



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

EMÍLIO LOPES DE SOUSA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TERRITÓRIO CAMPONÊS: O ESTUDO DE CASO
DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCA PINTO DOS SANTOS, NO
ASSENTAMENTO ANTÔNIO CONSELHEIRO, OCARA – CE**

FORTALEZA

2020

EMÍLIO LOPES DE SOUSA

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TERRITÓRIO CAMPONÊS: O ESTUDO DE CASO
DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCA PINTO DOS SANTOS, NO
ASSENTAMENTO ANTÔNIO CONSELHEIRO, OCARA – CE

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia. Área de concentração: Natureza, Campo e Cidade no Semiárido.

Orientadora: Prof^a. Dra. Alexandra Maria de Oliveira.

FORTALEZA

2020

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)

S696e Sousa, Emílio Lopes de.

Educação do campo em território camponês : o estudo de caso da Escola de Ensino Médio Francisca Pinto dos Santos, no assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE / Emílio Lopes de Sousa. – 2020.

143 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Fortaleza, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Alexandra Maria de Oliveira.

1. Questão Agrária. 2. Educação do campo. 3. Movimento socioterritorial. 4. Campesinato. 5. Ceará. I. Título.

CDD 910

EMÍLIO LOPES DE SOUSA

EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TERRITÓRIO CAMPONÊS: O ESTUDO DE CASO
DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO FRANCISCA PINTO DOS SANTOS, NO
ASSENTAMENTO ANTÔNIO CONSELHEIRO, OCARA – CE

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Geografia do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Geografia. Área de concentração: Natureza, Campo e Cidade no Semiárido.

Aprovada em: ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Alexandra Maria de Oliveira (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dra. Celecina de Maria Veras Sales

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dra. Danielle Rodrigues da Silva

Instituto Federal do Ceará (IFCE/Quixadá)

Prof^a. Dra. Josefa de Lisboa Santos

Universidade Federal de Sergipe (UFS)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me permitir chegar até aqui com fé, força e saúde e não me fazer desistir, apesar dos desafios que surgiram.

Aos meus pais Cezarina e Venceslau, pelo apoio e por serem as maiores referências de vida e de luta camponesa.

À minha noiva Patrícia, por todo o amor e companheirismo na construção de nossos sonhos.

À minha sogra (e segunda mãe) Maria de Fátima, pelo acolhimento, apoio e por agradáveis momentos em família.

Aos meus irmãos Emanuela e Emiliano, por acreditarem que esse momento seria possível.

À professora Dra. Alexandra Maria de Oliveira por sua colaboração, orientação e conselhos, que foram muito importantes para este trabalho.

Aos professores Francisco Amaro, Levi Sampaio e Camila Dutra por serem minha maior referência de professores militantes nas questões agrárias do Ceará.

À professora Cláudia Granjeiro (*in memoriam*), por ter sido um dos maiores exemplos de professora e de ser humano que pude conhecer.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFC por ter me possibilitado a experiência de cursar o mestrado.

À banca, professoras Danielle, Celecina e Josefa, por ter aceitado o convite e pelas grandes e ricas contribuições na construção de minha pesquisa.

Ao Programa de Educação Tutorial (PET) de Geografia da UECE, que foi fundamental na minha formação enquanto Geógrafo e professor.

À querida amiga Ingrid Gomes, pela grande amizade, pelo apoio, pelos conselhos e por acreditar que seria possível realizar essa pesquisa.

Aos amigos Rafael, Túlio, Érica, Cristovam, Israel, Magno, Jeferson, Gabriela e Orlando, pelo apoio, pelas conversas, pela torcida e por terem tornado essa caminhada mais agradável.

Ao núcleo gestor da Escola Francisca Pinto do Santos, em especial à diretora Zeunite, pela colaboração em nossa pesquisa.

Aos educadores Jeová, Joel e Onete, que trabalham nas escolas do campo do Ceará, pelas contribuições à educação camponesa e por ajudarem na realização dessa pesquisa.

Aos estudantes da escola Francisco Pinto, pelas contribuições em nossa pesquisa através das conversas e das entrevistas.

Aos professores da escola Francisca Pinto, pelo apoio e colaboração da realização de nossa pesquisa. Agradeço também por contribuírem com a educação no campo.

Ao coletivo de educação do MST e seu compromisso com a construção de proposta de educação camponesa.

Ao MST Ceará por contribuir em minha formação acadêmica e humana, e por despertar em mim a paixão pelas causas sociais.

A todos que acreditaram em mim, meu muito obrigado!

RESUMO

A educação do campo presente nos assentamentos de reforma agrária do Ceará tem sido dinamizada pelas representações camponesas e, em especial, pelo Movimento dos Trabalhadores(as) Rurais Sem Terra (MST) através da luta por justiça social no campo. A pedagogia do movimento (CALDART, 2000) nasceu no processo de ocupações e conquista dos Assentamentos de reforma agrária popular recentes, mas tem uma profunda vinculação com a luta camponesa pautada por direitos e dignidade no campo. No processo de desenvolvimento das conquistas camponesas o estudo da teoria dos movimentos socioterritoriais (FERNANDES, 2005), feita a partir dos Geógrafos, se estabelece como um caminho de entendimento de fenômenos sociais como as escolas do campo. O Estado do Ceará vem desde os anos 2000 ampliando o número de escolas de ensino médio em áreas de reforma agrária. Esse crescimento é reflexo de mobilizações realizadas com a articulação de diferentes redes de apoio e solidariedade do MST. A pesquisa teve como objetivo central compreender a importância da Escola do Campo para a comunidade. Para isso, optamos por trabalhar com o estudo de caso da Escola Estadual de Ensino Médio Francisca Pinto do Santos, localizada no Assentamento Antônio Conselheiro, no município de Ocara (CE), no período de 2017 a 2020. Optamos pela aplicação de questionários, trabalho em campo e entrevistas semiestruturadas com estudantes professores e gestores das escolas do campo. As contribuições da educação do campo estão relacionadas à formação e articulação de redes de intelectuais orgânicos, militantes e educadores(as) vinculados ao MST; ao atendimento escolar de juventudes de dentro e fora do assentamento; à acessibilidade a uma formação humanitária, cultural e política de qualidade para os jovens do campo; à socialização do diálogo entre o conhecimento acadêmico e os saberes populares e, ainda, ao fortalecimento da identidade camponesa e de um projeto de trabalho e vida com dignidade no campo. Dessa forma, a educação do campo se constitui como uma trincheira na luta pela reforma agrária popular.

Palavras-chave: Questão Agrária. Educação do campo. Movimento socioterritorial. Campesinato. Ceará.

RESUMEM

La Educación rural en los asentamientos de reforma agraria de Ceará ha sido desarrollada por representaciones campesinas y, en especial, por el Movimiento de Trabajadores(as) Rurales Sin Tierra (MST) por medio de la lucha por la justicia social en el campo. La pedagogía del movimiento (CALDART, 2000) nació en el proceso de ocupaciones y conquista de los recientes asentamientos populares de reforma agraria, pero tiene una profunda conexión con la lucha campesina basada en los derechos y la dignidad en el campo. En el proceso de desarrollo de las conquistas campesinas, el estudio de la teoría de los movimientos socio-territoriales (FERNANDES, 2005) hecho por geógrafos se fijar como un camino de comprensión de fenómenos sociales como las escuelas del campo. El Estado de Ceará ha venido ampliando desde los años 2000 el número de escuelas de enseñanza media en las áreas de reforma agraria. Este crecimiento es reflejo de las movilizaciones realizadas con la articulación de diferentes redes de apoyo y solidaridad del MST. La investigación tuvo como objetivo principal comprender la importancia de la Escola del campo para la comunidad. Entonces, seleccionamos la Escuela Estatal de enseñanza media Francisca Pinto do Santos, ubicada en el Asentamiento Antônio Conselheiro en el municipio de Ocara (CE), para poner en marcha un estudio de caso, que se desarrollo de 2017 a 2020. Elegimos trabajar con aplicación de cuestionarios, trabajo en campo y entrevistas semiestructuradas con estudiantes, maestros y directivos de la escuela de las escuelas del campo. Los aportes de la educación rural están relacionados con la formación y articulación de redes de intelectuales orgánicos, activistas y educadores vinculados al MST; asistencia escolar de los jóvenes dentro y fuera del asentamiento; a accesibilidad a la formación humanitaria, cultural y política de calidad para la juventud rural; la socialización del diálogo entre el saber académico y el conocimiento campesino y, además, el fortalecimiento de la identidad campesina y de un proyecto de trabajo y vida con dignidad en el campo. Así, la educación rural constituye una trinchera en la lucha por la reforma agraria popular.

Palabras clave: Cuestión agraria. Educación rural. Movimiento socio-territorial. Campesinado. Ceará.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização do Assentamento Antônio Conselheiro (Ocara – CE)	18
Figura 2 – Famílias assentadas no Brasil entre os anos de 1995 e 2002	56
Figura 3 – Mapa de Localização das escolas do campo no Ceará	85
Figura 4 – Mapa da rede de educação camponesa da Escola Francisca Pinto dos Santos	87
Figura 5 – Escola Francisca Pinto dos Santos, Assentamento Antônio Conselheiro (Ocara – CE)	100
Figura 6 – Forte relação da escola Francisca Pinto dos Santos com o MST, representada pela bandeira do Movimento	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Áreas onde residem os estudantes da Escola Francisca Pinto dos Santos (Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE)	106
Gráfico 2 –	Comunidades onde estão localizadas as residências dos estudantes da Escola Francisca Pinto dos Santos (Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE)	107
Gráfico 3 –	Naturalidade dos estudantes da Escola Francisca Pinto dos Santos (Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE)	108
Gráfico 4 –	Percentual de alfabetização dos parentes dos estudantes da Escola Francisca Pinto dos Santos (Assentamento Antônio Conselheiro Ocara – CE)	109
Gráfico 5 –	Percentual de alfabetização dos “chefes de família” dos estudantes da Escola Francisca Pinto dos Santos (Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE)	110
Gráfico 6 –	Percentual de trabalhadores do campo no mercado de trabalho formal/informal dos parentes dos estudantes da Escola Francisca Pinto dos Santos (Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE)	111
Gráfico 7 –	Faixa etária dos estudantes da Escola Francisca Pinto dos Santos (Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE)	112
Gráfico 8 –	Percentual da quantidade de pessoas por família dos estudantes da Escola Francisca Pinto dos Santos (Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE)	113
Gráfico 9 –	Problemas apontados pelos estudantes da Escola Francisca Pinto dos Santos (Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE)	114

Gráfico 10 – Tipos de lazer presentes nas comunidades de origem dos estudantes da Escola Francisca Pinto dos Santos (Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE)	115
Gráfico 11 – Participação em organizações populares dos estudantes da Escola Francisca Pinto dos Santos (Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE)	116
Gráfico 12 – Participação em alguma manifestação popular de estudantes da Escola Francisca Pinto dos Santos (Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE)	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CREDE	Coordenadoria Geral de Desenvolvimento da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GRET	Grupo de Trabalho Sobre o Estatuto da Terra
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
IPES	Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEDUC	Secretaria de Educação do Ceará
TDR	Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização
UDR	União Democrática Ruralista
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL: LUTA PELA TERRA, A ORIGEM DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	26
2.1	Capitanias hereditárias e o processo de concessão de terras	28
2.2	Constituição Federal de 1824 e a Lei Nº 601 de 1850	35
2.3	Latifúndio - do Coronelismo ao Neoliberalismo: política fundiária no Brasil	38
3	EDUCAÇÃO DO CAMPO E O MST CEARÁ	62
3.1	Gênese da educação do campo	62
3.2	Território e educação na afirmação camponesa	69
3.3	Redes territoriais na educação do MST	81
3.4	Educação do campo no Ceará: coletivos de educação e territorialização camponesa	89
4	EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASSENTAMENTO ANTÔNIO CONSELHEIRO OCARA – CEARÁ	96
4.1	Educação do campo: Escola Francisca Pinto dos Santos e as contribuições para o campo	97
4.2	A Educação do campo e os desafios em governos neoliberais	124
5	CONCLUSÃO	135
	REFERÊNCIAS	139

1 INTRODUÇÃO

A Ciência Geográfica nos possibilita compreender e analisar um leque de situações que permeiam a sociedade, de modo que o seu corpo teórico tem contribuído de forma significativa na análise da realidade social. É importante ressaltar que a Geografia recebe contribuições de outros ramos científicos para a construção de leituras conceituais e práticas da realidade agrária brasileira. Neste sentido, a produção do espaço e as mudanças sociais decorrentes desse processo acarretam uma série de conflitos. Analisar o processo de formação do Espaço e seus conflitos socioespaciais, socioterritoriais ou de classe é papel primordial da Geografia.

O espaço agrário brasileiro é repleto de conflitos socioterritoriais provenientes de uma estrutura fundiária extremamente desigual, desenvolvida e perdurada desde o início da colonização do país. A injustiça, neste contexto, é o principal elemento de indignação de vários setores da sociedade civil, assim como é um componente de legitimação da ação e da criação de movimentos sociais que questionam essa desigualdade. Estes movimentos sociais modificam o espaço, buscando maior justiça social para a realidade agrária brasileira.

O processo de luta por seus direitos forma militantes, ao mesmo tempo em que os movimentos sociais se transformam e intervêm na sociedade. A criação de novas propostas para os problemas atuais é uma prática constante no interior da organicidade dos movimentos. Um dos principais movimentos que atuam no contexto brasileiro é o MST (Movimento dos(as) Trabalhadores(as) Rurais Sem Terra).

A importância do MST como o movimento socioterritorial (FERNANDES, 2005) está no fato de que este movimento tem como fundamento o território na sua prática de luta e na sua sobrevivência enquanto movimento, deste modo é central destacarmos alguns elementos na sua luta, que não se resume apenas na conquista do seu território, mas está vinculada a um processo de gestão e autonomia territorial, que expressa-se em sua forma horizontalizadas e tomada de decisões, em sua produção, e na forma de conceber o espaço.

Os espaços produzidos pelos movimentos socioterritoriais são diversos e são constituídos de acordo com as suas ações. Esses movimentos fazem-se nos espaços de socialização política e espaços de socialização propositiva, onde geram as práticas políticas de seu desenvolvimento. A construção de espaços políticos, sociais, culturais e outros acontecem em diferentes lugares e territórios. A construção desses espaços e seus dimensionamentos são

essenciais para as ações dos sujeitos que procuram transformar a realidade. Não existe transformação da realidade sem a criação de espaços (FERNANDES, 2005, p. 32).

A construção de novas propostas aos problemas do campo é uma prática constante no interior das estruturas de organicidade do MST. Nesse sentido, a construção de novas práticas pedagógicas é uma realidade presente a qual teve início nas primeiras ocupações realizadas pelo movimento. A proposta pedagógica dos movimentos sociais tem como fundamento uma educação contextualizada com a realidade dos educandos, marcada pela desigualdade, com a injustiça social e nas formas de luta, objetivando discutir a realidade de conflitos presentes no campo brasileiro.

Nesse sentido, a educação do campo se configura como mais um projeto de autonomia desse movimento, considerando a educação como elemento central no processo formativo do MST, compreendendo que sua educação deve formar sujeitos que tenham a capacidade de identificar os problemas sociais do campo.

Nesta perspectiva, a pesquisa tem o objetivo de estudar a proposta educacional das escolas do campo do MST no Ceará, bem como o papel das escolas do campo na construção de redes socioterritoriais camponesas. Optamos por analisar os discentes, sobre a formação que tiveram ao longo de suas caminhadas nos movimentos sociais, e como esse processo impacta positivamente no projeto de Reforma Agrária, bem como a criação de uma rede territorial camponesa em diferentes escalas.

A existência de diferentes escolas do campo localizadas no Ceará, possibilitou a criação de estudos acadêmicos diversos sobre essas escolas. Inicialmente, buscamos analisar uma escola localizada na região litorânea do Estado, mas observamos que já havia uma rica bibliografia relacionada a proposta pedagógica dessa escola. Reavaliamos e optamos por buscar um outro recorte espacial (dentro as nove escolas do campo existentes no Estado), com a finalidade de realizar uma pesquisa inédita ao mesmo tempo em que divulga o trabalho realizado nestes espaços.

Após análise em campo, optamos por realizar nossa pesquisa na Escola de Ensino Médio Francisca Pinto dos Santos, localizada no assentamento de reforma

agrária Antônio Conselheiro, no município de Ocara (CE), nas proximidades da BR-122.

A escolha pela Escola Francisca Pinto dos Santos ocorreu devido a alguns aspectos que julgamos importante. O primeiro está relacionado à importância do Assentamento onde está inserida, e o fortalecimento da luta por reforma agrária na região; o segundo elemento que consideramos importante destacar, são as conquistas que a referida escola alcançou em pouco mais de dois anos e meio de funcionamento, a qual já se coloca como destaque em escala estadual (por conta dos projetos de pesquisa apresentados em feiras científicas a nível nacional); e, por fim, um importante aspecto que levamos em consideração, são as melhores condições de realização da pesquisa neste assentamento, devido ao acesso facilitado pela locomoção e a maior afinidade com os agentes que compõem a escola.

O município de Ocara está inserido na microrregião de Chorozinho e no Maciço de Baturité (IPECE, 2009), distante cerca de 105 km da capital Fortaleza. O município possui aproximadamente 765,37 km², e está localizado entre os rios Choró e Piranji, sendo dividido em seis distritos: Ocara (sede), Arisco dos Marianos, Curupira, Novo Horizonte, Sereno de Cima e Serragem. De acordo com o IBGE (2019), estima-se que atualmente o município conta com 25.703 habitantes, número não tão diferente do censo realizado no ano de 2010 pelo mesmo instituto, o qual apontou que haviam cerca de 24.007 habitantes.

Cabe ressaltar que o nome Ocara é de origem tupi-guarani, e significa paco, terreiro, ou terraço de aldeia (IPECE, 2009). Inicialmente, sua denominação era Jurema, nome que fazia alusão à espécie arbórea, típica da região Nordeste brasileira. Antes de sua emancipação, Ocara pertencia ao município de Aracoiaba, emancipando-se em 28 de dezembro de 1987 pela lei de criação nº 11.415.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Ocara é considerado baixo, tendo em vista que o valor era de 0,594 no ano de 2010, segundo dados coletados pelo IBGE no censo de 2010, ocupando a colocação 4284º no Brasil.

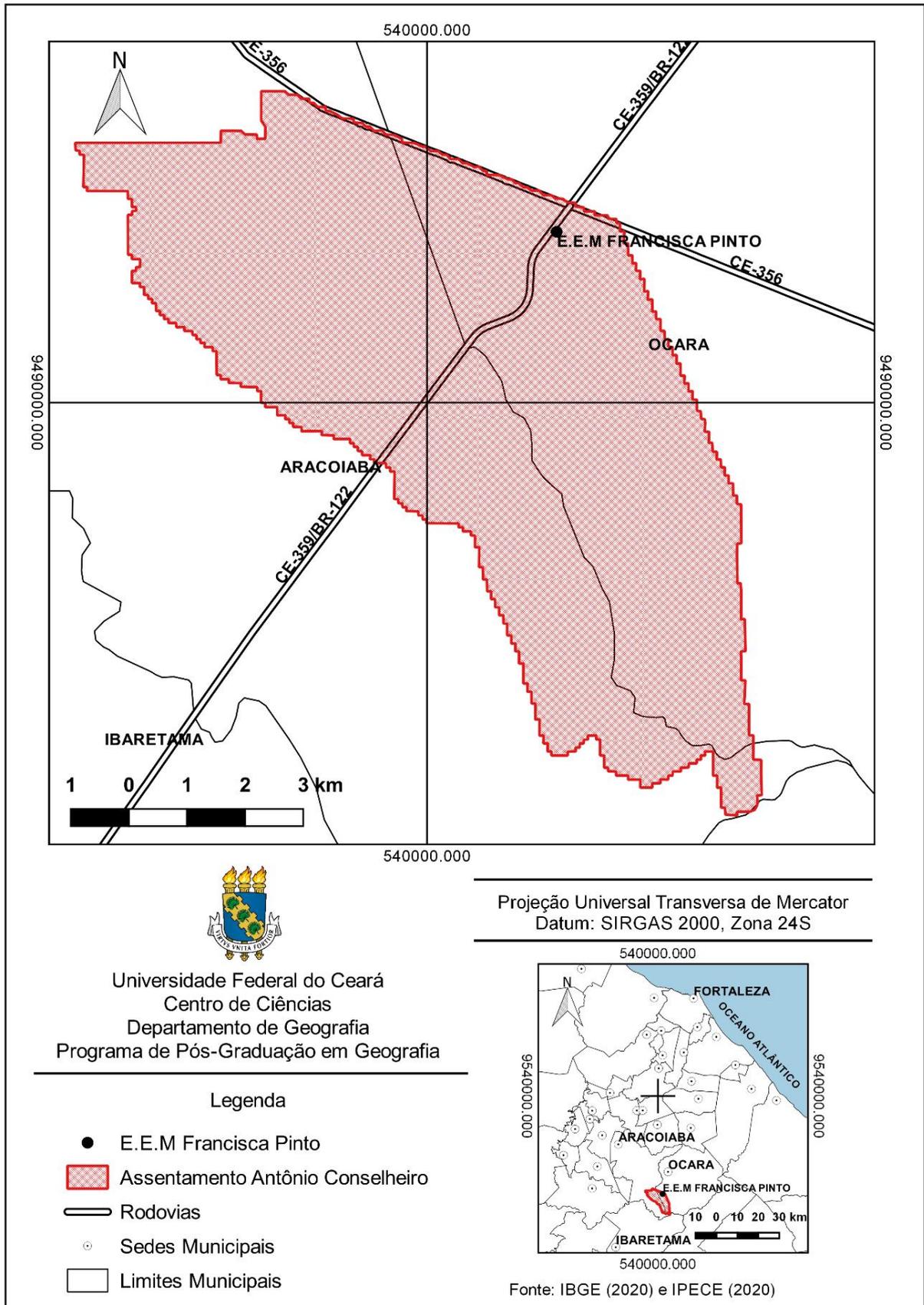
Com relação aos aspectos climáticos do município, Ocara apresenta um clima tropical quente semiárido, com pluviometria média de 959,5 mm, com chuvas concentradas entre os meses de janeiro a abril, e a temperatura média é entre 26 e

28°C (IPECE, 2009). Dentre os aspectos físicos e ambientais de Ocara, podemos apontar que o município possui relevos enquadrados, como depressões sertanejas e tabuleiros pré-litorâneos, e que os solos que constituem a área de Ocara são as areias quartzosas distróficas, o planossolo solódico e o podzólico vermelho-amarelo. Dentre a vegetação, predominam a Caatinga Arbustiva Densa e o Complexo Vegetacional da Zona Litorânea (IPECE, 2009).

A economia de Ocara é baseada, principalmente, na agropecuária, com o cultivo em maior predominância de milho, feijão, mandioca e caju, e a criação de aves, bovinos, caprinos e suínos. A maior parte da população residente em Ocara é rural, e vive basicamente da agricultura de subsistência.

Atualmente, Ocara possui sete assentamentos rurais de Reforma Agrária em seu território (BARRETO, 2018). São eles: Assentamento Denir, Assentamento Vitória, Assentamento Novas Vidas, Assentamento Che Guevara, Assentamento Sete de Setembro, Assentamento Uiara Juazeiro, e Assentamento Antônio Conselheiro (Figura 1). Em nossa pesquisa, será dada ênfase a este último assentamento citado, pois nele está localizada a escola, foco da análise.

Figura 1 – Mapa de localização do Assentamento Antônio Conselheiro (Ocara – CE)



Fonte: BANDEIRA, T. V. (2020).

A área onde está situado o Assentamento Antônio Conselheiro era uma fazenda que foi desapropriada, chamada de Córrego do Quinxexé, nas proximidades da BR-122, no distrito de Sereno de Cima. O referido assentamento fica distante cerca de 11km da sede do município.

O nome do assentamento é uma homenagem ao líder messiânico Antônio Vicente Mendes Maciel, o Antônio Conselheiro, como era popularmente conhecido. Cearense de Quixeramobim, Antônio Conselheiro foi o responsável pela fundação do Arraial de Canudos junto aos seus seguidores, no sertão da Bahia, e pela luta por acesso à terra, além de estabelecer em sua comunidade o trabalho comunitário livre.

A área da Fazenda Córrego do Quixinxé era de 5.651,6337 ha, localizada entre os municípios de Aracoíaba e Ocara. Entretanto, o projeto de assentamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) considera Ocara como município de referência devido à proximidade de sua sede (SALES, 2003).

A ocupação da fazenda pelos sem-terra ocorreu em maio de 1995, com a participação de 400 famílias, aproximadamente 1.500 pessoas de diversos municípios como Aquiraz, Crato, Chorozinho, Itapiúna, Caucaia, Capistrano, Quixadá, Baturité, Boa Viagem, Canindé, Itapajé, Redenção, Maranguape, Ibaretama, Umirim e Quixeramobim – terra natal de Antônio Conselheiro.

Ao amanhecer do dia 20 de maio de 1995, após uma noite de muita chuva, a Fazenda Córrego do Quixinxé foi despertada por um acontecimento que a mudaria completamente. Às três horas da manhã, quando o temporal começou a cessar, chegaram os primeiros caminhões e ônibus, superlotados de trabalhadores e trabalhadoras. A movimentação era intensa para desembarcar as mobílias (mesas, tamboretas, fogão), utensílios domésticos, gêneros alimentícios e os animais (cachorros, galinhas, porcos). No local, apenas quatro pessoas de prontidão esperavam por eles - eram dois trabalhadores da área vizinha que conheciam muito bem a fazenda, uma militante e um militante do MST. As famílias vinham de localidades diversas e o encontro acontecia nas sedes dos municípios, em espaços das paróquias e dos sindicatos, conforme o apoio recebido (SALES, 2003, p. 43).

Conforme Sousa (2018), todas as famílias que chegaram para ocupar a área eram agricultores e tinham o desejo de ter posse da terra para plantar. Lideranças do assentamento nos relataram que o processo de luta foi muito intenso, tendo em vista que os solos presentes na área do assentamento apresentam grande fertilidade. Sua localização às margens da BR-122 possibilita uma maior mobilidade dos assentados, principalmente para o fortalecimento da luta por Reforma Agrária naquela área, servindo como ponto de articulação para outras ocupações da região, como foi

o caso da fundação dos assentamentos citados anteriormente. Além disso, a proximidade com a BR-122 colabora no desenvolvimento econômico do assentamento, visto que o fluxo contínuo favorece o comércio de produtos produzidos no assentamento como frutas, verduras e doces.

Para chegar a esse patamar de apoio às outras ocupações, foi necessária a conquista da própria terra da comunidade que anteriormente era propriedade de uma família com forte influência em alguns municípios da região onde o assentamento está inserido.

(...) a Fazenda Córrego do Quixiné teve seu período áureo quando pertencia ao proprietário Raimundo Facó, um dos grandes plantadores de mandioca e algodão e um dos maiores produtores de caju da redondeza. (...) Com a morte do proprietário, ocorreram muitas mudanças, pois os herdeiros permaneceram morando na Capital e sua administração foi totalmente entregue aos gerentes. O então proprietário vinha somente à fazenda para receber a renda da terra (...) havia na fazenda 15 moradores fixos, que habitavam em casas de taipa, e cerca de 60 trabalhadores que, apesar de serem também denominados de “moradores”, não residiam na fazenda, mas nos arredores (SALES, 2003).

Após a ocupação, outros processos ocorreram (e ocorrem) na luta do assentamento Antônio Conselheiro, como a emissão de posse da terra, a divisão das associações, e o fortalecimento de luta por Reforma Agrária. Destacamos em nosso trabalho o fato desse assentamento ser considerado um espaço fundamental na articulação da luta por Reforma Agrária na área em que está localizado, desde a sua ocupação até atualmente.

Segundo as lideranças do assentamento, a capacidade de mobilização e a preocupação de fortalecer a luta por Reforma Agrária fez do Assentamento Antônio Conselheiro um polo dispersor de outras ocupações naquela área, assim como um importante espaço de formação para os militantes do MST.

Destacamos que o assentamento, por ter sido a primeira ocupação de terras daquela região, foi fundamental para articular a ocupação de outras áreas que eram passíveis de serem desapropriadas para fins de Reforma Agrária. Nesse processo de luta, realizaram de forma conjunta uma luta pela educação, esta contextualizada, a qual possibilitasse trabalhar as perspectivas de realidades discutidas no interior da organicidade do MST, contrapondo ideias de uma educação rural, sendo elaborada uma proposta de educação do campo.

Com o objetivo de termos acesso ao empírico em nossa pesquisa e de conhecermos de perto a realidade do Assentamento Antônio Conselheiro e da escola localizada no referido assentamento, foram realizadas visitas ao local com a finalidade de coletarmos informações com estudantes e professores na Escola Francisca Pinto dos Santos através da aplicação de questionários e da realização de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas, que foram direcionadas aos professores, membros do núcleo gestor e estudantes, ocorreram na tentativa de compreendermos os elementos que compõem a proposta pedagógica da escola, e também os aspectos relacionados ao processo das conquistas do assentamento. Dentre eles a conquista da Escola de Ensino Médio Francisca Pinto dos Santos.

Os questionários aplicados tiveram como objetivo principal a coleta de informações relacionadas ao perfil familiar e pessoal dos estudantes da escola. No processo de aplicação dos questionários direcionados aos estudantes, contamos com o auxílio de membros da escola. Foram aplicados questionários às turmas do Ensino Médio dos turnos manhã e tarde, e de uma turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) à noite. Os questionários possibilitaram a reunião de informações sobre as famílias e sobre a sua comunidade para que, desse modo, pudéssemos analisar com mais variáveis a realidade dos alunos em seu cotidiano.

Para a aplicação dos questionários, realizamos um cálculo amostral com margem de acerto de 95%. Dos 330 alunos da escola, conseguimos aplicar o questionário com 113 estudantes, divididos em três turnos, sendo a maior parte concentrada nos turnos da manhã e da tarde, e parte de uma turma de EJA no período noturno. Ressaltamos que houve uma certa dificuldade em aplicar os questionários com boa parte dos estudantes devido à resistência em responder alguns questionamentos que foram levantados.

A pesquisa de campo possibilitou diferentes informações acerca da realidade local, de modo que a coleta dos dados no questionário contou com a participação também de professores da instituição e possibilitou o convívio com os estudantes em sala de aula, assim como em outros espaços da escola, somada a outras atividades em campo. A participação efetiva no seminário de planejamento na escola Francisca Pinto em conjunto com a escola Padre Alfredinho, possibilitou uma melhor compreensão da realidade local, pois os dados coletados puderam ser

confirmados e confrontados com as pesquisas realizadas por meio de entrevistas, a vivência desses espaços e a visita à localidade, às residências, a alguns estudantes, professores e gestores, possibilitou compreender a importância da escola para a comunidade, bem como o da criação e fortalecimento das redes socioterritoriais camponesas, objetivo central de nossa pesquisa.

É fundamental compreendermos que a escola do campo Francisca Pinto dos Santos é resultado de um processo de articulação da luta camponesa por educação, que os sujeitos dessa luta, camponeses e intelectuais orgânicos que tiveram o comprometimento com os sujeitos e com educação do campo. A que a escola enfrentou diversas dificuldades em seu processo de instalação. Houve resistência em escala estadual, na qual foram necessárias ocupações¹ de prédios públicos que garantissem a efetivação do projeto de educação camponesa no Ensino Médio, e houve ainda uma resistência a nível local para a aceitação da soberania da assembleia geral, frente à autoridade da secretaria de educação local na escolha dos gestores. A vitória camponesa de ambos os processos decorreu da articulação camponesa, produzindo nesse sentido a identidade de luta na história da educação do campo.

Buscando explicar o processo de nosso texto, dividimos nossa pesquisa em três momentos distintos, com a finalidade de compreender e explicitar o processo de construção da proposta de educação de ensino médio camponesa e as suas contribuições na afirmação da territorialidade camponesa em nosso recorte espacial.

Compreender a educação do campo em áreas de reforma agrária popular decorrem da luta pela garantia dos direitos que historicamente foram negados a esta população. Os camponeses no Brasil tiveram seus direitos negados, e em muitos casos foram perseguidos e até massacrados na luta pelo direito à terra para produção.

Para que possamos entender o processo de criação da educação do campo, sentimos a necessidade de compreender a questão no contexto brasileiro. Neste sentido, o primeiro capítulo de nosso trabalho, intitulado “Questão Agrária no

¹Em 2005 cerca de 800 Sem Serra ocupam a sede do INCRA, tendo como principal bandeira da luta a liberação das terras para os 33 acampamentos existentes no Estado. Também estava na pauta de reivindicação o perdão da dívida dos camponeses assentados, a libertação de três membros do MST presos no município de Itarema, e a liberação dos recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) (ALENCAR; DINIZ, 2010, p. 140).

Brasil: desigualdades e luta camponesa” situa o processo de luta pela terra e por justiça social no campo.

Fizemos um levantamento bibliográfico a fim de compreendermos a questão agrária no Brasil. Destacamos os seguintes autores (ABREU, 2014), (MARTINS, 2010), (PRADO JUNIOR, 1979), (IANNI; 2004), (OLIVEIRA, 2007; 2009), (FERNANDES, 2005; 2019), (BRUNO, 2013; 1996) e (MELO, 2006) dos quais salientamos os elementos de consolidação da estrutura agrária desigual e o processo de luta por reforma agrária protagonizados pelos movimentos socioterritoriais.

O primeiro capítulo leva em consideração as primeiras legislações de terras implantadas na então colônia portuguesa, em seu modelo de capitanias hereditárias e cartas de sesmarias no processo de aquisição e legalização da propriedade da terra, passando pelas políticas de apossamentos ilegais e legalizadas, as quais legitimaram uma estrutura política e social de dominação popular no contexto agrário, o coronelismo.

A sustentação da política coronelista no contexto brasileiro tem como fundamento básico a dominação popular por meio da concentração fundiária e da precarização da vida no campo. Essa estrutura deixou uma marca de desigualdade e concentração fundiária e miséria no campo brasileiro. Somada a impunidade, o quadro de injustiça social e violência é resquício do processo desigual de ocupação do espaço agrário brasileiro, que ao longo do processo histórico foram sendo reafirmados. A desigualdade social no campo, seja na promulgação da Lei de Terras ou no retrocesso da Reforma Agrária dos últimos dez anos. O fundamento que legitima essa ação ainda é o mesmo: a apropriação da propriedade privada que gera ainda mais a miséria por grande parte da população do campo.

É nesse contexto que os movimentos camponeses passam a se organizar e atuar de forma coletiva, trabalham e lutam com a finalidade de garantir a justiça social no espaço agrário. Formados a partir da luta por justiça social, os camponeses brasileiros têm como uma das principais características a coletividade e luta por melhores condições de vida, criando novas territorialidades a reafirmando sua identidade camponesa. Os movimentos sociais foram fundamentais nesse processo, dos quais destacamos a ação do MST na luta e consolidação dos territórios camponeses.

Em nosso segundo capítulo, temos como ideia central discutir o processo de gênese da educação do campo e sua relação por melhores condições de vida no campo. Essa luta surge a partir de um processo de articulação de diferentes redes de sociabilidade e apoio ao MST Ceará, e é nesse contexto que o setor de educação do campo inicialmente identificou a necessidade de uma educação no campo e, posteriormente, compreendeu que essa educação deveria representar os interesses camponeses propondo uma educação do campo que tem como essência a reafirmação das territorialidades camponesas por meio da educação.

Realizamos um levantamento bibliográfico relacionado a educação do campo dos quais destacamos os seguintes autores: (CALDART, 2000), (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2018), (MÉSZÁROS, 2008) e (CARVALHO; PEREIRA, 2016); e para compreendermos a realidade local do Assentamento, buscamos (SALES, 2003), (BISPO; MENDES, 2008), e (SAMPAIO, 2016).

Destacamos no segundo capítulo os aspectos relacionados ao processo de construção da proposta de educação do campo no contexto cearense, bem como a sua estruturação como elemento de modificação da realidade local, seja a atuação das escolas de ensino médio do campo ou mesmo na contribuição da formação dos sujeitos da reforma agrária.

A formulação de uma educação contextualizada, a qual valoriza o sujeito camponês, está pautada no processo de formação desses sujeitos do campo, seja na consolidação das organizações por meio do estímulo político das organizações através de coletivos no interior da escola ou pela valorização da identidade local com a construção do inventário da comunidade local. A educação de ensino médio relaciona-se positivamente com a identidade camponesa e, nesse sentido, optamos por realizar uma análise desses aspectos na Escola Francisca Pinto dos Santos.

O estímulo da agroecologia e a inserção de saberes camponeses no processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo se apresentam como aspectos na educação do campo, pois estimula a produção de alimentos respeitando os ecossistemas e os sujeitos do campo. Logo, a educação camponesa de ensino médio possibilita aos jovens uma melhor compreensão da sua realidade, além de fortalecer suas localidades através da produção de alimentos e da democratização do conhecimento acerca da realidade local.

Realizamos duas atividades em campo para fazermos o reconhecimento e a coleta de dados do recorte espacial estudado. No primeiro campo tivemos o objetivo de conhecermos os aspectos físicos e sociais do assentamento, realizamos uma atividade de vivência na escola com a duração de três dias, em que pudemos fazer visitas em algumas áreas da escola e do assentamento, o que nos possibilitou a coleta de registros fotográficos. Nesta vivência, pudemos compreender a aspectos da proposta pedagógica, bem como nos possibilitou uma integração junto a coletivos no interior da escola.

A coleta de dados foi efetivada por meio de entrevistas semiestruturadas que foram aplicadas com gestores, professores e estudantes da escola, tendo como finalidade a compreensão da proposta pedagógica da escola e a busca de identificar como proposta é vista pelos estudantes e qual o impacto desta na formação crítica dos estudantes em relação ao fortalecimento do projeto de Reforma Agrária e sobre questões delicadas como a conjuntura econômica, social e política, na luta pela reforma agrária bem como outros aspectos de produção do espaço agrário.

Para que possamos compreender o processo de fortalecimento da territorialidade camponesa através da formação dos sujeitos da escola (tanto do ponto de vista profissional quanto do político e social), a entrevista foi realizada também com membros do coletivo de educação do MST. Também foi realizada uma oficina com os estudantes da escola, visando correlacionar as discussões da Geografia Agrária e a proposta de educação do campo.

Destacamos que existe uma importante contribuição da educação do campo no processo de criação dos territórios camponeses, e que essas territorialidades são formadas a partir da organização camponesa e da articulação da luta no campo. Esta luta vem ocorrendo por intermédio da ação dos coletivos do interior dos movimentos camponeses e, nesse sentido, enfatizamos que a atuação do coletivo de educação do campo possibilita um processo de formação do ponto de vista profissional, social e político. Os dados e relatos coletados em nossa pesquisa nos possibilitou a compreensão da amplitude desse processo, bem como a relevância da educação do campo para o processo de consolidação dos territórios camponeses.

2 QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL: LUTA PELA TERRA, A ORIGEM DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O processo de desenvolvimento do sistema capitalista de produção – na realidade brasileira – é extremamente desigual, visto que estamos situados em uma região periférica do capital. Os processos que se desenvolvem no interior dessa lógica tendem a ser mais intensificados na periferia do sistema. Ao analisar a realidade agrária brasileira, Martins (2010) aponta que as relações não capitalistas são elementos fundamentais para o desenvolvimento e a manutenção dessa lógica.

Por esse motivo, as abordagens da realidade agrária brasileira não podem incorrer em uma leitura situada nos modelos de análise de formação do sistema capitalista clássico, pois devemos nos situarmos do ponto de vista socioespacial e geoeconômico, ao qual o modelo de sociedade capitalista brasileira está incluído e como estes processos se (re)constroem na realidade agrária.

Conforme Prado Júnior (1979, p. 25) “desde o início da ocupação e da colonização do território brasileiro até os dias de hoje ainda os títulos de propriedades e de domínios da terra galopam muito adiante da frente pioneira de penetração”. Essa política dificulta de forma significativa o acesso às terras que ainda não estão ocupadas, somada às desigualdades nas regiões já inseridas nesse circuito. Julgamos imprescindível na construção do estudo da realidade agrária brasileira situarmos o momento histórico que representa a inserção do Brasil no circuito comercial mundial e, principalmente, a forma e as intencionalidades dos colonizadores que, por sua vez, iniciaram um processo de ocupação baseado no sistema de desigualdade econômica, na qual foi dada a continuidade pelas elites locais em que repercute numa política fundiária de desigualdade, apropriação e fraude da posse da terra.

Como contraponto a esse processo, os despossuídos de terra e das condições mínimas de uma sobrevivência decente no campo foram se (re)construindo em uma longa história por acesso e permanência digna no espaço agrário brasileiro. A luta nesse contexto retrata a série de dominação de uma elite, sobre a grande maioria pobre do campo. Na prática, o que ocorreu na consolidação da estrutura fundiária do espaço agrário brasileiro foram os massacres no cotidiano do trabalhador rural, no qual são legitimados e muitas vezes protagonizados pelo próprio Estado.

As conquistas presentes no espaço agrário brasileiro são fruto de um processo de luta em que muitos padeceram (e ainda padecem), mas, acima de tudo, reconstróem uma proposta alternativa à realidade desigual do campo, renovando a esperança dos marginalizados, pois “o pouco que se fez, em favor da democracia foi e continua a ser o resultado de lutas de camponeses, operários rurais e índios” (IANNI, 2004, p. 155).

Neste primeiro momento, tomamos como base o fundamento teórico de autores que discutem sobre essa temática, como Martins (2010) – que em sua obra deu uma importante contribuição para o entendimento da realidade agrária brasileira, principalmente por situar as relações não capitalistas do campo, e como estas são capturadas pelo sistema e se materializam no espaço agrário; Oliveira (2007), que busca fazer um apanhado geral sobre a questão agrária; Prado Júnior (1979), que assim como as demais obras, é uma importante contribuição para a construção do arcabouço teórico sobre a questão agrária brasileira; e Ianni (2004), na tentativa de compreendermos os processos de consolidação dos projetos da elite latifundiária brasileira no Espaço Agrário.

Na construção de nosso trabalho, iniciamos a analisar a questão agrária como elemento de prelúdio para a construção de uma proposta de educação do campo. Na tentativa de compreender o espaço agrário, optamos por analisar as diferentes configurações e reconfiguração fundiárias, levando em consideração os diferentes marcos legais que atuam no acesso e na restrição do acesso à terra, bem como serão analisadas as alternativas que estão às margens das leis que regiram e regem ao modo de ocupação do espaço agrário, mas que ao longo do processo de ocupação do campo ganharam legitimidade perante o Estado.

Como recorte temporal, analisaremos inicialmente a política de capitánias hereditárias e sesmarias, como política de apropriação de terras; no segundo momento será levado em consideração a legislação de 1824 e sua reconfiguração até o processo de consolidação da terra como mercadoria, a Lei de Terras de 1850, e também o período em que consiste no processo de 1964 a 1988, no qual houve a intensificação e a integração nacional da luta pela terra e de conquista de direitos fundamentais para o movimento camponês; por fim, analisaremos a elite agrária

brasileira, bem como a ascensão de uma política neoliberal que trabalha pela retirada dos direitos sociais conquistados.

2.1 Capitâneas hereditárias e o processo de concessão de terras

As capitâneas hereditárias foram elementares para o início da colonização portuguesa no Brasil, porém, esse modelo de ocupação negava os direitos de cidadãos e, principalmente, o acesso à terra aos povos nativos, ao mesmo tempo em que estruturava uma política fundiária no Brasil extremamente desigual. Através do fortalecimento político dos grandes proprietários fundiários, foi se consolidando uma política desigual de acesso à terra, mas com raízes profundas na política de doação de sesmaria e do apossamento.

O modelo de capitâneas hereditárias (através da doação das sesmarias) foi um modelo de gestão e acesso à terra em grande parte da história brasileira, iniciado no século XVI na década de 1530, e que se manteve como legislação por muito, até substituído em 1824 por uma nova legislação de terra. É importante ressaltar que esse sistema não foi criado particularmente para o nosso contexto, portanto, julgamos necessário situarmos os fundamentos e as particularidades adquiridos no território do Brasil colonial.

O processo que passou a estruturar o modelo produtivo foi determinando as relações sociais existentes na nova colônia portuguesa e recriando uma arquitetura social ², negando aos povos nativos, e reafirmando a sua formação econômica e social, como meio de dominação dos nativos, levando em consideração que estes eram excluídos ou subjugados nesse novo modelo de sociedade.

O processo de colonização no Brasil tem como fundamento alguns marcos legais com origem na Idade Média ibérica (ABREU, 2014), em um contexto socioespacial totalmente diferente da nova colônia. Logo, as intencionalidades, os processos e as práticas, que tinham como base essa realidade europeia, foram modificados, originando uma estrutura fundiária distinta da metrópole.

² Conforme Poulantzas (1997), arquitetura social é o conjunto de valores, marcos legais e instituições sociais que produzem determinado modo de vida de acordo com seus preceitos sociais, que por sua vez estão organizados em várias escalas formando uma macroestrutura de organização de determinada sociedade alcançando as relações em estruturas menores a nível biológicos. Ver mais em: POULANTZAS, N. **Poder Político e Classes Sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

No caso europeu, é importante ressaltar que a legislação das sesmarias tinha como objetivo a reconquista do território português por cristãos ocupados pelos sarracenos (ABREU, 2014). Assim, a questão de defesa do território e da produção de alimentos foram elementos centrais no processo de elaboração de uma legislação que alcançasse tais objetivos.

Portanto, da necessidade de povoamento e a ocupação econômica de territórios reconquistados dos Árabes em toda a península Ibérica, originaram-se forma de apropriação ou concessão de terras fora dos padrões feudais da época, com *esbulho e atropelos* [grifo do autor], em Portugal as *presúrias* [grifo do autor] marcaram a primeira fase, as sesmarias, a segunda, embora os dois sistemas coexistissem no Norte do País, na transição de decadência de um para consolidação do outro (MARQUES, 1984, p. 542). Nessas circunstâncias, as *presúrias* [grifo do autor] se caracterizavam pela *conquista ou reivindicação feita com mão armada* [grifo do autor], a partir do século IX, pelos *maiores* [grifo do autor], que tomavam *por força as terras e possessões de que os Serracenos haviam despojado a seus avós* [grifo do autor]. (NEVES, 2001, p. 113).

Analisando a concretização das sesmarias pelos portugueses, esta foi desenvolvida através de um poder local, o qual era denominado de “conselhos municipais” que, por sua vez, eram dotados de patrimônios territoriais concedidos pelo proprietário local ou mesmo pelo rei através de cartas de foral. Tal prática foi idealizada com o intuito de estabelecer o domínio de direito de alguma autoridade sobre aquele território (ABREU, 2014). Nesta organização existiam diferentes formas de propriedade, como as terras da coroa, da nobreza, comunais, propriedades alodiais, terras livres de deveres senhoriais e as terras do conselho, que eram distribuídas aos seus vizinhos. A política de sesmarias foi iniciada nas terras dos conselhos.

O contrato de sesmarias foi idealizado com base no instrumento greco-romano de *enfiteuse* (ou aforamento), no qual o proprietário tinha pleno direito a um bem, mas cede a terceiros, que por sua vez ficava sujeito a uma série de regras as quais uma delas era o pagamento de uma pensão anual ao proprietário. O que diferenciava a sesmarias das práticas realizadas do aforamento é a isenção do pagamento do aforamento em função da obrigatoriedade do cultivo da terra por um determinado tempo.

A busca em ocupar melhor o território e não cometer injustiça entre os cidadãos, em sua distribuição, deu-se origem à nomenclatura de sesmaria.

A origem do nome sesmarias está ligada à organização territorial dos conselhos. Para melhor distribuir os casais, passou-se a dividir as terras em conselhos de *sesmos*, ou sexta parte. Afim de evitar injustiças nas doações e fiscalizar as condições legais, eram indicadas um homem bom (um cidadão) para cada *sesmos*, exigindo-se a sua presença ali durante um dos dias da semana. Os *sesmos* ficaram conhecidos como *sesmo de segunda feira*, de *terça feira* etc., e os delegados municipais tomaram a denominação de *sesmeiros* (ABREU, 2014, p. 268).

Essas práticas foram inicialmente utilizadas na região sul de Portugal, e obtiveram êxito em seu objetivo de colonizar parte do território, o que fez D. Fernando no ano de 1375 assinar a Lei das Sesmarias, com algumas variações, principalmente no que se refere ao combate a latifúndios improdutivos (ABREU, 2014).

Quando analisamos as obras que retratam o modelo de organização fundiária em Portugal, a forma como foram organizadas as sesmarias e suas finalidades, podemos verificar que existiam uma grande preocupação com o processo de colonização e com o processo produtivo. Tais preocupações estiveram presentes no contexto da colonização do território brasileiro. No entanto, ocorreram grandes variações nas práticas implementadas na colônia. Uma análise desses processos é necessária até para compreender a origem do primeiro sistema fundiário no Brasil, mas consideramos relevante em nossa pesquisa compreendermos os elementos que influenciaram na diferenciação dessa política fundiária utilizada no Brasil-colônia.

A grande variação decorrente da implantação das sesmarias no Brasil consistiu na implementação da legislação da terra sem as devidas adequações para o contexto local, logo a implantação dessa prática no caso da colônia portuguesa teve um resultado oposto ao que aconteceu em Portugal, ao invés de promover uma maior distribuição de terras e produtividade, as sesmarias legitimaram um processo de concentração fundiária.

Alguns elementos fundamentais para compreendermos como esse processo se concretizou no caso brasileiro podem ser analisados na obra de Abreu (2014). Este destaca alguns elementos: o primeiro está situado na concessão das primeiras sesmarias de caráter perpétuo, totalmente diferente da realidade Europeia, e tal medida só foi tomada com o intuito de encorajar a colonização de uma terra distante e garantir certa seguridade para os descendentes no processo de colonização; o segundo elemento que devemos levar em consideração está situado no fato de desconsiderar o tempo mínimo de cultivo de uma área para que pudesse

conceder as sesmarias. Este fato decorre das dificuldades encontradas devido às resistências indígena muito forte, e com isso, as cartas eram concedidas, mas nem sempre era possível realizar as explorações dessas áreas; o terceiro ponto destacado pelo autor, e que em nossa perspectiva consideramos o de maior impacto na estrutura fundiária brasileira, foi o fato de serem relevadas as ordenações manuelinas do livro IV, na qual tinha o seguinte texto “não se dessem maiores terras a uma pessoa de sesmarias que aquelas razoavelmente parecer que no dito tempo pudesse acontecer” (ABREU, 2014, p. 271).

Devido a esse processo, ocorreu um grande número de doações próximo aos núcleos urbanos, já que as terras mais afastadas tinham uma série de empecilhos para a sua exploração, dentre elas as resistências indígenas. Devido a esse processo, criou-se um forte mercado de terras próximo aos núcleos urbanos.

É importante ressaltar, quando analisamos a estrutura das capitâneas hereditárias, e conjuntamente a política de sesmarias no território brasileiro, que grande parte desse processo era pensado e realizado por estrangeiros, impondo aos nativos e aos negros em situação de escravidão uma lógica de inacessibilidade à terra e aos direitos mais elementares do ser humano. Assim, podemos dimensionar o quanto essa estrutura social modificou a realidade local, impondo uma nova lógica de organização socioespacial.

(...) sobre as terras colocadas sob sua governança, os capitães donatários contavam como propriedade pessoal apenas uma parcela; comprometiam-se a distribuir o restante sob a forma de sesmaria, “a quaisquer pessoas, de qualquer condição, contanto que fossem cristãos (NOZOE, 2006, p. 04).

Podemos verificar a partir da análise do autor, que no primeiro momento há a negação total do regime social pretérito e sua lógica espacial. O segundo ponto a ser considerado é a imposição de determinada lógica social e política para obter acesso à terra. O regime de concessão de sesmarias é em sua origem uma política desigual de acesso à terra, onde os indivíduos mais abastados da sociedade foram quem mais se beneficiaram desse mecanismo.

Seria este o cerne da transformação do regime sesmarial, sua adaptação às condições do vasto território colonial e que marcaria definitivamente sua estrutura fundiária: *um princípio novo veio a vigorar, trazendo-lhe o prestígio da lei escrita, o espírito do latifúndio...* [grifo do autor] Firmava-se entre nós o princípio de só se conceder terras em sesmaria àqueles que alegavam possuir os meios para explorá-las e fundar engenhos (NOZOE, 2006, p. 05).

O regime das sesmarias foi elaborado com o objetivo de solucionar as questões fundiárias na Europa ocidental. Conforme Nozoe (2006, p. 02),

Instituído no reinado de Fernando I como uma lei agrária de fomento da produção agrícola e do cultivo das terras ermas – reconquistadas aos mouros ou deixadas ao abandono por conta do declínio da população rural dizimada pela peste negra ou rarefeita pelo êxodo em direção aos centros urbanos –, a medida foi, posteriormente, denominada das sesmarias.

No contexto de formulação de uma legislação do regime de sesmarias na Europa, podemos identificar que tal regime está fundamentado na colonização de terras e na preocupação com a função social da terra: a produção. É importante salientar que o problema da produção no campo é o que fundamenta a criação desse sistema. Entretanto, a adaptação desse regime aos territórios coloniais desconsidera a população nativa para a produção, idealizando-os como obstáculos para o processo de colonização. Este regime foi tomado como base para o processo de colonização Portuguesa.

Modelada com base em usos e procedimentos legais legados pela tradição, essa norma jurídica constituiu-se no principal meio de promoção da colonização e do aproveitamento dos vastos territórios do além-mar que a expansão ultramarina colocou sob domínio da Coroa lusitana. A transposição deste instituto jurídico para terras brasileiras deu-se em face do desejo da Coroa portuguesa de promover o povoamento e o aproveitamento por particulares, de um lado, e, de outro, da ausência de um meio legal alternativo para viabilizar aqueles intentos (NOZOE, 2006, p. 08).

A adaptação do regime de sesmarias no contexto do Brasil colonial foi concretizada de uma forma que acentuou as desigualdades sociais, no qual a precariedade da propriedade privada, mesmo daqueles que obtiveram por meio de concessão da coroa portuguesa o título de terra (NOZOE, 2006), se torna um processo dificultado, fato esse, decorrente do nível de exigência, resultante ao acesso à terra. Cabe ressaltar que na posse, tida como outra forma de acesso à terra, o nível de precarização era ainda mais acentuado, sem qualquer garantia da posse de direito à terra.

Os povos nativos, além de serem perseguidos e catequisados, foram completamente excluídos do direito à terra (NOZOE, 2006). Na perspectiva dos juristas portugueses, a terra quando passava a ser descoberta tornava-se propriedade dos monarcas portugueses. Este processo de apropriação fundiária do território colonial, para além de ser um simples processo de apropriação senhorial, era a base para uma forma de acumulação capitalista, na qual a terra passa a ter um papel fundamental no processo de dominação das elites locais.

Outro pressuposto teórico importante que precisa ser também ressaltado é o caráter rentista do capitalismo no Brasil. José de Souza MARTINS desenvolveu esta concepção tomada como referência, em suas obras “*O Cativo da Terra*” e o “*Poder do Atraso*” [grifo do autor]. Isto quer dizer que, no Brasil, o desenvolvimento do modo capitalista de produção se faz principalmente, através da fusão em uma mesma pessoa do capitalista e do proprietário de terra. Este processo que teve sua origem na escravidão vem sendo cada vez mais soldado, desde a passagem do trabalho escravo para o trabalho livre, particularmente com a Lei de Terra e o final da escravidão (OLIVEIRA, 2007, p. 131).

Consideramos importante compreender esse fato, para analisarmos a forma de atuação da elite brasileira e sua preocupação em manter as estruturas de desigualdades, entre elas a fundiária, para exercer seu poder e desfrutar de sua posição no contexto político-econômico local (MARTINS, 2010). Tal prática se configura ao longo do tempo como um instrumento de atraso para o desenvolvimento da sociedade brasileira, tendo em vista que o atraso é um instrumento de poder na elite fundiária.

As oligarquias fundiárias brasileiras não se configuram somente como aquelas que receberam uma autorização ou concessão de exploração de uma sesmaria, como também se estabeleceram de formas não convencionais de apropriação de terras que eram, e ainda são, práticas muito comuns no contexto fundiário do nosso país.

A apropriação de terras de forma ilegal, por meio da posse, é uma prática muito comum nos diferentes regimes legais fundiários adotados no território brasileiro. As tentativas de impedir essas práticas esbarravam no poder das oligarquias locais, ao quais eram beneficiadas de forma direta de todas essas práticas, e conseqüentemente exerciam todo o seu poder político na manutenção de toda essa prática (OLIVEIRA, 2007).

As formas de acesso legal à terra se constituíram como algo muito difícil, pois as doações de terras eram extremamente seletivas, sendo uma condição primordial ter o “sangue limpo”, e ter uma grande quantidade de escravos que permitissem a exploração desta área (OLIVEIRA, 2007). Logo, aqueles que não se enquadrassem nesses critérios eram excluídos da propriedade. Os primeiros posseiros se originaram dessa limitação, resultante da precarização social de um grupo social que não tinha seu lugar na economia formal, como destacado.

Num país em que a forma legítima do trabalho de exploração do trabalho era a escravidão, e escravidão negra, os “bastardos”, os que não tinham sangue limpo, os mestiços de brancos e índias, estavam destituídos do direito a

herança, ao mesmo tempo em que excluídos da economia escravista. Foram esses os primeiros posseiros: eram obrigados a ocupar novos territórios, pois não encontravam lugar seguro e permanente nos territórios velhos. Eram marginalizados da ordem escravista que, quando alcançados pelas fazendas de sesmarias dos brancos transformavam-se em agregados para manter a sua posse enquanto conviesse ao fazendeiro, ou então iam para frente abrir nova posse (MARTINS, 1980, p. 70-71).

O caráter subversivo que a posse da terra tinha inicialmente foi, ao longo do tempo, sendo combatido pelas elites, e as práticas de apossamento de terras foram sendo adotadas pelas elites locais, muitas vezes apoiados por “brechas” na legislação fundiária da época das sesmarias. A apropriação da terra, em suma, é uma apropriação de capital, seja ela de forma legal pela concessão de sesmarias, ou mesmo pelo apossamento. Devido ao processo intenso de expulsão de posseiros próximo aos grandes núcleos de exploração, criou-se um intenso mercado de terras (OLIVEIRA, 2007), na qual a terra é tida como mercadoria, diferenciada no contexto do capital pelo fato de não ser fruto do trabalho (MARTINS, 1994) e sim da expropriação, seja legal ou não. A terra passou a ser fonte de acumulação de capital, como aponta (OLIVEIRA, 2007) nesse processo a busca pelo acesso legal da terra devoluta ou não pelas elites brasileiras é uma forma de apropriação não capitalista, mas que compõe o sistema do capital.

As práticas de apropriação privada da terra é um elemento fundamental para que possamos compreender o caráter assumido pelo capitalista, na qual as elites locais solidificaram, nesse período, o imaginário social, o incentivo à abertura de ocupações de vastas terras, chamadas equivocadamente de posse (OLIVEIRA, 2007). Seria, portanto, uma forma legítima de apropriação de terras privadas. Nesse sentido, existiu uma intensa articulação de uma elite em tornar essa forma um instrumento legal de legalização de propriedade privada de terras, sendo uma das principais formas de aquisição de terra como é destacado.

Apoderar-se das terras devolutas e cultivá-las tornou-se uma causa recorrente entre os nossos colonizadores, e tais proporções essa prática atingiu que pôde, com o correr dos anos, vir a ser considerado como modo legítimo de aquisição do domínio, paralelamente a princípio, e, após em substituição ao nosso tão desvirtuado regime das sesmarias (LIMA, 1954, p. 46).

A lógica de apossamento de terras foi uma das principais formas de acesso ao poder fundiário existente no Brasil, onde aproximadamente 20% dos títulos de terras foram conseguidos por meio de doações de sesmarias (NOZOE, 2006). Assim, podemos afirmar que a maior parte das terras adquiridas no Brasil foi por meio da

posse, mesmo no contexto do império, ocorreram inúmeras tentativas legais de estabelecer o controle sobre a posse da terra, que foram frustradas pelo grande poderio da elite que se formou através do controle fundiário, por meio de um conjunto de leis aos quais Oliveira e Faria (2009 *apud* Silva, 1996) destaca as seguintes:

A primeira foi a obrigatoriedade do pagamento de foros das sesmarias (Lei de 15 de Novembro de 1831). O alcance dessa medida não era muito grande tendo em vista que nem todas as sesmarias tinham sido concedidas com essa cláusula e também o fato de que os concessionários obrigados a ela se furtavam ao pagamento e as instancias administrativas não tinham meios de cobrá-lo. Não obstante, a sua extinção representou a conquista de uma aspiração que vinha dos tempos coloniais. A segunda modificação ocorrida na época regencial no que concerne a questão da terra foi a extinção do morgadio (Lei N. 57 - de 06 de Outubro de 1835). A lei dos Morgados definia que os bens passassem indivisos ao filho mais velho (OLIVEIRA; FARIA, 2009 *apud* SILVA, 1996, p. 04).

A ruptura como forma de concessão de terras via cartas de sesmarias ocorreu somente após julho de 1822, com a resolução nº 76 do reino de consulta da mesa do desembargo do poço (OLIVEIRA, 2009), nesse período, que foi anterior a aplicação da lei de terras, houve um vácuo legal na forma de aquisição fundiária por vias legais. Com essa ausência de um marco legal que regimentasse a aquisição de terras, a posse passou a ser compreendida como uma forma legítima de aquisição fundiária no território brasileiro. Diante desse processo, alguns setores do Brasil independente, e com a colaboração do então príncipe regente Dom Pedro I, buscaram elaborar uma carta magna para ter como referência os princípios na formação de uma nação, o elemento e a manutenção dos privilégios dos grandes proprietários fundiários são elementos característico dessa legislação.

2.2 Constituição Federal de 1824 e a Lei Nº 601 de 1850

A constituinte de 1824, que ocorreu a elaboração da primeira Carta Magna do Brasil, foi um processo muito importante para a criação de uma autonomia local. No entanto, as modificações realizadas na Constituição mantiveram o caráter elitista latifundiário da política fundiária nacional, garantindo uma maior autonomia aos grandes proprietários em um país essencialmente agrário, sendo que a inviolabilidade da propriedade civil é inquestionável, como é destacado abaixo:

Era um Brasil exclusivamente rural, ainda que sob uma estrutura fundiária desordenada, o que justificou a preocupação de José Bonifácio, no sentido de alertar os governantes e o povo da necessidade de se dar à nação, uma

estrutura agrária capaz de formar uma classe rural estável de médios e pequenos proprietários. Não produziu éco o alerta do Patriarca da Independência, visto que a Constituição de 1824 inscrevia, por influência do Código de Napoleão, no seu artigo 179, § 22, o princípio segundo o qual "a inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade é garantida pela constituição do Império, pela seguinte maneira: é garantido o direito de propriedade, em toda a sua plenitude. Se o bem público legalmente verificado, exigir o uso e emprego da propriedade do cidadão, será ele previamente indenizado do valor dela. A lei marcará os casos em que terá lugar esta única exceção, e dará as regras para se determinar a indenização" (VIEIRA, 1988, p. 40).

É fundamental compreendermos que o processo de legitimação do poder dos latifundiários é uma política de beneficiamentos dessa elite, conservando o processo de injustiça social no espaço agrário brasileiro. Decorrente também desse processo se intensifica o quadro de desigualdade e de miséria legalizados por políticas fundiárias condizentes com essa realidade.

Nesse contexto, o apossamento de terras se configura como uma prática contínua, seja ela realizada por uma elite social que posteriormente seria legitimada por meio de outros instrumentos legais, ou mesmo por pequenas parcelas de apossamento. Esse processo tornava a manutenção dessas posses muito fragilizadas, pela ação da reintegração do próprio Estado ou mesmo pela política de posse com uma elite local. É importante ressaltar que apesar de haver uma modificação do ponto legal no acesso à terra, a manutenção de uma estrutura latifundiária concentrada é parte integrante desta nova lei, o que repercutirá por muitos anos na questão fundiária no Brasil.

Outro marco legal que modificou o processo de aquisição fundiária por meio da Lei de Terras, e transformou ainda mais o processo de acesso à terra, dificultando o acesso da população mais pobre, "foi a lei nº 601 de 12 de setembro de 1850, conhecida como a Lei de Terras, que é atual como o marco jurídico de constituição da propriedade capitalista no Brasil" (OLIVEIRA, 2009).

A transformação da terra em mercadoria modificou completamente a sua forma de aquisição, mas, antes de mais nada, ela atuou como um instrumento legal que dificulta ou impossibilita o acesso à terra para a população mais pobre do Brasil, ou mesmo que solidificava o poder daqueles que obtiveram terras até aqueles que tinham conquistado por meio da concessão de sesmarias ou mesmo por meio da posse. Do ponto de vista jurídico os artigos que legitimaram tais práticas foram os seguintes.

Art. 4º Serão revalidadas as sesmarias, ou outras concessões do Governo Geral ou Provincial, que se acharem cultivadas, ou com princípios de cultura, e morada habitual do respectivo sesmeiro ou concessionário, ou de quem os represente, embora não tenha sido cumprida qualquer das outras condições, com que foram concedidas.

Art. 5º Serão legitimadas as posses mansas e pacíficas, adquiridas por ocupação primária, ou havidas do primeiro ocupante, que se acharem cultivadas, ou com princípio de cultura, e morada, habitual do respectivo posseiro, ou de quem o represente, guardadas as regras seguintes:

§ 1º Cada posse em terras de cultura, ou em campos de criação, compreenderá, além do terreno aproveitado ou do necessário para a pastagem dos animais que tiver o posseiro, outro tanto mais de terreno devoluto que houver contíguo, com tanto que em nenhum caso a extensão total da posse exceda a de uma sesmaria para cultura ou criação, igual as últimas concedidas na mesma comarca ou na mais vizinha (LEI Nº 601, DE 18 DE SETEMBRO DE 1850).

A afirmação legal da propriedade privada da terra no interior da estrutura fundiária brasileira teve um efeito muito prejudicial para o estabelecimento de uma justiça social, na qual o poder das elites fundiárias se reverberou em forma de lei. Esta ação representou na prática de exclusão de grande parte da população de uma forma digna de acesso à terra. Nesse sentido, o governo teve uma ação primordial no estabelecimento desse quadro de injustiça social, nos quais foram os artigos 7º e 8º dessa lei que garantiram um poder a elite da província na legalização de determinada posse.

Art. 7º O Governo marcará os prazos dentro dos quais deverão ser medidas as terras adquiridas por posses ou por sesmarias, ou outras concessões, que estejam por medir, assim como designará e instruirá as pessoas que devam fazer a medição, atendendo as circunstâncias de cada Província, comarca e município, podendo prorrogar os prazos marcados, quando o julgar conveniente, por medida geral que compreenda todos os possuidores da mesma Província, comarca e município, onde a prorrogação convier.

Art. 8º Os possuidores que deixarem de proceder à medição nos prazos marcados pelo Governo serão reputados caídos em comisso, e perderão por isso o direito que tenham a serem preenchidos das terras concedidas por seus títulos, ou por favor da presente Lei, conservando-o somente para serem mantidos na posse do terreno que ocuparem com efetiva cultura, havendo-se por devoluto o que se achar inculto (LEI Nº 601, DE 18 DE SETEMBRO DE 1850).

Por mais que fossem garantidas algumas formas de concessão de terras indígenas no artigo 12º dessa lei, o que se assistiu – e ainda assistimos até os dias de hoje – é uma constante luta, ininterrupta e extremamente violenta entre indígenas e posseiros que, ao longo da história do Brasil, gozam de uma legislação que sempre os favoreceram, pois ao contrário do que se deu nas zonas pioneiras das Américas, a

Lei de Terras instituiu no país o cativeiro da terra “aqui no Brasil as terras não eram e não são livre, mas cativas” (MARTINS 1980, p. 73).

A organização da posse territorial foi algo muito problemático, pois, por mais que existisse um novo marco legal, a Lei de Terras de 1850 – que serviu como um instrumento legal de controle –, os posseiros foram articulando diferentes formas de adquirir propriedade. Um exemplo disso foi a tentativa de legalizar as posses que estavam cadastradas nos livros das casas paroquiais (OLIVEIRA, 2009). Os registros paroquiais inicialmente serviam como um simples instrumento que sistematizavam os possuidores de terras no interior do império (MARTINS, 1980, p. 73).

O estabelecimento de uma legislação fundiária favorável aos grandes proprietários fundiários se configura uma forma de domínio da terra, mas antes serve também como uma forma de subjugar o trabalho. Com o processo em andamento que resultaria na abolição do trabalho escravo no território brasileiro, era fundamental que existissem mecanismos de domínio da força do trabalho que chegassem a migrar para os postos de trabalho no Brasil. Neste sentido, o cativeiro da terra foi o instrumento mais eficiente de exercer o domínio sobre os trabalhadores brasileiros (MARTINS, 2010).

Todos esses processos sociais serviram como base para a fundamentação do regime que exerceu, e ainda exerce, forte influência no território brasileiro por meio da ação dos coronéis, estruturados em um regime político no interior da sociedade capitalista, com elementos de relações não capitalistas na exploração do trabalho e da terra. Através do poder conquistado devido aos processos inauguraram um importante e marcante período de domínio na história do Brasil.

2.3 Latifúndio – do Coronelismo ao Neoliberalismo: política fundiária no Brasil

O período coronelista (1889 – 1930) da história do Brasil relata um processo em que grandes proprietários fundiários exerciam o controle direto sobre as diferentes formas de dominação no interior das estruturas agrárias. O Estado brasileiro tem suas origens agrárias muito fortes em relação ao processo de consolidação da economia. Logo, compreender o poder originado do processo de formação de nossa sociedade é um elemento crucial para que possamos

compreender as estruturas de poder que representam o interesse dessas oligarquias (IANNI, 2004).

O modelo coronelista só teve força devido à desigualdade fundiária, a qual torna-se elemento essencial dessa estrutura, pois os coronéis só obtiveram o controle político e social devido a situação decorrente de uma estrutura fundiária desigual.

Esse domínio de terra, como vimos anteriormente, não surgiu de forma despreziosa, muito pelo contrário, as intencionalidades no interior das estruturas já estabeleciam mecanismos para que fosse possível aumentar o controle social e político dos proprietários de terras no Brasil, descentralizando o comando político que seria reverberado no maior poder dos latifundiários.

Pode-se considerar que, de 1897 a 1911, o governo federal absteve-se na prática, de implementar uma política de ocupação de terras devolutas e deixou-as nas mãos dos governadores estaduais, em atendimento aos anseios das oligarquias regionais. Nesse período, portanto, a história de apropriação territorial esteve fundamentalmente vinculada a história de cada uma das antigas províncias, agora transformadas em Estados. Cada Estado regulou, por meio de sua constituição uma legislação específica, o problema da terra (OLIVEIRA; FARIA, 2009 *apud* SILVA, 1996, p. 11).

A descentralização do poder e da possibilidade de exercer um domínio sobre a propriedade fundiária foi fundamental para estruturar uma arquitetura política de controle. Posteriormente esse modelo seria denominado de coronelismo, que se caracterizava como um complexo sistema de relações de domínio em que o aparelho estatal era amplamente utilizado pelas elites oligarcas que se revezavam entre si no domínio local, mas sempre com forte controle da população por meio da posse da terra.

Tal estrutura só se tornou possível graças às brechas deixadas na execução da Lei de Terras, que serviu para o fortalecimento de uma elite fundiária (OLIVEIRA, 2007), como podemos verificar na análise a seguir:

Para que a lei de terras realizasse a demarcação de terras devolutas, seriam necessárias quatro medidas simultâneas: a revalidação de sesmarias depois de sua medição; a legitimação das posses; elaboração de um cadastro de terras; e a proibição de novas posses após 1854. Porém, isso não aconteceu, pois o cadastro de terras não foi constituído, e um pequeno número de terras foram revalidados, o que ocorreu igualmente com as posses e sua legitimação. Assim, a lei que proibia novas posses continuava como um instrumento legal para impedir imigrantes e ex-escravos pudessem chegar à propriedade da terra e assim ficaram disponíveis para trabalho livre nas propriedades existentes. Neste sentido, a manutenção da lei garantia o processo do qual os detentores da posse (grandes ou pequenas) poderiam

ter acesso à propriedade privada da terra, tornando-se assim proprietários (OLIVEIRA, 2007, p. 50).

Para que possamos compreender melhor a estrutura política na qual estava situado os coronéis, que em diferentes situações transformaram de latifundiários em autoridade política, é importante que saibamos o papel dos governadores dos Estados no contexto do coronelismo. Os coronéis se inseriram numa importante estrutura de controle a partir da política municipal, aos quais tinham como função servir de base de apoio para interesses dos governadores dos Estados. Em contra partida, eram beneficiados de certo poder nas estruturas a nível local. “Nessa concepção, o coronelismo é um sistema político, uma complexa rede de relações que vai desde o coronel até o presidente da república, envolvendo compromissos recíprocos” (CARVALHO, 1997, p. 230).

Esta articulação entre os agentes políticos em escalas diferenciadas e o governador passa a ser o elo entre o presidente e as elites agrárias, como em grande parte do poder concentrado nos Estados.

O governador republicano, ao contrário, era eleito pelas máquinas dos partidos únicos estaduais, era o chefe da política estadual. em torno dele se arregimentava as oligarquias locais, dos quais os coronéis eram os principais representantes. Seu poder se consolidou após a políticas dos estados implementados por Campos Sales em 1889, quando ele decidiu apoiar candidatos eleitos “pela política dominante nos respectivos estados” segundo Sales, era dos estados que se governava a república (CARVALHO, 1997, p. 230).

Logo, um sistema que tem por base o coronel, que por sua vez está cimentado nas relações desiguais de posse de terra, passa agora a ter forte influência na tomada de decisões no contexto da república garantindo além da influência sobre as autoridades locais, o controle da política nacional que favorecessem seus interesses em função do interesse da maioria da população do país, tendo como principal característica a barganha de cargos públicos na consolidação do poder do coronel.

Nessa concepção, o coronelismo é, então, um sistema político nacional, baseado em barganhas entre governos e coronéis. O governo estadual garante, para baixo, o poder dos coronéis sobre seus dependentes e rivais, sobretudo cedendo o controle sobre os cargos públicos, desde o delegado de polícia até a professora do primário. O coronel hipoteca o seu apoio ao governador em forma de votos. Para cima, os governadores dão o seu apoio ao presidente da república em troca do seu reconhecimento de seu domínio no Estado (CARVALHO, 1997, p. 231).

O controle exercido pelos coronéis estava ligado ao controle da terra primeiramente e, posteriormente, ao controle do Estado, por meio de cargos públicos

em diferentes escalas. Este controle não era exercido de forma pacífica. Os conflitos entre os coronéis envolviam um contingente de moradores e igualmente era a escala de influência do coronel. Seus objetivos neste sentido era a prática da violência como instrumento básico de dominação da população do meio agrário; a intimidação era algo do cotidiano na população residente no espaço agrário.

A violência, de instrumento e valor de mediação que era nas lutas político-familiares, sem desaparecer de todo como instrumento e permanecendo como valor social, passa a ser exercida basicamente numa única direção (contra as classes dominadas; e, eventualmente, contra elementos não conformistas da própria classe dominante) e com um sentido predominantemente estratégico (PALMEIRA, 2006, p. 57).

Assim, os poderes exercidos pelos coronéis foram conquistados por meio de uma rotina de violência, seja contra a população pobre residente no campo contra outros coronéis que rivalizavam pelo controle político de determinada região, ou mesmo contra os próprios familiares, sendo muito comuns os conflitos fundiários que resultavam em mortes devido a questões de herança fundiária. O controle sobre servidores do Estado, entre eles de segurança pública ou mesmo do poder Judiciário, garantiu aos coronéis a impunidade de suas práticas, garantindo um contexto de impunidade gerada no meio agrário. Com isso, podemos deduzir que a violência existente no meio agrário é resultante desse processo.

O poder dos coronéis no campo – e a submissão do Estado aos interesses dos coronéis – nos passa uma falsa impressão de que essa categoria política representaria o atraso em todas as suas relações. Entretanto, essas práticas de controle, similares ao contexto pré-capitalista, eram fundamentais para o processo de modernização de caráter conservador da produção agrícola no Brasil que, por sua vez, estava articulado a nível internacional para que pudesse haver a dominação, como afirma Oliveira (1987, p. 47):

O Nordeste agrário não-açucareiro se converte em um vasto algodão, desde o Maranhão à Bahia. Não era a “plantation”, porém a estrutura de produção dessa nova mercadoria; esse vasto algodão é na verdade constituído pela segmentação sem fim de pequenas e isolada culturas. A rapina internacional encontra terreno propício para a constituição de uma estrutura de produção em que o capitalismo internacional domina a esfera financeira de circulação, deixando a produção entregue aos cuidados dos fazendeiros, sitiantes, meeiros e posseiros. Emerge aqui uma estrutura fundiária típica do latifúndio: o fundo de acumulação é dado pelas “culturas de subsistência” do morador do meeiro do posseiro, que foi viabiliza pro esse mecanismo um baixo custo de reprodução da força de trabalho e, portanto, um baixo valor que é apropriado à escala de circulação internacional de mercadorias sob a égide das potências imperialistas.

A articulação da estrutura fundiária concentrada, o domínio da força de trabalho, a ação dos proprietários de terra e o apoio do Estado a essa política, garantiram os elementos essenciais da reprodução da exploração do capital internacional. Essa estrutura econômica garantiu altíssimos lucros ao mercado internacional, e uma atividade lucrativa aos coronéis em escala local.

A desigualdade fundiária existente no Brasil, somada ao sentimento de impunidade em relação aos grandes proprietários fundiários e a demanda por terra, faz com que o espaço agrário brasileiro seja palco de intensos conflitos fundiários. Esses embates vitimam cotidianamente camponeses, as lideranças dos movimentos, lideranças religiosas, sindicalistas, trabalhadores rurais, ribeirinhos, indígenas e quilombolas. Ressaltamos que esses grupos são duplamente atingidos, primeiro pela miséria imposta por um sistema historicamente injusto de acesso à terra e à população mais pobre e, depois, pela violência imposta através da elite agrária, que no decorrer do tempo apresentou números alarmantes dos conflitos não anunciados do espaço agrário brasileiro, dentre os quais podem ser acompanhados a partir do Caderno de Conflitos do Campo CPT (Comissão Pastoral da Terra).

Aproximadamente um milhão de pessoas estiveram envolvidas em conflitos no campo no Brasil, em 2018, mais especificamente foram 960.342 pessoas envolvidas em conflitos contra 708.520 pessoas, em 2017, um aumento significativo de 35,6% (PORTO-GONÇALVES; CUIN; LADEIRA; SILVA; LEÃO, 2018, p. 91).

Podemos verificar que os conflitos fundiários existentes desde o processo de colonização ainda é uma realidade presente no cotidiano dos camponeses e das organizações que atuam no espaço agrário brasileiro. Este fato reforça a ideia de que no contexto agrário brasileiro nunca houve uma política de redistribuição de terras em que realmente visasse quebrar as desigualdades existentes e as que se pretendiam, a tal forma prontamente sufocada pelas forças da “elite do atraso” (MARTINS, 1979), no processo de correlação de forças políticas.

Neste quadro social existente atualmente, analisamos os fatos que levaram a esse panorama de injustiça social, conflito agrário e de perpetuação do poder dos grandes proprietários de terra. Assim, consideramos importante ressaltar a ação do Estado nesse processo que, anteriormente, se configurava como um estado oligárquico e, posteriormente, passou a intervir de forma mais efetiva em escala nacional, em um projeto desenvolvimentista encabeçado pelo Governo Militar de

1964, conhecido como Estatuto da Terra, resultado de um contexto de pressão social do campo e de uma leitura conjuntural da época.

As Ligas Camponesas surgiram por volta de 1945. Elas foram uma forma de organização política de camponeses que resistiram a expropriação e a expulsão da terra. Sua origem está associada a recusa ao assalariamento. Foram criadas em quase todos os estados brasileiros e tinham o apoio do PCB, do qual eram dependentes. Em 1947, o governo decretou a ilegalidade do Partido e com a repressão generalizada, as ligas foram violentamente reprimidas, muitas vezes pelos próprios fazendeiros e seus jagunços. Em Pernambuco, em 1954, as ligas ressurgiram e se organizaram em outros Estados do Nordeste, bem como em outras regiões. (...) Neste mesmo ano, o PCB criou a União do Lavradores e Trabalhadores Agrícolas - ULTAB, que se organizou em quase todo o território nacional. Com essa forma de organização, o Partido pretendia realizar uma aliança camponesa operária. Em 1962, as ligas realizaram vários encontros e congressos, promovendo a criação de uma consciência nacional em favor da reforma agrária. A ação das ligas era definida na luta pela reforma agrária radical, para acabar com o monopólio de classe sobre a terra. Em suas ações, os camponeses resistiam na terra e passaram a realizar ocupações (OLIVEIRA, 2007, p. 40).

As ligas camponesas iniciaram um importante debate no bojo da sociedade brasileira que, posteriormente, entraria na pauta das instituições do Estado, contemplando as questões de injustiça social no campo, o problema da terra era quase secundário nas demandas que ali existiam. O grande problema é a falta de uma justiça, que por meio do Grupo de Trabalho Sobre o Estatuto da Terra (GRET) visava obter um certo controle na reação dos trabalhadores do campo (BRUNO, 2013).

Neste contexto conjuntural em que se realizavam as lutas sociais do campo é que se fortalecia um projeto de reforma agrária, na qual questionava-se não só a estrutura fundiária, mas antes de mais nada, as injustiças sociais no campo e seu reflexo de miséria para os trabalhadores rurais. Conjuntamente a esse processo, associava-se ao atraso no desenvolvimento econômico do Brasil e estava atrelado a uma estrutura fundiária desigual.

Há vínculos e identificações que se cruzam e, apesar das diferenças dos objetos do estatuto político e ideológico, de cada uma dessas vertentes, elas compartilham vários interesses comuns; encontram-se referenciadas por uma mesma escala de valores e precedentes históricos. Suas principais coordenadas são: a necessidade de modernização da agricultura; a noção de latifúndio como obstáculo estrutural ao desenvolvimento e à industrialização; e a implementação de uma classe média rural no campo (BRUNO, 2013, p. 10).

O Estatuto da Terra surgiu em resposta aos acirramentos dos conflitos fundiários no espaço agrário brasileiro e ao fortalecimento das organizações

populares, como a ligas camponesas, que na década de 1940 e 1950 conquistavam a força popular e política no movimento camponês.

Em resposta a esse contexto de lutas sociais do campo, e com a necessidade de criação de projeto para a realidade agrária brasileira, o governo militar publicou em 30 de novembro de 1964 o Estatuto da Terra (OLIVEIRA, 2007), que em sua retórica surgia como um instrumento de redistribuição de terras e efetivação da reforma. Entretanto, em seu processo de alteração perde pontos centrais e abre margem para arrefecer a lutas do campo.

É importante destacar que o primeiro texto publicado sobre o Estatuto da Terra foi constituído pelo GRET, que tinha como tarefa principal formular uma primeira versão da lei de reforma agrária (BRUNO, 2013). Faziam parte do GRET vertentes reformistas como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e vários outros representantes, técnicos e políticos dos principais ministérios. Neste sentido iniciou-se um espaço do ponto de vista legal, para discutir a questão fundiária brasileira.

No processo de construção do texto base para do Estatuto da Terra, a força antagônica no interior do GRET, é que podemos verificar em escala reduzida as disputas do Estado e das políticas públicas que acarretariam diretamente na realidade camponesa. O embate entre as ideias e suas respectivas intencionalidades apresentam-se de forma clara na análise de Bruno (2013):

Por certo que havia divergências entre o Grupo de Campinas e a vertente reformista do Ipes, em especial sobre qual seria o instrumento prioritário da reforma agrária - se a tributação ou desapropriação. Enquanto Paulo de Assis Ribeiro defendia a tributação como meio eficaz para fazer valer o uso produtivo da terra, José Gomes da Silva e o Grupo de Campinas questionavam sua eficácia, devido o peso político da grande propriedade no interior do Estado e tendiam a considerar a desapropriação como prioritária (Lorena, 1984). Mas, apesar das divergências era maior o consenso em torno de algumas questões básicas, o que possibilitou o trabalho conjunto e a elaboração dos princípios e preceitos da reforma agrária. (BRUNO, 2013, p.15).

Cabe ressaltar que esse processo de articulação para a criação de uma lei de reforma agrária é anterior ao próprio Golpe de 1964, e que as forças reformistas detinham muito poder de articulação no interior do GRET. Entretanto, a aprovação do texto inicial por parte dos representantes patronais tinha como objetivo principal o descrédito ao projeto de reforma do governo de João Goulart (1961-1964). Deste

modo, a primeira versão do Estatuto da Terra é bem promissora aos movimentos camponeses.

O texto do Estatuto da Terra é bem claro ao reconhecer o problema agrário na realidade brasileira, levantando diferentes questionamentos dados e possíveis soluções para a questão da desigualdade no acesso à terra, que inicialmente aponta algumas providências a serem tomadas pelo Congresso.

Entre tantas providências solicitamos a atenção do Governo e do Congresso, quer o poder Executivo destacar a prioridade que dá à solução do problema agrário, regulamentando assim a, após quatro lustro de vigência da atual carta magna do imperativo constitucional de “promover a justa distribuição da propriedade, com igual oportunidade para todos” (Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, p. 11).

A necessidade de modificação na estrutura fundiária brasileira está presente em diferentes trechos do texto que regulamenta o Estatuto da Terra. “São óbvias as razões para a atribuição de prioridade de uma nova regulamentação e modificar a estrutura fundiária brasileira” (LEI Nº 4.504, DE 30 DE NOVEMBRO DE 1964, p. 11).

O contexto de injustiça social no campo é apresentado a todo instante, bem como os principais prejudicados nessas condições sociais. “(...) assalariados parceiros, arrendatários ocupantes e posseiros que não vislumbram nas condições atualmente vigente no meio rural qualquer perspectiva se tornarem proprietários das terras que cultivam” (LEI Nº 4.504, DE 30 DE NOVEMBRO DE 1964, p. 11). O reconhecimento do problema agrário por parte dos elaboradores do Estatuto da Terra é nítido, e o poder da criação de uma lei que tinha como prerrogativa modificar essa realidade desigual, somada às pressões dos movimentos sociais do campo, são elementos muito importantes para que houvesse uma verdadeira revolução na estrutura fundiária brasileira. Contudo esse fato não ocorreu, e ainda vivemos em um país em que a desigualdade no acesso à terra é uma marca de nossa estrutura fundiária, bem como em outros países da América Latina.

Os motivos pelos quais não houve um processo de distribuição justa das terras no Brasil, após a instituição do Estatuto da Terra, são múltiplos, mas alguns apontamentos são essenciais para que possamos compreender essa realidade. O primeiro apontamento que podemos destacar é que existe no Brasil um grande distanciamento entre o que é colocado no planejamento de uma lei e de algumas

políticas públicas e sua efetivação prática. O segundo aspecto que devemos levar em consideração é que em um processo de tamanha magnitude dificilmente existira um consenso, pois há visões variadas e muitas vezes antagônicas no interior do Estado. Logo, os caminhos que iriam trilhar determinada ação dependeram de uma constante correlação de força no interior da estrutura estatal.

O terceiro aspecto teve um impacto direto na negação de direitos fundamentais a população camponesa. Este está relacionado às modificações realizadas no projeto inicial, devido a fortes pressões de grupos políticos e da colaboração do governo militar com interesses da elite latifundiária brasileira. As modificações do texto inicial retratam um quadro político diferente, em relação aos pressupostos do GRET que foram observadas nas emendas parlamentares, referente ao texto base.

As Emendas Constitucionais visavam modificar os critérios de desapropriação por interesse social, estabelecer novas regras de tributação e instituir uma justiça agrária autônoma. Mas, no decorrer dos debates preliminares, a criação de uma justiça agrária autônoma não contou com o apoio das elites políticas e foi imediatamente eliminada do texto, restando apenas a inclusão da palavra “agrário” na alínea da Constituição que trata do assunto, o que permitiu à União legislar sobre o direito agrário como um ramo autônomo do Direito. (BRUNO, 1995, p. 16).

Compreender as modificações de determinados conceitos no texto do Estatuto da Terra nos possibilita compreender as limitações que esse documento tem em garantir a justiça social no campo. Estrategicamente estruturados, as modificações realizadas no Estatuto reverberaram de forma efetiva, no tocante à garantia dos interesses das elites agrárias, como por exemplo, a discussão da função social integral da terra, na qual BRUNO (2013) faz uma análise.

A propriedade desempenha integralmente a sua função social quando “favorece o bem-estar dos proprietários e trabalhadores e suas famílias: mantém níveis altos de produtividade; assegura a conservação dos recursos naturais e cria justas relações de trabalho” (PAR, 1964, i: 1). (...) A inclusão do termo “integralmente” para o desempenho da função social, ao invés de controlar melhor a observância da função social, posteriormente, deu margens a inúmeros equívocos, possibilitando a ocorrência do exercício da função social não necessariamente integral. Por sua vez, ao estabelecer que o pleno exercício da função social implicaria em direitos e deveres, (inclusive do Poder Público), o anteprojeto, permitiu a grande propriedade desenvolver o argumento de que ela não exerce uma função social por falta de apoio do Estado que não está cumprindo em “zelar”, “estimular” e promovê-la (BRUNO, 2013, p. 20).

Outro ponto que se configura como uma grande brecha, que dificultaria a política de desapropriação de latifúndio, é o conceito de empresa rural, na qual estaria

ligado aos latifúndios razoavelmente explorados, abrindo margem a interpretações de diversas leis, possibilitando o beneficiamento de grandes latifundiários que tinham como objetivo burlá-la (BRUNO, 2013). De modo que passaram a intervir no texto tornando-o favorável aos seus interesses em alguns aspectos

O Estatuto, por exemplo, definiu latifúndio com base na improdutividade e na dimensão, é certo, mas desencarnou do conceito os atributos outorgados pelo movimento camponês: o latifúndio como expressão da violência e da sujeição. A lei estabeleceu a propriedade familiar como base da reforma agrária, é verdade, mas delegou à grande empresa rural a função condutora da modernização e único exemplo eficaz do uso racional da terra (BRUNO, 2013, p. 29).

No processo de consolidação do texto final do Estatuto da Terra houveram muitos retrocessos no que se refere ao texto inicial. O avanço dos interesses dos latifundiários protagonizados pelos políticos que representavam esse interesse é claro em diferentes trechos desse documento. Porém, cabe ressaltar que apesar de arrefecer inicialmente a luta no campo, o Estatuto da Terra foi (e ainda é) apropriado e assimilado através dos movimentos camponeses no processo de (re)ascensão da luta no campo.

É fundamental compreender que foi através do Estatuto da Terra que o Estado passou a conferir uma identidade jurídica às categorias sociais existentes (BRUNO, 2013). Ao torná-las legais possibilitou um caminho legal que pudesse garantir a efetivação de um projeto de reforma agrária, por mais que seja inegavelmente em menor escala em relação ao texto inicial. Deste modo, cabe compreender que as forças que estão em disputa no interior do Estado brasileiro têm origens diferentes, muitas vezes antagônicas, e que os processos sociais refletem a articulação e poder desses grupos.

Compreender a lógica de produção do espaço agrário brasileiro é necessário abranger os processos de articulação das elites fundiárias e seus parceiros, frente aos projetos de desenvolvimento produtivo e social do campesinato, que tem como fundamento a justiça social, que contrapõem o projeto de miséria e concentração fundiária. As práticas dos diferentes agentes sociais que servem como referencial em sua ação política, e a materialidade desta, refletem um processo de correlação de forças, em muitas vezes antagônicas e até mesmo contraditórias, que por sua vez se reverte em um processo de consolidação de determinado projeto para o campo.

O Estado, neste sentido, atua como elemento central na articulação e consolidação do projeto de desenvolvimento no espaço agrário. Logo, é fundamental compreender o Estado e seu caráter litigioso entre diferentes projetos sociais, que através de sua ação prática modifica o espaço. Sua ação ocorre a partir da correlação de força, das quais resulta em uma nova materialidade social, fundada em determinada coesão social. Logo, o Estado promove mudanças significativas na sociedade. Em uma análise marxista vemos que:

Para resolver o problema do Estado é necessário regressar à concepção marxista científica de superestrutura do Estado e mostrar como, no interior das estruturas de vários níveis defasados por desenvolvimento desigual, o Estado possui uma função particular de construir o fator de coesão dos níveis de uma formação social. É precisamente o que o marxismo exprimiu, concebendo o Estado como fator da “ordem” como “princípio de organização” de uma formação, não nos sentidos correntes de uma unidade complexa, e como fator regulador do seu equilíbrio global enquanto sistema. Pode-se ver assim por que razão a prática política tem como o objetivo o Estado, produz as transformações das unidades e é assim o “motor da história” (POULANTZAS, 1997, p. 42).

A centralidade estatal decorre do fato que este, além de ser um dos principais realizadores de políticas de desenvolvimento no contexto brasileiro, é responsável também pelo estabelecimento de leis e regras, que servirão como base para a consolidação de projetos no campo. Neste sentido, os diferentes projetos estão em constante disputas no interior das estruturas do Estado democrático, o qual modificará a sociedade tendo como base o projeto de sociedade e campo adotado por ele.

Compreender as disputas no interior do Estado como elementos fundamentais para o processo de amadurecimento das instituições democráticas é essencial em nossa análise, bem como o entendimento que este processo está sujeito a avanços e retrocessos, e que o nível de mobilização e articulação entre diferentes agentes repercute de forma direta na consolidação de seus interesses frente aos interesses de outros grupos sociais com capacidade de mobilização a articulações menores.

Os diferentes projetos de desenvolvimento do campo são tão diversos quanto as quantidades de categorias organizadas no espaço agrário. A análise desse espaço deve levar em consideração essa diversidade. Situando as características fundamentais de cada um dos projetos, e o tipo de sociedade projetada para a realidade agrária brasileira e qual projeto que tem maior poder de consolidação nesse

processo de correlação de forças. Ressaltamos neste sentido a presença de três distintas propostas para a realidade agrária brasileira.

A primeira proposta que consideramos uma das que tem maior poder de articulação é a proposta conservadora latifundiária, das quais (BRUNO, 2013) demonstra que seu fundamento básico é a manutenção dos privilégios de grandes proprietários sem que haja necessariamente a obrigatoriedade de modificação ou modernização da produção, repercutindo assim no crescimento do poder da terra a partir do seu monopólio.

O segundo projeto pode ser compreendido como um projeto camponês, que pode ser analisado em Oliveira (1991; 2007;) e Fernandes (1996, 1999, 2009) por não ser apenas só um projeto, mas uma diversidade de projetos e de agentes tão diversos quanto as categorias de trabalhadores do espaço agrário, mas que tem como fundamento básico a consolidação de justiça social no espaço agrário.

O terceiro projeto materializa-se na forma de modernização conservadora. Elias (2011; 2002) discute como fundamento básico a manutenção das desigualdades do campo e até a elevação dessa desigualdade ligada ao projeto de desenvolvimento técnico produtivo, desvinculado da necessidade de desenvolvimento social e correção das desigualdades sociais. Diferenciando-se da primeira proposta pela sua articulação com entidades de pesquisas, métodos inovadores de produção, mas mantendo as mesmas características sociais, e até mesmo intensificando o processo de exclusão social.

As forças conservadoras no espaço agrário sempre tiveram forte influência no processo de tomada de decisão sobre a política agrária brasileira, logo a sua capacidade de modificar ou manter determinado contexto social, por mais que seja contraditório, sempre mantiveram uma correlação e uma força favorável aos seus interesses.

Segundo dados do censo agropecuário, existiam no Brasil, em 2006, 5.175.489, distribuídos em uamá res de 329 911 393 hectares, dos quais 86% tinham uma área menor que 100 há e ocupavam 21,4% da área total. Já unidades produtivas muito grandes, com 1000 he e mais que representam menos de 1% de todos os estabelecimentos detinham 44% da área total. (GUIMARÃES, 2010, p. 217).

O índice de concentração fundiária existente na realidade do país sempre demonstrou as desigualdades no interior da estrutura social brasileira. No entanto, analisamos dados recentes publicados pelo Ministério da Agricultura, no ano de 2017,

afirmando em uma reportagem que o Brasil utiliza apenas 7,6%³ do território nacional em lavouras e que podemos dimensionar as desigualdades e a improdutividade de terras no campo. Logo, compreendemos que o poder dos grandes proprietários que não estão suscetíveis a modernizar a sua produção ainda é muito elevado, conseqüentemente a sua forma de manter seu poder não está na capacidade produtiva de mudança na realidade agrária brasileira e sim no poder, no monopólio da posse da terra, e sua capacidade organizacional de manter uma estrutura fundiária que não traz desenvolvimentos, mas mantém privilégios históricos (MARTINS, 1994), se consolidando como o poder do atraso.

Este poder reflete um intenso processo de articulação entre diferentes agentes da elite agrária brasileira, em muitos casos, ligadas às oligarquias e articulações políticas e grandes pecuaristas e sindicatos patronais. Sua capacidade sempre foi algo muito presente na articulação em torno da manutenção dos privilégios dos latifundiários, mas a sua capacidade de organização política social pode ser dimensionada no processo de articulação patronal em resposta às formulações do Estatuto da Terra de 1964 e o risco de diminuição do seu poder.

Dentre essas entidades de articulação dos interesses dos grandes proprietários fundiários no Brasil destacamos a ação da União Democrática Ruralista (URD), formulada em 1985 e oficialmente no início dos anos de 1990 tem forte atuação no cenário nacional de forma a enfrentar os interesses dos trabalhadores rurais e sem-terra com enfrentamento aberto e violento (BRUNO, 1996). Dos quais a sua ação sempre esteve atrelada a momentos estratégicos no decorrer da luta do campo.

A frequência com que a UDR reaparece na cena política não é de todo aleatória ou desprovida de sentido. Ela esteve presente no 'caminhaço' através da adesão de grandes proprietários do Centro-Oeste do país que participaram ativamente do movimento. Foi onde partiu o discurso mais radical. Também no Pontal de Paranapanema a UDR está na base de criação do Grupo de Defesa do Direito a Propriedade, organizações de fazendeiros e empresários rurais recentemente criados com o objetivo de prestar "assessoria aos proprietários para pressionar juizes e promotores para que acelerem a reintegração de posse de terra invadidas (BRUNO, 1996, p. 71).

É fundamental compreendermos a força de movimentação dessa entidade na política, defendendo os interesses de fazendeiros e produtores rurais frente à proposta camponesa. Juntamente com a violência, a mobilização da UDR cria uma nova identidade das entidades patronais do campo, com enfoque no produtor autêntico. Tal organização decorre do processo de articulação iniciado por Ronaldo

³ As lavouras representam apenas 7,6% do total de terras do Brasil segundo a NASA (LIMA, 2017).

Caiado (2019 – atualmente), atual Governador do Estado de Goiás, mais que teve ação muito efetiva no processo de organização dos grandes proprietários fundiários.

Para a UDR, a mobilização era importante porque expressava “uma demonstração de força que daria força às suas reivindicações e exprimiriam uma determinação mais forte e um engajamento mais intenso do grande proprietário” é as convocações dos folhetos distribuídos nos leilões de gado, que dão “a nova identidade “de classe aos produtores rurais. Para Caiado “qualquer segmento da sociedade só é respeitado no momento em que decide se organizar”. E todos deveriam se organizar como uma caixa de maribondos: mexeu com um nós mexeu com todo o país (BRUNO, 1996, p. 74).

O processo de mobilização das elites agrárias apresenta determinadas características em sua prática de proteger a propriedade fundiária. A UDR utilizou o incentivo de uso da pistola e a formação de milícias privadas para defender as propriedades do processo de ocupações e reivindicações por justiça social no campo.

Em meado dos anos 80, os grandes proprietários de terras de várias regiões do país sentiram-se ameaçados com as ocupações descontentes com o governo, que não estava “dando garantias as homens que estão produzindo a grandeza da pátria”, organizaram-se para angaria fundos e comprar armas para “defender suas fazendas da reforma agrária dos invasores” (...) a ação dos fazendeiros e de suas milícias, e as manifestações de apoio a violência frente à timidez do governo com mobilização dos proprietários de terras foram fatores que levaram UDR utilizar como prática o uso da violência. Uma das principais características dessa violência é a sua imponderabilidade. Desconhecer críticas conjunturais e mediações, porque toda a sua lógica se assenta no argumento da legítima defesa da propriedade privada (BRUNO, 1996, p. 75-76).

A UDR enquanto entidade patronal teve ampla aceitação das elites agrárias e serviu como fator de articulação de parlamentares e grandes produtores rurais no Brasil. Tal articulação posteriormente daria origem a uma bancada de representantes políticos nas diferentes casas de poderes do Estado brasileiro – a bancada ruralista. Esta articulação entre os poderes dos grandes proprietários e da classe política decorre também do esforço da elite agrária em ter seus interesses representados de forma mais enérgica nas diferentes instâncias democráticas.

A UDR desprezava as regras da política partidária, mas reconhecia a importância desse espaço político constitucional, apostando na via eleitoral como meio de implementar a representação do grande proprietário. Isso se viabilizou graças ao apoio financeiro de candidatos diretamente ligados aos “interesses da agricultura”. Todos os candidatos, independente de sua filiação partidária, podiam receber auxílio financeiro da UDR, bastando como requisito defender a livre iniciativa e o direito inalienável da propriedade (BRUNO, 1996, p. 79).

Essa atitude da elite agrária em compreender a dinâmica de disputa no interior do Estado e de se articular para atuar de forma mais enérgica no seio das entidades de representações democráticas coloca a questão agrária do Brasil em outro patamar de disputas. O conflito do campo que ocorre de forma direta, seja com ocupações, expulsões, assassinatos de lideranças e perseguições, e agora passa a se articular de forma mais efetiva no plano das ideias, das formulações e de projetos de desenvolvimento para a realidade agrária brasileira.

As articulações políticas e jurídicas dos grandes proprietários garantiram a eles uma série de privilégios, dos quais destacamos o mais importante, a manutenção do direito inquestionável da propriedade da terra, decorrente do retrocesso da marcha de reforma agrária e de direitos sociais provenientes das articulações camponesas. Apesar dessa intensa articulação elitista, que tem como fundamento desarticular a luta por reforma agrária e a garantia de justiça social no campo, a Lei de Reforma Agrária foi votada e aprovada na constituinte de 1987/1988. No entanto, inúmeras são as ações que fundamentam-se em desestruturar e desestabilizar a implementação da política de reforma agrária no Brasil, na criação de emendas constitucionais, dificultando as ações de integração de posse ou mesmo inúmeros processos jurídicos decorrentes de uma prática que dificulta o processo de desconcentração fundiária em todo o país.

A ação enérgica e ininterrupta de diferentes agentes desse processo de atraso da política de reforma agrária pode ser identificada em diferentes escalas, seja nas casas de representações políticas a nível municipal, estadual e federal ou mesmo nas varas do judiciário com os constantes processos de criminalização de luta por reforma agrária.

Frente ao projeto conservador, podemos situar o projeto popular de reforma agrária que por sua vez resultou na articulação de diferentes agentes sociais do campo, tendo como principal elemento de atuação política a justiça social no campo. Fruto de um processo de articulação de vários agentes oprimidos na sociedade brasileira, resultando em constante processo de amadurecimento entre fazer político, buscando seus direitos, e se (re)construindo enquanto agente atuante no espaço agrário brasileiro.

Ao estudarmos a luta pela terra, diante das contradições do capital, por meio das ações elaboradas num campo de conflitos que entendermos como espaço social, onde se desenvolve as relações sociais e onde esses sujeitos,

ao desenvolver a luta em movimento, transformam o próprio espaço, vele pensar a razão de sua existência. Retomando a contribuição de E.P. Thompson na introdução deste trabalho, não pensamos e, portanto, não vemos a classe trabalhadora como uma estrutura, como uma categoria estatística, mas como uma formação social e cultural em movimento. Assim vista, não podemos entender esse movimento dentro de uma estrutura determinada, mas sim em um processo contínuo de fazer-se na luta (FERNANDES, 1999, p. 69).

A injustiça social e o contexto de desigualdade existente no espaço agrário brasileiro, decorrente de um constante processo de precarização da classe oprimida, fez da necessidade de terra e melhores condições de vida um instrumento de articulação e fortalecimento de diferentes lutas sociais do campo. Sem-terra, trabalhadores assalariados, posseiros, meeiros, comunidades quilombolas, indígenas e seringueiros, diante dos massacres e da negação dos direitos fundamentais na realidade camponesa, se organizaram, se fortaleceram e se refizeram na luta por direitos sociais.

Outro elemento importante no processo de articulação camponesa no contexto entre as décadas de 1960 e 1990 foi a ação de fração da Igreja Católica por meio das comunidades eclesiais de base, que tiveram um papel fundamental no processo de amadurecimento das pautas dos movimentos camponeses. As comissões pastorais serviam como espaço de formação e de debate sobre a realidade agrária brasileira, e as comunidades eclesiais de base foram fundamentais na articulação das demandas sociais e na organização dos primeiros núcleos camponeses.

Na primeira metade da década de setenta, nos anos auge do regime militar, as CEB's foram o lugar social onde os trabalhadores encontraram condições de se organizar e lutar contra as injustiças e por seus direitos. Embora tenha apoiado o golpe 64, a igreja começa a mudar seu posicionamento a partir de 1973. Nas suas bases, alguns sacerdotes já se envolviam como processo de resistência dos trabalhadores em torno da questão da terra. Esse espaço político havia nascido no começo dos anos sessenta, quando começaram a surgir as primeiras Comunidades Eclesiais de Base (FERNANDES, 1999, p. 70).

Outra organização fundamental para o surgimento da luta camponesa foi a CPT que, através do processo de organização dos trabalhadores do campo, permitiu não só a troca de conhecimento entre diferentes camponeses de realidades distintas, mas possibilitou a articulação a nível regional e posteriormente nacional da luta por justiça social no campo. É importante destacar que as ações da CPT não restringem a luta dos camponeses sem terra, mas o seu poder de atuação tem repercussão singular na proteção de diferentes camponeses injustiçados no Brasil.

No centro-sul, um encontro importante foi realizado em julho de 1982, no município de Medianeira-PR. No plano nacional a CPT promoveu em setembro do mesmo ano o encontro em Goiânia – GO, do qual participaram trabalhadores de 16 estados. “aí foi o primeiro encontro de troca de experiência de luta pela terra. eu me lembro muito bem que quem assessorou foi José de Sousa Martins. Foi a primeira reunião nacional e eu fui, nunca tinha saído do rio Grande ... foi um encontro de troca de experiência e nenhuma proposta, troca de experiência: como é que vocês fizeram aquilo. Foi para se conhecer (...) tinha umas ideias: não que CPT vai fazer isso pra nós como nos se conhecemos nessa reunião nós vamos continuar se reunindo, nós vamos continuar se encontrando (FERNANDES, 1999, p. 78).

Após o processo de articulação dos diferentes agentes que apoiam a luta camponesa, há um processo de consolidação da luta social do campo. As ocupações decorrentes da articulação e da troca de experiência foram fundamentais para a construção de novos paradigmas de luta no campo. O MST enquanto movimento social retrata um processo de intensificação das lutas sociais. De um lado, há intensa articulação dos diferentes agentes sociais de manutenção da desigualdade e defesa da propriedade privada; no outro, a intensa articulação de camponeses, indígenas, pequenos proprietários, dentre outros.

Este processo repercute de forma direta no processo de intensificação da luta no campo, do qual podemos analisar esses conflitos na atualidade que vitima cotidianamente um número de camponeses cada vez maior. A questão agrária é o resultado da soma dos processos de violência no campo e da consolidação de projetos de desigualdade social, do qual incluem camponeses proprietários fundiários e grandes projetos agroindustriais que resulta em um intenso e constante processo da correlação de força. Neste sentido, analisaremos como tais processos sociais repercutem na produção do espaço agrário nas diferentes escalas sociais com enfoque na luta camponesa com três recortes analíticos, pós constituinte de 1988: as forças progressistas que buscavam melhor condição de desenvolvimento para o campo e as forças conservadoras; os tradicionais coronelistas e os latifundiários; e os que lutaram para consolidar o projeto da modernização conservadora no campo.

No processo de consolidação das políticas de Reforma Agrária da constituição Federal de 1988, foi demonstrada uma intensa ação no processo de correlação da força entre diferentes projetos de desenvolvimento para o campo. Destacamos os três principais: o primeiro reflete a força dos grandes latifundiários de combate à iniciativa camponesa de rever seus privilégios de monopolista agrário; o segundo ponto que destacamos é o posicionamento dos grandes agroindustriais, que buscavam uma modernização da produção e a preservação das estruturas desiguais

da sociedade; e o terceiro ponto é o posicionamento camponês, que buscava uma articulação intensa para a consolidação de um projeto de reforma agrária, bem como a justiça social no espaço agrário.

A constituinte de 1987 e 1988 coloca em xeque muitos privilégios dos proprietários fundiários, pois possibilitou ganhos significativos no contexto legal para os camponeses na conjuntura de articulação de sua luta social, reverberando toda a sua força política e o seu poder de movimentação social em torno da questão da função social da terra, priorizando o cumprimento da função sócia da terra em detrimento do direito absoluto.

A constituição rejeitou enfaticamente a ideia, há muito tempo superada, de propriedade absoluta da terra, quando o uso e o gozo da propriedade visavam satisfazer unicamente o seu titular, na nova ordem constitucional, a função social passou a integrar o próprio conteúdo do direito à propriedade; é o princípio que deve nortear todo o sistema jurídico (art.5º, XXIII e art. 170, II e III). Em todos os aspectos, a carta constitucional condiciona o direito à propriedade ao exercício da função social, concedendo instrumentos para a efetivação, pelo poder público, das medidas promotoras dessa política (MELO, 2006, p. 244).

Os ganhos legais da concepção de função social da terra, para os movimentos sociais, foram basilares para o fortalecimento da luta pela terra, bem como a formação e o amadurecimento da luta por direitos sociais no espaço agrário. O cumprimento da função social da terra está ligado a três requisitos que estão associados entre si – o cumprimento dos requisitos econômicos, ambientais e trabalhistas – o que vinha a fortalecer a luta no campo em vários aspectos.

Como contraponto a essa proposta existia a articulação dos grandes proprietários fundiários, que encontraram na UDR uma identidade de articulação dos interesses. As representações das elites agrárias brasileiras tiveram uma ação muito enérgica na defesa dos interesses dos latifundiários. Os ganhos políticos de suas ações foram significativos, que por sua vez reverberaram no entrave da efetivação da política de reforma agrária no Brasil e a consolidação dos interesses políticos dos grandes proprietários fundiários, dos quais destacamos a política compensatória que estava em desacordo com a nova política fundiária, onde foram criados mecanismos que possibilitassem a manutenção dos seus interesses, como é caso do resgate do título da dívida agrária.

A desapropriação por interesse social para fins de reforma agrária pode ser vista como uma sanção, dada a forma de pagamento nua em Títulos da Dívida Agrária (TDA), resgatáveis em um tempo que varia de dois a vinte anos. Pode ser encarado como garantia de uma concepção de propriedade

enquanto direito absoluto, pois mesmo o imóvel sendo utilizado em desacordo com a constituição (não cumprindo sua função social), cometendo, com isso, um ilícito, o proprietário é indenizado (MELO, 2006, p. 245).

Neste sentido podemos compreender que o processo de efetivação da política de reforma agrária implementada no Brasil não retirou o poder e o direito absoluto dos grandes proprietários fundiários. Em alguns casos possibilitou o estímulo para o aquecimento do mercado de terras em algumas regiões do país (OLIVEIRA, 2012), garantindo a venda segura e rentável para as propriedades com baixo valor de mercado e a segurança do dinheiro público como garantia de retorno.

Mesmo com um aparato legal que legitimasse a proposta de reforma agrária, o poder das elites em determinadas regiões e a incapacidade dos órgãos do Estado em garantir a efetivação da proposta de reforma agrária, resultaram na intensificação das ações dos movimentos camponeses para que de fato e de direito fosse cumprida a sua política prevista em lei. Mesmo com tantas garantias na aplicação dessa política, podemos analisar um processo de avanços e retrocessos na luta do campo a partir dos dados (MELO, 2006) de criação de assentamentos (Figura 2).

Figura 2 – Famílias assentadas no Brasil entre os anos de 1995 e 2002

Ano	Famílias assentadas
1995	30.716
1996	41.717
1997	66.837
1998	98.740
<i>Subtotal</i>	<i>238.010</i>
Ano	Famílias assentadas
1999	99.201
2000	69.929
2001	73.754
2002	43.486
<i>Subtotal</i>	<i>286.370</i>
Total Geral	524.380

Fonte: elaborado pelo autor.

A partir do quadro acima, podemos analisar que existe uma grande variação entre as conquistas do acesso à terra e que esse reflete também na intensificação da luta no campo. Como consequência, há os inúmeros assassinatos por conflitos, relatados nos diferentes exemplares do caderno de conflitos no campo, que recebem o mesmo título, mas que modifica somente o ano e o conteúdo dos conflitos. Quando analisamos esses números de assentamentos a partir dos diferentes governos, temos os seguintes dados: no governo de Fernando Collor (1990-1992) tivemos um número de 42.030 famílias assentadas em 288 projetos de assentamentos; no governo de Itamar Franco (1992-1995) 14.627 famílias foram assentadas em 118 projetos, nos quais existe uma grande avanço; já no governo Fernando Henrique Cardoso (1996-2002) foram assentadas 158.312 famílias organizadas em 1.931 projetos de reforma agrária – aqui, é importante salientar que os dados apresentados pelo governo Fernando Henrique está atrelado a um projeto neoliberal de contrarreforma agrária que visava principalmente fomentar o mercado de terras e mascarar os dados sobre aplicação da política de reforma agrária, desapropriação de terras no Brasil (OLIVEIRA, 2012).

Quando analisamos o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), podemos evidenciar um processo de diminuição do número de assentamentos criados entre os anos de 2003 a 2008. Segundo dados coletados pelo INCRA, foram assentadas 519 famílias sem-terra, uma diminuição muito significativa, apesar desses dados serem questionáveis, como podemos verificar a seguir:

(...) segundo Oliveira (2009), os números da reforma agrária do governo Lula não passam de uma “farsa”. Pois a quantidade de famílias assentadas não corresponde ao assentamento real de novas famílias, já que o INCRA contabiliza a criação de novos assentamentos juntamente com outras metas como: a regularização de posses e reconhecimento de assentamentos antigos e o reassentamento de agricultores atingidos por barragens. Ao agregar várias linhas de ações do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), como criação de novos assentamentos, percebe-se uma tentativa, por parte do governo, em aumentar número real de famílias assentadas, tentando confundir e convencer os movimentos sociais e sindicais, e a sociedade de que as metas da reforma agrária estariam sendo cumpridas (ENGELMANN, 2015, p. 10).

O posicionamento dos movimentos sociais frente ao contexto da queda substancial da política de reforma agrária foi um posicionamento de denúncia no período de 2003 a 2015. No entanto, o número de acampamentos diminuiu, seguindo a projeção dos assentamentos. Este fato é colocado pela direção do MST como uma

falta de perspectiva de consolidação de uma política de reforma agrária, e a manutenção dos assentamentos ficou dificultada (ENGELMANN, 2015).

É importante ressaltar que a continuidade do projeto de desenvolvimento na perspectiva do próximo governo resultou nas propostas do governo de Dilma Rousseff, de 2011 a 2016, que apresentou proposta de coalisão de força entre diferentes setores da sociedade brasileira, iniciando uma política neodesenvolvimentista como destacado:

Nos últimos anos surgem leituras que definem esses governos “progressistas” como portadores de um novo projeto econômico-político, o projeto neodesenvolvimentista. Este combinaria o desenvolvimento econômico com uma política social assistencialista universal que levaria, através da intervenção do Estado na economia e na “questão social”, ao desenvolvimento do capital industrial produtivo e a uma melhoria substancial dos padrões de vida dos trabalhadores (CORREA, 2013, p. 43).

Essa perspectiva neodesenvolvimentista procura manter e fortalecer os assentamentos com a criação de programas de incentivo à produção, programas de distribuição de renda, redução e eliminação da pobreza no campo possibilita um avanço em questões infraestruturais e de sustentabilidade econômica no campo, distante das propostas de avanços da proposta de reforma agrária com a criação de mais áreas de assentamentos, mas como fundamento principal a erradicação da pobreza, por uma política assistencialistas, pondo a reforma agrária em segundo plano nas ações do governo.

Nessa lógica a reforma agrária não pode ser excluída do debate sobre o combate à pobreza, principalmente quando se refere à pobreza no campo, pois qualquer que se adote, a pobreza no campo é resultado da carência, ou acesso restrito e insuficiente, dos recursos produtivos, principalmente a terra e a água, bem como os bens e serviços fundamentais que garantam o bem estar e cidadania das pessoas, como saúde, educação, informação, comunicação, etc. (Wanderley, 2011) De Janvry y Sadoulet (2002), citado por Leite y Ávila (2007), relacionam a reforma agrária com outras formas de redução da pobreza. Para os autores, a migração somente desloca a pobreza rural para as cidades, e os programas de transferência de renda, mesmo sendo facilmente administráveis, não resolvem a questão estrutural, principalmente em países com grande incidência de pobreza. Assim, a reforma agrária e a pluriatividade (propriedades rurais voltadas também para atividades não agrícolas) são vistas como políticas que poderiam reduzir expressivamente este problema (ESQUERDO; BERGAMASCO, 2013, p. 567).

É imprescindível ressaltar que o posicionamento do Governo Dilma (2011–2016) em optar pelo fortalecimento via programas sociais no campo também coloca

em segundo plano a questão fundiária. Historicamente, esteve presente nas pautas dos movimentos sociais, bem como nos programas de governo dos partidos de esquerda na década de 1980. Conseqüentemente, ocorreu um processo de redução de assentamentos nesse período, dos quais alguns balanços apontam esse quadro.

Ao se fazer um balanço sobre os dois primeiros anos (2011 e 2012) de governo da presidenta Dilma verifica-se que a reforma agrária foi excluída das estratégias para a erradicação da pobreza no país. No primeiro ano deste governo, de acordo com dados do Incra, foram assentadas no país 22.021 famílias e, no segundo, o número de famílias assentadas somou 23.075, tratando-se do menor índice registrado nos últimos 17 anos. Essa constatação é reafirmada ao serem analisados os números de projetos de assentamentos criados no primeiro ano deste governo (109 projetos), verificando-se que desde 1994 não havia um número tão baixo. No segundo ano deste governo a quantidade de projetos implantados também ficou aquém do esperado, somando apenas 117 projetos de assentamentos. A extensão de terras dedicadas aos projetos de assentamentos rurais nos primeiros dois anos do governo Dilma também contou com números bastante inferiores aos anos anteriores (ESQUERDO; BERGAMASCO, 2013, p. 568).

Esta proposta enfraqueceu as manifestações e as lutas por direitos sociais no contexto agrário brasileiro. Somado a um constante processo de avanço na política de incentivo ao agronegócio no Brasil e fortalecimentos de setores do conservadorismo, resultou em um contexto de um golpe.

O poder de articulação entre os diferentes agentes de uma elite que defendem um projeto neoliberal se ajustaram mediante determinado contexto.

Os governantes do PT desenvolveram uma política de combate à pobreza, mas não enfrentaram os problemas estruturais de concentração de propriedade e de renda. Estas foram superficialmente tocadas, reduzindo a expansão do consumo e a não ampliação da cidadania. Foram transferências supletivas de renda sem tocar na riqueza propriamente dita, nem na concentração fundiária. Promoveu-se assim a despolitização da pobreza. (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2018, p. 27).

Diante desse processo existe um grupo muito ativo que representam a elite desse país que iniciou um intenso processo de ação política, dos quais integram as elites bancárias e agrárias tanto latifundiárias quanto dos setores agroindustriais. Parte de uma elite industrial representados pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), somando forças com articulações de caráter internacional, possibilitou um processo de desgaste do governo da Presidenta Dilma Rousseff via revolução colorida (KORYBKO, 2018), que culminou em intenso processo de cassação do mandato presidencial, e consolidou um projeto neoliberal de consolidação dos interesses de grandes grupos empresariais representados por uma política de austeridade encabeçada por uma elite e representada pelo então vice-presidente,

Michel Temer, que através de uma manobra política ascendeu ao poder e se manteve até o fim de seu mandato em 2018.

O processo de consolidação do projeto da direita se consolidou através de uma grande articulação entre diferentes setores, seja da sociedade ou mesmo do próprio Estado. A atuação do judiciário, que em alguns casos se mostrou com vários elementos que podem ser questionados a sua imparcialidade, teve ação muito relevante na manutenção do poder nas mãos de setores conservadores pós eleições de 2018 (GREENWALD, 2019).

Neste processo, a ascensão do conservadorismo ao poder no Brasil representa um processo de intensificação dos conflitos no campo, que quando comparado os anos de 2016 e 2017 em relação aos conflitos por terra, tivemos um aumento de 36,6%, (CPT, 2018) de em apenas um ano, do qual pode ser apreendido com a incitação à violência contra os camponeses em vários momentos do processo eleitoral.

Este processo ressalta não somente o acirramento dos conflitos fundiários existentes no campo, mas também o contexto de intensificação e a consolidação da proposta neoliberal para a realidade agrária. O discurso conservador sobre propriedade fundiária, com caráter absoluto, e o enfraquecimento dos movimentos sociais do campo – e conseqüentemente do entendimento de que a terra deve cumprir uma função social – pode ser identificado, quando analisamos a queda do número de famílias assentadas ao longo dos diferentes governos.

No atual contexto, o processo de violência que historicamente foi utilizado pelas elites agrárias para se manter no poder tende a se intensificar. O atual governo defende abertamente em seu discurso o uso da violência, como instrumento de resolução de conflitos fundiários, o que pode acarretar em um aumento substancial dos conflitos do campo. Neste é fundamental para o movimento camponês compreender os processos que estão em curso e articular estratégias de ação para defender seu projeto de desenvolvimento.

Neste sentido compreendemos que as experiências de propostas de educação do campo, bem como os diferentes modelos de escolas do campo, se apresentam como uma importante estratégia camponesa, das quais destacamos os seguintes aspectos: o fortalecimento da identidade camponesa entre os jovens assentados ou não que residem no campo; a busca por sustentabilidade financeira e social nas propostas que compõem os currículos das escolas e a capacidade de

fortalecimento da luta do campo por reforma agrária popular. sua proposta pedagógica que consideramos importantes no processo de fortalecimento da luta camponesa.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO E O MST CEARÁ

A educação camponesa no Ceará decorre de um processo de articulação de diferentes sujeitos do campo, os quais foram responsáveis pela criação das bases teóricas e práticas na construção da luta. Articulada no interior das ocupações, nos assentamentos, nos recantos mais precarizados do campo cearense, foi gestada uma proposta de educação do campo por meio da luta pela educação. No processo de busca pela ressignificação dessa educação, os sujeitos do campo articularam forças com diferentes instituições da educação e da sociedade civil, e com a ação direta dos movimentos sociais deram a essa educação uma identidade popular camponesa, a qual oportuniza para o jovem do campo uma outra perspectiva de educação como sujeito dos processos do campo.

3.1 Gênese da Educação do Campo

A educação do campo como bandeira de luta dos movimentos sociais camponeses está ligada à luta constante por justiça social no espaço agrário brasileiro. A luta por terra, no contexto camponês brasileiro, emerge como um processo catalizador de lutas sociais por outros direitos como saúde, educação, igualdade de gênero, melhores condições de vida no campo, dentre outras coisas. E logo que se iniciaram os debates sobre a educação do campo, compreendeu-se que:

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser *educação* [grifo dos autores], no sentido amplo de *processo de formação humana* [grifo dos autores], que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 23).

A educação do campo dos movimentos sociais camponeses surgiu nesse contexto de reivindicações dos direitos sociais. A luta pela terra e por uma educação do campo tem um processo de formação concomitante as escalas de abrangências distintas.

No processo da luta pela terra e no surgimento de um grande movimento em massa no contexto agrário brasileiro, iniciou-se um processo de articulação de diferentes atores sociais que se denominavam camponeses. A heterogeneidade desse movimento fortaleceu de forma efetiva o MST em sua gênese, pois possibilitou uma compreensão ampliada sobre os processos sociais, as demandas existentes e a sua força política no contexto de formação, de modo que ficam evidentes as relações

entre educação camponesa e luta por melhores condições de vida no campo, como observamos a seguir.

Na luta por um projeto popular de desenvolvimento do campo, os Sem Terra expressam a concepção do direito à educação e do dever do Estado. No processo de luta pela reforma agrária, a posse e o uso da terra passam a viabilizar um conjunto de outras lutas: luta por escolas e formação de qualidade, por educação contextualizada, por estrutura viária básica, entre outras. Esse é um fato extremamente relevante na compreensão dos processos políticos e sociais que envolvem a escola do campo (OLIVEIRA; SAMPAIO, 2017, p. 155).

As demandas sociais observadas no processo de acampamento possibilitaram aos camponeses um processo de amadurecimento militante. A práxis vivenciada nos acampamentos os possibilitou a formação militante mediante as necessidades e dificuldades enfrentadas no cotidiano dos acampamentos. Com o passar dos anos, foram surgindo demandas e conseqüentemente as bandeiras a serem levantadas; a busca por melhores condições de vida para a população do campo é o grande incentivo para o surgimento de uma proposta que possibilite uma reforma agrária com a garantia de justiça social.

A Constituição de 1988 foi resultado e uma luta popular que emergiu contra a ditadura e restabeleceu a democracia. Nesse contexto, a luta pela terra possibilitou a formação de uma concepção democrática de educação, em que seus protagonistas propuseram e levaram a cabo o direito de ter uma escola que contribua de fato para o desenvolvimento do campo (FERNANDES, 2011, p. 143).

É nesse contexto que os primeiros acampados – por sentirem a necessidade de uma educação para seus filhos – compreenderam que a educação como um direito constitucional deveria ser garantida nos assentamentos e acampamentos, dos quais iniciaram um processo de articulação para garantir esse direito social (CALDART, 2000).

No contexto brasileiro, o quadro de injustiça social na realidade agrária demonstra ausência de uma ação efetiva do Estado brasileiro que possibilitasse a garantia dos direitos fundamentais ao povo camponês. Dentre eles, destacamos o acesso à terra e a uma educação que respeite as suas histórias e esteja contextualizada com a sua realidade camponesa. A ação dos camponeses organizados foram fundamentais para melhoria das condições de vida no campo, e este processo decorre diretamente da luta protagonizada por diferentes entidades camponesas, das quais (OLIVEIRA; SAMPAIO, 2017) destaca que:

O campo brasileiro, a partir de 1990, tem estabelecido de forma regular um dinamismo na luta por direitos, mostrando sua identidade e cultura, seus valores e sua organização política, tendo como principais representações a

Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), a Federação dos Trabalhadores da Agricultura (Fetag), os Movimentos Indígenas, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (OLIVEIRA; SAMPAIO, 2017, p. 156).

A educação enquanto direito, no contexto brasileiro, encontrou grandes dificuldades em sua aplicação para a população mais carente tanto na cidade quanto no campo, que historicamente esteve à margem da sociedade em diferentes aspectos. A luta por uma educação do campo, que representasse as demandas existentes para a população camponesa mais carente teve sua gênese no interior das lutas camponesas por terra. Quando analisamos o processo inicial de luta por educação no interior do MST, é essencial levar em consideração os três aspectos levantado por Caldart (2000), quando inicia a luta por educação no interior do movimento. Conforme a autora, o primeiro aspecto se refere à mobilização das famílias sem-terra pelo direito à escola para as famílias acampadas e assentadas; o segundo aspecto está relacionado à articulação no interior da organicidade do movimento no processo da elaboração de uma proposta pedagógica adequada à realidade camponesa; e o terceiro aspecto está relacionado a inserção da escola e à dinâmica interna do movimento, somadas às demandas a serem alcançadas no processo de luta por reforma agrária.

A necessidade por educação em áreas de assentamento foi sentida inicialmente pelos familiares e, posteriormente, por professores que estavam em luta nos acampamentos (os quais estes deixavam seus filhos com parentes para não quebrarem a rotina escolar). As lutas por terra perderam sua característica inicial, uma luta familiar (CARDART, 2000), e neste sentido algumas lideranças do movimento, especialmente, iniciaram uma grande articulação e exerceram uma forte pressão por escolas nos assentamentos do MST, como demonstra Caldart (2000) ao fazer referência ao processo de ocupação da fazenda Anoni, no Rio Grande do Sul.

Iniciamos a luta por educação no momento em que se organizaram equipes de trabalhos e os debates no acampamento. Esta equipe, de início, tinha como objetivo o encontro de crianças para conhecerem-se, dialogar e brincar. Após alguns meses de acampamento, se integraram a essa equipe alguns professores que tinha experiência nos municípios de onde vieram, e aí começou o questionamento: o que se pode fazer com tantas crianças sem escola? Pois muitos não tinham concluído de 1985 e em 1986 não havia perspectiva de estudar. Começamos a fazer um levantamento de quantas crianças de 7 a 14 anos existiam no acampamento. Feito o levantamento, constatamos mais ou menos 760 crianças em idade escolar. Logo iniciamos reuniões com outras professoras (apareceram) e fomos à luta e fomos à luta,

pois chegamos à conclusão que a educação não pode parar (CALDART, 2000, p. 149-150).

Diante dessa demanda, iniciou-se um processo de luta por educação nas áreas de reforma agrária. Com isso ocorreu um processo de amadurecimento das estruturas de organicidade do MST, bem como a intensificação da luta por educação no campo. Os coletivos de educação passaram a compor um setor estratégico na estrutura organizacional do movimento que, posteriormente, passariam a consolidar vitórias importantes para a população camponesa, no que se refere à justiça social no campo. Um evento de fundamental importância para a consolidação de uma bandeira de luta por educação no conjunto de reivindicações do MST.

Em junho de 1987, no Seminário Nacional de Educação em Assentamentos, no município de São Mateus no Espírito Santo, estabeleceram-se alguns pontos essenciais na política educacional do movimento. O seminário contou com a participação de diferentes estados da região Sul e Sudeste do Brasil, dos quais tiveram presentes representantes do Espírito Santo, Santa Catarina, Paraná e São Paulo, bem como contou com a participação de professores não vinculados ao movimento (DOCUMENTO DO 1º SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM ASSENTAMENTOS, 2017).

Desse processo ocorreu a elaboração de documentos os quais serviriam de base para a educação no interior das estruturas de organicidade do movimento. Destacamos alguns pontos desse documento que consideramos fundamentais na estruturação da pedagogia em movimento, com o objetivo tanto da educação convencional como na educação popular.

Enquanto a escola tradicional tem por objetivo manter no poder as classes dominantes, conservando a ordem atual da sociedade, a Educação Popular visa transformar a realidade social, não através do convencimento ou da imposição de ideias, mas despertando a consciência, partindo do concreto, da experiência, da prática, dos conhecimentos existentes, aprofundando esses conhecimentos, vendo as causas, analisando, para voltar sempre à prática, às tarefas e aos compromissos. A Educação Popular quer promover a consciência de classe, a organização e a capacitação dos trabalhadores para transformar a realidade em função dos seus interesses (DOCUMENTO DO 1º SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM ASSENTAMENTOS, 2017, p. 10).

Determinados pontos desse objetivo publicado pelo setor de educação nos mostram um posicionamento claro em relação ao processo de luta das classes e seu apreço pelas experiências práticas, bem como sua ação é fundamentada pela práxis

no processo educacional. A preocupação com o conceito de consciência de classe demonstra que o modelo que as bases que deram origem à educação do campo têm um caráter classicista revolucionário, e que buscam uma mudança nas estruturas de nossa sociedade. Tais características demonstram um claro alinhamento com o projeto de reforma agrária popular, que tem como princípio a justiça social no campo. Neste sentido, a luta por educação do campo ultrapassa o patamar de escolas convencionais, e passa a lutar por uma educação contextualizada, a partir do ponto de vista do oprimido no processo de construção de uma educação do campo.

O modelo de educação que tenha como proposta a superação de um modelo secular, e que detém todo um conjunto de aparelho de Estado e legitima um projeto desigual de sociedade, baseado na meritocracia, com desigualdade de oportunidade, e com fortes contradições ao qual o modelo educacional vigente tem como características, deve adotar novas práticas a partir de uma nova perspectiva teórico-metodológico afim de superar as desigualdades de todo o conjunto da sociedade. Neste sentido, o modelo de educação do campo propões novas abordagens práticas e pedagógicas que tenham o objetivo de romper com os princípios da educação convencional.

A educação do campo do MST propõe enquanto projeto educacional a ruptura de uma modelo educacional convencional e a criação de uma nova ontologia social, do ponto de vista educacional. As práticas pedagógicas devem estar de acordo com esses princípios educacionais, no qual o documento publicado em 1987 demonstra de forma bem clara os seus valores.

Em vez de valorizar a acomodação, a competição, o individualismo, a Educação Popular valoriza a participação, a cooperação, a solidariedade, a criatividade e o pensamento crítico, a autocapacitação. Baseia-se não em uma relação de autoridade, mas de igualdade, em que ambos aprendem e ambos têm que ensinar (DOCUMENTO DO 1º SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM ASSENTAMENTOS, 2017, p. 10).

A realização como forma de articulação do MST em torno da questão educacional, bem como o estabelecimento de determinados princípios práticos foram fundamentais para a criação de uma identidade pedagógica diferente, e de uma base teórica consistente em relação aos seus princípios sociais. O progresso na proposta educativa do MST pode ser analisado de forma admirável por Caldart (2000), que enfatiza que em pouco mais de uma década da iniciativa do movimento em organizar

uma proposta de educação do campo, o MST avançaria de forma muito significativa em sua caminhada, assumido o papel de referência na luta por educação.

Há um fato ou uma realidade de que podemos partir: hoje, 1999, é possível constatar que o MST torna-se uma referência entre movimentos sociais do Brasil e, em certa medida, também fora dele, sendo identificado como um exemplo de luta e de organização a seguir, sempre que estiver em questão a conquista de direito e a busca de mais dignidade para todos (CALDART, 2000, p. 20).

É importante destacar que as críticas às estruturas desiguais do Estado brasileiro são realizadas de forma conjunta a uma crítica à estrutura educacional, denunciando a incapacidade em garantir uma educação de qualidade a todos, principalmente aqueles que estariam à margem da sociedade, fortalecendo a luta por direitos, dentre eles a educação. Nesse processo de amadurecimento promovido pela práxis dos movimentos sociais, foi pautado também o modelo educacional.

(...) A dinâmica de uma luta social que se desenvolve durante um certo período de tempo, como tem sido a luta por reforma pela terra e pela Reforma Agrária feita pelo MST, também passa a ter um cotidiano, mas se trata de um cotidiano que exatamente rompe ou pelo menos retrabalha certos padrões ou certas tradições presentes naquele chamado *modo cotidiano de vida* [grifo do autor]. Por isso mesmo, ele produz significados, valores, comportamentos, ideias, com uma dimensão diferente daquelas usualmente incluídas no conceito antropológico de cultura (CALDART, 2000, p. 28).

Na tentativa de discutir novas ideias, busca-se analisar as contradições da sociedade a partir de outra perspectiva educacional, a do MST, o qual reconhece a necessidade de trabalhar um projeto de educação que de fato esteja em consonância com sua proposta de sociedade e sua práxis social. Caldart (2000, p. 143) afirma que

Somente quando passamos a olhar para o conjunto do Movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que a *educação pode ser mais do que educação* [grifo da autora], e que a *escola pode ser mais do que escola* [grifo da autora], à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nesta realidade.

Assim, a trajetória de luta por uma educação do campo, em certa medida, se confunde com a própria trajetória de luta por reforma agrária, tendo em vista que a medida em que se consolidava essa luta, os integrantes do MST sentiam a necessidade de uma educação para os filhos dos assentados e dos acampados. Os militantes do movimento passaram a questionar sobre as deficiências da educação formal, pois acreditavam que esta não traria respostas às questões enfrentadas no cotidiano da militância, assim

(...) as famílias sem-terra *mobilizaram-se* [grifo dos autores], (e mobilizam-se) pelo direito à escola e pela possibilidade de uma escola que fizesse diferença ou tivesse realmente sentido em sua vida presente e futura (preocupação com os filhos). As primeiras a se mobilizarem foram as mães e professoras, depois os pais e algumas lideranças do Movimento. Aos poucos, as crianças vão tomando também lugar, e algumas vezes à frente, nas ações necessárias para garantir sua própria escola. Este é, de fato, o nascimento do trabalho com educação escolar no MST (CALDART, 2000, p. 145).

O MST, enquanto organização social, decidiu tomar para si a organização e a tarefa de se articular por dentro de sua organicidade uma proposta educacional, produzindo assim uma proposta pedagógica específica para a sua escola (CALDART, 2000). Outro ponto que podemos destacar da educação do campo é o fato de haver uma incorporação da escola na própria dinâmica do movimento.

(...) a escola passou a fazer parte do cotidiano e das preocupações das famílias sem-terra, com maior ou menor intensidade, com maior ou menor intensidade, com significados diversos dependendo da própria trajetória de cada grupo, mas, inegavelmente, já consolidada com sua marca cultural: *acampamento e assentamento dos sem-terra do MST têm que ter* [grifo dos autores] escola e, de preferência, que não seja uma *escola qualquer* [grifo dos autores], a escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta por Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos (CALDART, 2000, p. 145-146).

As alternativas criadas no interior da estrutura organizacional do movimento foram se fortalecendo ao longo de sua práxis educativa junto a esse processo da inserção da educação do campo. Assim como outras modalidades educacionais foram ganhando espaço no interior das estruturas educacionais do Estado, conforme identificamos no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LEI N. 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, p. 22).

O citado artigo vem fortalecendo e ampliando a sua capacidade de atuação no processo de mudança da realidade agrária brasileira, pois a partir desse marco legal, abriu-se a possibilidade de elaboração de uma proposta pedagógica

institucionalizada pelos movimentos sociais do campo, ultrapassando a barreira de alfabetização embaixo das lonas do acampamento, passando a contar com o apoio do Estado no processo de garantia do direito à educação.

Nesse processo de desenvolvimento do fazer educativo no interior do MST, existiram algumas variações de propostas pedagógicas conforme a região e suas particularidades locais. Nesse sentido, não podemos analisar a pedagogia do MST como única, mas sim como uma constante construção, um movimento de autoconstrução no fazer pedagógico (CALDART, 2000).

A inserção do setor de educação no interior da organicidade do movimento é decorrente de um processo dialético de organização dos coletivos de educação, à medida que eram conquistadas novas escolas e novos cursos voltados à realidade camponesa. Conforme a proposta de educação do MST se firmou, houve também um processo de criação de alternativas educacionais de outros setores do campo, possibilitando a formação de professores e estudantes com outras perspectivas, iniciando uma nova forma de ver, pensar e intervir no mundo, a partir de valores ontológicos diferentes.

3.2 Território e educação na afirmação camponesa

Os movimentos camponeses no contexto brasileiro têm como uma de suas principais características os movimentos socioterritoriais. Partindo do pressuposto que a luta ocorre não só com a conquista do território, mas com capacidade de pensar o espaço, e ao desenvolvê-lo seguindo uma outra lógica territorial. Os movimentos além de estabelecer uma luta concreta pela terra constroem novas realidades e novos territórios, e reformulam essa lógica das formas mais variadas possíveis. Seja na produção, na forma de utilização do espaço ou na organicidade, os movimentos implantam novas territorialidades no espaço, e criam uma nova dinâmica sócio territorial nos âmbitos em que estão inseridos. Nesse contexto, podemos repensar uma nova territorialidade com nomes de novos valores e novas formas de se pensar o espaço ligada a uma matriz camponesa.

A consolidação do MST enquanto movimento socioterritorial está associado ao seu caráter de movimento de luta por direitos sociais no campo, de justiça social, que historicamente foi negado a população camponesa. O amadurecimento político e social, resultante desse processo, só pode ser alcançada

através de uma luta em diferentes frentes, seja na luta pela terra ou mesmo pela educação, por direito à saúde, ao crédito, à produção, e é nesse contexto que o MST construiu suas bandeiras, sua identidade de movimento socioterritorial e principalmente forjou seu território sua forma de luta e sua forma de organização nos espaços em que estão inseridos.

O território configura-se como a essência dos movimentos socioterritoriais. Deste modo, assim como espaço e território coexistem, ou seja, o espaço é condição necessária para a existência do território, o mesmo se dá entre movimentos socioespaciais e movimentos socioterritoriais. Portanto, todo movimento socioterritorial é um movimento socioespacial, porque a luta por território pressupõe também a luta por espaço, no entanto nem todo movimento socioespacial é um movimento socioterritorial porque não pressupõe necessariamente a impressão e manutenção de uma relação de poder em determinado espaço (SOBREIRA FILHO, 2016, p. 99).

Compreender a complexidade que os movimentos camponeses adquiriram ao longo do tempo no território brasileiro é compreender as diferentes necessidades existentes no campo, e conforme essas necessidades iam se apresentando, os movimentos sociais foram encontrando suas formas, suas estratégias e principalmente seus territórios, e a diferença existente com o território estabelecido no vasto meio agrário brasileiro, criando uma forma de pensar os novos espaços conquistados.

O caráter dinâmico que o MST adquire no processo de transformação do espaço em território está situado na complexidade que as lutas sociais do campo trazem para diversificação dos territórios camponeses. Neste sentido a noção de espaço Agrário, apesar de englobar os conflitos existentes nesse, ainda assim, não nos permite entender a heterogeneidades existente no processo de produção de novos territórios agrários. Deste modo, (FERNANDES, 2005) nos traz grandes contribuições acerca dessa temática.

Do mesmo modo que alguns movimentos transformam espaços em territórios, também se territorializam e são desterritorializados e se reterritorializam e carregam consigo suas territorialidades, suas identidades territoriais constituindo uma pluriterritorialidade. A transformação do espaço em território acontece por meio da conflitualidade, definida pelo estado permanente de conflitos no enfrentamento entre as forças políticas que procuram criar, conquistar e controlar seus territórios. A criação ou conquista de um território pode acontecer com a desterritorialização e com a reterritorialização. Os territórios se movimentam também pela conflitualidade. O território é espaço de vida e morte, de liberdade e de resistência. Por essa razão, carrega em si sua identidade, que expressa sua territorialidade (FERNANDES, 2005, p. 30).

As categorias de análise possibilitam trabalhar determinados objetos de estudo a partir de uma ótica, e neste sentido, as categorias paisagem, região território e escala se adequam com melhor dimensão a determinados estudos. Em nosso caso, consideramos mais adequado o conceito de território, e assim buscaremos não só situar o território a nossa pesquisa, mas compreendermos como esse território modifica o espaço geográfico.

O espaço segundo Milton Santos (1999) é formado a partir das relações sociais e, nesse sentido, estas relações podem ser diversas e até contraditórias. Os sujeitos constroem o espaço a partir de sua referência social, constituindo assim um espaço fragmentado, e esse espaço tem suas singularidades, são colonizados, fracionados a partir de processo sociais políticos e econômicos. Consideramos o espaço não como elemento em si, mas como processo constante de construção, permeado por relações intencionais.

A intencionalidade é uma visão de mundo, ampla, todavia uma, é sempre uma forma, um modo de ser, de existir. Constitui-se em uma identidade. Por esta condição, precisa delimitar para poder se diferenciar e ser identificada. E assim, constrói uma leitura parcial de espaço que é apresentada como totalidade. Afinal, todos os povos se sentem o centro do universo (FERNANDES, 2013, p. 283).

A diversidade de território, nesse sentido, está de acordo com a variação de povos existentes no mundo e suas intencionalidades para o espaço. Compreendê-lo a partir da variação da lógica de ocupação do espaço, é levar em consideração a multidimensionalidade que se passa decorrente do que é importante destacarmos para que determinados atores sociais tenha uma maior capacidade de modificar e adaptar o espaço de acordo com seus interesses. Fernandes (2005) contribui bastante para analisarmos a multidimensionalidade do espaço a partir das singularidades.

Deste modo a multidimensionalidade do espaço é restringida ao ser delimitada pela determinação da intencionalidade em outras palavras a parte é transformada em tudo e o tudo é transformado em parte que significa o espaço agora passa a ser compreendido segundo a intencionalidade da relação social que criou é então produzido uma representação unidimensional e a visão que o criou embora parcial é expandida como representação multidimensional da multidimensionalidade a relação social em sua intencionalidade determinada leitura do espaço que conforme o campo de força escuta pode ser dominante ou não e assim queria se diferentes leituras sociais (FERNANDES, 2005, p. 27).

O caráter contraditório que as relações socioespaciais apresentam resulta no processo de transformação constante do espaço, e essa transformação por sua vez é conflituosa. Esses conflitos geraram o processo de constante modificação do espaço e de reprodução da sociedade. Nesse sentido, por entender que esses conflitos são elementos centrais de produção do espaço, buscamos a categoria de análise que mais se adequa à realidade estudada, o território, como categoria de formação do espaço, já que compreendemos que não se produz o Espaço/Território sem que haja conflitos, devido a heterogeneidade na sociedade que resulta em um processo constante de disputas por interesses sociais, políticos e econômicos. Estas disputas possibilitam transformar o espaço em território.

Compreender o processo da correlação de força da sociedade no processo de estruturação de um território é fundamental levar e consideração as complexidades dessa categoria de análise. O território tem como um dos fundamentos básicos o constante processo de disputa por poder. Na complexidade do processo, o poder não pode ser entendido como um poder que vem só de uma territorialização, fruto do Estado-nação; esse conceito deve superar essa noção de um território como elemento do estado nacional. De modo que território deve ser compreendido a partir das relações sociais considerados como relacional.

Território, no nosso ponto de vista, é tido como um espaço geográfico dominado e/ou apropriado, cujas práticas sociais são focalizadas enquanto relações de poder, como se estivéssemos olhando para o espaço focando nosso olhar sobre as relações de poder, mas poder num sentido amplo e que envolve os mais diferentes sujeitos sociais, um poder que vem tanto de cima para baixo quanto de baixo para cima, numa visão, aqui, inspirada em Michel Foucault (HAESBAERT, 2012, p. 05).

A compreensão do conceito de território, a partir dessa ótica, possibilita analisar os processos sociais de produção do espaço de modo a considerar as contradições existentes no interior das relações. Partindo do pressuposto de que o espaço e especificamente o território são formados a partir de relações sociais, e que essa sociedade apresenta diferentes perspectivas, a formação de diferentes territorialidades no processo de produção e reprodução do território de modo a produzir multiterritorialidades, dos quais podemos destacar a sua relação presente no espaço geográfico.

O território foi definido por Raffestin (1993, p. 63), como sistemas de ações e sistemas de objetos. Essa similitude das definições de Claude Raffestin e Milton Santos significa também que espaço geográfico e território, ainda que

diferentes, são o mesmo. Pode-se afirmar com certeza que todo território é um espaço (nem sempre geográfico, pode ser social, político, cultural, cibernético etc.). Por outro lado, é evidente que nem sempre e nem todo espaço é um território. Os territórios se movimentam e se fixam sobre o espaço geográfico. O espaço geográfico de uma nação é o seu território. E no interior deste espaço há diferentes territórios, constituindo o que Haesbaert (2004), denominou de multiterritorialidades (FERNANDES, 2005, p. 27-28).

Compreender as multiterritorialidades é levar em consideração as contradições existentes no processo de produção do espaço agrário brasileiro que, por sua vez, apresenta uma característica de concentração fundiária decorrente dos interesses da elite agrária. No entanto, o processo de formação do espaço agrário brasileiro e as contradições sociais possibilitou a formação de diferentes lutas por justiça social, o qual resultou em diferentes movimentos socioespaciais.

Canudos (BA), Sítio Caldeirão (CE) ou as áreas de assentamentos de reforma agrária (como assentamento Antônio Conselheiro) tem como fundamento a luta por direitos questionando a lógica territorial desigual do campo. Neste processo, foi questionada a lógica territorial e, através do processo de conquista da luta pela terra, possibilitou a reconfiguração e a criação de novos territórios. Sobre os movimentos socioterritoriais (SOBREIRA FILHO, 2016) traz importantes apontamentos.

A existência do ser social pressupõe diretamente a existência de uma lógica-racionalidade espaço-temporal que mescla individualidade e coletividade. Não obstante, os movimentos socioespaciais também são formados, criam, reproduzem ou alteram e/ou enfrentam racionalidades hegemônicas ou crescentes. Além de existirem diferentes exemplos de formas de enfrentamentos (marchas, ocupações, etc.) estas expressam também as táticas, estratégias, ideologias, temas, projetos, etc. dos movimentos socioespaciais, tão logo a sua lógica-racionalidade espaço-temporal (SOBREIRA FILHO, 2016, p. 106).

Os territórios representam o interesse dos trabalhadores organizados, que buscam além da terra o respeito e a garantia dos direitos sociais historicamente negados no campo brasileiro, a ruptura camponesa com a lógica da concentração fundiária. Com a formulação de outra maneira de produzir alimentos, que diferente da proposta elitista permeada pela desigualdade social, está ancorada nas organizações sociais que lutam por justiça social no campo, redefiniu-se a forma de viver naquele espaço forjando novos territórios: territórios camponeses.

Os movimentos socioterritoriais têm o território não só como trunfo, mas este é essencial para sua existência. Os movimentos camponeses, os indígenas, as empresas, os sindicatos e os estados podem se constituir em movimentos socioterritoriais e socioespaciais. Porque criam relações sociais para tratarem

diretamente de seus interesses e assim produzem seus próprios espaços e seus territórios (FERNANDES, 2005, p. 31).

A construção do território camponês é um processo extremamente violento. Devido à resistência promovido pela elite agrária. Logo, a resistência resulta em um outro elemento destacado por Raffestin (1993), que é a TDR (territorialização, desterritorialização e reterritorialização), que consiste no fato de que quando se constrói um território, tem como referência determinados valores sociais ligados ao espaço. Logo ocorre um processo de territorialização naquele espaço específico por determinado espaço tempo. Esta lógica só pode ser superada a partir de um processo de desterritorialização, que por natureza é a retirada da lógica pretérita para o surgimento de outra lógica territorial embasada em outros valores socioterritoriais.

A negação dessa territorialidade é a essência para a formação de um novo território, o qual seria a reterritorialização. Devemos compreender os espaços agrários brasileiros e essa lógica, seja ela na desterritorialização dos povos indígenas promovidos pelos europeus, ou na reterritorialização desses povos no processo de retomada pelos direitos sociais.

Pensar do território camponês no contexto brasileiro é considerar as diferentes formas e relações de poder. O território pensado a partir de uma lógica camponesa compreende o território a partir das relações territoriais produtivas culturais e familiares formando assim um feixe de poder – um feixe de relações sociais.

O território camponês pode ser apreendido a partir de diferentes lógicas socioterritoriais. Podemos destacar pelo menos a presença de três lógicas distintas. A primeira remete à uma lógica legal, e esta parte de um princípio de que se faz necessário legitimar a luta territorial camponesa a partir da Constituição de 1988 foi fundamental para a consolidação do Estatuto da Terra (1964) possibilitou aos movimentos camponeses uma legitimação legal para que sua ação de questionamento da estrutura fundiária desigual.

Analisando a concentração fundiária existente no Brasil⁴, chegamos à conclusão de que a terra não cumpre uma função social e que existe a necessidade

⁴ Um dos reflexos desse histórico da formação da propriedade privada, concentração e utilização da terra durante a história reflete na atual situação em que se encontra a estrutura fundiária brasileira. Oliveira et al. (2005) destacam que as propriedades com menos de 25 hectares (ha) (57,6%) representam menos de 7% da área ocupada no Brasil, enquanto as propriedades com mais de 1000 hectares que representam 1,6% dos imóveis cadastrados no INCRA possuem 43,8% da área total ocupada, ou seja, quase a metade do total. Se for considerar a caracterização mais tradicional cujas propriedades com menos de 200 ha são consideradas pequenas, essa desigualdade torna-se ainda

projeto de reforma agrária popular pautada na diminuição das desigualdades sociais e a eliminação da miséria. A consolidação de uma política fundiária através da organização de movimentos sociais e articulação de ações que buscasse o cumprimento de reforma agrária popular, possibilitou além da garantia a formação de novas territorialidades com conquista destes territórios. A formação de novas territorialidades camponesas surge a partir de uma outra lógica territorial, que pensa o espaço agrário a partir da supressão das necessidades da população mais pobre e da garantia dos direitos que historicamente foram negados a população camponesa.

A lógica de produção nesses espaços opera também como uma nova unidade, pois quando os sujeitos da reforma agrária analisaram a lógica de reprodução do espaço agrário brasileiro, perceberam que essa lógica produtiva leva a uma situação de intensificação da desigualdade social. Propuseram a criação de uma outra forma de produção e de reprodução social no campo, possibilitaram reflexões e novas formas de se pensar o campo, e de se produzir nesse espaço, se refazendo como sujeito e refazendo o território com seu referencial social.

As preocupações anteriores da lógica territorial fundiária anterior estavam muito voltadas às explorações das desigualdades sociais decorrentes da manutenção da estrutura fundiária desigual. No entanto, essa nova preocupação produtiva camponesa carrega outros valores políticos, como a justiça social, a soberania alimentar e o cooperativismo.

A lógica camponesa além de repercutir a produção impacta diretamente na forma de como se compreende a produção do espaço e seus territórios. Assim, produzir de forma diferente é negar uma lógica produtiva que anteriormente era aplicada, a qual tinha como princípio o latifúndio e a monocultura, e quando consolidada tinha (e tem) como uma das principais facetas o agronegócio. A negação da lógica produtiva se estrutura a partir da policultura, distribuição igualitária de terras da soberania alimentar e o respeito ao meio ambiente. A partir dessas práticas se estrutura um novo território pensado pelos movimentos socioterritoriais.

A ação das instituições, organizações ou sujeitos na construção de seus territórios se originam e impactam em diferentes níveis da vida social. A escala de uma ação e seu impacto está relacionado com a constituição de um plano de ordenação, que é o projeto sobre a dinâmica dos objetos e das ações. O estabelecimento desse plano de ordenação marca o quadro conflituoso de nossa atualidade (PEDON, 2009, p. 172).

mais gritante, pois 91,9% nessas condições possuíam, em 2003, somente 29,1% da área total registrada nos cadastros do INCRA (ALCÂNTARA FILHO; FONTES, 2009, p. 68-69).

Outros elementos que consideramos fundamental no processo de estabelecimento do território camponês são as organizações e a organicidade política decorrente do processo de conquista dos assentamentos. A partir da superação de uma forma territorial opressora com os sujeitos do campo, por meio de uma estrutura territorial camponesa que se consolida a partir das organizações e a participação direta e efetiva nos processos decisórios, através de grupos de família, assembleias, cooperativas e associações camponesas, nas quais os sujeitos podem de fato participar de processos decisórios e fazer com que a sua intenção se consolide como parte componente desse território, surgindo assim uma identidade territorial.

A identidade territorial camponesa possibilita, além da formação do território, a formação política e social desses sujeitos do campo que pensam o território no sentido de um contexto socioterritorial camponês. Consideramos a educação como elemento primordial na lógica territorial camponesa pois, como sabemos, a educação por intermédio da escola por muito tempo foi (e ainda é) utilizada como um instrumento de dominação da elite. Logo, é fundamental compreendermos a disputa dos projetos da sociedade ligada à educação.

A educação estabelecida a partir de uma lógica panóptica (Foucault, 1975) que tem como principal objetivo impor um modelo de sociedade, de acordo com seus fundamentos básico de controle, e de reprodução de um determinado modelo de sociedade, estruturada em um complexo sistema composto de conteúdo, práticas, inclusive repressivas, e valores de ligados a uma lógica econômica e social. Deste modo, a educação é um dos principais elementos de reprodução do sistema econômico e social vigente, como podemos encontrar em Mészáros (2008), o qual afirma que

(...) Consequentemente, em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre incontestável, mesmo que todos os tipos de corretivo estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Quando analisamos a educação implementada no espaço agrário, é nítida a intenção da aplicação de um modelo educacional descontextualizado ou ligado a uma lógica hegemônica Industrial Urbana. Na qual o espaço agrário é visto como um local do atraso social, onde não se discutem as questões agrárias. Deste modo, consideramos que é nítida as intencionalidades de negligenciar as questões agrárias

nos projetos educacionais, de modo que o debate social em torno da temática não seja algo presente em um espaço tão importante na formação social dos estudantes do campo.

A origem do Estado brasileiro é agrária (IANNI, 2004), portanto, necessariamente precisamos discutir as questões agrárias existentes. Além das questões de produção, necessitamos discutir a reprodução social da força de trabalho no espaço agrário.

As ideias e ideologias, os símbolos e crenças, a política e o(s) poder(es), as intencionalidades, os sentimentos, etc. são exemplos de que muitas vezes não é somente pela produção direta que os movimentos criam meios de transformar o espaço, bem como também na disputa pelo modo como ele é regido e operado.(...) Assim, seja em eventos específicos ou na cotidianidade, estes fatores compõem as paisagens, os territórios, os lugares, os imaginários e as realidades dos movimentos socioespaciais implicando diretamente na sua forma de compreender o mundo, construir suas lutas e resistências e propor transformações e novas formas de produção do espaço (SOBREIRA FILHO, 2016, p. 108).

Sentindo a necessidade de pautar essas questões no ambiente escolar, os camponeses se organizaram e estruturaram propostas educacionais que garantissem o direito à educação que representassem as suas aspirações sociais, o processo de luta e a busca por uma identidade pedagógica, a qual possibilitou o surgimento de uma utopia de ruptura com o modelo educacional hegemônico e a estruturação de uma pedagogia camponesa.

O modelo pedagógico dessa prática social é um processo que ocorre desde 1989, no contexto do MST, com o processo de articulação da luta por educação do campo. Podemos enfatizar diferentes redes de atuação, no quais profissionais da educação superior, militantes orgânicos da luta popular realizaram importantes mudanças no contexto da educação camponesa. Destacamos alguns marcos históricos no processo de luta por educação do campo.

Alguns marcos históricos são importantes na trajetória da Educação do Campo em âmbito nacional, dentre eles: a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo e a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998; a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo³ em 2002 e a realização do III Seminário Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em 2007 (SILVA, 2010, p. 228).

Quando analisamos o caso do Ceará, percebemos a articulação e a criação de coletivos de educação é um processo recente. É fundamental compreendermos as contribuições acadêmicas, as quais são frutos de uma articulação entre as

universidades como a UFC (Universidade Federal do Ceará) e a UECE (Universidade Estadual do Ceará), e que segundo Silva (2010) essa articulação possibilitou a criação de uma pedagogia da terra no ano de 2004 e 2008, formando cerca de 80 professores, de áreas de reforma agrária, além da criação de um projeto de escolarização de trabalhadores e trabalhadoras do campo envolvendo 2.400 educadores e cerca de 120 salas nas áreas de assentamentos, bem como na criação do curso do magistério da terra que formou cerca de 107 educadores em nível médio.

A importância da ação dos profissionais da educação, principalmente os que estão nas universidades, é notória no processo de consolidação de uma proposta popular. As pesquisas realizadas nos espaços de reforma agrária fundamentaram suas práticas no apoio a criação de uma proposta de educação camponesa, que servisse aos interesses camponeses. Logo a essas parcerias formaram importantes redes de articulação camponesa, capaz de aliar a teoria à prática na luta por melhores condições de vida no campo.

A estruturação do modelo de educação do ensino médio das escolas camponesas, está ligada ao processo de formação dos sujeitos do campo, por meio da formação e de sua relação com a práxis social, que foi um elemento fundamental na garantia das escolas. Inauguradas a partir do ano de 2010, por meio de intensa articulação e luta para a criação de uma rede de sujeitos e movimentos sociais ligados aos valores da educação do campo.

A partir da luta do MST junto ao governo estadual do Ceará, foi assegurada a construção de 12 escolas de ensino médio, todas especialmente localizadas em assentamentos de reforma agrária. Dessas, duas escolas foram construídas e se encontram em funcionamento desde 2011 nos municípios de Itarema e Itapipoca, no litoral cearense (CORDEIRO; OLIVEIRA, 2018, p. 164).

A partir de 2011, as escolas do campo criam novas experiências a partir de uma lógica camponesa, e este camponês ou o filho de camponês não só apreende a realidade a partir de sua ótica como também coloca em questão o elemento da questão fundiária existente no Brasil, como podemos analisar no relato de uma professora da Escola Francisca Pinto dos Santos.

Com certeza, durante o ano letivo inteiro a gente trabalha essa parte, reforma agrária, a gente trabalha também a conjuntura política, na atualidade. Tudo isso a gente trabalha aqui na escola do campo, não esquece, não deixa passar, e até mesmo, por que aqui é uma escola em um assentamento, dentro de uma área de reforma agrária. A gente não pode esquecer as origens, e a gente trabalha o ano inteiro (EDUCADORA DA ESCOLA FRANCISCA PINTO DOS SANTOS, 2019).

Compreendemos que o debate sobre a questão fundiária nas escolas do campo é um elemento estruturante do fazer pedagógico. A problematização sobre a concentração de terras existe no Brasil e seus rebatimentos econômicos e sociais na vida dos sujeitos do campo está sempre presente no planejamento anual e na sala de aula. Outro elemento importante é o trabalho, como podemos destacar no relato de outro educador de uma outra escola do campo do Ceará.

A outra dimensão importante que a gente tem avançado nessa atuação de Educação do campo é essa questão da dimensão do trabalho como um princípio educativo, para a gente ver que o trabalho ele é um eixo estruturante na educação do campo é o ponto de partida, né, para a gente refletir, para gente construir estratégias pedagógicas que a gente consiga compreender como um processo permanente de construção como um processo histórico no trabalho social, trabalho pessoal, trabalho ontológico, algo essencial na vida do ser humano, que as pessoas não vivem sem ele mas também pensar que esse trabalho foi transformado historicamente, foi um processo de mudança histórica que a gente precisa entender e refletir dentro do contexto atual que é do trabalho na perspectiva da Educação capitalista e pensar na perspectiva de pensar o trabalho em uma outra perspectiva nenhuma construindo outras relações de trabalho a partir de experiência na própria comunidade (EDUCADOR DA ESCOLA FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2020).

O trabalho como elemento pedagógico na práxis educacional das escolas do campo deixa claro a valorização social da comunidade com o diálogo de outras perspectivas de trabalho. É importante destacar nesse sentido a contribuição dos camponeses no fazer pedagógico com relatos de diferentes projetos relacionados a demandas e conhecimentos dos camponeses locais, mais idosos. O debate sobre a questão fundiária nas escolas do campo não é a questão estabelecida, mas uma questão em constante construção. Nos debates no interior das escolas do campo, a questão agrária é um elemento bastante presente, bem como as demandas locais são levantadas e discutidas no interior das estruturas de organicidade dessas escolas.

No Ceará, as escolas do campo não atendem somente o público da reforma agrária. Atendem outras comunidades em próximo ao assentamento que tiveram acesso com políticas de reforma agrária. A resistência a discussão da questão fundiária está presente nas escolas, somado com as estruturas organizacionais e as diferenças de horários e práticas educativas acarreta inicialmente um processo de resistência a escola como podemos analisar no relato abaixo:

No início nós tivemos uma certa dificuldade, eles não aceitavam essa parte diversificada, é por que era novidade, e tudo que é novo assusta, e eles

ficaram um pouco assustados. No início teve essa rejeição por que dentro da nossa organicidade, tem essa parte da responsabilidade deles de comer e lavar seu próprio prato, você ter cuidado com a suas coisas, com seu material e tudo, então eles trazem o quite de alimento o copo o prato e ao terminar tem que lavar, e tem essa ajuda também na parte da OTTP. No início eles diziam muito “há eu não vou estudar para arrancar mató”, só que quando eles iam se habituando e viram que não era o que eles pensavam, hoje eles preferem as aulas práticas do que a teórica, eles pedem muito para sair de sala para a aula prática. Teve essa rejeição, mas hoje não, é totalmente diferente (EDUCADOR DA ESCOLA FRANCISCA PINTO DOS SANTOS, 2019).

É importante destacar outros fatores de resistência e o conflito em relação a pedagogia implementada nas escolas do campo. O primeiro é o questionamento das estruturas fundiárias e as relações sociais do campo, como dito anteriormente, o modelo de educação hegemônico não aborda amplamente as questões fundiárias, somado ao processo de naturalização da desigualdade social do campo e assimilados por alunos de outras realidades de seus pais incorrem em um processo de resistência.

Um dos temas negligenciados na educação básica é a criminalização dos movimentos sociais do campo no Brasil, promovido por diferentes setores – dentre eles a mídia. Desse modo, a resistência dos educandos ao debate sobre a questão agrária é um elemento presente nas escolas brasileiras e acreditamos que fará parte da realidade das escolas do campo por um longo período. É fundamental que a escola compreenda esse processo e adote práticas pedagógicas para encarar e transforma a realidade. As escolas do campo precisam debater essas questões levando em consideração esses fatores de resistência ao debate da questão fundiária, pois estamos em um dos países mais desiguais territorialmente do mundo (ALCÂNTARA FILHO; FONTES, 2009).

Discutir o campo a partir da realidade camponesa é mostrar que a desigualdade e a miséria que existe é resultado de um processo econômico histórico que fundamenta essa desigualdade, e que é possível construir novos processos econômicos históricos a partir de diferentes territórios, e a escola é esse espaço de construção. A escola está aberta a construção do debate, pois no processo de formação dos educandos assentados, age como um fomentador de debate em espaços em que o movimento socioterritorial não consegue alcançar.

3.3 Redes territoriais na educação do MST

A complexidade da educação do MST no processo de formação de redes socioterritoriais de apoio à educação camponesa é bem diversa. Podemos destacar alguns espaços que o MST tem contribuído e recebido importantes contribuições no processo de fortalecimento na educação camponesa. As áreas de reforma agrária, escolas, universidades, hospitais e feiras são espaços ligados em redes de apoio e solidariedade por sujeitos ligados aos movimentos. Os sujeitos que estão ligados a rede, de forma individual ou coletiva, tem papel importante na luta camponesa. É necessário compreendermos as redes como integrados a partir dos princípios dos movimentos, os quais trazem um contexto de construção dessas redes em diferentes proporções/dimensões.

Todavia, cada vez mais, as redes têm sido importantes para se compreender as relações, ações e racionalidade socioespacial das contentious politics, sobretudo, dos movimentos socioterritoriais. Sejam compreendidas como ações coletivas, movimentos sociais, movimentos socioespaciais, ativismos, etc., todas estas definições e formas de organizações pressupõem a existência de redes. Ademais, de acordo com Santos (2008a; 2008b), as redes estão contidas no espaço e não há como não se relacionar com as mesmas no bojo das relações sociais. Nesta mesma lógica, a afirmação de Castells (2000) de que as redes constituem-se como a nova morfologia social toma cada vez mais sentido para pensarmos os movimentos a partir do(s) espaço(s), território(s) e lugar(es). (SOBREIRA FILHO, 2016, p. 112).

Para analisarmos as diferentes redes de educação do campo, necessitamos em certa medida classifica-lo em determinados grupos que recebem essa influência de Educação do MST.

As redes, em modo geral, ao estimularem fluxos e extravasamento, encontra-se a serviço da desterritorialização, principalmente quando se trata dos circuitos de fluidez da globalização. Mas elas acabam sempre ligadas, em outras escalas, de uma outra dinâmica de reterritorializante. Haesbaert (2001) deixa clara a importância de se frisar que a produção do espaço envolve sempre, simultaneamente, a desterritorialização e reterritorialização e que este processo acaba sempre direcionando fluxos ou definindo escalas de ações entre redes, muitas vezes extrapolando as suas fronteiras (LEAL, 2009, p. 08).

Estabelecemos aqui pelo menos três grandes redes. O primeiro grupo seria a rede de pessoas que receberam influência do MST em sua formação, composta por moradores do assentamento, acadêmicos que tiveram contato com o MST com seu modelo de educação, médicos formados com auxílio do movimento, e outros intelectuais orgânicos aptos a solidariedade. Este grupo forma em certa medida uma rede territorial.

A segunda rede seria estruturada a partir da formação de militantes. Há encontros, cursos e formação continuada e a práxis na organicidade no interior dos movimentos socioterritoriais. Por sua vez, o fortalecimento dessa rede está ligado a capacidade de articulação dos militantes no processo de organização dos eventos, como marchas e ocupações, e das lutas no campo.

A terceira rede está ligada à formação de um grupo educacional interligado com os setores da educação na garantia do direito à educação do campo. Nossa pesquisa prioriza compreender os aspectos dessa terceira parte, assim como a sua capacidade de intervenção no território com ênfase em suas territorialidades.

Buscando entender a rede de sujeitos que recebem a contribuição (no movimento) e contribui no processo de construção dos movimentos socioterritoriais, é fundamental compreender que ela é multiescalar. Existe uma articulação a nível local, estadual, regional, nacional e até mesmo internacional, fundamentalmente complexa, com diferentes níveis de integração promovidas por diferentes sujeitos.

A rede relacionada ao grupo que recebe contribuições e auxilia no processo de fortalecimento do território camponês, optamos por dividi-la em dois grupos, o primeiro é a rede intelectuais simpatizante com a causa e escolas e o segundo está ligada a formação de militantes. O primeiro, é composto por indivíduos que apesar de não terem tido um contato com o movimento no início da formação, o tiveram indiretamente através dos estudos acadêmicos, laboratórios e/ou grupos de pesquisas nas universidades e/ou faculdades. Suas contribuições ocorrem nessa através de seus trabalhos acadêmicos, propiciam uma legitimidade científica nas pautas e demandas sociais abordadas pelo movimento. É fundamental que possamos compreender a dimensão desse sistema de colaboração, tendo em vista que em determinado momento, na realidade concreta, é identificada uma demanda social que esse grupo de intelectuais se esforçam para interpretar a realidade a partir dos olhares dos intelectuais orgânicos os movimentos na busca de uma solução para as crises sociais.

Indubitavelmente, as redes têm inúmeras aplicações e nos oferecem diferentes perspectivas. Diante de sua amplitude nos atemos à sua aplicação com o fito de entendermos um pouco mais sobre o modo geográfico de compreender os movimentos socioespaciais. Assim, nosso ponto de partida é o fato de que os movimentos socioespaciais são por essência, redes dialéticas. Seu processo de gestação, formação, luta e resistência pressupõem articulações políticas e solidárias, tão logo, redes. Ademais, em um grau elevando quando as pensamos aos auspícios da perspectiva

escalar, as mesmas imbricam horizontalidades e verticalidades no espaço-tempo (SOBREIRA FILHO, 2016, p. 112).

Reconhecemos que existe algumas contradições nesse processo, porém, é fundamental compreendermos o papel que a universidade exerce, pois graças a sua articulação e a circulação de intelectuais orgânicos nos movimentos, muitos projetos atingiram dimensão internacional. As contribuições destes militantes são dialogadas e discutidas no interior dos movimentos socioterritoriais, de modo que a experiência prática dos militantes no processo de fortalecimento da rede permitiu o amadurecimento intelectual do movimento.

É importante destacarmos a voz ativa de professores universitários e os professores da rede pública da educação básica nos processos de construção dos planos pedagógicos das escolas do campo do MST. A construção do fazer acadêmico possibilitou o acerto em uma elaboração de uma proposta pedagógica, preocupada com a resolução de determinadas questões do movimento. Destaca-se o caráter dialético, das contribuições nesses territórios. Concomitante à construção desse processo, o movimento social e os sujeitos se reconstroem no interior da luta no campo.

A rede acadêmica e profissionais que apoiam as lutas camponesas populares no contexto Cearense situa-se em dimensionalidade abrangente, propagando bandeiras, demandas e denúncias. A multidimensionalidade da formação da rede acadêmica é imensurável, pois há interação entre estudantes, professores e pesquisadores e camponeses do mundo inteiro. As contribuições recebidas a partir de teóricos de diversos lugares do Brasil e do mundo sobre as questões práticas que ocorrem no Ceará, Nordeste e Brasil (e no restante do planeta) sempre são abordados com a finalidade de trazer essas questões para realidade local.

A rede educacional do MST se beneficia ao qual interliga a práxis social, o conhecimento científico e a práxis pedagógica. Essa articulação é essencialmente política, em defesa de uma educação contextualizada e camponesa.

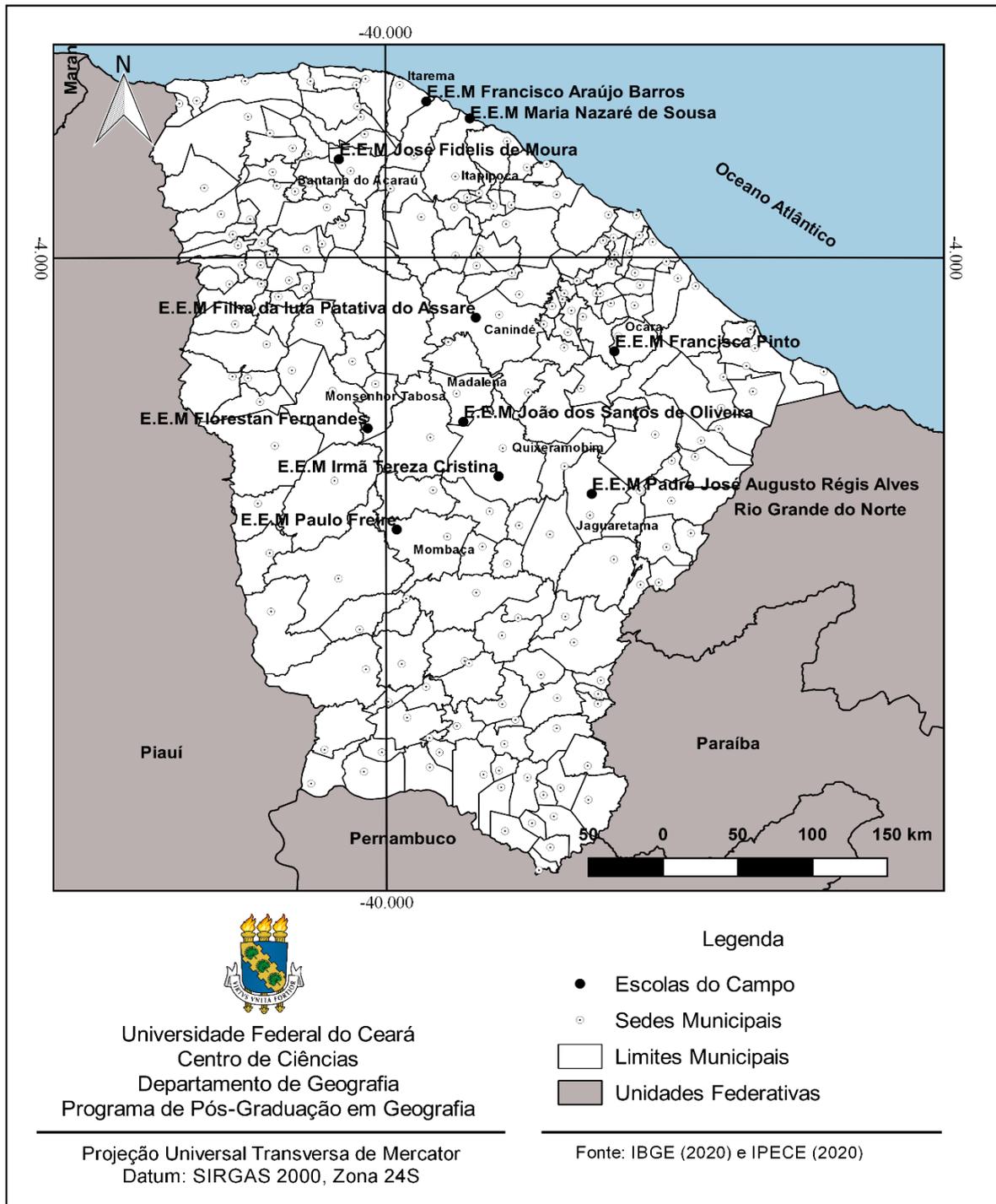
Outros aspectos da rede, do coletivo de educação, que são os militantes que estão ligados de forma direta ao movimento antes de sua formação, e que por meios próprios ou por auxílio dos movimentos recebem uma formação acadêmica superior. Com isso eles ocupam espaços acadêmicos e fortalecem ainda mais a rede de educação. Destacamos alguns cursos fruto da articulação.

No estado do Ceará, destacamos a construção de parcerias entre o MST e a Universidade Federal do Ceará (UFC) em torno do Curso Pedagogia da Terra entre 2004 e 2008, que formou 80 educadores(as) para lecionarem em áreas de reforma agrária em todo o estado, bem como com a Universidade Estadual do Ceará (UECE), através do desenvolvimento dos projetos de Escolarização de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais no I Segmento do Ensino Fundamental que proporcionou a formação de 110 educadores(as) de educação de jovens e adultos, envolvendo cerca de 2.400 educandos em 120 salas de aula entre os anos de 2006 e 2008 e o Curso de Formação de Educadores e Educadoras de Assentamentos Rurais em Áreas de Reforma Agrária – Magistério da Terra, que formou 107 (cento e sete) educadores(as), em nível médio, com habilitação para o magistério em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, que teve início em 2006 e foi concluído em 2010 (SILVA, 2010, p. 228).

É importante destacarmos que as parcerias realizadas possuem diferentes escalas pois, a partir da articulação com setores de educação do MST de outras unidades da federação, foi possível formar camponeses em diversos cursos como Administração, Geografia, Comunicação, Agronomia, dentre outros. Destacamos também as articulações a nível internacional. Atualmente existe uma articulação indireta com dois países específicos, Cuba e Venezuela, os quais têm dado importantes contribuições, principalmente no que se refere à formação de profissionais da saúde como médicos e enfermeiros.

O terceiro elemento que consideramos fundamental em nossa análise é o conjunto de redes de educação promovidas através de uma parceria entre a Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará e o MST. Esta parceria possibilitou a construção e o funcionamento de nove escolas no território do Estado do Ceará.

Figura 3 – Mapa de localização das escolas do campo no Ceará



Fonte: BANDEIRA, T. V. 2020.

A formação da parceria entre a Seduc e o setor de educação do MST é uma demanda pautada pelo setor de educação do movimento que, ao identificar a necessidade de uma educação contextualizada com a realidade camponesa, buscou elaborar uma proposta de educação para as áreas de assentamento. Nesse sentido, essa articulação surgiu a partir de intervenções de manifestações e de luta social.

através de uma articulação intelectuais foi possível elaborar um projeto pedagógico com uma proposta de educação contextualizada. O fortalecimento e a coesão projeto pedagógico está associado há dois elementos principais: o primeiro situa-se numa proposta educacional que serve de base para as escolas; o segundo elemento está associado as disciplinas e a metodologia utilizadas no seu fazer pedagógico.

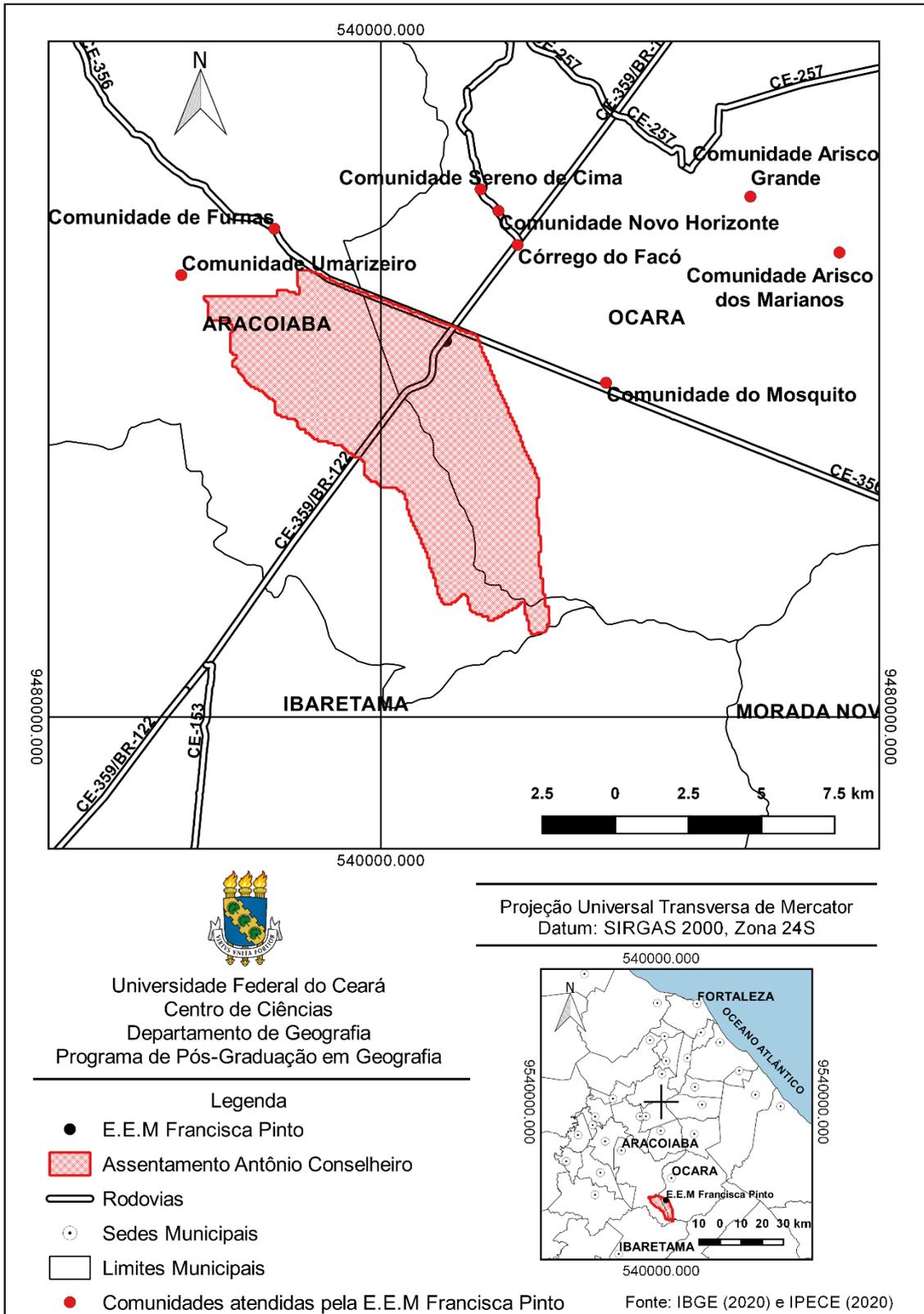
A articulação em redes, especialmente para movimentos socioespaciais de inserção local, pode significar a continuidade de sua existência, resistência¹⁴⁰, empoderamento, recriação de determinada relação ou sujeito socioespacial e novas formas de atuação; As redes caracterizam-se como um mecanismo de elevar as lutas ao conhecimento das outras formas de contentious politics, fato que denota que o crescimento das redes também significa um maior dimensionamento do conflito e articulação intra-classe ou dos commons (SOBREIRA FILHO, 2016, p. 114).

A articulação por meio de encontros anuais de planejamento escolar entre diferentes sujeitos nas escolas do campo é o elemento que permite uma conformidade pedagógica, e a utilização da agroecologia como elemento primordial na pedagogia dos movimentos socioterritorial. Somado ao saber camponês, por meio da articulação com sujeitos locais, possibilita a integração as comunidades locais e escola, ocorrendo assim o processo da valorização do saber camponês.

Os intercâmbios promovidos pelas redes têm se caracterizado como um dos principais produtos da articulação das contentious politics, promovendo assim a troca de experiências de luta e resistência (levando movimentos a lutar e envolver em outras lutas e elevando a necessidade ampla de luta em detrimento do reconhecido destas como particulares), bem como no tocante às próprias ideologias e estruturas organizacionais dos grupos envolvidos (SOBREIRA FILHO, 2016, p. 115).

A rede educacional, além de atender os sujeitos dos assentamentos, atende os camponeses não assentados, e é fundamental para que a gente possa compreender a complexidade que essa rede adquire, pois ao mesmo tempo em que possibilita discutir as questões agrárias com pessoas que não estão em contato com esse tipo de discussão necessariamente ocorre um processo de resistência. Esse processo de resistência é um elemento importante para que possamos analisar a prática pedagógica nesses espaços.

Figura 4 – Mapa da rede de educação camponesa da Escola Francisca Pinto dos Santos



Em um primeiro momento, quando analisamos a formação da rede que integra a rede o Assentamento Antônio Conselheiro com comunidades vizinhas, dimensionamos a amplitude de escala de atuação das escolas do campo, que por meio de sua ação, abre debate a outras comunidades sobre a questão agrária, bem como outros debates presentes no interior dos movimentos sociais, como gênero, produção, autonomia dentre outros.

Quando analisamos a pedagogia implementada, é fundamental levarmos em consideração alguns aspectos, que pode levar a um processo de resistência por parte dos estudantes a esse debate. O primeiro é de que estamos inseridos em uma realidade agrária de um país extremamente desigual, e que isto é fruto de um processo histórico de exploração que tem mais de 500 anos. A ruptura com essa lógica e essa forma de pensamento necessariamente ocorre num processo de resistência, e mesmo que essa resistência seja incoerente com os marginalizados, isso ocorre devido à alienação social.

Um Movimento socioterritorial, por outro lado, é uma organização que tem como objetivo criar as capacidades de introduzir novas formas de apropriação e uso dos territórios. Seu objetivo é instalação de uma nova territorialidade. Mesmo limitadas e/ou estreitamente localizadas, essas novas territorialidades implicam em transformações nas relações sociais e na configuração dos lugares. Na construção do território, o espaço é apropriado de forma a fazer dele um espaço de ação. Este espaço é formado por seus participantes, líderes e mediadores, todos eles, sujeitos da ação política que tem na sua territorialidade a legitimação de sua ação (PEDON, 2009, p. 174).

Outro elemento que consideramos fundamental na articulação com as comunidades locais é que os sujeitos da educação do campo recebem orientações nos espaços pedagógicos de uma participação efetiva de fazer valer a sua percepção de determinados espaços, de modo que é incentivado a participação em coletivos de sala de aula, coletivos estudantis, coletivos de produção, dos quais eles constroem e que tem uma participação ativa e efetiva no processo de definição dos parâmetros escolares da escola. Deste modo, é primordial que possamos compreender que o modelo de educação do campo tem uma preocupação com participação efetiva de um aprendizado democrático direto.

As redes têm permitido a criação e identificação de pautas amplas, tais como: Soberania territorial e alimentar, reforma urbana, reforma agrária, identidades; etc. Ou seja, as conexões entre os diferentes movimentos socioespaciais, territórios e lugares, de acordo com as respectivas experiências, passam a produzir uma nova metodologia (com um quadro de ações amplo) e agenda de luta (SOBREIRA FILHO, 2016, p. 115).

A educação do campo cria uma nova rede de articulação, pois possibilita aos estudantes não assentados o contato com a participação e com a efetivação de uma democracia direta, com a efetivação de uma experiência prática no processo decisório. Essa experiência permite aos estudantes levar outras discussões para os espaços que até então não tinha acesso, e assim, o processo de expansão dessa rede educacional, da influência territorial, portanto os movimentos socioterritoriais como o MST.

3.4 Educação do campo no Ceará: coletivos de educação e territorialização camponesa

A educação do campo no Ceará é formada a partir da articulação de diferentes sujeitos na luta por direito à educação para todos os sujeitos do campo. Historicamente excluído de diferentes formas limitando a cidadania através da precarização e da inexistência de serviços essenciais no espaço agrário. Foi nesse contexto que se iniciou uma articulação de diferentes movimentos socioterritoriais, que por meio de uma práxis social ativa e uma estratégia acertada possibilita o acesso à cidadania e à garantia de direitos essenciais para a população do campo.

O processo de luta por educação do campo no interior dos movimentos camponeses brasileiros está vinculado a uma prática do MST e a outras organizações populares do campo. A luta constante pela educação desde o surgimento das ocupações das terras esteve presente na preocupação com o direito à educação, pois o grande contingente que estava articulado na garantia do direito à terra, nos acampamentos e assentamentos, tinham dificuldade de acesso à educação na zona rural. Logo, a necessidade de lutar pela educação foi uma realidade sentida desde o processo das primeiras ocupações de terras.

O processo de ocupação de determinadas áreas era realizado por toda a família, logo, afirmamos que a luta é familiar. Deste modo, à terra só será garantido com outros direitos que asseguram a sua permanência naquele espaço. O assentamento dessas famílias perpassar também acesso aos direitos como a uma linha de crédito, à educação, à saúde dentre outros. A partir dessa necessidade foram criados uma grande quantidade de coletivos no interior da estrutura do MST, coletivos de saúde, educação, infraestrutura, propaganda e comunicação. Assim, através de

sua organicidade, articularam estratégias adequadas que possibilitasse a confirmação desses direitos por meio de sua práxis social de luta.

A garantia de educação do campo perpassa pela articulação do coletivo de educação. Este coletivo atua de forma conjunta com diferentes ações e adequações a determinadas realidades. O coletivo de educação foi estruturando sua prática e fortalecendo os princípios da educação do campo, seja através da ciranda (espaço em que as crianças possam estar enquanto seus pais estão em outras ações), seja em reuniões, manifestações, e na garantia das escolas no campo para que esses jovens tenham uma educação em seu espaço.

A bandeira da luta por uma educação de qualidade e necessariamente contextualizada é parte fundante no processo de fortalecimento do coletivo de educação pois, ao refletir sobre a educação convencional e compreender seus limites em relação ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente voltada à população do campo, é que se teve dimensão da importância da estruturação da educação camponesa. A educação pensada para as escolas no espaço agrário é descontextualizada, em sua grande maioria, principalmente quando se refere à luta camponesa. Assim, o coletivo articulou as lutas sociais pela garantia da educação, necessariamente na construção de uma proposta da educação camponesa e contextualizada com os princípios do campo, os quais lutam pela reforma agrária e por justiça social.

A história da articulação da luta camponesa é um relato da luta pelo direito à educação de diferentes formas e níveis, pois não é somente garantir uma educação primária ou uma educação que alfabetiza. Este projeto educacional foi (é) pensado para a população do campo. Foi nesse contexto de articulação da luta por educação que os sujeitos do campo compreenderam a necessidade de pensar um projeto de educação com base libertadora, questionadora, e que se preocupe com o sujeito do campo.

É preciso educar para um modelo de agricultura que inclua os excluídos, que amplie os postos de trabalho, que aumente as oportunidades de desenvolvimento das pessoas e das comunidades e que avance na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna para todos e respeitando os limites da natureza (ARROYO, 2011, p. 13).

Os coletivos de educação do MST passaram a pautar uma educação básica, que possibilitariam diferentes dimensões sobre o ato de educar, seja do ponto de vista científico, humano e social, ligados as necessidades camponesas. No

processo formativo na práxis dos movimentos socioterritoriais, passando pela educação escolar, valorizando a coletividade, elemento central da identidade camponesa local.

A garantia da educação básica levou os movimentos sociais a se articularem para garantir uma educação de ensino médio necessariamente camponesa, ligadas a realidade camponesa, tendo em vista que grande parte dos camponeses ainda estudam os grandes centros urbanos, decorrente do processo de nucleação e fechamento das escolas no espaço agrário.

As experiências de educação no campo eram pouco abrangentes tanto na prática pedagógica quanto no nível de atendimentos, de modo que os sujeitos do campo precisariam de um amadurecimento ainda muito maior e de sujeitos capazes de pensar essa educação, pois estes estariam no chão de sala, nas direções escolares, na luta junto aos organismos do Estado – pela garantia de uma educação contextualizada. Foram realizadas articulações com o objetivo de garantir educação aos sujeitos com identidade camponesa dentro dos movimentos sociais. Um dos principais passos foi a consolidação do PRONERA em áreas de reforma agrária, o qual foi fundamental nesse processo de construção.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é uma política pública do governo federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada. (...) Os projetos educacionais do Pronera envolvem alfabetização, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), ensino médio profissional, ensino superior e pós-graduação, incluindo neste nível uma ação denominada Residência Agrária. O programa foi criado em 16 de abril de 1998, por portaria do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), num contexto de ascensão da luta pela Reforma Agrária que aliava as condições de forte organização e mobilização dos Sem Terra por todo o território nacional à sensibilidade da sociedade brasileira em torno da causa, mobilizada após os massacres de Corumbiara, em Rondônia, em 1995, e de Eldorado dos Carajás, no Pará, em 1996 (CALDART, 2012, p. 631-632).

A formação dos sujeitos do campo a partir da ação vinculada ao PRONERA no Brasil fortaleceu a luta por uma educação contextualizada munida de todo aparato pedagógico, com toda uma base técnica de diferentes áreas, seja na História, Geografia, Pedagogia ou Comunicação. Esses coletivos passaram a se organizar com base na pedagogia camponesa, em livros como a Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire (1996), e em práticas da pedagogia da alternância.

No Ceará as pautas existentes no interior dos acampamentos e dos assentamentos, o processo de busca pela educação foi ganhando corpo de uma proposta de Educação do campo a qual viesse a se relacionar com o modelo de educação convencional, pois a partir da articulação entre o Governo do Estado do Ceará e os movimentos sociais foi possibilitada uma criação de uma proposta de educação camponesa que garanta uma educação de qualidade contextualizada, assim como foi definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Essa articulação foi criada a partir desses sujeitos do campo, por meio da movimentação popular. O Estado não recebeu de imediato a proposta de educação do campo, tendo em vista que o Estado no atual contexto resulta de um processo da correlação das forças sociais e, nesse sentido, a movimentação social encontrou resistência no processo e a efetivação do seu projeto.

As articulações sociais, no processo de garantia do direito à educação contextualizada para o ensino médio, dão acesso e possibilita o direito a uma escola do campo a qual reflita os ideais dos camponeses. Essas articulações, segundo os militantes do setor de educação, iniciaram-se através da luta no campo das ideias e no processo de construção de novas propostas de educação do campo, pensadas a partir dos movimentos sociais, articulados a partir das Universidades e laboratórios de ensino e pesquisa, e de sujeitos que se propuseram a pensar esse modelo de Educação.

A construção das ideias, o processo de articulação de manifestações e as ocupações de prédios públicos foram essenciais para que pudéssemos compreender esse processo de articulação a partir da ocupação ocorrida em 2007 na Secretaria de Desenvolvimento Agrário de Fortaleza, pois possibilitou não somente o ganho educacional como também outras ações. No entanto, a pauta que estava posta na articulação dessa luta era a construção de escolas do campo com educação contextualizada.

Na pedagogia da educação do campo, a luta social é o elemento fundante nesse processo. Desde a sua gênese no processo de construção, assim como o processo de autoconstrução na articulação do coletivo no interior da escola, a educação camponesa é por natureza uma educação de luta. A partir de um modelo de educação questionador das estruturas é que se possibilita de fato uma liberdade

de expressão, pensar, agir, e uma liberdade de planejar uma educação para os camponeses.

A educação no campo se fortaleceu a partir da luta social, mas é fundamental compreendermos a articulação de diferentes sujeitos para a consolidação de uma proposta. Detalharemos três frentes diferentes: a primeira refere-se a uma articulação dos movimentos sociais a qual propôs a luta por uma educação do campo; a segunda refere-se aos sujeitos que são intelectuais orgânicos, os quais estavam no interior dos laboratórios na elaboração de pesquisas que auxiliaram na construção da proposta de uma educação do campo, logo, a articulação dos sujeitos foram fundamentais tanto na UFC quanto na UECE, como também da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA); essas três instituições possibilitaram o fortalecimento teórico na práxis da educação camponesa baseada fundamentalmente no processo da legitimação; por fim, por a frente com a SEDUC e o governos do Estado do Ceará no processo de financiamento.

Essa parceria foi estabelecida através de lutas estabelecidas nos movimentos sociais, e o estabelecimento de demandas que culminaram na proposta da construção de 12 escolas do campo, escolas estas que estão situadas em áreas de reforma agrária, e que atende os assentados e não assentados da reforma agrária. Portanto é fundamental compreendermos a ação dessas três frentes no processo da construção da proposta de educação do campo no Ceará.

No modelo de educação semi-integral a proposta é que os estudantes dois dias da semana algumas turmas irão à escola no contraturno para a realização das aulas da base diversificada. Esta base diversificada pode compor até 40% na formação de um currículo, segundo a LDB em seu artigo 26, garantindo a formação de uma base diversificada. A parte dessa prerrogativa dos movimentos camponeses estrutura uma proposta educacional a qual tivesse uma identidade camponesa.

A proposta criada no interior dos movimentos sociais tem como característica básica a adoção a base comum a todas as escolas da rede educacional brasileira, e na base diversificada as disciplinas de PEP (Projeto de Estudos e Pesquisas), em que os estudantes de primeiro ano iniciam um processo de construção de projeto de pesquisa ser desenvolvido no decorrer do ano. Com o foco na construção de um inventário da realidade, os estudantes levantam informações acerca da história e das características de suas comunidades. Essa disciplina é fundamental

para os estudantes no processo de (re)conhecimento de suas comunidades, bem como das origens ao qual eles pertencem. Nesta disciplina, além de compreenderem a base de uma pesquisa científica, os estudantes conhecem melhor suas comunidades, seus valores estabelecendo assim uma outra relação com seu lugar, a partir das metodologias aplicadas na construção do inventário da realidade local.

Outra disciplina que faz parte da base diversificada é a PSC (Prática Social Comunitária), a qual os estudantes se organizam por meio de núcleos de trabalho, que tem como principal objetivo o aprendizado dos princípios de organicidade da escola. Os estudantes são sujeitos ativos no processo decisório de sua escola, como podemos observar na fala da educadora da escola.

A PSC é a organicidade da escola que eles trabalham. A gente trabalha com núcleos, com os NBs (núcleo de base), onde cada turma tem a sua organicidade, aí dentro dos NB tem o coordenador que coordena essas equipes. Dentro dessas equipes aqui na escola a gente tem uma equipe maior, onde todos os profissionais e os alunos participam dessa organicidade. Tem a equipe de mística, equipe de embelezamento, equipe de disciplina, equipe da saúde, do esporte e lazer e todo mundo se divide nessas equipes para que aconteça a organicidade da escola, e nessas equipes também tem os estudantes (EDUCADORA DA ESCOLA FRANCISCA PINTO DOS SANTOS, 2019).

No processo de transformação dos sujeitos do campo, consideramos essa disciplina central no processo de formação dos estudantes, pois ao encontrar um espaço em que eles possam construir o fazer pedagógico, esses estudantes se identificam com setores da organicidade interna e amadurecem no processo de gestão e trabalho em equipe.

A terceiro é a disciplina de OTTP (Organização do Trabalho e Técnicas de Produção). Esta disciplina está relacionada à produção e as matrizes das formas de produção. Fundamenta-se na utilização de técnicas agroecológicas e na utilização prática do campo experimental, com diferentes unidades de produção. A disciplina é ministrada por um profissional ligado a área de produção no campo, geralmente agrônomo ou técnico agrícola, ligado a uma matriz agroecológica e a uma experiência camponesa. Dos estudantes entrevistados em nossa pesquisa, grande parte afirma que esta é a disciplina mais atrativa da grade curricular, como podemos verificar na fala de um deles: “A disciplina que eu mais gosto é a OTTP, que seria a ministrada pelo agrônomo, uma disciplina prática, dos estudos das plantas, da plantação.” (ESTUDANTE DA ESCOLA FRANCISCA PINTO DOS SANTOS, 2019).

Processo de consolidação da Educação do campo no Estado do Ceará, resulta de uma parceria entre diferentes sujeitos processos de construção coletiva da proposta camponesa. A materialização deste processo decorre da consolidação da estrutura escolar, bem como seu funcionamento prático. A consolidação está distribuída no Estado do Ceará, nos assentamentos que apresentavam condições para a instalação da Educação do Campo, bem como uma maior possibilidade de um público para escola. As primeiras escolas foram construídas no sertão no município de Santa Quitéria bem como no litoral no município de Itapipoca.

As propostas escolares de algumas dessas escolas já foram discutidas em alguns trabalhos acadêmicos, no entanto as escolas com o processo de consolidação mais recente ainda não contam com trabalhos acadêmicos acerca de suas contribuições. A Escola Estadual de Ensino Médio Francisca Pinto dos Santos, localizada próximo à região metropolitana de Fortaleza, especificamente no município de Ocara, enquadra-se no processo de escolas mais recentes. Consideramos fundamental compreender como a educação do campo dialoga com a realidade de Ocara por meio da referida escola.

4. EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASSENTAMENTO ANTÔNIO CONSELHEIRO OCARA – CEARÁ

No Ceará, a educação do campo e as escolas do campo emergiram mediante as demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os acampamentos e assentamentos de reforma agrária (SAMPAIO, 2016). A posse da terra é a condição essencial para que se tenha as condições para a viabilização de outras lutas, como uma escola onde a educação seja contextualizada. As escolas do campo, presentes nos assentamentos rurais do Brasil, possuem um modelo educacional diferente das escolas convencionais, tendo como base um ensino que se adeque à realidade camponesa.

(...) estudar saberes e práticas pedagógicas do campo coloca-nos diante do desafio de dar sentido às palavras, a partir do conhecimento específico e das experiências individuais e coletivas construídas na convivência com o povo do campo (SAMPAIO, 2016, p. 77).

Neste contexto, a Geografia tem fundamental importância por possibilitar aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades percepções a serem incorporadas ao seu desenvolvimento. Os alunos das escolas do campo têm a oportunidade de terem junto aos conteúdos visto em sala de aula o empírico, visto que as práticas pedagógicas adotadas são em acordo com a realidade desses estudantes. Compreender os atores do processo escolar das escolas do campo como sujeitos é o mesmo que devolver a eles a sua identidade enquanto (re)produtores de sua própria cultura (BISPO; MENDES, 2008).

As contribuições dessa proposta educacional no Ceará podem ser analisadas a partir da rede de articulação existentes entre as escolas do campo apresentada na figura 3, que mostra todo o potencial de organização dos sujeitos que se empenharam em construir e fortalecer a rede de educação do campo. As contribuições em escala estadual são primordiais para o fortalecimento da educação do campo a nível local, que em seu processo de consolidação de uma proposta de educação contextualizadas possibilita grandes avanços e fortalecimento da luta camponesa a em escala local, no Assentamento Antônio Conselheiro, que será apresentada no tópico a seguir.

4.1 Educação do campo: Escola Francisca Pinto dos Santos e as contribuições para o campo

A luta por educação contextualizada com a realidade do Assentamento Antônio Conselheiro reflete a realidade de muitas áreas de reforma agrária, que desde seu processo de ocupação da fazenda e reivindicação legal da área para reforma agrária, foi iniciado um processo de articulação para que os direitos da população do campo fossem garantidos, como vemos a seguir:

No processo, as famílias trouxeram consigo um número expressivo de crianças em idade escolar que precisava de assistência educacional para não perder o ano letivo em curso, pois a ocupação aconteceu no mês de maio de 1995. E o grupo de pais, preocupado em saber como iria ficar o ano escolar das crianças, convocou os acampados para uma assembleia sobre a educação. Após algumas discussões, foi encaminhada uma comissão de acampados para ir até a sede do município, falar com o prefeito municipal de Aracoiaba sobre a abertura da escola, que foi encontrada abandonada e coberta de mato. Antes, um fato motivou a ação dos acampados: o gestor municipal não aceitou matricular as crianças dizendo que não tinha escola para sem-terra. Tal fato decepcionou a comissão, que retornou ao acampamento triste e envergonhada com a atitude do gestor público eleito para governar com o povo. Contudo, entre as famílias existia um grupo de educadores, que assumiu a educação das crianças até o final do ano letivo em curso, mandando, para as secretarias dos municípios de origem de cada criança, os seus resultados finais. Assim, o acampamento passou a ser espaço de construção política e lugar de aprendizagens (OLIVEIRA; SAMPAIO, 2017, p. 159).

A luta por educação contextualizada no assentamento fundamentavam a ação de muitos camponeses na realidade local, e a resistência por parte das autoridades locais em garantir um direito à educação retrata um quadro de desrespeitos aos direitos dessa população acampada e assentada. O conhecimento sobre os seus direitos e lutas para garanti-los foi essencial para construção de uma proposta de educação do campo naquela região.

Neste sentido a escola do campo tem como fundamento principal a luta por melhores condições de vida do camponês, e surge a partir de uma necessidade básica de escolarização, devido a um processo de precarização da educação e a carência de áreas de reforma agrária, a busca por mudar essa realidade passa pela ação dos camponeses organizados. A baixa escolaridade dificultava significativamente a vida no campo, como podemos observar no depoimento da gestora da escola.

Pelos depoimentos que eu já vi no momento em que eu consegui acompanhar o movimento da escola, já há um 5 ou 4 anos atrás, a escola era um desejo, era um sonho, uma utopia dada por eles. A necessidade do conjunto todo da escola, desde a educação de jovens e adultos, quando eles precisavam assinar projetos que eles não conseguiam assinar seu nome,

alguns deles precisavam assinar tinham que pagar pessoas se não tivesse um filho com a capacidade de assinar o projeto tinha que pagar outras pessoas. Na época, eu lembro bem, era 20 reais, para alguém assinar o projeto (GESTORA DA ESCOLA FRANCISCA PINTO DOS SANTOS, 2019).

As mudanças ocorridas na vida desses sujeitos do campo e o processo de luta por uma escola no Assentamento Antônio Conselheiro decorre dessa articulação entre camponeses e os coletivos de educação do MST, que através da mobilização e pautando um modelo de educação contextualizada, elaboraram uma estratégia que garantisse uma educação camponesa, como relatado abaixo.

Só que no processo de luta organizada da luta do movimento Sem Terra é que comina a ação do ensino médio, mas nossa realidade precede lá do infantil, uma questão bem maior, uma responsabilidade bem maior, que é o ensino médio e mesmo assim, nós que somos da região e filhos também de assentados, a gente vem se capacitando através da luta, através do programa que é o PRONERA, um programa de educação em áreas de reforma agrária que é um desses que já está saindo do nosso direito, tirando esse programa isolando ele, em relação a outros programas educacionais, mas tivemos aqui a Francisca Pinto que é a própria que dá nome a escola. Teve eu e a filha da Francisca Pinto, que é a Aninha. Nós tivemos formação diretamente com o PRONERA na pedagogia da UFC, depois a gente segue com outros meninos também filhos dos assentados. Fazendo curso técnico na Paraíba estava o Ivanildo, que é meu esposo e a Ivana, filha da Regina, o Gleison que é filho de assentado e neto de assentado, só eles (GESTORA DA ESCOLA FRANCISCA PINTO DOS SANTOS, 2019).

É fundamental compreendermos que, para a concretização da escola do campo de ensino médio, foi necessária a ação comprometida dos sujeitos do campo, seja em seu processo de formação com o auxílio do PRONERA, e na elaboração da proposta de ensino médio e nas mobilizações que garantiram a efetivação da educação do campo.

O processo de luta por educação do campo, voltada ao ensino médio no contexto cearense, teve início com o processo de ocupação de prédios públicos no ano de 2005 para garantir mais verbas para o PRONERA (ALENCAR; DINIZ, 2010) possibilitou a garantia de verba para a construção de 12 escolas do campo em áreas de reforma agrária. Porém, enfrentou grandes dificuldades em seu processo de efetivação, problemas ligados as autoridades da secretaria de educação local, no que se refere as decisões tomadas em assembleias locais.

Tem um estranhamento assim, umas relações mesmo de resistência, por que essa escola aqui foi ocupada. Na gestão passada da CREDE ela foi ocupada, quando eu fui escolhida enquanto gestora daqui, pela comunidade do assentamento Antônio Conselheiro registrada em ata. Fiz uma seleção estadual com outros, aí o processo de estranhamento quem eles acham que estão indicando uma pessoa para indicar uma pessoa tirando a ordem superior da CREDE, aí a gente em audiência conversando tudo certo que

esse entendimento, essa motivação que essa comunidade estava pautando a brigada do MST (...) essa conjuntura deu um negócio aqui, então chamamos, negrada então vamos pra frente, vamos pra uma luta, e começamos a agitar outros processos, e aí quando sai esse nome a crede, cogitou a possibilidade de vir pra cá pra uma audiência, que a gente estava tratando justamente desse problema, aí eu disse olha, a comunidade já escolheu o responsável legal aqui, queremos ser respeitados. (GESTORA DA ESCOLA FRANCISCA PINTO DOS SANTOS, 2019).

É fundamental que possamos compreender a simbologia que essas ações realizadas pelos sujeitos da escola Francisca Pinto dos Santos, no que se refere as ocupações da escola e no fechamento da estrada com intuito de garantir o direito a educação e o respeito a autonomia da escola por meio da ação direta, característica central do Movimentos socioterritoriais, no qual Pedon (2009) compreende a ação como característico dos movimentos populares.

A ocupação compreender um processo social e político complexo que precisa ser compreendida como forma de luta popular de resistência a lógicas hegemônicas de reprodução da sociedade e, por consequência, do espaço. A ocupação desenvolve-se nos processos de especialização e territorialização, quando são criados e recriados as experiências de resistências dos desterritorializados (PEDON, 2009, p. 173).

Além da tentativa de não levar em consideração a decisão da tomada em assembleia acerca da direção da escola do campo, por intermédio da gestão da CREDE 8 (Coordenadoria Geral de Desenvolvimento da Educação) existia um processo de morosidade na inauguração da escola, que já estava com sua estrutura pronta, mas alguns impasses da CREDE impossibilitava a seu funcionamento. No processo de articulação da luta pela inauguração da escola o coletivo de sujeitos do assentamento passou a organizar a luta pela escola.

(...) “não tenho tempo”, a gestora da CREDE 8, “não tenho tempo de ir aí” estava em atividade em Fortaleza. Aí o que a gente fez, nós ocupamos a escola aqui, viemos para dentro da escola. Em seguida, fizemos resistência aqui do lado na pista, a pista foi trancada das 9h às 11h da manhã. A ideia era não liberar os transportes até a SEDUC atender a gente, e não deu muito tempo. Quatro horas da tarde a CREDE estava aqui e a SEDUC não desceu. Como a SEDUC já vinha com o tratamento “de louça”, o jeito de conversar com a gente parece que já sabia a nossa capacidade de atuação, aí veio. Então foi aí que começamos a dialogar, através do embate (GESTORA DA ESCOLA FRANCISCA PINTO DOS SANTOS, 2019).

E através desse processo de mobilização da luta pela escola, no segundo semestre do ano de 2017, o Assentamento Antônio Conselheiro, através das lutas por direitos essenciais à vida no campo, conseguiu conquistar o acesso à educação para o contexto do camponês, por meio da conquista e da inauguração da Escola Francisca Pinto dos Santos (Figura 5).

Figura 5 – Escola Francisca Pinto dos Santos, Assentamento Antônio Conselheiro (Ocara – CE)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao provocar uma ruptura na ordem pública por meio das ocupações, estes sujeitos sociais problematizam certo tipo de constituição socioespacial. Sua “natureza” e formas de apropriação são questionadas. Há aí crítica de certos valores tradicionais que, do ponto de vista cultural, servem de barreira para as transformações sociais que poderiam (e podem) levar uma sociedade mais justa, ou pelo menos, melhor a qualidade de vida da maior parte da população brasileira (PEDON, 2009, p. 176-177).

A escola foi uma grande conquista para as famílias do assentamento, pois tem propiciado aos jovens uma educação contextualizada à sua realidade no campo. A referida escola conta com um amplo espaço e com equipamentos modernos, além de possuir em sua estrutura dependências onde os discentes podem viver experiências agroecológicas, como hortas, pomares, curral, que são elementos presentes no seu dia-a-dia no campo. Assim, a escola possibilita aos docentes a aplicação de aulas diferenciadas, seja nos laboratórios em outros espaços das escolas. Estes espaços contribuem para um aprendizado muito mais próximo da realidade empírica dos conteúdos que são trabalhados em sala de aula.

O campo experimental possibilita a aproximação prática dos conteúdos trabalhados na base diversificada. Como exemplo, tem-se o plantio de diferentes mudas frutíferas, que possibilita aos estudantes o contato com diferentes técnicas de produção, assim como a manutenção e a gestão das unidades produtivas, que proporciona o aprendizado da gestão produtiva nas unidades camponesa.

No processo de realização dessa pesquisa, buscamos compreender as bases educacionais da proposta de educação do campo do MST através de uma conversa com um militante do setor de educação do movimento, em que foram esclarecidos elementos importantes para entendermos essa modalidade educacional, destacamos três pontos.

O primeiro refere-se ao acúmulo de estudos e congressos realizados ao longo do tempo de criação do coletivo de educação do MST que, por muito tempo, vem estudando diferentes formas de realizar o processo formativo no interior dos acampamentos e assentamentos. Este primeiro ponto foi essencial, pois pudemos compreender que os modelos de escolas do campo, institucionalizadas, formalizadas e voltadas para o ensino médio, partiu de uma base pedagógica muito sólida.

O segundo ponto foi a parceria estabelecida entre o MST (Figura 6) e o Governo do Estado do Ceará. Pressionado pelo movimento, o Estado se comprometeu a construir e a auxiliar financeiramente 12 escolas do campo, que posteriormente seriam construídas em áreas de reforma agrária. Nesse sentido, a viabilidade financeira foi fundamental para o funcionamento das escolas atualmente.

Figura 6 – Forte relação da Escola Francisca Pinto dos Santos com o MST, representada pela bandeira do Movimento



Fonte: Elaborado pelo autor.

O terceiro ponto foi a capacidade de articulação das diferentes escolas, pois para além da utilização da mesma base pedagógica, dos mesmos preceitos de que fundamentam a luta por Reforma Agrária popular, as escolas do campo realizam

um planejamento anual coletivo, no qual são convidados todos os educadores das escolas, alguns estudantes e outras pessoas que queiram colaborar na realização desse planejamento. Nesse sentido, a articulação entre todas as escolas é algo concreto que fortalece cada vez mais o caráter de uma proposta educativa coletiva, horizontal e em constante processo de construção.

Sobre a estrutura organizacional da escola Francisca Pinto do Santos, podemos destacar que esta funciona de forma semi-integral, sendo que em dois dias da semana cada turma passa dois turnos na escola para cursar as disciplinas da base diversificada da escola. A base diversificada da escola está organizada em três disciplinas: Práticas Sociais Comunitárias, a qual o estudante é levado a elaborar uma pesquisa sobre sua comunidade, orientando o fazer científico na educação básica, assim como possibilita uma maior reflexão sobre a sua realidade; a segunda disciplina é Projetos, Estudos e Pesquisa, a qual resulta em uma pesquisa a ser apresentada ao término do 3º ano do Ensino Médio; e, por fim, a disciplina Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas, onde são apresentadas técnicas produtivas mais adequadas à realidade local. Cabe ressaltar que as disciplinas citadas são ministradas por educadores Agrônomos.

Em campo, pudemos perceber que as disciplinas apresentam resultados positivos, seja nas pesquisas realizadas ou mesmo na aplicação de técnicas que foram apresentadas na escola, as quais fazem parte do cotidiano das comunidades atendidas. Destacamos dois projetos de pesquisas realizados por estudantes que foram premiados em feiras nacionais: o primeiro está relacionado à construção de uma mini descastanhadeira mecânica, a qual facilitaria a extração da castanha do caju, e assim possibilitaria o aumento da produção e da renda dos agricultores; o outro projeto está relacionado a criação de um sistema de irrigação inteligente, que objetivava conseguir um menor consumo de água e favorecer o desenvolvimento a produção agrícola, como vemos na reportagem abaixo.

A Escola de Ensino Médio (EEM) Francisca Pinto do Santos, localizada no Assentamento Antônio Conselheiro, no município de Ocara, teve dois projetos finalistas na 1ª Feira Nacional de Ciência e Tecnologia Dante Alighieri (FeNaDante), em São Paulo. Um deles conseguiu o terceiro lugar e recebeu credencial para participar de feira internacional no México. (...) A iniciativa premiada foi produzida pelo aluno Guilherme Alves, de 18 anos, que cursa a 2ª série do Ensino Médio, orientado pelo professor Francisco Dian de Oliveira. A ação, denominada “Redução do desperdício de recursos hídricos no cultivo de hortaliças por meio de sistema inteligente de irrigação”, tem o objetivo de otimizar o processo de irrigação de lavouras, economizando água. (...) O outro projeto finalista da Escola, intitulado “Mini descastanhadeira”,

busca facilitar o processo de extração da castanha do caju e, conseqüentemente, aumentar a renda dos agricultores. A ideia foi do estudante Gabriel Cosme Maia e de seu orientador, Francisco Leandro Santos Dantas. O jovem cursa a 2ª série do ensino médio (CEARÁ AGORA, 2019).

Afim de analisarmos a realidade dos docentes da escola Francisca Pinto dos Santos, utilizamos entrevistas semiestruturadas, buscando conversar com alguns professores. Estes destacaram as principais diferenças entre a escola do campo e as escolas tradicionais, destacamos o currículo como um dos elementos.

Existem muitas diferenças. A parte diversificada é a da organicidade (...). No primeiro ano eles fazem o inventário da realidade, no segundo eles iniciam uma pesquisa, e no terceiro ano eles finalizam com um trabalho científico (...) A base diversificada é formada pela OTTP, que é a parte ministrada pelo agrônomo, e o PSC é referente à organicidade da escola (DOCENTE DA ESCOLA FRANCISCO PINTO DOS SANTOS, 2019).

Durante a entrevista, foram relatadas também as dificuldades encontradas na adaptação ao modelo. De acordo com os entrevistados, existia uma forte resistência por parte dos estudantes em ficar para as aulas das disciplinas da base diversificada. Houve também dificuldades no que diz respeito a capacidade de organização dos estudantes. Alguns deles são provenientes de escolas regulares e não estavam habituados às novas práticas da escola do campo, sejam as novas disciplinas ou as demandas de organicidade.

O processo de desenvolvimento da educação do campo resulta de uma intensa articulação e formação dos diferentes coletivos que atuam na construção dos movimentos sociais, no processo de formação dos diferentes militantes desses movimentos. A experiência de estar em diferentes núcleos criando, debatendo e construindo o movimento possibilita aprendizagem de uma práxis social. Estes setores são fundamentais no processo de construção do MST, dos quais a existência de coletivos em diferentes escolas são elementos centrais no processo de construção camponesa no Ceará.

Os coletivos estaduais do MST são formados por diferentes brigadas de núcleos territoriais, as quais abrangem um espaço geográfico específico, e deste modo coordenam a atuação do movimento na região. No interior das brigadas existem diferentes coletivos de área, como o de saúde, educação ou de mulheres, os quais são os principais responsáveis por articularem as demandas existentes desses coletivos, integrados a brigadas e no interior da escola, bem como articulam a luta camponesa. Existe ainda outros coletivos no interior dos assentamentos e

acampamentos do MST, seja estes coletivos de famílias, jovens ou de trabalho. A articulação do trabalho coletivo é uma realidade presente no interior das estruturas dos movimentos sociais.

Sendo o trabalho coletivo uma característica importante da identidade camponesa no Ceará, este aspecto serviria como elemento central na elaboração de uma proposta pedagógica camponesa para as escolas de ensino médio. A criação da disciplina PSC, uma das disciplinas centrais no processo de criação de coletivos no interior das escolas.

Em conversa com os estudantes da escola Francisca Pinto, pudemos perceber que a grande maioria gosta da escola e acreditam que esta seja peça fundamental em sua formação. A identificação com os NBs e o engajamento com a construção coletiva são elementos constados em diferentes entrevistas e até no processo de comprometimento com a luta dos jovens que não são da área de Reforma Agrária. Os discentes que atualmente estão cursando o terceiro ano do Ensino Médio buscam fazer cursos em diversas áreas, e sonham em ingressar no ensino superior. Essa realidade já foi presenciada por eles através de estudantes da própria escola, e confirmada em entrevista realizada com a diretora.

A partir da entrevista com os discentes, pudemos perceber que a análise da realidade agrária do Brasil é tema presente no cotidiano da escola, e que isso faz muita diferença na compreensão de sua realidade atual. Alguns estudantes das comunidades vizinhas – que não são de áreas de reforma agrária – afirmaram que passaram a analisar os movimentos camponeses a partir de uma outra perspectiva e a compreender cada vez mais as desigualdades existentes no espaço agrário brasileiro.

(...) conheci o movimento (MST) depois que eu cheguei aqui (na escola). (...) Sou da comunidade do Marizeiro, umas meia hora daqui de ônibus. (...) Não conhecia nada sobre reforma agrária. O que eu sabia era que o pessoal do MST roubava terras porque era o que me diziam, mas hoje nós pensamos diferente porque é um assunto muito trabalhado dentro da sala, que eles não roubam como as pessoas de fora falam. Eles ocupam as terras produtivas que não estão sendo usadas para que eles possam construir as casas deles lá, e lá construir uma vida, plantar, essas coisas. (...) [Você pretende cursar o ensino superior?] Pretendo. Pretendo cursar Nutrição ou Psicologia, ou então se nada der certo Gastronomia (DISCENTE DA ESCOLA FRANCISCA PINTO DOS SANTOS, 2019).

Podemos analisar na entrevista com a discente que a escola Francisca Pinto dos Santos tem o papel fundamental de conscientizar seus alunos, bem como

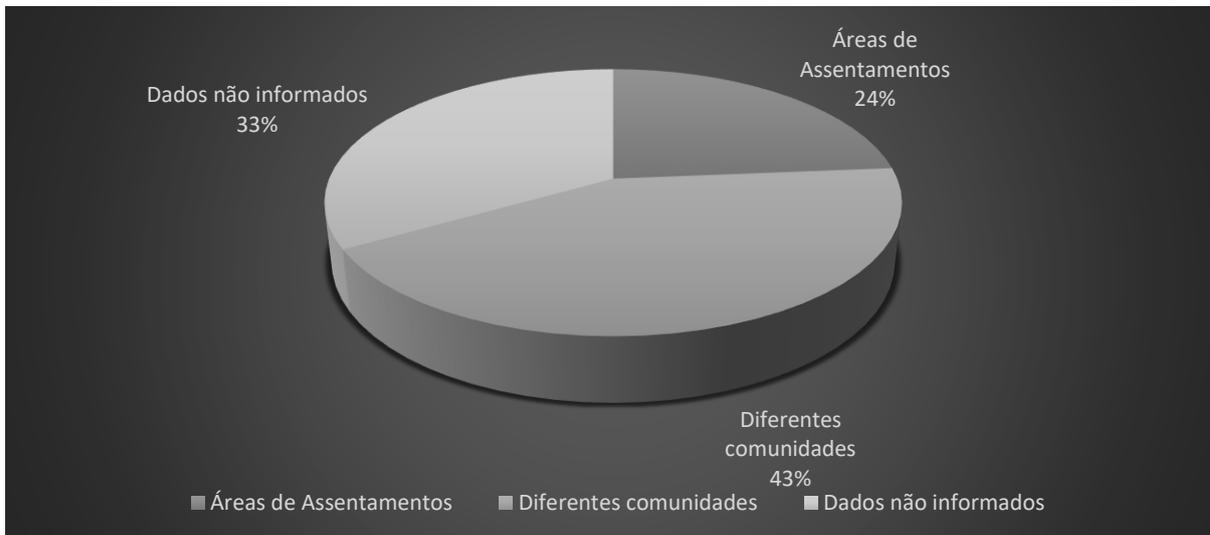
as comunidades, sobre a importância da Reforma Agrária popular e da luta por direitos básicos que atenderão a todos do campo.

Durante as entrevistas semiestruturadas, buscamos coletar as informações sobre os estudantes e seus familiares, incluindo os que não residem no assentamento Antônio Conselheiro, com a finalidade de analisar o perfil dos discentes da escola.

A importância de uma análise em campo proporcionou a quebra de algumas pressuposições e nos permitiu o entendimento de uma forma mais clara do papel da escola e suas ações frente aos desafios cotidianos no processo de ensino-aprendizagem. É fundamental compreendermos que as famílias dos estudantes estão localizadas em uma zona rural e que grande parte está ligada a economia local, sendo uma das principais atividades a agricultura. As diferenças socioeconômicas existentes têm naturezas diversas nas quais buscaremos abordar alguns aspectos, por meio de trabalho em campo e aplicação de questionários.

O primeiro ponto a ser levado em consideração é que o público da escola apresenta diferença em alguns aspectos, pois existe a crença de que a escolas do campo atende majoritariamente pessoas de áreas de assentamentos da reforma agrária. No entanto quando analisamos os dados coletados, constatamos que essa ideia inicial estava equivocada, como podemos verificar no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Áreas onde residem os estudantes da Escola Francisca Pinto dos Santos (Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE)



Fonte: Elaborada pelo autor.

Foi possível constatar que 24% dos estudantes estão em áreas de assentamento de reforma agrária, e que a grande maioria do público vem de comunidades vizinhas. A maior parte dos estudantes residem nas comunidades: Arisco Grande, Croatá, Lagoa do Serrote, Curralinho e Córrego do Facó. É importante destacarmos que, além de atender o assentamento Antônio Conselheiro, a escola atende outras áreas de reforma agrária, outras comunidades rurais com outras características.

Ressaltamos que grande parte dos estudantes vêm das comunidades e não estão acostumados à realidade do movimento, e a não integração deles aos movimentos sociais dificulta a compreensão da proposta pedagógica da escola. A resistência a proposta de organicidade e gestão escolar do campo é algo encontrado principalmente nos anos iniciais, como podemos analisar na fala de um membro do núcleo gestor.

Quando pensa na raiz, lá no acampamento, vamos trabalhar uma escola para nós?! E como é uma escola pra nós? Que esteja vinculada ao campo, ao nosso modo de vida, que respeite nossa identidade nossas limitações nossas realidades (...) e a gente vem com uma escola com toda essa estrutura, toda ligada ao Estado, e nós estamos todos amparados por leis, que garantem que podemos readequar toda essa linha para o momento que a gente quiser, mas estamos todos aparelhados ao Estado, do porteiro ao professor ao modelo de estudante e ao modelo de pai, que estão dentro da escola, e aí quando a gente pensa a escola, e escola para nós que somos assentados e que somos de áreas de Reforma Agrária, mas a escolas que nós temos é uma escola que recebe todo mundo, não e só para assentados, não é só uma escola para agregados, vem menino da cidade, vêm meninos bem urbanos, vêm meninos

que não são urbanos, mas com uma personalidade urbana, que bebe de uma identidade que não é deles, que vem sendo trabalhado isso culturalmente, e sempre ocorrerá um processo de resistência, mas vai ser sempre um movimento...não vou dizer de enfrentamento, mas que é importante para a gente perceber o caminho que vamos. Então, para uma escola que foi pensada para filho de assentado e para assentado, e que seu menor público são os assentados e acampados eu vou dizer que estamos bem (MEMBRO DO NÚCLEO GESTOR DA ESCOLA FRANCISCA PINTO DOS SANTOS, 2019).

Esses dados podem ser confirmados em outro gráfico, relacionados à tipologia das comunidades em relação ao público, dos quais os estudantes deixam mais claro o tipo de comunidade a qual as suas residências estão situadas (Gráfico 2). Destacamos que além das áreas de assentamentos podemos classificar as comunidades em outras formas de organização espacial, como pequenos vilarejos e comunidade ou mesmo em loteamentos de pequeno porte em propriedades rurais.

Gráfico 2 – Comunidades onde estão localizadas as residências dos estudantes da Escola Francisca Pinto Dos Santos (Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE)



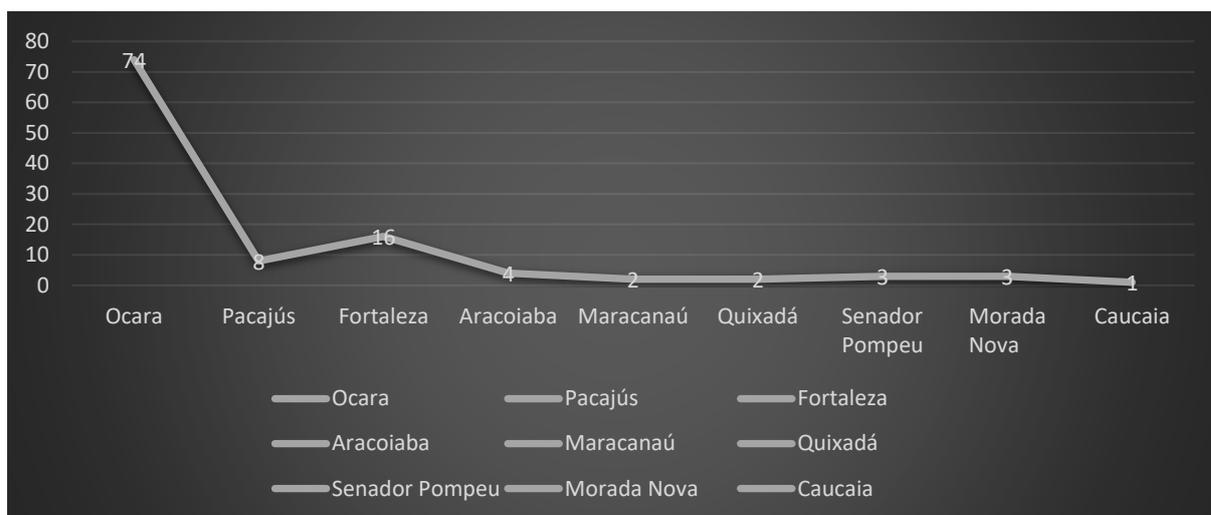
Fonte: Elaborada pelo autor.

A partir do que foi exposto na fala de um dos membros do núcleo gestor da escola, assim como nos gráficos acima, observamos que grande parte dos estudantes não residem em áreas de assentamento, o que em certa medida pode ser encarado como um desafio ainda maior em relação à prática pedagógica e à formação dos estudantes, pois a dificuldade de adaptação dos alunos é uma realidade presente no processo de ensino aprendizagem. No entanto, é fundamental destacarmos alguns aspectos positivos nesse processo. Dentre eles, destacamos o envolvimento de jovens e pais de outras comunidades nos processos desenvolvidos no interior da

escola, que possibilita uma inserção mais efetiva dos valores camponeses em outras áreas que até então não eram alcançados pelo MST.

Outro elemento importante analisado em nossa pesquisa faz referência à naturalidade (Gráfico 3), dos quais podemos destacar que existe uma grande variedade na origem dos estudantes que frequentam a escola.

Gráfico 3 – Naturalidade dos estudantes da Escola Francisca Pinto Dos Santos (Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE)

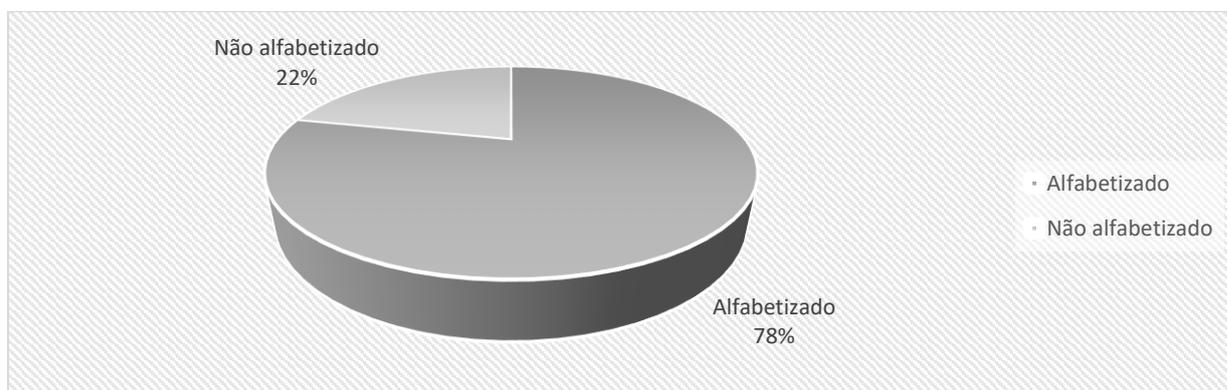


Fonte: Elaborada pelo autor.

Apesar de apresentar uma variação de 9 municípios diferentes no gráfico acima, boa parte dos estudantes nasceu no próprio município de Ocara, aproximadamente 65% desse total. Outro dado importante que analisamos é que 24% dos estudantes tem a naturalidade relacionada aos municípios da Região Metropolitana de Fortaleza.

Ainda sobre o perfil familiar dos estudantes, dois dos dados coletados nos possibilitam uma reflexão sobre o público das comunidades atendidas pela escola. O primeiro faz referência ao nível de alfabetização dos parentes dos estudantes (Gráfico 4).

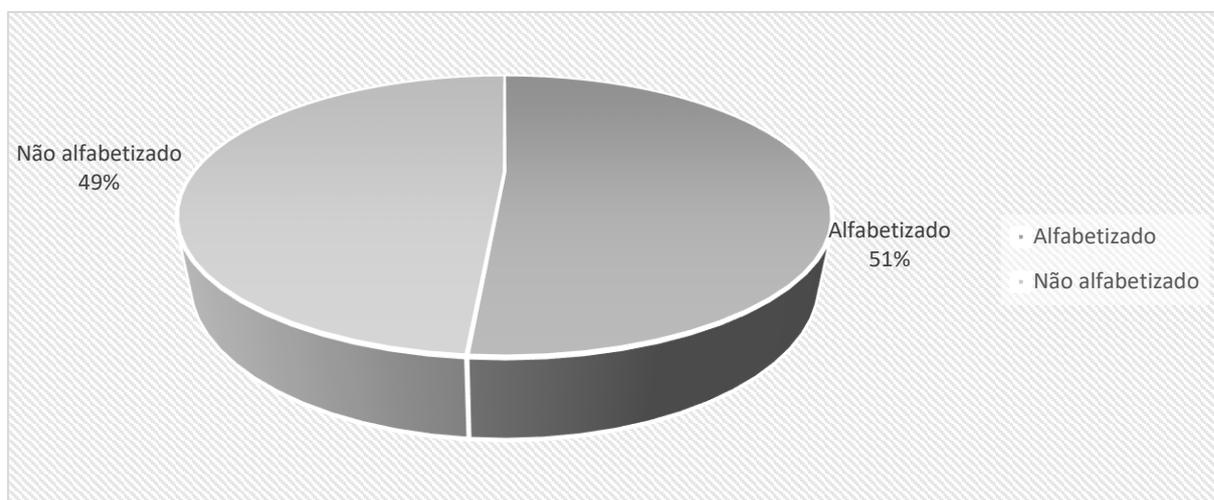
Gráfico 4 – Percentual de alfabetização dos parentes dos estudantes da Escola Francisca Pinto Dos Santos (Assentamento Antônio Conselheiro Ocara – CE)



Fonte: Elaborada pelo autor.

A taxa de alfabetização dos parentes dos estudantes apresenta um índice de 22% em relação ao dado amostral coletado em campo, taxa que é inferior a média do Estado do Ceará de 51,12%, segundo o Ipece (2020). No entanto, existe uma grande preocupação com essa taxa de analfabetismo, pois a taxa é considerada alta. É importante destacarmos que a luta pela educação do campo tem como princípio garantir o direito à educação para a população do espaço agrário que, historicamente, foi negligenciado em relação a esse direito. Associado a ausência de formação para exercer as atividades de produção, o quadro de negligência do Estado em relação à formação dos sujeitos do campo é muito grave, pois os coloca em posição de dependência em diferentes situações. Quando fazemos um recorte nos dados familiares (Gráfico 5) e analisamos os “chefes” de famílias, esse número é ainda mais elevado.

Gráfico 5 – Percentual de alfabetização dos “chefes de família” dos estudantes da Escola Francisca Pinto Dos (Assentamento Antônio Conselheiro No Município de Ocara – CE)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Essa situação de não alfabetização da população do campo responsável por seus lares traz uma precarização da vida dos camponeses, pois quanto menor for sua qualificação, mais precário são os postos de trabalho, o que pode acarretar também em uma dificuldade ainda maior de compreender os problemas de sua realidade.

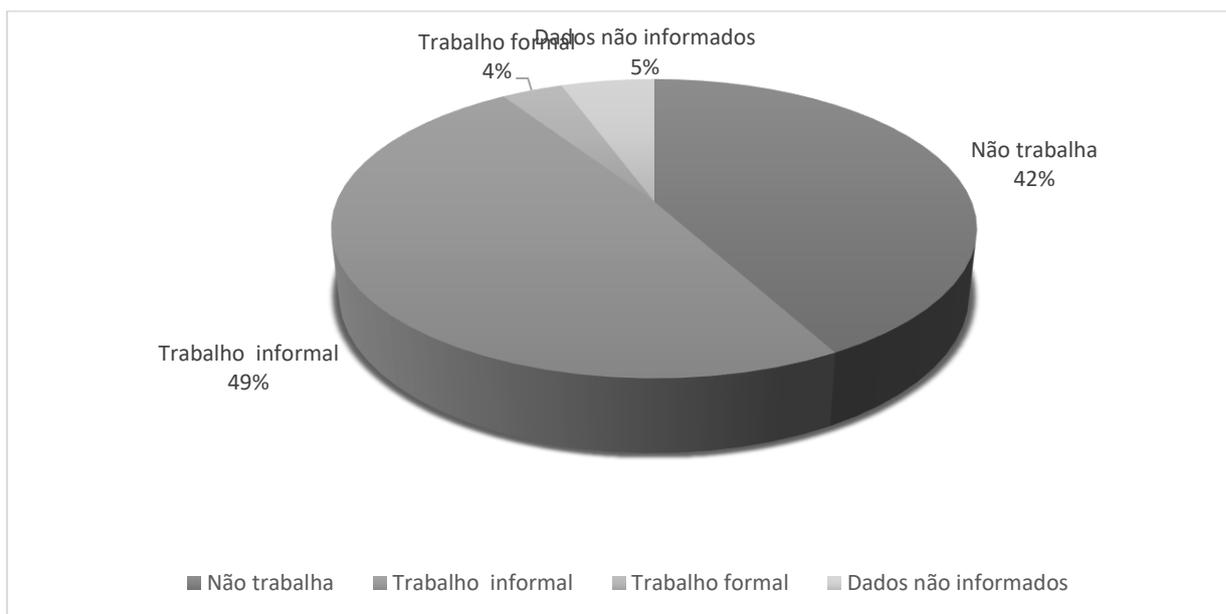
As dificuldades existentes no acesso da formação escolar por parte dos chefes de famílias podem, aparentemente, não apresentar uma relação direta com o processo de precarização de seu trabalho, ligado a produção no campo em sua grande maioria, no entanto vale ressaltar as diferentes situações na qual as dificuldades pelo não acesso à educação foi relatada no decorrer da vida dos camponeses locais. Os empecilhos cotidianos para essa população que não é alfabetizada podem demonstrar que as gerações anteriores não tiveram o acesso à educação na idade certa, dificultada ou até mesmo negada. No entanto, ao fazermos uma comparação com dados do gráfico 4 podemos constatar que houve uma certa evolução, mas que ainda está muito aquém dos dados disponibilizados pelo Estado.

É fundamental compreendermos o impacto positivo que as escolas do campo vêm proporcionando para os camponeses, pois a possibilidade de ler e escrever para os sujeitos do campo proporciona uma autonomia como sujeito, gestando sua história, seus pensamentos, atuando como sujeitos que podem escrever sua luta a partir de suas ações, reafirmando seus territórios.

A necessidade de uma ação mais efetiva no processo de alfabetização dos “chefes” de famílias é real e urgente no contexto estudado. Apesar de existirem turmas de EJA na Escola Francisca Pinto dos Santos, essa ação não pode ser identificada como satisfatória em nossa pesquisa, devido ao alto índice de analfabetismo informado durante as entrevistas.

Foi analisada, também por meio de questionários, a taxa de empregabilidade, bem como a tipologia de empregos nos quais estão sujeitos os membros das famílias (Gráfico 6) dos quais foram divididos em três grupos: os que trabalham de maneira formal; os que trabalha informal; e os desempregados.

Gráfico 6 – Percentual de trabalhadores do campo no mercado de trabalho formal/informal dos parentes dos estudantes da Escola Francisca Pinto Dos Santos (Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE)



Fonte: Elaborado pelo autor.

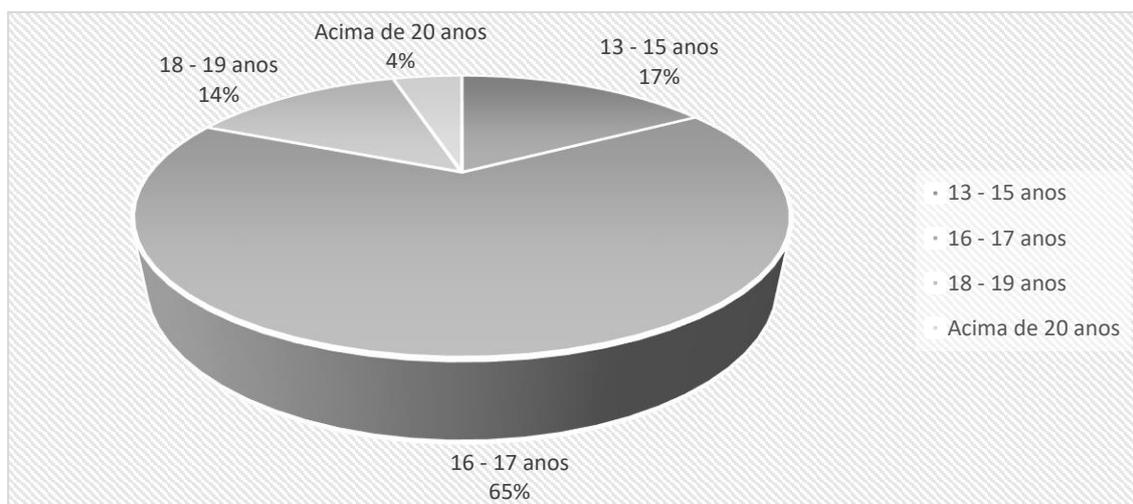
O número de trabalhadores desempregados é 42% da amostra coletada, somada à taxa de trabalho informal de 49%. Esses dados ultrapassam os 90% da amostra coletada. Apenas 4% dos trabalhadores da família do entrevistado trabalham com a carteira assinada. Apesar de 5% dos entrevistados não terem informado a situação de trabalho, é importante destacar que por estar associada as atividade de produção no campo, dificilmente estes sujeitos tem emprego de carteira assinada, mas que a legislação garante todos os seus direitos por trabalhar na agricultura familiar, mas mesmo assim a dificuldade de acesso pode ser sentida, principalmente

em seu processo de aposentadoria e, infelizmente, pode ser dificultada mais ainda com a reforma previdenciária aprovada em 2019.

Embora a existência de dados sobre a realidade da família dos estudantes, nossa aplicação de questionários está centrada no perfil dos estudantes observados em nosso trabalho de campo. Esses jovens apresentaram certa similaridade em alguns aspectos, faixa etária; o número de familiares; engajamento em movimentos populares; participação em manifestações populares; os principais problemas enfrentados por eles nas comunidades; e, por fim, os principais espaços de lazer desses jovens.

Com relação a faixa etária dos estudantes (Gráfico 7) da escola, e constatamos que o número de estudantes fora de faixa em relação à idade escolar é bastante reduzido.

Gráfico 7 – Faixa etária dos estudantes da Escola Francisca Pinto Dos Santos (Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE)

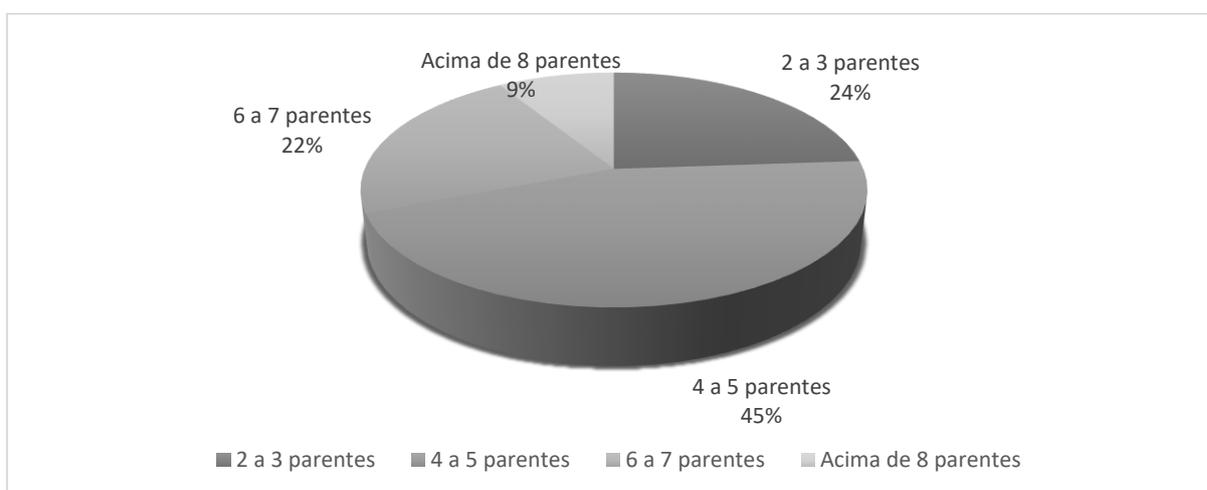


Fonte: Elaborado pelo autor.

É importante destacarmos que a grande maioria dos estudantes estão na faixa etária de 16 a 17 anos de idade, que representam cerca de 65% do total de estudantes matriculados na instituição, somado com os 17% dos estudantes que estão na faixa etária de 13 a 15 anos de idade. Podemos verificar que cerca de 82% dos estudantes ainda não atingiram a maior idade, que apenas 18% dos estudantes estão acima da maior idade, com índice de apenas 4% acima da faixa etária escolar considerada adequada pelo governo.

Quando analisamos a quantidade de familiares que cada estudante tem (Gráfico 8), aproximadamente 45% dos estudantes possui 4 a 5 familiares morando na mesma residência; com famílias de maior número representando 9% do total pesquisado; de famílias que tem acima de 8 familiares que vivem na mesma residência. Em todo o universo pesquisado foram poucas as exceções de famílias que tinham filho único, apresentando na maioria dos casos pelo menos dois ou três filhos por família.

Gráfico 8 – Percentual da quantidade de pessoas por família dos estudantes da Escola Francisca Pinto Dos Santos (Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE)

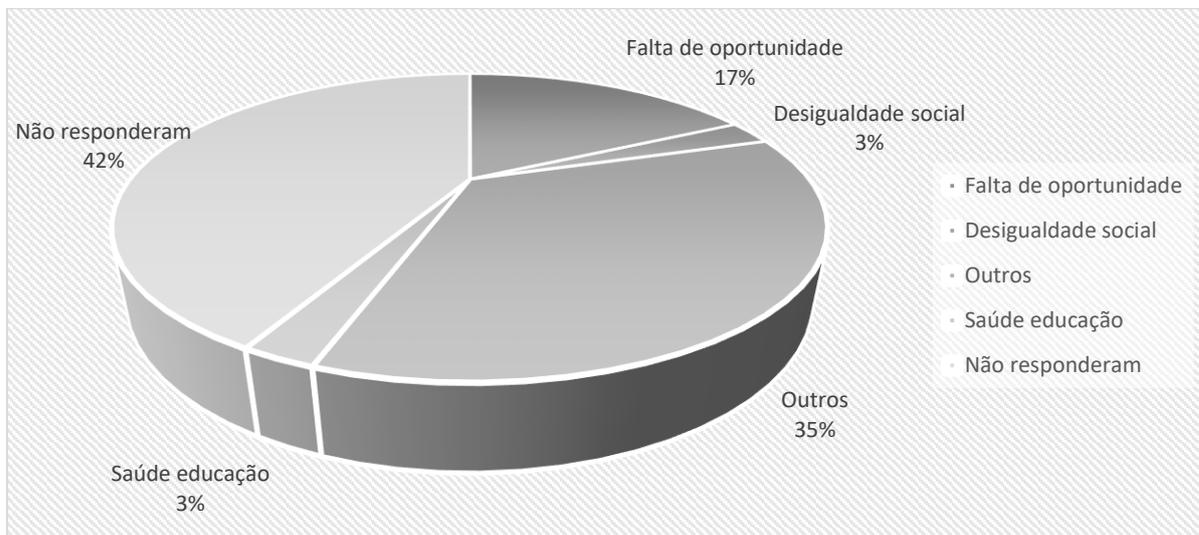


Fonte: Elaborado pelo autor.

A analisar a questão familiar dos estudantes que são atendidos pela escola, podemos verificar que existe uma grande variação do padrão familiar, com alguns casos de estudantes que moravam com seus avós, tios, mãe solteiras e até alguns casos de estudantes que tinha familiar formada com seus cônjuges. Infelizmente na construção de nosso questionário não atentamos para essas questões, mas ressaltamos essa variação existente.

Uma preocupação existente em nossa pesquisa está problemas enfrentados nas comunidades também foram analisados (Gráfico 9), e a questão da segurança não foi apresentada nas respostas do questionário, então optamos nesse trecho do questionário deixar a resposta em aberto, para que possamos compreender os reais problemas enfrentados pelos estudantes.

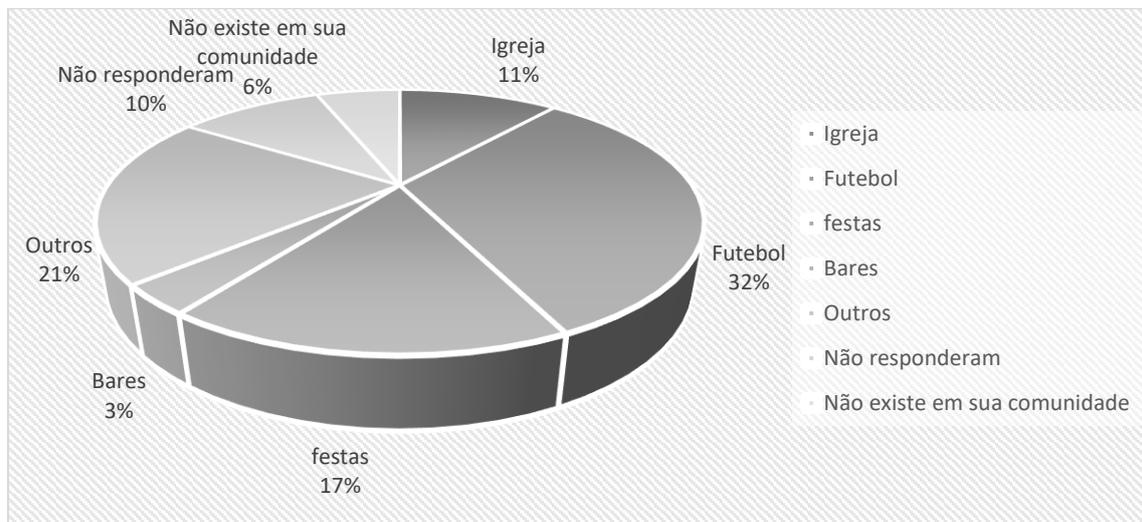
Gráfico 9 – Problemas apontados pelos estudantes da Escola Francisca Pinto dos Santos (Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Foi impactante constatar os problemas apontados pelos estudantes, especialmente sobre a falta de oportunidades/perspectivas, o qual representa 42% do total dos entrevistados. A diversidade de problemas relatados nas pesquisas enfrentados por estudantes nos possibilitou compreender um pouco mais da diversidade os sujeitos, que apresentaram desde problemas familiares, passando por problemas de acessibilidade em suas comunidades, até questões de gênero enfrentadas em seu cotidiano. Esses problemas estão relacionados também a ausência de espaços de lazer adequados à realidade dos estudantes, como podemos verificar no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Tipos de lazer presentes nas comunidades de origem dos estudantes da Escola Francisca Pinto Dos Santos (Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE)

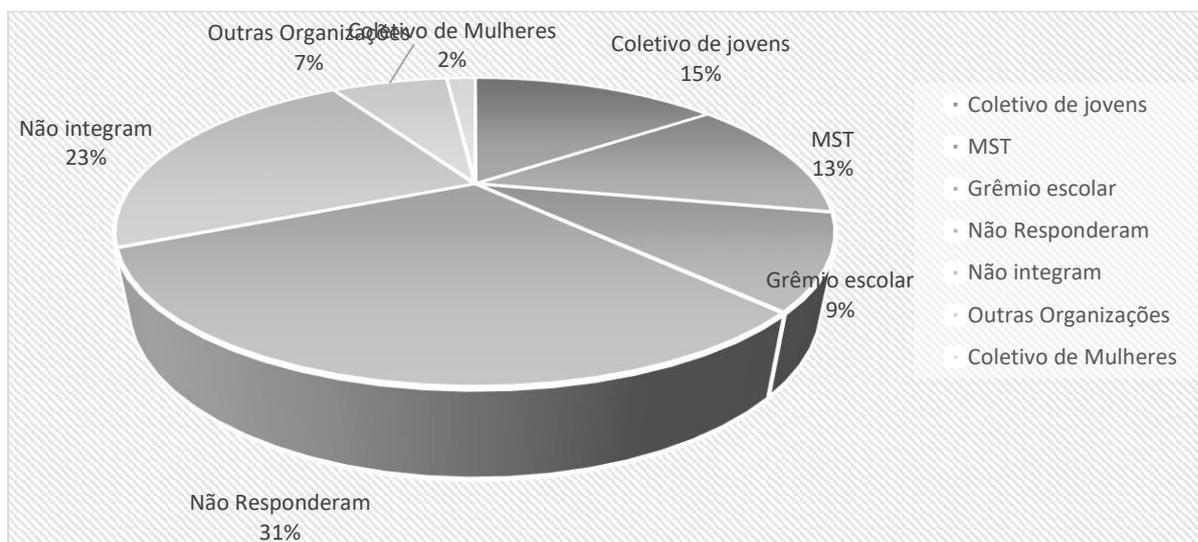


Fonte: Elaborado pelo autor.

Os campos de várzea foram os espaços públicos mais relatados no questionário. No processo de tabulação de dados, alguns espaços representam um número tão inexpressivo que optamos por incorporá-lo na variável “outros”. Festas e bares apresentaram um número bastante elevado, demonstrando que a ausência de espaços públicos leva os estudantes cada vez mais ao consumo de espaços privados.

Por fim, analisamos duas variáveis que consideramos centrais em nossa pesquisa (Gráfico 11), o qual estão relacionados com o engajamento dos estudantes em relação às lutas sociais e com o projeto camponês, bem como com outras causas sociais de seu cotidiano. Quando analisamos quais dos estudantes estão organizados em algum grupo tivemos as seguintes respostas, quanto aos grupos que eles compõem em sua comunidade nas escolas e em outros espaços que frequentam.

Gráfico 11 – Participação em organizações populares dos estudantes da Escola Francisca Pinto dos Santos (Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE)

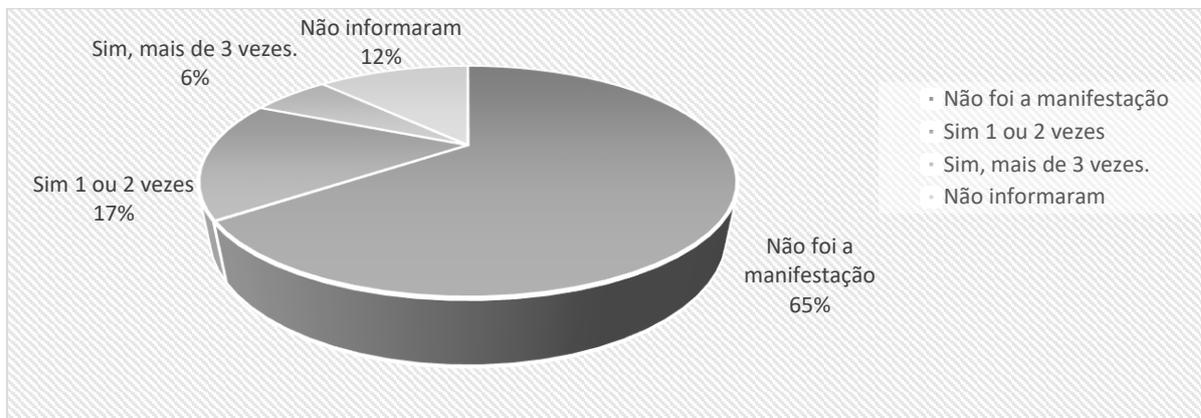


Fonte: Elaborado pelo autor.

A ausência de respostas de 31% dos entrevistados e a negação de participação dos 23% dos estudantes nos levaram a constatação que um número expressivo de estudantes não está organizado em qualquer grupo ou organização social que lute por seus direitos. As outras organizações que os estudantes compõem, são coletivos de jovens na comunidade 15%, considerando também os sujeitos que compõem o grêmios estudantil 9%. Nesse sentido é importante as organizações coletivas na organicidade local, coletivo de sindicatos e coletivos estaduais.

Este dado reflete também a ausência desses grupos em comunidades que não estejam localizadas em áreas de Reforma Agrária. Quando questionados sobre a sua presença em manifestações populares, obtivemos os seguintes resultados (Gráfico 12).

Gráfico 12 – Participação em alguma manifestação popular de estudantes da Escola Francisca Pinto dos Santos (Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Apesar do número de estudantes que nunca estiveram em manifestações ter sido bastante elevado em relação aos demais, devemos levar em consideração que a grande maioria dos estudantes não são das áreas de assentamentos. Apesar de existirem, podemos verificar que em alguns casos de estudantes de povoados vizinhos tiveram o contato com os movimentos sociais, possibilitando a estes um maior engajamento na luta camponesa.

Em nossa análise, consideramos centrais alguns aspectos dos quais nossa pesquisa possibilitou refletir acerca do processo de implementação da proposta de educação do campo. O processo de reconfiguração do fazer pedagógico nas escolas do campo, leva em conta que uma das principais características é ser uma proposta em constante transformação e adequação à realidade das comunidades as quais a escola atende.

A compreensão dos processos pedagógicos no interior da escola revela o posicionamento diversos dos estudantes com afinidade com a proposta pedagógica da escola até estudantes que não tinham afinidades e que se posicionam contrários a hábitos e disciplinas da rotina escolar. Sobre os estudantes que resiste a pedagogia das escolas do campo, é importante frisar que estes são em grande maioria ligados as turmas de primeiro ano do ensino médio, em processo de adaptação. Entretanto é possível encontrar alguns estudantes em outras séries. O que consideramos extremamente positivo em relação a esses estudantes foi a possibilidade de participação de forma ativa através de um processo de construção coletiva, e que se por ventura houver um desacordo no processo pedagógico e soberania da assembleia

geral, haverá respeito aos limites constitucionais e do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola.

Consideramos que a proposta de educação do ensino médio do MST é um importante marco no processo de luta por garantia de educação contextualizada no campo. Na construção de uma utopia de campo com justiça social em sua totalidade, mas temos consciência que nosso recorte teórico compõe um conjunto de ações que fortalece a luta do campo. Os sujeitos desse processo estão em constante transformação e ação e se modificam (e modificam) os processos de luta por educação do campo, que é fundamental compreender esse processo em sua totalidade bem como estas ações vem contribuindo na construção do ensino médio da educação do campo.

Ao analisarmos o recorte o assentamento Antônio Conselheiro e as comunidades atendidas pela Escola Francisca Pinto dos Santos, podemos destacar de contribuições da escola para as comunidades atendidas. O fortalecimento das identidades camponesa decorrente da ação direta da escola, seja no processo de discussão sobre a realidade agrária brasileira e local, no processo de reafirmação das entidades de coletivos locais a partir do fomento a coletividade na escola, bem como o engajamento de alguns sujeitos na lutar por justiça social no campo, sujeitos que não tinham perspectiva de militância em questões sociais passaram a identificar os problemas existentes na sua realidade e passaram a agir como sujeitos para modificar essa realidade.

Outra contribuição da oferta da escola do campo, reduzindo o tempo de deslocamentos para obtenção do acesso à educação em outras áreas mais distantes, bem como a oferta da educação na modalidade EJA, o que possibilita a redução da defasagem de educação no espaço agrário. Nesse sentido compreendemos que a educação do campo tem uma importância central para os territórios camponeses através do fortalecimento das instituições e principalmente dos sujeitos do campo.

A educação camponesa como elemento de mudança da realidade local e direito constitucional tem grandes contribuições no processo de transformação local. Estas mudanças ultrapassam os muros da escola, pois o reflexo da ação tem forte influência nas comunidades, nos estudantes e no núcleo familiar. Este fato decorre da perspectiva adotada pela escola no processo de participação ativa do colegiado que compõem a escola bem como na proposta diferenciada em relação a metodologia de participação ativa dos estudantes nos processos escolares. Neste sentido, é essencial

elencarmos alguns dos aspectos de contribuição da escola para as comunidades atendidas.

O primeiro aspecto está relacionado a oferta de educação de ensino médio no campo, tendo em vista que grande parte das escolas que ofertam esse nível de ensino estão localizadas na sede do município, dificultando de forma significativa o acesso à educação.

A escola, em sua intervenção social, conseguiu reduzir o tempo gasto deles de uma ou duas horas de viagem que iam para outras escolas e a escola aproximou suas comunidades cerca de 30 minutos de rota, ainda temos rotas muito distantes, a nossa escola ainda é a mais próxima para muitas comunidades (GESTORA DA ESCOLA FRANCISCA PINTO DOS SANTOS, 2019).

Nessa perspectiva, é fundamental compreendermos a existência de uma dificuldade no processo de efetivação do direito à educação no contexto agrário cearense. Os movimentos sociais camponeses buscam garantir o acesso à educação para a população camponesa.

Outro aspecto fundamental das escolas do campo é a possibilidade da oferta de uma educação relacionada à realidade do campo que garanta a justiça social no campo. Uma educação contextualizada à realidade local é construída a partir dos elementos dessa realidade, pois uma escola do campo, além de criar e oferecer serviços de educação, possibilita romper com o paradigma presente de uma educação de matriz urbana comumente aplicada em comunidades rurais. A educação do campo tem como fundamento primordial educar para a construção de um campo em que sejam respeitadas as questões pedagógicas locais com o princípio da valorização da identidade camponesa, afim de respeitar as particularidades locais e valoriza a identidade camponesa.

É importante destacar que as pesquisas realizadas pela escola do campo surgem a partir das demandas nas comunidades. Os estudantes são orientados a compreenderem sua realidade a partir da construção do inventário local e as necessidades desse território. Com isso, diferentes projetos surgiram para resolver os problemas locais de produção como é o caso da descastanhadeira e da irrigação inteligente, que foram projetos que surgiram a partir da necessidade de um melhoramento da produção e que através da escola encontraram um espaço para serem sistematizadas e colocados em prática.

Assim, é essencial a articulação entre os professores, camponeses e estudantes que possibilite a implementação de projetos nas unidades produtivas camponesas locais. A partir do momento em que os projetos passam a ser implementados, possibilitam o fortalecimento da escola (do ponto de vista político, material e social), e assim os ganhos serão muito maiores por parte dessas comunidades, e o retorno e a consolidação da proposta da escola do campo.

A escola do campo é muito efetiva em suas ações, principalmente na construção de uma educação contextualizada, no que se refere à transformação de uma concepção de atraso que existia no campo em uma redefinição da concepção existente do campo, passa a ser visto não mais como local de atraso, mas com a possibilidade de desenvolvimento local e os saberes que anteriormente eram desprezados, saberes ancestrais, o saber dos camponeses passam a ser parte fundamental do processo de construção de uma nova aprendizagem. Nesse sentido, o contato direto com os produtores camponeses é um elemento fundamental, no processo de construção pedagógica, sendo este contato utilizado em muitos espaços educativos, principalmente quando se fala em relação ao campo experimental, o qual tem diferentes níveis de produção. Nas feiras produtivas, estruturadas e pensadas pelos sujeitos da escola, estes convidam os produtores para os seus espaços para apresentar sua produção e seus alimentos, e ainda articularem redes de comércio e também de compartilhamento de conhecimento.

O compartilhamento do conhecimento é uma estrutura chave no processo de ensino-aprendizagem da escola do campo, pois este processo ocorre de forma dialética. O professor da disciplina de OTTP convida os estudantes a formular projetos para a realidade local, e alguns desse projetos estão baseados na própria produção familiar, e logo e alguns casos esses camponeses são convidados para compartilhar o seu conhecimento. À medida que os camponeses possibilitam o acesso ao conhecimento e as técnicas de produção, ao qual eles têm conhecimento prático, e a escola também conta com o profissional agrônomo para que possa mediar os processos produtivos, além de também poder ministrar a disciplina de OTTP. Nessa estrutura existe um processo de beneficiamento mútuo nos termos de produção, pois os camponeses ajudam a escola com o seu conhecimento, assim como eles também são ajudados através do conhecimento sistematizado que a escola possibilita e,

assim, se constrói uma rede de colaboração, não somente de um conhecimento, mas o fortalecimento desse território camponês.

Consideramos importante o processo de afirmação da identidade camponesa, pois a medida que uma escola camponesa passa a atuar de forma direta no processo de ensino-aprendizagem nos assentamentos e convida outras comunidades a pensar as estruturas de organicidades existentes, possibilita o reafirmação da identidade camponesa, pois consiste num modelo de educação o qual legitima a ação camponesa que reconhece os sujeitos do campo. Levando em consideração que a maior parte do currículo da educação no Brasil tem uma perspectiva urbana-industrial, desconsiderando a realidade camponesa, na contramão a escola do campo aborda as questões locais a partir de outra concepção.

A perspectiva de valorização camponesa é um elemento central das escolas do campo, bem como a articulação dos sujeitos do campo, pois a identidade camponesa no Brasil está estreitamente ligada as organizações e aos movimentos sociais, principalmente na prática social. Neste sentido, podemos afirmar que a educação camponesa não traz somente a valorização do camponês em si, mas a valorização política na prática, seja no currículo ou no processo de articulação, pois o camponês brasileiro em muitos casos é camponês organizado.

Este princípio de organização, é um dos fundamentos básicos de uma disciplina denominada de Prática Social Comunitária, a qual faz parte da base comum diversificada dos currículos da escola do campo, e que nesse sentido ela vem fortalecendo cada vez mais os processos coletivos ocorridos na escola ou na comunidade.

Neste contexto, a comunidade é convidada para compor os coletivos que têm voz ativa nos processos decisórios. A escola do campo traz essa identidade e movimenta as comunidades para buscar melhores condições de ensino-aprendizagem neste movimento de reativação da ação comunitária. Os jovens se envolvem cada vez mais nas demandas das comunidades e se articulam de forma ativa na continuidade da luta camponesa.

Embora que as pessoas mais antigas são aquelas que não percebem mais a luta, que estão vivendo a sua vida, a sua religião, colhendo seu feijão, não importando com o entorno, mas aqui tem uma semente dada que está sendo construída, que conseguem se envolver, que consegue participar da luta que

se forja na participação direta mesmo. E outros bem isolados, tem esse movimento de contradição, talvez nos dias atuais a gente não consiga reunir mais de 200 famílias em um mesmo lugar, pra apoiar, para desaprovar, talvez a gente não consiga mais. Mas caladamente, algumas crianças se envolvem nas atividades nacionais, a juventude participa de atividades nacionais diretamente ligada ao MST e o processo continua. A juventude não vem se acovardando. Porém, tem uma tendência, mas a luta tudo que tem construído aqui no assentamento é luta, e conquista da luta. (GESTORA DA ESCOLA FRANCISCA PINTO DOS SANTOS, 2019).

O fortalecimento ocorre de diferentes maneiras pois, a partir do momento que uma escola do campo é instalada na área de reforma agrária, as lutas por essas escolas e as discussões do ponto de vista teórico passam a ser constante nessas áreas, reativando e fortalecendo cada vez mais esses locais de reforma agrária.

Outro elemento que consideramos de fundamental importância está relacionado ao envolvimento dos discentes na organização da luta pela escola e da luta por direitos no campo. Há alguns relatos de estudantes de comunidades de áreas que não são de reforma agrária e que acabam se envolvendo com a questão da luta, e nesse sentido ocorre o envolvimento de mais sujeitos na luta camponesa. Esta luta passa a se fortalecer e é cada vez mais nítido o processo de aprendizagem desses estudantes, e os elementos que legitimam a fala dos estudantes justificam a fala dos movimentos socioterritoriais em relação à desigualdade social no campo. Podemos verificar o relato de um estudante da escola Francisca Pinto sobre a ação pedagógica da escola: “(...) eu me identifico com as coisas da escola, acho que principalmente por estar ligado as coisas do Movimento, que eu não gostava, mas que hoje em dia eu gosto.” (DISCENTE DA ESCOLA FRANCISCA PINTO DOS SANTOS, 2019). É importante frisar que esse estudante é de uma comunidade vizinha do assentamento Antônio Conselheiro.

As mudanças ocorridas no processo de conhecimento das propostas são elementos fundamentais no processo de reconstrução do território camponês, principalmente no que se refere à construção de uma rede territorial camponesa. Logo, à medida em que esses estudantes vão para sua comunidade e atuam de forma ativa, se torna um sujeito pela luta dos direitos no campo. Os estudantes compõem uma rede territorial na qual os espaços que anteriormente não eram alcançados pelo movimento, seja por situações de não aceitação política ou pessoas em situações de não envolvimento com o movimento socioterritorial, passa a ser repensado, levando em consideração que esse discente estudante da escola do campo passa a

compreender a realidade camponesa a partir de outra ótica: a dos trabalhadores que denunciam a injustiça social do campo.

A escola do campo atua não somente como um processo de ensino-aprendizagem, mas como um elemento ativo no processo de estabelecimento de redes de conexões e de fortalecimento de uma rede camponesa, pois estes estudantes serão sujeitos ativos em suas comunidades e passarão não somente a produzir, mas a lutar pelos direitos no campo da dignidade no espaço agrário cearense. Outros elementos que consideramos importante em relação à contribuição da escola do campo estão relacionados ao processo de transformação da realidade, como pode ser identificado no relato da gestora da escola:

Nós já formamos duas turmas de terceiro ano (...) estamos aí com mais três turmas de terceiro ano. No ano passado foram 74 formandos e esse ano teremos 4 turmas (com as turmas de EJAs de terceiro ano). Nós temos alunos que querem estar na escola, afim de participar das coisas com gosto, que eu não sei de onde eles trazem uma humanidade que impressiona, uma afetividade que a gente não imaginava que poderíamos construir tão cedo e o respeito, acima de tudo o respeito, que eles estão tendo em relação à escola (GESTORA DA ESCOLA FRANCISCA PINTO DOS SANTOS, 2019).

É essencial que possamos compreender a evolução dos processos que ocorrem na escola e nas transformações ocorridas no interior da comunidade atendida, e os processos sociais que beneficiaram as comunidades e na vida dos estudantes, principalmente no que se refere à mudança de perspectiva da realidade desse estudante. As mudanças são para além de uma questão de interesse e conquista individual. O surgimento e a reafirmação coletiva do camponês são a garantia de que no espaço agrário cearense continuará a luta por outras e por diferentes sujeitos. Esse é o sentimento que temos quando estamos em uma escola do campo, quando vemos relatos como esse:

(...) e vamos para frente, passando por cima dessas questões, para ter respeito. Estamos aí na luta, com 10 estudantes do primeiro ano e do segundo ano, se formaram e passaram no vestibular da UECE, alguns conseguiram fazer essa matrícula, mas ao todo foram 8 que estão no curso superior (...) então na somatória da coisa estamos bem no processo legal da CREDE, no processo da organicidade estamos muito bem também. Toda a escola é nucleada, toda a escola tem seu nome de lutas, as salas têm sua coordenação de sala, a organicidade nos seu NBs já seguem um princípio organizativo do movimento mesmo né, diretamente, e a gente tenta respeitar. Estamos bem, estamos no nível de escola que eu pensei que íamos atingir com uns 5 anos e em apenas dois anos... estou assim muito emocionada pelas últimas coisas que eu vi a última assembleia deles, eles mesmo que organizam a assembleia, já dois participaram de atividades, mandamos sei lá

7 para o último Prolongado⁵. Esse ano se a gente não cuidar leva uns 15 que é a formação máxima que um militante de base pode receber, então estamos assim em uma condição boa, eu digo muito boa (GESTORA DA ESCOLA FRANCISCA PINTO DOS SANTOS, 2019).

Por fim, analisando processos que ocorrem no interior de uma escola do campo, podemos compreender o alcance e a ação prática desse importante instrumento da luta camponesa. Um camponês, o qual conversamos durante a pesquisa, afirma de forma brilhante e sintética que “a escola do campo é uma trincheira da luta no campo”. Compreender e viver esses processos e assegurar as escolas do campo é garantir a continuidade da luta no campo e evolver de forma coletiva a os sujeitos forjando novos espaços do território camponês.

4.2 A educação do campo e os desafios em governos neoliberais

O atual contexto da educação do campo pode ser situado pelo processo de crise de precarização decorrente da ação do governo federal e avanços de propostas neoliberais na educação brasileira. O fechamento das escolas do campo por meio de uma política de nucleação na educação básica, bem como a precarização dos programas de fomento da educação, é reflexo de uma política de desvalorização e desrespeito às leis que protegem os direitos da população do campo, dentre eles o direito a educação.

Fruto de uma política de precarização das escolas e ajuste a um modelo hegemônico de educação, baseada na busca por resultados, essa política tem ganhado mais capacidade de intervenção após a Conferência de Jomtien, no ano de 1990 na Tailândia, e posteriormente com medidas que reafirmam esse modelo educacional ancorados, habilidades e competências para o mundo do trabalho. São elementos de uma política estrutural e adequação ao atual modelo neoliberal que tem como principal fundamento o incentivo ao modelo de educação contextualizada com os princípios na atual fase de desenvolvimento do capitalismo: o neoliberalismo.

O processo de precarização do campo ocorre sob diferentes frentes, seja no total descaso com a política fundiária ou na negação de direitos mais elementares. A educação é um elemento central no processo de emancipação humana, logo, uma educação que rompa com a lógica da reprodução do espaço de perduração da miséria

⁵ Prolongado é um curso de formação de militantes vinculados ao MST.

está em desacordo com o projeto político econômico pensado pelas elites brasileiras para o espaço agrário.

A construção de uma proposta educativa hegemônica e que traduza os anseios deve estar pautada em alguns princípios de Paulo Freire em diferentes obras, as quais trazem importantes contribuições para a educação do campo. “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 25). A superação dessa condição de analfabetismo e a precarização presente nas regiões mais empobrecidas do Brasil devem estar situadas em uma prática educativa que tenha como fundamento a autonomia e a tentativa de compreender o contexto social dos sujeitos da educação.

A educação do campo, construída a partir da ótica dos sujeitos empobrecidos, tem como princípio básico a superação de sua situação por meio de diferentes ações, na qual a educação contribui de forma significativa no seu reconhecimento enquanto sujeito de sua história e no seu engajamento para mudar a sua realidade. O avanço na criação de uma proposta de educação do campo foi fundamental no processo de criação e fortalecimento de movimentos populares do campo. Entretanto, há alguns anos, vemos um processo de ataques constantes a educação do campo.

O ataque ao atual modelo de educação do campo está contextualizado em um constante processo de perseguição aos movimentos sociais, decorrentes de uma política da extrema direita no Brasil. É importante frisar que a precarização e o fechamento das escolas do campo no Brasil decorrem da implementação de uma política de redução de gastos na educação e da negação de direitos aos camponeses.

Segundo dados do Ministério da Educação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nos 10 anos entre 2003 e 2013, houve o fechamento de pelo menos 70,8 mil escolas rurais.⁶ O fechamento das escolas do campo reflete uma política de redução de gastos e de beneficiamento empresa de transporte escolares, no qual os principais prejudicados são os estudantes e professores do campo.

⁶ Os impactos dessa política podem ser observados em GUIMARÃES, 2017.

No atual contexto, os ataques a educação do campo decorrem também de outras frentes. O Governo Federal tem como principal característica (e bandeira defendida) em seu processo de eleição a perseguição aos movimentos sociais e as suas ações na sociedade. O processo de criminalização e perseguição aos movimentos sociais é uma das principais características da política federal. Podemos analisar essa afirmativa através do relato de um professor de uma escola do campo, do município de Itarema (CE).

A atual política do governo em relação a qualquer tipo de organização popular tem sido de criminalizar e de dividir, de cooptar. Tem sido muito difícil essa política, esse jeito de agir, de tentar criminalizar os movimentos sociais, a esquerda de um modo geral, alguns partidos. O governo desde a sua campanha política já declarou guerra, classificou os movimentos sociais como um inimigo direto, então automaticamente qualquer tipo de política para esse tipo de proposta que esses movimentos venham a construir esse governo ele vai descaracterizar e não vai ter uma boa receptividade (PROFESSOR DE UMA ESCOLA DO CAMPO EM ITAREMA - CE, 2020).

As medidas de precarização do atual governo ocorrem de diferentes maneiras como, por exemplo, a não receptividade de propostas vinculadas aos movimentos sociais e o desmonte de uma política implantada por governos anteriores relacionados a educação do campo. Podemos citar alguns exemplos dessa prática. O jornal Brasil de Fato, em publicação no dia 27 de fevereiro de 2020, retrata o processo da extinção do PRONERA no interior do INCRA, por meio do Decreto 10.253, no qual realizou o remanejamento de servidores e até mesmo a extinção de alguns cargos relacionados as políticas dos movimentos.

O decreto nº 20.252 publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro de 2020 reorganiza a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), enfraquecendo programas importantes para o desenvolvimento dos Movimentos Sem Terra e Quilombolas. Na reestruturação, o governo extingue a Coordenação responsável pela Educação do Campo. Assim, fica inviabilizada a continuidade do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o Pronera, voltado para a formação de estudantes do campo. A medida é mais um ataque do Governo Bolsonaro aos movimentos populares e aos trabalhadores do campo (CALDAS, 2020).

Os ataques aos movimentos populares, e suas políticas de garantia de direitos sociais no campo é uma das principais identidades do atual governo de modo que os impactos dessa política são relatados por professores das escolas do campo. Por meio de uma entrevista com um professor de uma escola do campo de Itarema (CE), podemos dimensionar como essa política é prejudicial aos movimentos, ele explica como ocorre o processo de descaso com as políticas sociais do atual governo.

Então você pode pegar como referência o orçamento do PRONERA que foi zerado. Não há expectativa de se avançar nessa política dentro do governo depois que ele assumiu. Tem essa questão. Agora mesmo o programa emergencial que o movimento discutiu, o Congresso aprovou a política para a agricultura familiar e foi feito um projeto de financiamento para garantir um recurso específico para fortalecer a agricultura. Os agricultores do Brasil inteiro não tinham uma política específica pra ele. O Congresso aprovou e ele vetou toda a proposta da agricultura familiar. (...) Então isso aí é uma afronta as organizações do campo, para organizações camponesas, sociais, que tentam construir uma política e estão sendo realmente deslegitimadas, então qualquer programa, as próprias associações dos assentamentos, das cooperativas, quando inserir e for identificado que o assentamento que tem algum vínculo social automaticamente eles isolam, não tem nem um tipo de acordo para avançar nessa questão da agricultura familiar. Na educação não fica diferente. É a negação do conhecimento, da ciência, negação de tudo que tem construído aí com as organizações sociais próprias. A universidade está sendo atingida diretamente, que é uma apoiadora forte da educação do campo. Então ele está atingindo a gente de todos os lados. Isso tem um impacto negativo para que a gente possa avançar em nossas práticas educativas. (PROFESSOR DE UMA ESCOLA DO CAMPO EM ITAREMA - CE, 2020).

Os prejuízos do atual modelo de gestão das políticas públicas voltadas aos movimentos sociais relacionadas ao governo federal têm impactado de forma muito significativa a vida da população camponesa, de modo que a população está sujeita ao maior processo de vulnerabilidade decorrente de sua condição social. E por questões ideológicas do atual governo e de perseguição aos movimentos sociais, o processo de precarização da condição de vida do camponês é cada vez mais intensa.

No contexto cearense destacamos que, apesar de existir um certo nível de precarização da população do campo, existe uma maior abertura com o Governo do Estado no processo de efetivação de políticas públicas e alongadas com os movimentos sociais, de modo que essas políticas têm repercussão direta no bem-estar da população camponesa e na estruturação de programas que possibilitem uma maior autonomia desses sujeitos na elaboração de propostas que tem por objetivo garantir uma sustentabilidade social e financeira. Este aspecto foi destacado pelo entrevistado, como vemos abaixo.

No Estado do Ceará, (...) a gente consegue negociar, consegue dialogar, consegue sentar na mesa colocar nas proporções, eles conseguem ouvi-las e em alguns momentos a gente consegue avançar mais, em outros menos, em alguns aspectos, mas de modo geral há um espaço para a gente conversar, dialogar e construir essa política. Por isso que hoje, no ponto de vista do ensino médio, a gente tem avançado bastante, porque acho que o Estado, ao criar uma Coordenadoria específica para tratar da especificidade da educação no Ceará, já é algo importante que temos construído. Mas a gente sabe que há esse embate, essa disputa e tensão histórica entre o social e o Estado. (...) O movimento social tem o seu papel de pressionar, de pautar a demanda, de reivindicar, e o Estado tem um papel de estar aí vendo qual a possibilidade dentro desse diálogo, considerando a tensão que existe na

relação com o Estado. Mas no geral a gente tem uma relação bem aberta no sentido da gente construir algumas práticas importantes, fortalecendo a nossa proposta (MEMBRO DO COLETIVO DE EDUCAÇÃO DO MST CEARÁ, 2020).

É importante destacarmos que, apesar de uma boa relação entre os movimentos sociais e o atual Governo do Estado do Ceará, o Estado enquanto instituição ainda é um organismo que representa os interesses da burguesia e, como tal, tende a incentivar políticas que fortaleçam essa relação, de modo que a composição desse organismo nos possibilitará uma maior ou menor atuação. Podemos exemplificar a relação existente entre os movimentos sociais e os governos estadual e federal, que tende a ser completamente distinta, mas existe similaridade em algumas situações. Concordamos com um entrevistado em campo quando ele afirma que:

Há um embate muito forte, independente de qual governo seja. Isso faz parte da estrutura do Estado e o Marx disse lá no Manifesto Comunista que o Estado é o comitê da burguesia, embora o Estado do Ceará diga que está com um governo progressista. Na perspectiva de esquerda, a articulação na composição da própria assembleia legislativa, do próprio governo tem diferentes tendências e há essa tensão e mais abertura forte para os movimentos sociais dentro do campo (MEMBRO DO COLETIVO DE EDUCAÇÃO DO MST CEARÁ, 2020).

A proposta da educação do campo, a correlação da força e a formação da parceria entre o Governo do Estado do Ceará e os movimentos sociais camponeses possibilitou a criação de algumas escolas do campo. A sua continuidade está atrelada ao processo de afirmação dessa política, bem como a capacidade que os movimentos sociais têm de se movimentar e articular a luta por melhores condições do/no campo.

No contexto atual da política nacional de perseguição aos movimentos sociais, é fundamental que estes sujeitos tenham consciência do seu papel e tenham clareza em suas ações, adotando melhores estratégias para a continuidade de seus projetos, de modo que uma das principais estratégias está relacionada à mobilização popular e a intensificação da parceria existente com sujeitos que lutam pela continuidade de políticas afirmativas para a população camponesa, como vemos no relato abaixo.

Nesse momento, a única alternativa que a gente encontra na conjuntura atual que temos vivenciado é tentar construir ao máximo a unidade da classe trabalhadora, a unidade das organizações do campo. Assim como originou esse projeto, essa elaboração é mais do que necessária de mantermos essa unidade. (...) essa unidade sempre se manteve, e que a gente possa fortalecer ainda mais nessa construção. Então é buscar por diversas

articulações com diversos setores aparecendo (PROFESSOR DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE ITAPIPOCA - CE, 2020).

É importante identificar os problemas sociais e as soluções vinculadas aos movimentos populares, também ressaltada como estratégias e superação da atual crise política social e ideológica. As reformas de base, bem como uma política de distribuição de justiça social no campo brasileiro, devem ser propagandeadas, discutidas e pautadas nos espaços onde estes movimentos têm abertura, pois o engajamento maior das pessoas possibilitará o maior poder de ação e o maior reconhecimento das ações dos movimentos socioterritoriais. Estas preocupações estão presente na ação dos sujeitos da educação do campo como vemos abaixo.

Do ponto vista prático em nossas comunidades, em nossas escolas, a gente precisa está fazendo nosso papel, construindo experiências exitosas, inclusive no sentido de expor, de mostrar para a sociedade o quanto é importante a política de educação do campo em nosso país, e é isso que a gente tem feito, independente de quem esteja no governo. Sabemos que há a ofensiva, o ataque, mas o que a gente pode ir construindo e expondo para a sociedade é o papel que tem a educação do campo para o país, para o campo brasileiro, o desenvolvimento no Brasil e as conquistas da sociedade. Para a importância da reforma agrária, importância da educação do campo (...) Então é a partir da base, das escolas, e das experiências nem para a sociedade o papel da educação do campo, e ao mesmo tempo avançar nessa articulação política, seja com os partidos de esquerda, seja com parlamentares, seja com as diversas forças políticas, dentro do nosso país, de modo que a gente possa ir construindo estratégia, construindo caminhos. Para retomar os avanços que gente já teve na educação do Campo, ter outros momentos de articulação com a universidade, principalmente, que é um espaço importante, e deve ser ocupado, e que teve um papel fundamental nessa elaboração da política de educação do campo em nosso país que tem que ser fortalecido (PROFESSOR DE UMA ESCOLA DO CAMPO EM ITAPIPOCA - CE, 2020).

O discurso de ódio e a percepção dos movimentos sociais realizado pelos políticos que compõem o atual Governo Federal tem impacto direto na intensificação dos conflitos fundiários no Brasil. Apesar da existência de uma articulação a nível estadual, essa intensificação dos conflitos no campo do campo tem vitimado camponeses em todo o Brasil, não é diferentemente no Ceará, nos espaços onde estão inseridos os militantes do campo estão vivenciados a intensificação da luta do campo.

A violência como são tratados os movimentos camponeses ao longo da história agrária do Brasil é intensa e constante. A política de incentivo ao setor ruralista do atual governo vem intensificando ainda mais esses problemas, ao ponto em que em algumas propriedades rurais a ação da polícia e de pistoleiros estão se

modernizando ainda mais, chegando ao ponto de fazendeiros utilizarem veículos de tratores blindados⁷ para desapropriar indígenas em determinadas áreas.

A intensificação desse processo pode culminar em uma situação de violência ainda maior, se os movimentos camponeses adotarem uma postura similar à de seus repressores. Neste sentido, é fundamental para o Estado, para as organizações sociais e instituições dos direitos humanos estarem vigilantes a um processo de intensificação dessas ações. O problema é direto, e vitimaria intensamente a população mais carente.

A educação do campo é composta por iniciativas dos diferentes sujeitos em espaços e escalas diversas. Estes, além de fortalecer os setores de educação, se fortalecem do ponto de vista político, social, profissional, em processo de beneficiamento mútuo dos sujeitos e movimentos sociais. Nesse sentido, sistematizamos as principais contribuições da educação camponesa no processo de fortalecimento dos seus territórios, das quais destacamos algumas ações, bem como seus rebatimentos sociais e políticos.

O primeiro ponto desse processo se refere à educação camponesa como elemento do direito à educação no espaço agrário cearense, pois grande parte da população que reside no campo enfrenta dificuldades no processo de busca por conhecimento e formação nas instituições formais de ensino. Desse modo, existe um processo de precarização da educação do campo. Estes sujeitos – que são privados de um direito constitucional que é essencial para a efetivação de sua cidadania – passam a enfrentar essa condição de negação de cidadania.

Organizados em movimentos socioterritoriais os camponeses passaram a lutar por melhores condições para a vida do camponês, na tentativa de garantir seus direitos sociais, dentre eles a educação, a qual possibilitasse ao sujeito do campo estudar, ler, escrever, compreender a realidade a partir de seu ponto de vista, criando um processo de descolonização do conhecimento, e tendo uma educação camponesa buscando explicar a realidade a partir de seus princípios. A luta por uma educação

⁷ Matéria publicada e transmitida no G1.com. e no programa jornalístico Fantástico, rede Globo. Disponível em: <https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2020/10/04/video-trator-e-transformado-em-caveirao-para-atacar-indigenas.ghtml>. Acesso em: 04 out. 2020.

contextualizada no espaço agrário é um elemento fundamental no fortalecimento das territorialidades camponesas.

É evidente a influência positiva da educação para os sujeitos do campo. Durante a realização da entrevista a dois militantes que compõem coletivos no interior do MST, quando questionados sobre as contribuições da educação do campo, notamos em suas falas a importância da experiência com a formação política, humana, social, cultural e acadêmica.

Mas a partir da minha vida eu concluí o que eu consegui, teve importante contribuição na minha formação, é parte da minha relação ao movimento social e atuação política do Movimento Sem Terra. Isso contribuiu bastante para a minha formação enquanto pessoa, ser humano e com certeza foi a partir dessa vinculação com esse movimento com a luta social foi fundamental para contribuir para minha formação política, ideológica e a formação social também, né?! Então eu considero que esse curso, a importância da atuação na minha formação, eu tenho uma preocupação com esse programa, quero poder contribuir significativamente para milhares de jovens em todo o Brasil, para que tenham o acesso à universidade pública, o direito ao acesso, ao conhecimento né?! Que historicamente ficou aí concentrado na mão de poucos, e o programa nacional para falar com ela, para que a juventude dos assentamentos tenha acesso à universidade e a partir disso a gente recebeu uma forte formação (MEMBRO DO COLETIVO DE EDUCAÇÃO MST, 2020).

É importante compreendermos que o contato com os coletivos no interior da organicidade dos movimentos sociais é central no processo de formação dos diferentes sujeitos da educação do campo no contexto cearense. Os camponeses, quando formados por esse modelo de educação, têm contribuído de forma significativa no processo de formação da territorialidade camponesa, pois a medida que estes sujeitos têm acesso à formação, eles ajudam na luta social por meio da contribuição ativa nas instituições camponesas, no processo de luta por melhores condições de vida no campo.

O segundo ponto que consideramos primordial é a formação política camponesa, no interior dos movimentos socioterritoriais. Essa formação ocorre de diferentes maneiras, mas a práxis social é um dos principais fatores nesse processo, pois os militantes que estão no interior dos movimentos Sociais aprendem, em encontros formativos, em ocupações, de organização de manifestações, de reunião deliberativas dos setores ao qual estão vinculados. No entanto, existem diferentes espaços e cursos que possibilitam a formação dos militantes, como o curso de jovens,

o encontro de mulheres, as formações de setores (de educação, saúde, produção, etc.) ou até mesmo o prolongado na formação dos militantes de brigada.

A articulação entre o MST e alguns setores das universidades públicas do Ceará possibilitou a criação de diferentes cursos, com a finalidade de contribuir cada vez mais a relação de beneficiamento mútuo entre universidades e movimentos socioterritoriais, contribuindo conseqüentemente com a luta camponesa, e os sujeitos do campo passam a serem sujeitos ativos, seja no campo, nas universidades ou em qualquer espaço ao quais estão inseridos.

A articulação com diferentes universidades possibilitou ao MST Ceará o fortalecimento enquanto movimento, pois a partir da ação dessas entidades de ensino superior juntamente ao movimento mediado pelo PRONERA possibilitou a formação profissional dos diferentes sujeitos, como a criação de cursos de ensino superior ligados à pedagogia ou não, mas que foram primordiais para o fortalecimento da educação do campo, pois estes sujeitos depois de formados passam a utilizar sua voz com a finalidade de fortalecer o território camponês, sendo estes os principais frutos desse processo.

Estes sujeitos, a partir do processo de conscientização camponesa, munidos de todos os aparatos teóricos, passaram a forjar a educação camponesa a partir da perspectiva dos sujeitos do campo, criando nesse sentido outras propostas. Neste sentido, compreender a educação camponesa é compreender todo o bojo de conhecimento e ações práticas de legitimação da territorialidade camponesa através da educação. Podemos analisar a fala de um educador de uma escola do campo, do município de Canindé (CE), o qual tivemos contato no decorrer desta pesquisa.

A educação popular e a educação do campo estão sempre presentes nesses territórios livres do latifúndio, seja ele a terra, o ar ou o saber. Desde a organização das famílias por meios de suas organizações, seja na defesa da escola dentro dos assentamentos, no valor do trabalho como dignidade humana, no embelezamento e no cuidado com a vida, também na luta para as nossas áreas serem livres do analfabetismo (EDUCADOR DA ESCOLA DO CAMPO PATATIVA DO ASSARÉ, EM CANINDÉ – CE, 2020).

A ruptura com as estruturas de concentração e a popularização de direitos essenciais a vida no campo são elementos presentes na práxis pedagógica dos sujeitos do campo, pois “é por meio de processos políticos e educacionais que os companheiros e companheiras assumem tarefas de lideranças em nossos territórios”

(EDUCADOR DA ESCOLA DO CAMPO PATATIVA DO ASSARÉ, 2020). Nessa perspectiva, a educação do campo vem fortalecendo a luta por reforma agrária através do comprometimento dos sujeitos no processo da luta pelo território.

Os sujeitos da educação do campo passam a integrar de forma mais efetiva no processo da construção da luta nos territórios camponeses, à medida que estes sujeitos passam a ter contato com a organicidade no interior da escola do campo, através da disciplina de Prática Social Comunitária, que fomenta a criação de coletivos deliberativos e discussões no interior da escola, compreendem os processos de construção coletiva dos movimentos sociais, e alguns se identificam com a luta e passam a fortalecer os movimentos e territórios camponeses.

O terceiro ponto está relacionado ao processo de criação de redes territoriais camponesas. Estas redes podem ser compreendidas em diferentes escalas, mas são fundamentalmente educacionais e camponesas. Na escola local, podemos destacar a ação das escolas no processo de fortalecimento da identidade camponesa, bem como a criação de novas técnicas de produção. As comunidades vizinhas das quais um número significativo de estudantes que estão na escola são as principais variáveis de composição da rede, umas com maior intensidade em sua ação e outras com menos intensidade, mais todas essas comunidades recebem influência dessa rede educacional camponesa. Outra característica de criação e consolidação das redes territoriais camponesas está ligada à integração dessas escolas camponesas, principalmente no que se refere à prática de planejamento e troca de experiência.

O planejamento coletivo das escolas é uma prática presente no processo de construção. Foram criados polos de integração das escolas do campo, na qual destacamos o Polo do Litoral (que integram as escolas de Itapipoca e Itarema), o Polo do Sertão (que integram as escolas de Canindé e Madalena), e existe a tentativa de criação de um outro polo, que integra as escolas Padre José Augusto no município de Jaguaratama, criando uma rede de fortalecimento pedagógico.

A articulação com outras instituições educacionais acrescenta melhores possibilidade de ação a rede de educação camponesa. As células de educação do campo presentes na SEDUC têm papel central no apoio da formação dos sujeitos da escola do campo, sendo uma das principais articuladoras de um curso anual para

professores de toda a rede estadual de educação e diversidade. São incluídas a educação indígena, quilombola e camponesas, e tem em comum a educação e o território no processo de construção das suas propostas pedagógicas.

Outras instituições que fortalecem a rede educacional camponesa no Ceará são as universidades, por meio de núcleos de pesquisas, laboratórios e sujeitos da educação do campo. Estes sujeitos, além de contribuir no processo da formação de novas propostas da educação do campo, divulgam a nível científico as propostas e as práticas transformadoras das escolas do campo.

Nesse sentido, podemos compreender que a educação do campo é importante no processo de transformação social no espaço agrário cearense, nas quais destacamos o relato de um sujeito fruto desse processo, que teve sua formação ligada ao PRONERA, que atua como militante do MST e que hoje é um educador de uma escola do campo, e que compreende as contribuições da educação.

A educação do campo possibilitou a classe trabalhadora e aos sujeitos dos movimentos sociais a conhecer e adentrar no mundo do latifúndio do conhecimento. Aproximando as letras e as palavras geradoras dos homens e das mulheres, para assim ser gestada uma nova sociedade pautada nas palavras que conscientiza e que liberta (EDUCADOR DA ESCOLA DO CAMPO PATATIVA DO ASSARÉ, 2020).

Desse modo, compreendemos que a educação do campo gera diferentes frutos, incontáveis ganhos sociais para o campo, seja na educação, na produção de alimentos, de conhecimento ou na formação de novos sujeitos da luta no campo. Entretanto, é imprescindível compreendermos que a educação do campo garante principalmente a manutenção e o fortalecimento nos processos de luta, de reafirmação da identidade camponesa, das organizações do campo e da justiça social ligada ao território camponês.

5 CONCLUSÃO

A educação camponesa é um dos principais pilares do território camponês no estado do Ceará, levando em consideração que esta educação possibilita um maior teórico e prático no coletivo dos camponeses, no interior das organizações sociais e nos territórios de atuação dos sujeitos do campo. Em nosso trabalho, realizamos um recorte teórico a partir da educação camponesa no ensino médio, a qual pode ser considerado uma fração da luta por uma educação do campo, mas que julgamos necessário a compreensão da amplitude dos processos teóricos e práticos de afirmação das territorialidades camponesa a partir dos processos educacionais.

A importância da formação das redes de apoio a educação camponesa é um elemento central, em nossa pesquisa. Compreendemos que ocorre um processo de fortalecimento mutuo na consolidação da proposta de educação do campo e que as contribuições de professores e militantes orgânicos possibilitam a aliar a teoria à prática transformadora no campo cearense e beneficiando de forma significativa a educação em áreas de reforma agrária, bem como as comunidades próximas as escolas.

A Escola Francisca Pinto do Santos tem contribuído de forma significativa em diferentes aspectos, seja no processo de contribuição na educação formal dos discentes que são atendidos pela escola, com algumas oportunidades que surgem por meio da ação da escola, possibilitando em alguns casos o acesso ao ensino superior. Outro importante aspecto de contribuição da educação do campo contatado em nossa pesquisa é fortalecimento dos movimentos sociais, com envolvimento dos sujeitos da escola no processo de organização interna, o que possibilita a compreensão das formas de organização dos movimentos sociais, e consequentemente o engajamento de alguns desse estudantes.

Apesar de reconhecer os avanços da educação do campo no contexto cearense é importante compreendermos os limites da educação do campo. A luta por uma educação do campo tem contribuído no processo de transformação da vida no campo, mas devemos compreender as limitações que essa ação tem para dimensionar o alcance real de suas ações, bem como as suas limitações para buscar corrigir os problemas existentes e avançar no processo de transformação da educação do campo.

As limitações podem ser compreendidas de diferentes formas, nas quais destacamos a não compreensão da proposta pedagógica por parte do coletivo de professores de algumas escolas, levando em consideração que no interior do movimento não existem professores qualificados, e que em alguns casos os professores das escolas do campo podem não se identificar com a proposta de educação do campo.

As condições naturais da área onde estão localizadas as escolas do campo e de investimento no processo de funcionamento dos campos experimentais das escolas do campo. Das cinco escolas do campo visitadas, pelo menos duas escolas apresentaram problemas na efetivação de seus campos experimentais relacionados a oferta de água, fato que prejudica diretamente a efetivação de políticas das aulas práticas e realização de trabalhos e experimentos relacionadas a produção agroecológica.

Outro fator, é que escolas do campo pertencem a duas redes distintas, simultaneamente. Elas estão relacionadas de formas distintas, a primeira é a rede pública, composta por todas as escolas, com diferentes modalidades, convencionais, profissionais, escolas de tempo integral, bem como as escolas do campo. Possuem características e metodologias distintas, o que acarreta uma identidade em sua prática em seus objetivos. Logo, quando analisadas e avaliadas, estas escolas devem apresentar parâmetros específicos, apresentar resultados esperados, pelos gestores da Educação. A SEDUC tem expectativas que nem sempre estão de acordo com ideia da educação do campo. A segunda rede é a das escolas do campo com todos os seus objetivos e desafios específicos. Dessa forma, a relação entre essas duas redes nem sempre pode ser harmônica no que tange os objetivos traçados para educação, podendo haver forte interferência na prática pedagógica dessas escolas.

Assim destacamos os principais desafios da educação do campo, os quais dividimos esses desafios em relação a educação local, que podemos identificar a existência de um grande problema no processo de funcionamento do campo experimental devido a carência de água, de profissionais suficiente para a manutenção e as estruturas das escolas do campo. Buscando a integração mais intensa com as comunidades, compreendemos que a existência de um grupo de fomento da produção agroecológica nas comunidades por meio da ação dos

estudantes associados a atividade produtiva do campo possibilitaria uma ação mais efetiva da ação dos camponeses nessas comunidades.

No contexto atual do Estado o grande desafio das escolas do campo está relacionado ao contexto político de precarização dos serviços públicos e o caráter de perseguição do atual governo Federal às instituições e aos movimentos populares, que coloca em xeque a segurança financeira e a seguridade da continuidade das atividades da educação do campo, em tempo de emendas constitucionais, contraditórias. Vincular a continuidade da educação do campo é assumir um risco muito alto, para continuidade e princípios da educação camponesa.

Atualmente, a política educacional brasileira nomeada de “novo ensino médio” é um dos principais desafios enfrentados nas escolas do campo, em processo claro de transformação da educação a partir de uma base técnica. O “novo ensino médio” pode modificar de forma significativa a maneira de fazer as escolas de ensino médio no Brasil. Mas vale lembrar que os coletivos de educação do campo estão ativos no processo de estudo dos projetos e na articulação de uma proposta que possibilite superar esses desafios. Essa é uma capacidade da pedagogia do MST em ser resiliente as condições impostas à pedagogia em movimento.

Por fim, destacamos que a importância da continuidade nos estudos sobre a educação do campo, apesar de levar em consideração a importância das escolas do campo, vinculadas ao MST e sua atuação no processo de mudança da realidade do campo, reconhecemos que esse é apenas uma fração das iniciativas de educação popular, na realidade agrária cearense e brasileira. Nesse sentido, compreendemos que estudo das modalidades de educação populares, como a educação indígena, educação quilombola, bem como outras experiências de educação camponesa não vinculadas ao MST. Educação como elemento de reafirmação das territorialidades dos povos oprimidos no campo deve estar ancorada na afirmação desses movimentos socioterritoriais.

No processo de consolidação de nossa pesquisa, temos a consciência que o debate foi iniciado, e que a diversidade de possibilidades existente em nossa abordagem é tão vasta quanto a diversidade de realidades existentes no campo, com suas características socioterritoriais de organização da luta popular. Para o fortalecimento do território camponês, indígena, quilombola, todas as educações

populares devem ser incentivadas, estudadas e reconhecidas como importantes instrumentos de transformação social, e no atual contexto de avanços neoliberais que marca a segunda metade da década de 2020 é fundamental construir conexões em redes que fortaleçam os movimentos populares do campo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. A. A apropriação do território no Brasil colonial. *In*: ABREU, M. A; FRIEDMAN, F; HAESBAERT, R. **Escritos sobre o espaço e história**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. p. 265 -298. Disponível em: <https://www.garamond.com.br/produto/559.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- ALCÂNTARA FILHO. J. L; FONTES, R. M. O. A formação da propriedade e a concentração de terras no Brasil. **Revista de História Econômica & Economia Regional Aplicada**, Juiz de Fora, MG, v. 4, n. 7, p. 63-85, 2009. Disponível em: <https://www.ufjf.br/heera/files/2009/11/ESTRUTURA-FUNDI%C3%81RIA-ze-luispara-pdf.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2020.
- ALENCAR, F. A. G; DINIZ. A. S. MST – Ceará: 25 anos de marcha. **Mercator**, Fortaleza, v. 9, n. 20, p.133-148, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/552>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 65-86.
- BISPO, C. L. S; MENDES, E. P. P. A educação escolar, o ensino de Geografia e os aspectos socioculturais da população do campo. **Espaço em Revista**, Catalão, GO, v. 10, n. 1, 2008. p. 82-106. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/espaco/article/view/13548>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. **Ministério da Educação**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.
- BRASIL. Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm. Acesso em: 10 dez. 2019.
- BRASIL. Lei 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. **Coleção de Leis da República Federativa do Brasil**, Brasil, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM601.htm. Acesso em: 23 maio 2019.
- BRUNO, R. A. L. O Estatuto da Terra: entre a conciliação e o confronto. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 5-31, 2013. Disponível em: <https://revistaesa.com/ojs/index.php/esa/article/view/80/76>. Acesso em: 20 set. 2019.
- BRUNO, R. A. L. Revisitando a UDR: ação política, ideologia e representação. **Revista IEB**, São Paulo, v. 40, p. 69-90, 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i40p69-89>. Acesso em: 8 ago. 2019.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CALDAS, A. C. Com fim do Pronera, Bolsonaro ataca educação dos povos do campo. **Brasil de Fato**, Curitiba, 28 fev. 2020. Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/28/com-fim-do-pronera-bolsonaro-ataca-educacao-dos-povos-do-campo#:~:text=O%20decreto%20n%C2%BA%2020.252%20publicado,Movimentos%20Sem%20Terra%20e%20Quilombolas>. Acesso em: 10 out. 2020.

CARVALHO, E. C; PEREIRA, K. R. C. Educação na Perspectiva Marxiana: elementos para uma proposta emancipatória de educação do campo. *In*: ZIENTARSKI, C; PEREIRA, K. R. C; FREIRE, P. A. R. **Escola da Terra Ceará**: conhecimentos formativos para a práxis docente do/no campo. Assis, SP: Triunfal Gráfica e Editora, 2016. p.153-172.

CARVALHO, J. M. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. **Dados online**, v. 40, n. 2, p. 01, 1997. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52581997000200003>. Acesso em: 07 jul. 2019.

CEARÁ AGORA. Escola Estadual de Ocara tem Projeto Premiado em Feira Nacional de Ciência e Tecnologia. **Ceará Agora**, 2019. Disponível em: <https://www.cearaagora.com.br/site/escola-estadual-de-ocara-tem-projeto-premiado-em-feira-nacional-de-ciencia-e-tecnologia/>. Acesso em: 2 jan. 2020.

CORDEIRO, C. R; OLIVEIRA. M. L. V. M. A Espacialização e a Territorialização das Escolas de Ensino Médio do Campo em Assentamentos de Reforma Agrária: construção coletiva e em movimento no Ceará. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 163-172, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/85947>. Acesso em: 10 mar. 2020.

CORRÊA, A. E. C. Movimentos sociais e Estado: o governo do PT e o apassivamento do MST. *In*: V SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 5., 2013, Londrina, PR. **Anais [...]**. Londrina, PR: Universidade Estadual de Londrina, 2013. Disponível: http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v4_ana_elisa_GI.pdf. Acesso em: 20 out. 2019. p. 42-57.

CRAGNOLINO, E. Políticas Públicas de Educación en el Campo: análisis de procesos de construcción y disputas de espacios educativos em Córdoba (Argentina). **Educação em Perspectiva**, v. 06, n. 02, 2015, p. 199-226. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6799/2769>. Acesso em: 10 out. 2019.

DOCUMENTO DO 1º SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM ASSENTAMENTOS. *In*: EDUCAÇÃO NO MST MEMÓRIA: documentos 1987-2015, 1., 2017, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

ELIAS, D. Agronegócio e as novas regionalizações no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, v. 13, n. 2, p. 153-167, 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513951688011>. Acesso em: 10 out. 19.

ELIAS, D. Globalização e Agricultura no Brasil. **Geo UERJ**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 12, p. 23-32, 2002. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/49202>. Acesso em: 14 out. 2019.

ENGELMANN, S. A questão agrária no Brasil: política agrária do governo Lula e suas relações com o MST. **IBGE**, p. 01-14, 2015. Disponível em: estudosdotrabalho.org/texto/gt4/a_questao_agraria.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

ESQUERDO, I. F. S.; BERGAMASCO, S. M. P. P. Balanço Sobre a Reforma Agrária Brasileira nas Duas Últimas Décadas. **Interciência**, v. 38, n. 8, p. 563-569, 2013. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33928557003>. Acesso em: 17 set. 2019.

FERNANDES, B. M. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. 2013. 344f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, SP: 2013. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/ltd/textos-volume2-bmf2013.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2020.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. *In*: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 133-145.

FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista NERA**. Presidente Prudente, SP, v. 8, n. 6, p. 14-34, 2005. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/1460>. Acesso em: 15 maio 2020.

FERNANDES, B. M. Brasil: 500 anos de luta pela terra. **Vozes**, v. 93, n. 02, p. 10-11, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2187014/mod_resource/content/0/1-%20brasil_500_anos_de_luta_pela_terra_.pdf. Acesso em: 6 jul. 2019.

FERNANDES, B. M. **MST: formação e territorialização**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

FERNANDES, B. M; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “por uma educação básica do campo”. *In*: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 19-62.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/>. Acesso em: 09 out. 2020.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1975.

GUIMARÃES, L. S. P. Mudanças no espaço rural brasileiro. **Sociedade e Economia**, p. 218-239, 2016. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv47603_cap5_pt6.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

GREENWALD, G. As Mensagens Secretas da Lava Jato. **The Intercept Brasil**, 2019. Disponível em: <https://theintercept.com/series/mensagens-lava-jato/>. Acesso em: 18 dez. 2019.

GUIMARÃES, F. O. **Políticas públicas de fechamento das escolas do campo no Brasil**. 2017. 59 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola III, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2017. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/2434>. Acesso em: 10 out. 2020.

HAESBAERT, R. Territórios em disputa: desafios da lógica espacial zonal na luta política. **Campo - Território: Revista de Geografia Agrária**, Uberlândia, MG, v. 9, n. 18, p. 1-17, jun. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/campoterritorio/article/view/27063>. Acesso em: 30 maio 2020.

IANNI, O. **A origem agrária do Estado brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE Cidades, Ocara**. 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/ocara/panorama>. Acesso em: 15 set. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Indicadores Sociais do Ceará – 2018**. Fortaleza, 2020. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2020/03/Indicadores_Sociais_2018.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ. **Perfil básico municipal, Ocara**. Fortaleza, 2009. Disponível em: https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/09/Ocara_2009.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.

KORYBKO, A. **Guerras Híbridas: das revoluções coloridas aos golpes**. São Paulo: Expressão popular, 2018.

LEAL, A. A; FONSECA, G. S. Território: categoria geográfica das múltiplas perspectivas. *In: 12º ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA*, 2009, Montevideo. **Anais [...]**. Montevideo: Caminando en una América Latina en transformación, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/35773081-Territorio-categoria-geografica-das-multiplas-perspectivas-1.html>. Acesso em: 25 jan. 2020. p. 1-12.

- LIMA, J. Lavouras são apenas 7,6% do Brasil, segundo a NASA. **Ministério da Agricultura Pecuária e Abastecimento**. Disponível em: <http://www.agricultura.gov.br/noticias/dados-da-nasa-demonstram-que-apenas-7-6-da-area-do-brasil-e-ocupada-por-lavouras#anavigation>. Acesso em: 17 out. 2019.
- LIMA, R. C. **Pequena história territorial do Brasil: sesmarias e terras devolutas**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria Sulina, 1954.
- MARTINS, J. S. **O poder do atraso**. São Paulo: Hucitec, 1994.
- MARTINS, J. S. **Expropriação e violência: a questão política no campo**. São Paulo: Hucitec, 1980.
- MARTINS, J. S. **O cativo da terra**. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.
- MELO, J. A. T. **Reforma agrária quando?: CPI mostra as causas da luta pela terra no Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2006.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- NEVES, E. F. Sesmarias em Portugal e no Brasil. **Politeia: história e sociedade**, Vitória da Conquista, BA, v. 1, n. 1, p. 111-139. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/3969>. Acesso em: 16 jul. 2020.
- NOZOE, N. Sesmarias e apossamento de terras no Brasil colônia. **Economia**, Brasília, DF, v. 7, n. 3, p. 587– 605, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.anpec.org.br/revista/vol7/vol7n3p587_605.pdf. Acesso em: 9 out. 2019.
- OLIVEIRA, A. M. **Participação do Banco Mundial no mercado de terras no Brasil e no mundo**. 1. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2012.
- OLIVEIRA, A. M; SAMPAIO, A. J. M. Escola camponesa: a horta didática em área de reforma agrária. **Revista Nera**, Presidente Prudente, SP, v. 1, n. 37, p. 154-168, 2017. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/4989/3869>. Acesso em: 10 out. 2020.
- OLIVEIRA, A. U. **Modo capitalista de produção, capitalismo e reforma agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007.
- OLIVEIRA, A. U; FARIA, C. S. O processo de constituição da propriedade privada da terra no Brasil. *In*: 12º ENCUENTRO DE GEÓGRAFOS DE AMÉRICA LATINA, 1., 2009, Montevideo. **Anais [...]**. Montevideo: Universidad de La República, 2009. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiaeconomica/94.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019. p. 01-15.
- OLIVEIRA, F. **Elegia para uma religião: Sudene, Nordeste, planejamento e conflitos de classe**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

PALMEIRA, M. Nordeste: violência e política de século XX. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v. 37, n. 1, p. 53-62, 2006. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/791/1/2009_art_MPALMEIRA.pdf. Acesso em: 10 out. 2019.

PEDON, N. R. **Movimentos socioterritoriais no Brasil**: uma contribuição conceitual à pesquisa geográfica. 2009. 240 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e tecnologia, Presidente Prudente, SP, 2009. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/nera/ltd/tese_pedon.pdf. Acesso em: 1 ago. 2020

PORTO-GONÇALVES; C. W. P; CUIN, D. P; LADEIRA, J, N; SILVA, M, N; LEÃO, P. C. R. Terra em Transe: geografia da expropriação e da e-resistência no campo brasileiro 2018. *In*: CANUTO, A; LUZ, C. R. S; SANTOS, P. C. M. **Conflitos no Campo**: Brasil 2018. Goiânia: CPT Nacional, 2019. p. 91-120.

PORTO-GONÇALVES, C. W; MALHEIRO, B. C; MICHELOTE, F. Mais Além da Conjuntura: por outros horizontes de sentido. *In*: CANUTO, A; LUZ, C. R. S; SANTOS, P. C. M. **Conflitos no Campo**: Brasil 2018. Goiânia: CPT Nacional, 2019. p. 26-37.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PRADO JUNIOR, C. **A Questão Agrária no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1981

RAFFESTIN, C. **Por uma Geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SALES, C. M. V. **Criações coletivas da juventude no campo político**: um olhar sobre os assentamentos rurais do MST. 2003. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003. Disponível em: <http://www.bdae.org.br/bitstream/123456789/1620/1/tese.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SANTOS, C. A. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). *In*: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B; ALENTEJANO, P; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 10 out. 2019.

SANTOS, M. O território e o saber local: algumas categorias de análise. **Cadernos IPPUR**, Rio de Janeiro, v. 1 n. 1, p. 15-26, jan./abr. 1999. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ippur/issue/viewFile/277/86>. Acesso em: 18 set. 2020.

SAMPAIO, A. J. M. Escola do campo e práticas agroecológicas: espaço de luta camponesa e aprendizagens significativas. *In*: MOREIRA, E. M; LIMA, M. C. A. **Caderno de Educação do Campo**. Santa Maria, RS: Editora e Gráfica Caxias, 2016. p. 73-90.

SILVA, J. G. Velhos e novos mitos do rural brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 37-50, 2001. Disponível em:
<http://www.revistas.usp.br/eav/issue/view/732>. Acesso em: 09 set. 2019.

SILVA, P. C. D. Educação e hegemonia camponesa: MST e educação do campo no estado do Ceará. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 2, n. 1, p. 224-236, 2010. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635532>. Acesso em: 2 maio 2020.

SOBREIRA FILHO, J. **Contribuição à construção de uma teoria geográfica sobre movimentos socioespaciais e contentious politics**: produção do espaço, redes e lógica-razionalidade espaço-temporal no Brasil e Argentina. 2016. 440 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, 2016. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/143908>. Acesso em: 11 ago. 2020.

SOUSA, A. S. H. **Assentamento Antônio Conselheiro/Ce**: um olhar sobre suas relações espaciais. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em:
http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39958/9/2018_dis_ashsousa.pdf. Acesso em: 13 jul. 2020.

VIEIRA, J. C. Aspectos constitucionais do direito agrário emenda constitucional N° 10/64. **Semina**, Londrina, PR, v. 9, n. 1, p. 39-44, 1988. Disponível em:
<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/download/8917/7871>. Acesso em 13 jul 2019.