrar naquela discussão, porque não é interesse do poder público municipal uma educação transformadora, voltada para a luta (Educadora 01).

Segundo eles, esse desafio continua, pois entendem que para efetivação do projeto de Educação do Campo nas comunidades, essa expansão para as escolas que trabalham como a formação inicial dos educandos é fundamental, inclusive para uma maior qualificação da escola do campo de nível médio.

A gente tem tentado construir um coletivo de educadores do assentamento, já realizamos o primeiro Seminário de Educação do Campo da região, reunindo todos os educadores da educação infantil e do ensino fundamental. E a partir desse grande encontro a gente saiu com uma grande agenda de atividade formativa. Na prática isso aconteceu, a continuidade a partir desse encontro? Não! Porque aí com um grande confronto com o município local, com o poder político local (Educadora 05).

Esse desafio também foi destacado pelo *Assentado 01*, que ressaltou que a Educação do Campo tem trazido uma educação de qualidade para os jovens do assentamento e que é fundamental que essa forma de educar seja expandida para todas as escolas do assentamento. Destaca ainda que o trabalho feito na escola do campo, sua boa aceitação por parte dos assentados, pode contribuir para isso.

Então há esse grande entrave, eu acho que nós vamos ter que criar um grande diálogo com a Educação do Campo, a escola do campo a associação, já até tivemos essa conversa com a associação para ter essa conversa direta com os diretores das escolas municipais do assentamento, a própria escola do campo já fez isso, foi de escola em escola, esse diálogo tem sido feito no próprio assentamento, não via secretaria de educação. Eu acredito que quando as outras escolas verem as grandes contribuições abrirão as portas para essa possibilidade. Mas tem sido muito difícil (Assentada 01).

Outro ponto visto como potencial, mas ao mesmo tempo como situação-limite foi a relação do MST com assentamento. O Movimento não tem um trabalho direto com todas as comunidades, tendo uma proximidade maior com as comunidades que participam de maneira mais ativa, no acampamento Nossa Terra, que de acordo com os entrevistados são em torno de quatro de um total de doze comunidades. Porém entre os assentados existem uma visão positiva do Movimento que pode fortalecer essa relação.

E o MST fez um trabalho excelente aqui. Só que aqui tem pessoas, eu não quero falar mal do meu assentamento por eu estou falando de mim próprio, mas a verdade tem que ser dita, aqui tem pessoas que não quer que outras pessoas vejam o todo. E o MST foi querendo formar pessoas, foi querendo buscar algumas coisas para dentro do assentamento e como era do movimento, algumas pessoas não quiseram concordar. E o MST tem é dificuldade de trabalhar aqui dentro, existe uma rejeição (Assentada 02).

Há um reconhecimento das contribuições do MST, destacando as ações do Movimento na busca por formações para as pessoas das comunidades assentadas, a busca projetos, ressaltando inclusive a necessidade de parte dos assentados, que como já mencionado anteriormente, terem uma abertura maior para as propostas do Movimento.

Por outro lado, vale ressaltar os pontos de vista diferentes quanto aos fatores dessas divergências a forma como o Movimento atua no assentamento. Para as pessoas que não estão diretamente relacionadas com o MST, o movimento contribui principalmente no acampamento da praia, e no acompanhamento do funcionamento da escola do campo, porém discordam dessa ideia do Movimento pensar a organização do assentamento, enfatizando entre outras coisas que o movimento não tem tanto a contribuir tendo em vista que as pessoas das comunidades do assentamento já têm uma história de luta anterior à chegada dos Sem Terra.

Dois pontos foram apresentados como determinantes para esse desagravo em relação à atuação do MST. A dificuldade de discutir suas ações dentro do assentamento com parte dos assentados, principalmente com as representações, a Associação geral dos moradores e a forma como o movimento conduz a gestão da escola.

Em relação a forma de pensar do MST e o assentamento, não se relaciona bem! Principalmente com a associação do assentamento. Porque qualquer coisa que passa pelo assentamento, a associação ela faz o acompanhamento. E muitas coisas que o acampamento faz, que o MST faz não passa por uma discussão no assentamento, ou na associação do assentamento. Independentemente de quem esteja no assentamento, porque existe outras associações, nas comunidades, mas os problemas mais gerais do assentamento passam pela associação do assentamento.

Em relação à escola a discordância não se refere a qualidade do ensino, pois houve uma certa unanimidade quanto a este aspecto, de que a escola tem cumprido um grande papel no assentamento, o ponto enfatizado foi a administração da instituição. Reclamando por exemplo de uma maior parceria com as lideranças do assentamento e uma abertura para que pessoas do assentamento que não pertença ao MST, participe da gestão da escola. Além do fato de que a escola ter uma ligação muito forte com o modo de ser e de se organizar do próprio movimento, o que gera um certo incomodo por passar a visão de que a Escola seja um bem do Movimento e não das comunidades.

O ponto principal que diverge entre o MST e o assentamento (ou parte dele) é que em qualquer outra escola, não tem uma bandeira do município, ou do estado, na igreja não tem uma bandeira do padre. E o MST em toda questão tem uma bandeira dentro colégio, ninguém é contra a bandeira não. Mas isso demonstra que aquilo ali é daquele público. Porque nós pensamos que a Educação do campo, como ela está dentro do assentamento a gente entende que a escola é do assentamento e muitas pessoas tem na cabeça, a Escola do campo trata como que seja uma escola do MST. E eu acho que isso não é bom. Primeiro para ser o assentamento teria que ser do MST e não é. O

assentamento é dos assentados do Maceió. Então nós temos considerado que a escola é nossa. E ela serve muito para o assentamento (Assentado 03).

Em relação à gestão da escola vale registrar como ponto a ser pensado de acordo com a fala dos assentados é ter uma discussão maior com o assentamento, ou com partes das lideranças sobre o que acontece na instituição. Além disso, houve a defesa de que a escola deve dar mais oportunidade as pessoas do assentamento de trabalharem na escola, há um reconhecimento de que algumas pessoas já desempenham essa tarefa, porém ainda é pouco e que essas pessoas estariam capacitadas para assumirem cargos de gestores da escola o que, de acordo com essa liderança não vem acontecendo.

A gente quer discutir com a direção do MST, que quando veio a proposta da escola para cá era que deveria dar emprego. Se nós tínhamos pessoas capacitadas para ensinar na escola, se engajar na escola. Até como um meio dos nossos professores que nós temos aqui ao invés de irem para outro lugar, trabalharem no próprio assentamento. Não quero dizer que quem vem de fora vai dar uma educação ruim para os nossos filhos. Mas será que quem viveu aqui não vai ter muito mais o que contar da nossa história? E isso não tem acontecido! Você conta as pessoas que são daqui que estão vinculadas a escola, com capacidade. Porque hoje nós temos pessoas aqui para ser administrador de qualquer escola desse assentamento e não tem oportunidade (Assentado 03).

Quanto ao fato de a escola gerar empregos nas comunidades do assentamento, um dos educadores entrevistados fez referência de que desde o início da construção da escola houve essa preocupação, embora não tenha citado de maneira mais específica essa questão dos educadores, pois como a entrevista foi semiestruturada, as questões foram abertas, não havendo direcionamento para aspectos. Ao falar do processo inicial da discussão da construção e funcionamento da escola ressalta que

E nesta construção sai as ideias e os anseios e os sonhos dos trabalhadores do campo: uma escola que valorize a cultura, que valorize a nossa identidade. Depois é que veio a construção da escola e até neste processo a comunidade se envolveu. Por exemplo exigindo que as empresas contratassem pessoas da comunidade para trabalharem na construção. Nada mais justo que, se a escola é da comunidade, já começasse contribuindo para a geração de trabalho na comunidade (Educadora 01).

É importante ressaltar que mesmo com essas divergências existem diversos pontos convergentes entre as lideranças do assentamento e os assentados de modo geral. Um ponto que se destacou foi a qualidade da escola, o papel fundamental que ela tem desempenhado não apenas nas comunidades do assentamento. E como falado as partes

divergentes sentem a necessidade de dialogar sobre esses pontos para fortalecer a relação da Educação do Campo com o MST.

5.2.3.2 Educação do MST e organização do assentamento Maceió: potencialidades.

Apesar dessas divergências, quanto ao projeto de educação do MST no assentamento, em relação principalmente ao papel da escola, no geral houve um consenso quanto a qualidade do trabalho na educação do assentamento e da região. O que foi considerado um ganho enorme, ao ter uma escola com uma estrutura física e humana de qualidade, que garante o tempo de estudo para os educandos. Inclusive funcionando em tempo integral, em alguns dias da semana para garantir as demandas da formação propostas no projeto pedagógico da escola.

Um primeiro aspecto a ser considerado é que a educação, de modo geral, no assentamento vem desde a fundação deste, porém a educação na perspectiva da Educação do Campo, vinculada ao MST é algo mais recente tendo como marco inicial a vinda da escola do campo para o assentamento. Vale ressaltar que outras experiências já haviam sido desenvolvidas (PRONERA, PROJOVEM-CAMPO³¹ entre outras) com essa perspectiva no assentamento, porém não com a mesma consistência da escola.

Quem participou desde o início da organização do assentamento relata as dificuldades que se tinha em relação a educação naquela época. Ao passo que descreve também como esse processo foi avançando até se chegar nos dias atuais.

No meu período tinha uma educação que praticamente a escola era em casa, ninguém tinha muita oportunidade de estudar em uma escola, nem do estado e nem da prefeitura. O pouco que eu aprendi foi em uma escolinha em casa, primeiro porque a gente tinha um tempo muito limitado e não tinha professor. Quando começou a aparecer uma escolinha na sede do distrito que daqui para lá dar duas léguas e meia de distância (Assentado 03).

Nas palavras deste assentado destaca-se que com o passar do tempo foram surgindo as escolas da rede municipal no assentamento, que ao mesmo tempo serviam para funcionar como anexos das escolas estaduais, geralmente da sede urbana.

Depois que se formou o assentamento, começou a gente fazer os primeiros passos em relação a questão da educação, começou a se cobrar um colégio.

³¹ Esses dois programas como, apresentados na introdução, se desenvolveram nas comunidades do Maceió, tive a oportunidade de participar do acompanhamento pedagógico das turmas, enquanto bolsista universitário da FACEDI-UECE (2006-2008) e ser formador dos educadores do PROJOVEM-CAMPO (2010- 2011).

Veio o primeiro colégio que é o do Maceió, em seguida veio o colégio do Córrego da estrada, veio também o colégio do Humaitá, o do Bom Jesus, o da Barra do Córrego e por último veio o colégio do estado: a Escola do Campo (Assentado 03).

Pelo que foi abordado anteriormente, essas escolas do município vieram como um preenchimento de uma lacuna, a ausência de prédios escolares no campo. Se constituem como escola no campo, que funcionam naquele espaço geográfico, porém não podem ser consideradas escolas do campo, pois seguem uma proposta pedagógica chamada de tradicional, que não reflete as condições de vidas as demandas dos sujeitos do campo. Geralmente trazem uma proposta de formação das escolas urbanas, com conteúdo fora da realidade dos educandos. Desse modo essa educação não tinha uma relação direta com a organização do assentamento, na perspectiva da reforma agrária, ao ser muitas vezes desconectadas da realidade das pessoas e não refletir as condições concretas destas pessoas.

A chegada da escola do campo, tanto na ideia inicial de sua construção, quanto na visão da grande maioria dos entrevistados desta pesquisa, representou uma perspectiva diferente de educação, pautada na Educação do Campo, vinculada ao MST. Representam uma estratégia educacional e política dos movimentos sociais do campo, visando uma formação crítica dos camponeses, para que estes estejam mais preparados para agir e transformar sua realidade. Além disso a escola do campo também representou, como apresentado anteriormente, a garantia dos jovens de ter um prédio escolar de nível médio, em sua própria região e com uma estrutura adequada para um processo educativo.

A gente ver que pra nós a educação é fundamental e tem sido de suma importância para os filhos de todos os assentados e pessoas fora do assentamento, até porque aquela escola do campo ela não atende só o assentamento. Tem atendimento em comunidades vizinhas como a Lagoa das Mercês, Pau D'arco, Zé do Lago. Hoje tem vínculo com a escola da Vila dos pracionos, com a escola da Baleia, tem uma formação que envolve três distritos: Baleia, Marinheiros e Lagoa das Mercês (Assentado 03).

Em relação à organização do assentamento, para os educadores a escola do campo representou uma demanda das comunidades por uma educação diferenciada, que possibilitou construir um processo educativo que refletisse as condições concretas do assentamento e conseqüentemente espera-se que isso seja um instrumento determinante na organização dos assentados. Vale lembrar que a escola do campo chega ao

assentamento exatamente no período em que o MST, se aproxima de maneira mais efetiva das comunidades assentadas, inclusive sendo consequência desse processo.

A educação do MST no assentamento foi esse processo, que teve a conquista da escola, que foi onde as lideranças do assentamento puderam debater melhor sobre o tipo de educação que se tinha e o tipo de escola que se queria no caso do projeto da escola do ensino médio. Então essa construção do saber e da experiência foi muito em função da escola do campo, envolvendo principalmente os pais, as famílias preocupadas com a educação desses jovens no assentamento, por que antes não havia escola (ensino médio), o que haviam eram anexos das escolas urbanas, que funcionavam a noite. E com a escola do campo se pode discutir e construir uma proposta baseada na realidade das famílias do assentamento (Assentado 03).

Sobre essa perspectiva de que as famílias tiveram oportunidade de debater sobre que tipo de educação tinham e que tipo de educação queriam, existem interpretações diferentes. Mais uma vez vale lembrar que o MST, não tem um trabalho efetivo com todas as comunidades do assentamento e isso reflete na forma como a escola foi pensada e como vem sendo executada sua prática educativa. Pois para o *Assentado 03*, a escola representou uma grande conquista para o assentamento, porém quanto a trazer uma educação diferenciada, que venha orientar a organização do assentamento, ele ver que isso não se aplica, por inteiro no Maceió, argumentando que o assentamento já tem uma organização consolidada e que a Educação do MST, não teria tanto a ensinar as famílias deste assentamento.

Eu acho que a Educação do Campo, o MST vir com uma educação diferenciada isso se aplica mais a um assentamento que não tem a história que o Maceió tem. Mas a gente ver que a Escola tem feito a diferença, nessa questão do ensino para a nossa juventude tem sido bom, muito bom, isso faz uma diferença de antes, até mesmo das escolas da prefeitura (Assentado 03).

A qualidade da educação foi reconhecida por todos os participantes, porém com interpretações diferentes. Nesse cenário a escola do campo desde 2010 é vista como um instrumento que tem refletido na vida dos assentados. Alguns pontos foram apresentados como perceptíveis que resultam deste processo educativo.

Então a gente pode visualizar vários aspectos na vida do assentamento nas atividades, nos trabalhos acadêmicos que os educandos fazem sobre suas comunidades, sobre os conhecimentos, sobre receitas de manipulação de alimentos, ou mesmo de pratos culturais, de lavouras. Então tem muito saber, no sentido dessa convivência com a zona costeira no modo de garantir a segurança alimentar dos quintais produtivos e essa interação com a escola tem sido muito forte, essa relação com a realidade (Educador 03).

O *Educador 03* atribui ao processo educativo da escola as mudanças em relação ao trabalho na agricultura e na alimentação das pessoas das comunidades. Ao mesmo tempo que essas mudanças vão criando um vínculo com a vida no campo, o modo de produzir, de cuidar da natureza. Principalmente para os jovens segundo ele, a escola tem despertado o desejo de permanecer no campo, ao invés de ter uma mentalidade de ir para a cidade em busca de melhores condições de vida.

Temos percebido, por exemplo que os jovens quando se casam hoje eles já pensam em preparar um quintal produtivo com coqueiro ou com cajueiro irrigado, algo que há duas gerações atrás não era perceptível. E há essa motivação com a terra de querer produzir fazer as coisas acontecer e a gente acha que isso tem muito haver também com o cenário da escola, com os estudos que os meninos têm acumulado nestes sete anos da Escola Nazaré Flor (*Educador 03*).

Nessa mesma direção os assentados destacam que a escola tem criado perspectivas para os jovens, que partem da valorização do campo como um lugar propício para se viver. E isso segundo eles tem se dado pelo fato da Educação do Campo, trazer uma formação que amplia a discussão para questões mais ampla da vida, não se limitando apenas ao aspecto educativo.

E a educação do campo é isso, para que a juventude se veja mais no campo e goste mais do campo. Porque se você olhar a juventude estudava no campo e não tinha nenhuma perspectiva de ficar morando no campo até por conto do sistema capitalista “joga na cabeça” da juventude muito a questão do emprego, como se o campo não desse certo a reforma agrária não desse certo, o campo fosse péssimo para viver. E tem ido além, hoje a educação do campo ela tem buscado não só educar o jovem para o campo, mas também a dizer que além da educação, discute a saúde, a relação de trabalho no campo, discute várias outras temáticas não fica só na área da educação. Por isso ela é muito importante. (*Assentado 01*).

A pesquisa mostrou que nessa forma abrangente de educar a escola tem envolvido os educandos que gostam dela, tem uma formação boa, que lhe possibilitam entre outras coisas se engajarem em lutas em defesa das demandas do assentamento. Mesmo os estudantes que pertencem a famílias que não têm um envolvimento direto com as lutas do MST. “Tem muitos alunos que apesar do MST não ser tão bem aceito dentro do assentamento, mas eles gostam do projeto eles vão para as lutas vão para as manifestações é uma coisa muito interessante (*Assentada 02*).

Os educadores veem que a formação da juventude, por meio da Educação do Campo, já tem interferência no modo de viver das famílias assentadas, mesmo reconhecendo as limitações dessa interferência. Acreditam que a longo prazo a escola aumentará essa relação.

Eu não acho que seja apenas a escola, mas ela tem muito contribuído para a formação da juventude, pois estar em uma escola do campo, estes jovens percebem que eles têm tempo para tudo: estudar, ter lazer se reunir, discutir, para reivindicar muitas vezes. Então eles saem daquele espaço e acaba sendo de fato, eu vou chegar em minha comunidade e a minha fala ela tem poder. Digo sim que os jovens têm uma maior da compreensão por conta dessa contribuição dessa escola do campo (Educadora 02).

O *Educador 04* cita dois exemplos que ele relaciona com o processo educativo da escola, o primeiro é sobre a disposição que os estudantes têm para participar de manifestações, em reivindicações das pautas dos trabalhadores do campo. Cita o episódio de uma manifestação na cidade de Itapipoca em que percebeu que os estudantes estavam lá por sua própria vontade, não por imposição da escola ou de outras pessoas. Para ele a Educação do campo reflete na mobilização política inclusive de estudantes que não moram em área de assentamento.

A gente foi em Itapipoca ano passado, para uma manifestação, que a gente fechou uma avenida central e tinham aqueles cartazes grandes, quando eu vi tinham alguns estudantes segurando os cartazes e os carros buzinando. E quando eu olhei, eu fiquei assim, de certa forma até emocionado porque quem estava lá não eram pessoas de assentamento, eram estudantes da escola do primeiro ano, de comunidade que não é do assentamento, e eles não estavam lá iludidos, estavam lá conscientemente publicando a mensagem que estava naquele cartaz. Então eu acredito que eles estavam lá porque tiveram consciência. E essa consciência teve base aqui na escola do campo.

O segundo exemplo diz respeito a consciência que os jovens têm adquirido em relação à vida no campo e o cuidado com o ambiente. Ele atribui essa visão diferente em relação ao cuidado com a terra ao trabalho desenvolvido na escola principalmente ao Campo experimental.

A gente ver “a olho nu” aqui na minha comunidade que é o Maceió a questão da queima, não tem mais como tinha antes. Não era nem roçados, aqueles adubos orgânicos que os pais iam plantar os cajueiros, faziam um monte e queimavam. Os filhos estão sim, lógico que não é cem por cento, mas a gente ver a “olho nu” aquela consciência do estudante, do ex-estudante que eles acabam, passando para o pai, conscientizando o pai a não chegar a esse ponto (Educador 04).

De acordo os educadores, o MST ver nessa formação da juventude e na boa aceitação do trabalho realizado da escola, uma ferramenta para uma maior aproximação do Movimento com as comunidades do assentamento. Não apenas pelo grande alcance que a escola tem dentro do assentamento, mas sobretudo pela sensibilização que os estudantes fazem em cada comunidade onde moram.

E a gente vai aprendendo como se aproximar da família e essa juventude é um potencial para agente entrar nas comunidades. São eles que vão abrir portas para nós, porque esse método é interessante. As vezes a gente tem dificuldade enquanto militante por causa do método, porque você pode até estar certo, mas a forma como você vai trabalhar com aquilo, pode lhe levar para um local totalmente diferente. Então se essa juventude gosta do nosso trabalho, os pais delas também vão gostar. A juventude participa e isso influencia em casa, nós não temos dúvida nenhuma que neste aspecto da participação da juventude, de criar outras perspectivas de vida (Educadora 01).

Em relação a essa formação e criação de uma nova perspectiva de vida para a juventude. Esse foi um ponto que houve unanimidade entre os participantes da pesquisa, que a escola tem realizado um trabalho de qualidade. Se por um lado existem divergências quando a forma como o MST no assentamento e na escola, se há questionamentos quanto a necessidade ou não de uma educação diferenciada para o assentamento, quanto a qualidade da educação da escola não houve discordância.

E uma educação de qualidade tem reflexos na vida das pessoas da comunidade, além dos pontos já apresentados, foi bastante destacado o fato de os estudantes da escola estarem progredindo em seus estudos, fazendo cursos superiores em diversas faculdades. Tendo uma qualificação por exemplo para serem profissionais a serviço das próprias comunidades do assentamento ou pela luta dos trabalhadores em qualquer espaço social em que essas pessoas venham atuar.

Desde 2010 que nós colocamos jovens nas universidades todos os anos. Algo que não existia nessa região antes, isso um dado concreto, isso é de grande importância para região, para o município de Itapipoca e para o MST. Porque são sujeitos que mesmo saindo da escola eles tem outra visão de mundo. É isso que nos inspira é ver o que tá acontecendo na vida do outro, quando a gente conversa com esses estudantes que estão na universidade, a gente fica muito orgulhoso, porque a gente sabe que aquele sujeito que estar lá, com aquele pensamento, com aquela forma de vida porque ele aprendeu aqui. É isso que a gente quer, a gente quer transformar as pessoas (Educadora 01).

Esse é apenas mais um exemplo dessa visão positiva que a escola tem construído no assentamento e da esperança que se alimenta quanto as suas contribuições que ela possa vir a trazer para as comunidades do assentamento.

E essa tem sido a relação da Educação do MST com a organização do assentamento. Uma relação que tem seus limites, que de modo geral ainda não é determinante no modo de ser do povo daquelas comunidades. Seja pelo pouco tempo de funcionamento, seja pelas dificuldades que esse tipo de prática educativa tem e pelas próprias limitações da organização do assentamento. Como vimos é uma organização

que tem uma história bonita, de luta, de resistência de riquezas culturais, por outro lado marcado por contradições, causadas por problemas que atingem a sociedade como um todo, e as comunidades do assentamento não estão imunes a esses problemas.

Ao consolidar os dados da pesquisa, busquei sobretudo ser coerente nas interpretações e cumprir a proposta de dar voz aos sujeitos. Nesse sentido destaco que a cada etapa foi um grande aprendizado, que me fortaleceram enquanto educador, enquanto pesquisador e principalmente como ser humano. Em relação a organização do assentamento, como ponto alto da pesquisa ressalto a importância que a reforma agrária teve para cada família que compõem o assentamento Maceió. Como ficou claro nas próprias palavras dos entrevistados representou uma libertação, tendo em vista a situação de opressão que estavam submetidos. Um ponto que se apresentou como desafio foi o que os sujeitos colocaram como um certo comodismo e individualização das famílias, com o passar dos anos no assentamento. Os fatores que contribuíram para isso foram diversos, porém uma coisa ficou clara isso tem interferido de maneira negativa na vida dos assentados. Sendo assim precisam ser repensados para o fortalecimento da organização destes povos;

Em relação ao MST e sua proposta de educação no assentamento, o que ganhou mais destaque foi que essa relação é um processo em construção. O Movimento não participou da conquista do assentamento, chega cerca de 20 anos depois da fundação do assentamento, e encontra uma organização já consolidada, com suas virtudes e problemas. O MST se insere no Maceió para somar na lutas das famílias assentadas que resistem a implementação de projetos de empresas na praia do assentamento, e a partir desta inserção amplia suas ações visando acompanhar todo o assentamento. Com isso ficou claro que existem convergências e divergências entre o MST e o assentamento.

Além da atuação do Movimento na luta da praia, outro ponto marcante de sua atuação no assentamento é a Educação do Campo, que tem na escola do campo Nazaré Flor sua maior representação. A escola representa o projeto de educação do MST, não apenas por ser uma conquista do movimento e por seus educadores serem os responsáveis pela administração política e pedagógica da instituição, mas por implementar em sua prática educativa os fundamentos da Educação do Campo.

As reflexões sobre a vinda da escola do campo para o assentamento proporcionaram importantes contribuições para a pesquisa: primeiro revelou que o assentamento não tinha uma proximidade, ou uma prática educativa voltada para a

Educação do Campo pensada pelo MST. Essa constatação foi apresentada quando os próprios educadores revelaram a dificuldade de construir um diálogo com as escolas de educação básica que já existem no assentamento. Há uma resistência, principalmente por partes dos gestores das escolas municipais, que funcionam no assentamento, em se aproximar do MST e da Educação do Campo. Foi apontada como causa dessa dificuldade uma orientação do poder político municipal, por divergir político e ideologicamente com a perspectiva do Movimento. Esse é um desafio para a educação do MST no assentamento, ampliar a Educação do Campo para todos os níveis da Educação Básica.

O segundo ponto sobre a escola do campo é a qualidade da educação desenvolvida pela instituição, que tem se configurado como algo fundamental para a formação dos jovens no assentamento. O destaque vai desde o cumprimento de um papel social de garantia de uma educação de qualidade, e sobretudo por se constituir como uma prática educativa diferenciada, que reflete a realidade do assentamento e que já tem gerado importantes contribuições para o assentamento.

E como foi bastante ressaltado pelos sujeitos dessa pesquisa, tanto a Educação do MST no assentamento Maceió, quanto a própria organização são processos dinâmicos que estão em permanente construção. Segundo eles algumas questões devem ser dialogadas, de ambos os lados, para que essa aproximação se torne cada vez mais consistente. Pois ficou claro que existem muito mais pontos convergentes do que divergentes nessa relação. A Educação do Campo e a organização do assentamento tem objetivos em comum, o fortalecimento das comunidades camponesas e a valorização do campo. Ainda que em alguns pontos busquem esses objetivos por caminhos, ou métodos diferentes.

Nesse sentido, ambos os lados defenderam que falta construir um diálogo maior que possa “apurar essas arestas” para que essa relação se fortaleça e possa contribuir ainda mais para organização e crescimento do assentamento. As falas dos educadores defenderam, que o MST tem que acertar o método de dialogar com as famílias do Maceió e nesse sentido apostam na escola, por meio da juventude como algo que vem fortalecendo essa relação. Por outro lado parte dos assentados afirmaram que sentem uma necessidade de maior abertura por parte das famílias para o trabalho do MST, tanto na organização social quanto no processo educativo.

CONCLUSÃO

Este estudo partiu de uma abordagem que trouxe reflexões sobre reforma agrária e assentamentos rurais no Brasil e seus processos organizativos. Girando em torno da questão agrária, resultante da histórica concentração de terras no país, tendo como consequência também uma trajetória de luta dos camponeses em torno da conquista de terra para morar e viver dignamente no campo. E como consequência dessas lutas a reforma agrária, que embora nunca tenha acontecido como uma política ampla de democratização das terras, tem acontecido a conquista de diversos assentamentos no país. Estes territórios que tem suas diferentes formas de ser, aqui destaco dois tipos principais: os assentamentos vinculados ao INCRA e os vinculados ao MST.

Fiz também um estudo sobre a proposta e as práticas da Educação do MST, enquanto Educação do Campo, na busca de uma formação para os camponeses que contemple sua realidade, o modo de viver no campo, e que seja um instrumento de preparação política para os enfrentamentos recorrentes que os camponeses passam em busca de seus direitos para criar as condições de viver dignamente em seus territórios.

No “terceiro momento,” por assim dizer, foi feita uma relação destes campos: a reforma agrária e a organização de seus assentamentos e o processo educativo nestes espaços com ênfase na Educação do Campo, que representa o projeto de educação do MST e de outros movimentos sociais, de intelectuais, de instituições de nível superior para as áreas de reforma agrária. Porém meu estudo se voltou mais para a concepção dos Sem Terra, sobre esta educação.

O estudo reafirmou a reforma agrária como uma alternativa fundamental, que permanece indispensável, para o enfrentamento das relações de poder estabelecidas pela concentração fundiária no Brasil. Uma questão que nasce no processo de colonização e vem se perpetuando ao longo dos anos, ainda que sofra alterações em sua configuração e em seus dirigentes. A luta dos movimentos camponeses pela

democratização das terras e por uma vida mais justa e humanizada no campo brasileiro, marca um processo de conquistas e de esperanças nesse contexto.

A partir da década de 1980, as lutas camponesas têm no MST seu expoente mais significativo. O Movimento surge como resultados dos movimentos anteriores, com esta perspectiva, porém ganha uma dimensão extraordinária, não apenas por sua extensão em todo território brasileiro, mas por sua atuação firme e radical no enfrentamento das relações de opressão no campo brasileiro.

Como consequência dessas lutas camponesas, entre outras conquistas podemos citar, uma quantidade significativa de assentamentos rurais no Brasil. Esses assentamentos, resultam de diferentes políticas públicas, porém sempre com a marca das lutas dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. O MST passa a ser um movimento que não apenas luta pela conquista de assentamentos, por meio da reforma agrária, também constrói toda uma organização, ou organicidade, voltada para o acompanhamento das famílias acampadas e assentadas.

A Educação do Campo surge como uma consequência dessas lutas e conquistas dos povos do campo. Principalmente dessa organicidade do MST, que desde as primeiras conquistas de assentamento, desperta a preocupação com uma educação para atender essas pessoas. Neste percurso chega-se a conclusão de que essa educação teria de ter características diferentes da chamada educação tradicional desenvolvidas nas escolas no campo. A partir de estudos da educação do campo progressista, como a pedagogia de Paulo Freire, de experiências educativas em curso nas áreas de assentamentos e acampamentos, como o PRONERA e o próprio modo de organização dos Sem Terra, a chamada Pedagogia do MST, surge um novo paradigma de educação a Educação do Campo.

Uma das pautas centrais da Educação do Campo é efetivação de políticas educacionais nas áreas de assentamento, principalmente a construção de escolas, e que estas se alinhem a esse paradigma de educação. Que tome a própria realidade dos sujeitos do campo, como objeto de conhecimento, para que a partir dela construa uma formação que proporcione o fortalecimento das relações sociais, do trabalho, da cultura do campo e que desperte a criticidade das pessoas para a luta das demandas dos camponeses. Desse modo surge as chamadas escolas do campo, marcadas por essas especificidades.

Sobre a organização do assentamento Maceió, com base em estudos secundários de pesquisas realizadas neste espaço e principalmente em dados primários

colhidos, por meio das falas dos sujeitos pesquisados, que atuam nas comunidades do assentamento e nos espaços educativos, principalmente na Escola do campo Nazaré Flor foi possível sintetizar alguns conhecimentos, uns que confirmaram a ideia inicial que tinha sobre assentamentos, outros que foram novidades para minha formação.

O assentamento é fruto da luta dos moradores, com o apoio de setores progressistas da Igreja Católica, que resolveram se unir na década de 1980, para conseguir a posse das terras em que já moravam e trabalhavam, porém numa relação de exploração pelo fato de não serem os donos da terra. Com isso veio a conquista da posse das terras, e os moradores passaram a ser coordenados pelo INCRA, que faz a mediação da organização dessas pessoas em conjunto com a Associação geral dos moradores e as associações de cada comunidade. Buscando políticas públicas e outras parcerias para as comunidades do assentamento.

Se por um lado nesse primeiro momento houve uma grande união das famílias, que até hoje marca a história de vida das pessoas. A pesquisa mostrou que com o passar dos anos houve uma desmobilização dos assentados, que vai desde um certo comodismo e individualização, ao conseguirem a terra e um certo conforto para viver, até mesmo a divisão, quanto a perspectiva de organização do assentamento. Por exemplo a possibilidade do assentamento a aderir projetos de natureza capitalista, que mobilizaram novamente os moradores a fazer um acampamento para impedir que a concretização desses projetos vai interferir diretamente o modo de vida das comunidades devido o acesso ao mar. No entanto, boa parte do assentamento é favorável a esses projetos. O que foge da perspectiva de organização de assentamentos defendida pelo projeto do campesinato.

Quanto as causas da individualização e do comodismo, num primeiro momento, foi apresentado a má condução do Estado, das políticas após a fundação do assentamento, que fracassaram, gerando dívidas para o moradores, e prejuízos para as comunidades. Com isso houve um desânimo principalmente para continuar com os projetos coletivos, como cooperativas, que também compõe a ideia da organização dos assentamentos. Além disso, essa desmotivação foi resultante de um conformismo ao conquistarem a terra, com suas casas e um local para trabalhar, julgaram que isso é o suficiente e que não precisam mais da luta.

Já a divisão das famílias quanto aos empreendimentos capitalista, os assentados atribuem que esse processo se deu principalmente devido as estratégias manipuladoras, de quem pensam esses projetos, que seduzem os assentados prometendo

coisas que mudarão a vida dessas pessoas. Com base nos dados da pesquisa, afirmo que os fatores anteriores, o afastamento da ideia inicial de uma organização coletiva, da mobilização constante, também contribui para essa aceitação desses projetos.

O movimento de resistência dos assentados a esses projetos turísticos foi o que proporcionou a chegada do MST no assentamento, cerca de vinte anos depois da fundação deste. De acordo com os sujeitos desta pesquisa a força do Movimento, sua experiência, com ocupações e acampamentos foi e tem sido fundamental para o fortalecimento do acampamento Nossa Terra. A partir da atuação no acampamento o MST, busca expandir suas ações para todo o assentamento, buscando aproximar sua concepção de Reforma Agrária Popular com a organização das comunidades do Maceió.

Uma das ações que fortalece essa aproximação é a vinda da escola do campo, no ano de 2010, para o assentamento. A escola é vista como uma grande conquista para aquela região, pois cumpre um papel preponderante, primeiro ao preencher uma carência daquela região por uma escola de nível médio, vinculado ao poder estadual e com toda uma estrutura para um ensino de qualidade. Por outro lado, representa também a vinda de uma proposta sistemática e duradoura de Educação do Campo para o assentamento, vinculada ao MST. A escola é uma conquista das comunidades do assentamento, e teve a participação dos assentados em sua conquista, mas também tem um vínculo direto com o MST, inclusive, desde sua fundação é administrada por pessoas vinculadas ao Movimento.

Buscando se aproximar da problemática da pesquisa foi possível compreender que o projeto de educação do MST, no assentamento Maceió, tendo como base a escola do campo, tem desenvolvido uma educação de qualidade, para os jovens do assentamento. A prática pedagógica da escola tem um alinhamento com a Educação do Campo, principalmente por trazer uma educação problematizadora, que reflete a realidade do assentamento e tem gerado uma formação diferenciada, para a juventude que participa diretamente como educandos.

Por outro lado, pude constatar que essa proposta diferenciada de educação, trazida pela escola do campo, foi encarada como uma novidade para os assentados, inclusive gerando o que os participantes desta pesquisa definiram como estranhamento da prática educativa da escola, com destaque para as atividades voltadas para o trabalho no campo, trabalhando com o campo experimental. Segundo estes sujeitos aos poucos o assentamento foi se acostumando com a forma de trabalho da escola, embora segundo a pesquisa ainda não houve uma compreensão total entre escola e assentamento.

Ainda nessa linha da relação, o que também causa divergências entre a Educação do Campo e parte dos assentados, é a sua vinculação com o MST. O fato de a escola ter uma ligação muito estreita, como o modo de ser do Movimento, gera atritos, pois os Sem Terra têm dificuldades de relacionamento com parte do assentamento. Fato que foi expressado por assentados e por educadores que representam o movimento no assentamento.

Um ponto que chamou atenção foi que o assentamento, ainda que não seja vinculado ao MST, desde sua fundação, porém se enquadra na discussão sobre os projetos das áreas de reforma agrária, nesse sentido, não é comum que a Educação do MST, seus princípios e modo de educar, seja uma novidade que cause tantas reações, inclusive a ponto de ter pessoas que sejam contrário a esse projeto.

Isso causa reflexões dos dois lados. Por parte dos assentados, que possam refletir sobre seu processo de organização enquanto sujeitos do campo, que passaram por um processo de formação diferenciada, deveria ter uma aproximação mais tranquila com essa educação. Para o MST, também eles têm refletido que as comunidades do assentamento têm uma história construída, um modo próprio de organização, que requer por parte dos Sem Terra, uma abertura maior para construir juntos com as comunidades qualquer projeto para o assentamento.

É preciso considerar que uma pesquisa de mestrado limita os aprofundamentos de algumas questões, principalmente quando se trata de um objeto de estudo, que por mais que tenha tentado delimitar o recorte, sempre tem muitas questões complexa e dinâmicas que nos desafiam. Por isso o trabalho traz considerações que muitas estão em abertas. Diante destas limitações a principal estratégia desde o início foi dar voz aos sujeitos da pesquisa e ser fiel a suas interpretações.

Em síntese, retomando a questão inicial da pesquisa, que buscou compreender a relação da organização do assentamento Maceió com a Educação do MST, foi possível compreender os princípios da educação do Movimento, e suas ideias de Reforma Agrária Popular, não são determinantes no modo de ser da organização do Maceió. Apesar de já apresentar contribuições na organização do assentamento, como a formação da juventude, uma maior preocupação com a vida no campo, um maior engajamento político, que acaba refletindo também nas famílias como um todo, no que se refere a organização do assentamento.

Isso se explica pelo fato de o assentamento Maceió, ter uma organização própria, construída pela luta das famílias. Essa organização se apresenta com uma série

de potencialidades e de desafios, ou contradições. Fruto de uma trajetória de um conjunto de comunidades do campo, que não estão isentas das contradições da sociedade mais geral. A Educação do MST, chega depois, como proposta voltada para a Educação do Campo, e tem encontrado uma série de dificuldades para se efetivar no assentamento, porém tem uma história já construída devido a qualidade do seu trabalho.

É importante salientar, novamente, que em relação as divergências houve uma manifestação das partes da necessidade de construir um maior diálogo. Ao mesmo tempo uma expectativa que essa relação tende a se estreitar cada vez mais com o trabalho da escola do campo, pelo reconhecimento do grande trabalho desenvolvido, que tem chamado atenção mesmo dos assentados que têm restrições quanto a atuação do MST. E a formação, o potencial da juventude foi apontado pelo Movimento, como um caminho para fortalecer essa relação. Por parte dos assentados há uma reflexão de que as comunidades do campo, tem vivido tempo desfavoráveis, que necessitam de uma reaproximação para lutar por garantias de direitos e conquista de novo. O que aproxima as comunidades entre si e de movimentos como o MST e a Educação do Campo.

Com isso este trabalho traz importantes reflexões que merecem ser consideradas, pois todas são oriundas da própria realidade concreta, por isso os estudos acadêmicos sobre organização social de assentamentos, sobre a prática de Educação do Campo ganham um novo subsídios de pesquisa, ainda que o estudo seja voltado para um caso específico, porém muitos conhecimentos podem ser generalizados para ajudar a compreender outras realidades. Isso se aplica também ao MST e aos assentados do Maceió, tendo em vista que foram sujeitos das pesquisa, construtores dos conhecimentos que podem ser utilizados para o crescimento desta relação.

Por último dizer que os conhecimentos aqui apresentados tratam de fenômenos complexos, atuais e dinâmicos, que requerem uma constante problematização no sentido de novos estudos que ampliem essa discussão e preencha as lacunas deixadas na presente pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ARROYO Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? **Currículo sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v.3, n.1, p. 28-49, Jan/ 2003. Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf>. Acesso em: 10/12/2017.
- BARBOSA, Francisco Flavio Pereira. 30 anos do Assentamento Maceió: resistência e defesa do território costeiro, contra o turismo convencional. SIMPÓSIO SOBRE REFORMA AGRÁRIA E QUESTÕES RURAIS. VII., 29 jun. a 02 jul. 2016. Araraquara (SP). **Anais...** Araraquara (SP) 2016. Disponível em:
<http://www.uniara.com.br/arquivos/file/eventos/2016/vii-simposio-reforma-agraria-questoes-rurais/sessao3/30-anos-assentamento-maceio.pdf>. Acesso em 14/04/2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BASTOS, Núbia Maria Garcia. **Introdução à metodologia do trabalho acadêmico**. 5 ed. Fortaleza, Editora Nacional, 2008.
- BERGAMASCO, Sonia Maria Pessoa Pereira. A realidade dos assentamentos rurais por detrás dos números. **Estud. av.** São Paulo, v.11, n..31 Set./Dec. 1997. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141997000300003>. Acesso em: 15/03/2018.
- BEZERRA NETO, Luiz. Educação do Campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.38, p. 150-168, jun.2010. Disponível em:
files.lecufvjm.webnode.com/.../Artigo%20Educacao%20do%20campo%20ou%20edu. Acesso em 07/07/2018.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Porto Editora, 1994.
- CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.). **Por uma educação do campo**: educação do campo e território camponês no Brasil. Brasília: Incra; MDA, 2008. (Educação do Campo: campo-políticas públicas – educação).
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- CARVALHO, Joelson Gonçalves. Pensamento, política, ações e reações na luta pela terra: reflexões sobre a questão agrária brasileira. In: CEPÉDA, Vera Alves, CARVALHO, Joelson Gonçalves de. **A questão agrária no pensamento político e social brasileiro**. São Carlos: Ideias Intelectuais e Instituições - UFSCar, 2016.

CEARÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Educação do Campo**. Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/ouvidoria/205-desenvolvimento-da-escola/diversidade-e-inclusao-educacional/educacao-do-campo/11295-educacao-do-campo>. Acesso em 10/07/2018.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DALL'AGNOL, Clarice Maria; TRENCH. Grupos focais como estratégia metodológica em pesquisas na enfermagem. **Rev. Gaúcha Enferm.**, Porto Alegre, v.20, n.1, p.5-25, jan. 1999.

DALMAGRO Sandra Luciana. **O sentido pedagógico do MST: a formação de sujeitos históricos**, 2003.

ESCOLA DO CAMPO MARIA NAZARÉ DE SOUZA. **Projeto político pedagógico** Assentamento Maceió (Itapipoca,CE), 2011.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire: a reinvenção de um legado**, Brasília, Líber Livro Editora, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação do campo: educação do campo e território camponês no Brasil. In: FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.). **Por uma educação do campo: educação do campo e território camponês no Brasil**. Brasília: Incra; MDA, 2008. (Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação).

FERNANDES, Bernardo Mançano. O MST e as reformas agrárias do Brasil. Revista NERA, São Paulo, ano IX, n. 24, p. 73-85, Oct. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos. O MST e a pesquisa. II Seminário Nacional. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, ano 7, n. 14, dez, 2007.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FURTADO, Eliane Dayse Pontes; BRANDÃO, Maria de Lurdes Peixoto. O que se sabe e o que se faz sobre a Educação no contexto dos Assentamentos Rurais- Colocando gás na lamparina. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 23.,24 a 28 de set. 2000., Caxambu, MG. **Reunião...** Caxambu, MG. 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0619t.PDF>>

FURTADO, Eliane Dayse; FURTADO, Ribamar. Repercussão da Reforma Agrária no Desenvolvimento Local no Nordeste: a capacitação como uma estratégia imprescindível In: LEITE, Pedro Sisnando et. al. (orgs). **Reforma agrária e desenvolvimento sustentável**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2000.

FURTADO DE SOUZA, José Ribamar; FURTADO, Eliane Dayse Pontes. **Formação de jovens rurais e educação popular**: fortalecimento da agricultura camponesa na perspectiva freireana no nordeste brasileiro. resented at the 2017. Coimbra, 2017. Disponível em:
https://digitalis.uc.pt/ptpt/livro/forma%C3%A7%C3%A3o_de_jovens_rurais_e_educacao%C3%A7%C3%A3o_popular_fortalecimento_da_agricultura_camponesa. Acesso em: 01/07/2018.

GOHN, Maria da Glória. 500 Anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. **Revista Mediações**, Londrina (PR), v.5, p. 11-40, 2000.

GOMES, Debir Soares. **Tecendo sonhos com fios de resistência: o caso das mulheres rendeiras do Assentamento Maceió – Itapipoca/CE**. 2014. Dissertação (Mestrado) - Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014. Disponível em:
http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/16704/1/2014_dis_dsgomes.pdf. Acesso em: 25/06/2018.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Assentamentos**. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/assentamento>. Acesso em: 09/07/2018.

LEITE, Pedro Sisnando et. al. (orgs). **Reforma Agrária e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MATOS, Aécio Gomes de. **Organização social de base**: reflexões sobre significados e métodos. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário; Editorial Abaré, 2003.

MCCABE, Mary Alice (org). **A Nossa luta foi uma luta sagrada**: o povo do Assentamento Maceió conta a sua luta pela terra. Fortaleza: Instituto Terramar, 2015.

MELO, Stelamaris Torres. O campo brasileiro: breve histórico e perspectivas. In: ZIENTARSKI, Clarice; PEREIRA, Karla Raphaella Costa; FREIRE; Perla Almeida Rodrigues. (Org.) **Escola da Terra Ceará**: conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo. Assis: Triunfal Gráfica e Editora: 2016. p. 59-98.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Agenda do MST**, Ano 2006.

- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST escola**: documentos e estudos: 1990-2001. **Caderno de educação**. São Paulo, n. 13, 2005.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. . Cartilha Programa Agrário do MST: texto em construção para o VI Congresso Nacional”. São Paulo: Secretária Nacional do MST , 2014.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Educação no MST: memória. **Caderno de educação**. São Paulo, n. 14, 2017.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Especial 20 anos MST – CEARÁ**. Fortaleza: Setor de Comunicação, Juventude e Cultura do MST – CE, 2009.
- MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. MST conquista mais uma escola do campo de ensino médio no Ceará. In: **mst.org.br**, 29 set. 2017.. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2017/09/29/mst-conquista-mais-uma-escola-do-campo-de-ensino-medio-no-ceara.html>. Acesso em: 09/07/2018.
- RICHARDSON, R. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- ROCHA, Rosaly Justiniano de Souza; CABRAL, José Pedro Cabrera. aspectos históricos da questão agrária no Brasil. Revista **Produção Acadêmica do Núcleo De Estudos Urbanos Regionais e Agrários**, Campus de Porto Nacional -TO, v, 2, n. 1, p. 75-86, jun. 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/producaoacademica/article/.../9286/>. Acesso em 07/07/2018.
- SAMPAIO, Plínio de Arruda. A questão agrária brasileira e a luta pelo socialismo. In: STEDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil**: debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000. São Paulo: Expressão popular: 2013.
- STEDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil**: debate sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000. São Paulo: Expressão popular: 2013.
- TORRES, Carlos Alberto. **A práxis educativa de Paulo Freire**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.
- TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo, Atlas, 1987.
- SALES Celecina de Maria Veras. Juventude, espaços de formação e modos de vida. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.12, n.esp., p.24-41, set. 2010 .

Disponível em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/858>.
Acesso em: 01/07/2018.

SILVA Andressa Hennig; FOSSÁ Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, João Pessoa, PB, v.17, n. 1, 2015. Disponível em:
file:///C:/Users/B%20&%20M/Downloads/2113-7552-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 02/03/2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO, UFPE. **Carta da Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA, 2016**. Disponível em:
https://www3.ufpe.br/lepec/index.php?option=com_content&view=article&id=335%3Acarta-pronera&catid=2%3Acurso&Itemid=1. Acesso em 08/07/2018.

WESTPHAL, Márcia Faria; BÓGUS, Claudia Maria, FARIA, Mara de Mello. **Grupos focais: experiências precursoras em programas educativos em saúde no Brasil**. Bol. Oficina Sanit. Panam., v.120, n.6, 1996.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE

ROTEIRO DAS ENTREVISTA SEMIESTRURADA

- 1 Entendimento sobre Educação do Campo.
- 2 Projeto de educação do MST no assentamento Maceió.
- 3 Entendimento sobre reforma agrária.
- 4 Organização (social) do assentamento Maceió.
- 5 Relação da Educação do Campo com o assentamento Maceió.

QUESTÃO DA ENTREVISTA GRUPO FOCAL

Organização social do assentamento Maceió;