



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
E CONTEMPORANEIDADE**

Rua Silveira Martins, nº 2555, CEP: 41195-001
Narandiba – Salvador - BA
Fone/Fax: (71) 3117-2479/2404/2394
www.ppgeduc.uneb.br / ppgeducon@listas.uneb.br

Ana Margarete Gomes da Silva

EDUCAÇÃO DO CAMPO E TERRITORIALIDADE: um estudo sobre o assentamento
Menino Jesus, em Água Fria (Bahia - BA)

SALVADOR - BA
2014

ANA MARGARETE GOMES DA SILVA

EDUCAÇÃO DO CAMPO E TERRITORIALIDADE: um estudo sobre o assentamento
Menino Jesus, em Água Fria (Bahia - BA)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da linha de Pesquisa Educação, Gestão e Desenvolvimento Local Sustentável, da Universidade do Estado da Bahia-UneB, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

Orientador: Dr. Antônio Dias Nascimento

SALVADOR - BA
2014

FOLHA DE APROVAÇÃO

"EDUCAÇÃO DO CAMPO E TERRITORIALIDADE: UM ESTUDO NO ASSENTAMENTO MENINO JESUS EM ÁGUA FRIA (BA)"

ANA MARGARETE GOMES DA SILVA

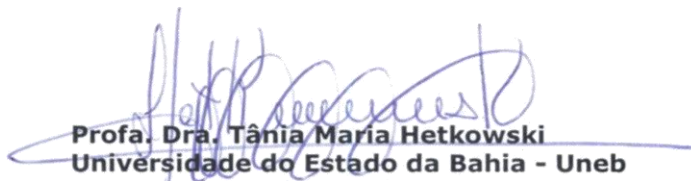
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 09 de junho de 2014, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



Prof. Dr. Antonio Dias Nascimento
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Sociologia
The University of Liverpool, LIVERPOOL, Inglaterra



Profa. Dra. Silvana Lúcia da Silva Lima
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Doutorado em Geografia
Universidade Federal de Sergipe, UFS, Brasil



Profa. Dra. Tânia Maria Hetkowski
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Educação.
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Agripino Souza Coelho Neto
Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Doutorado em Geografia
Universidade Federal Fluminense, UFF, Brasil

Elaboração: Sistema de Biblioteca da UneB
Bibliotecária: Maria das Mercês Valverde – CRB 5/1109

Silva, Ana Margarete Gomes da

Educação do campo e territorialidade: um estudo sobre o Assentamento Menino Jesus em Água Fria (BA) / Ana Margarete Gomes da Silva. - Salvador, 2014.

131 p.

Orientador: Antônio Dias Nascimento

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas - Campus I, 2014.

Contém referências e apêndices

Dedico esta dissertação aos meus amores – meus pais Maria Gomes e Ataíde, meus filhos Ana Victória e João Victor, minha família – e, de forma muito especial, aos educadores e educandos do Assentamento Menino Jesus em Água Fria (Bahia-BA), sem os quais não teria sido possível a escrita deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

A Deus, por nos conceder sempre o recomeço.

Aos meus pais, excepcionalmente à minha mãe, Maria Gomes de São Paulo, pela sabedoria adquirida muito mais nos espaços não escolares do que no parco tempo de escolaridade formal, e que soube, com muita sapiência, cumprir sua missão aqui na terra, ao conduzir três filhos apesar das inúmeras "pedras no caminho".

À minha irmã querida e muito amada, Ana Lúcia Gomes, ao meu irmão solidário e igualmente amado e, ao meu cunhado inteligente e bem humorado, pelas preciosas contribuições.

Aos meus filhos, pela compreensão das minhas necessárias ausências para a construção desta dissertação.

À minha sobrinha querida, Jamille Barreto, pelo amor incondicional recíproco.

Ao Adeilton Raimundo Pereira, pelos anos de amor/amizade e proteção.

À Professora Guiomar Ignez Germani, pelo acolhimento e direcionamento na busca de um orientador ideal, para que o meu desejo de pesquisar sobre **Educação do Campo** fosse realizado.

Diretamente, ao Professor Antônio Dias Nascimento, pela sensibilidade da escuta, pela elegância no trato com o outro e, sobretudo, pela grande contribuição intelectual e política.

Ao Professor Agripino Souza Coelho Neto, pela sinceridade e pelo rigor profissional que tanto contribuíram para o resultado desta pesquisa.

Às “meninas” do Grupo de Pesquisa Educação do Campo e Contemporaneidade, pelo acolhimento, pela amizade, pela empatia e pelo compartilhamento de ideias, tanto no campo teórico-metodológico, quanto no campo da vida.

Às colegas, amigas e amigos do Campus XI, Janeide Bispo dos Santos, Marize Damiana Moura Batista e Batista, Rogério Macedo, Maria da Paz e Cláudio Ressurreição, pelo apoio, pela escuta sensível e contribuições teóricas no projeto inicial.

Às amigas Jusciara Soares Lima, Rivalda Santos e Ilmara Valois, pela amizade preciosa e, sobretudo, pela compreensão em relação ao meu “casulo” nesses dois anos de estudos.

Ao amigo recente, Geraldo Mário, pela elegância e pelo trato nos raros momentos de lazer.

Principalmente, à comunidade do Assentamento Menino Jesus, em Água Fria, pelo acolhimento, pelas lições.

Muito obrigada!

A terra dos posseiros de Deus

Esta Terra é desmedida
e devia ser comum,
Devia ser repartida
um taco pra cada um,
mode morar sossegado.

Eu já tenho imaginado
Que a baixa, o sertão e a serra,
Devia sê coisa nossa;
Quem não trabalha na roça,
Que diabo é que quer com a terra?
(PATATIVA DO ASSARÉ)

Era uma vez, uma voz assentada em esperança

Há de se cuidar da nossa dignidade
Romper a cerca da ignorância
Ocupar a terra da educação, da liberdade
Abrigar-se sob a lona da ensinança
Há de se acampar no fértil solo dos saberes
Que não deve ser latifúndio de poucos
Assentar a esperança em letras, sonhos e quereres
Livrar-se de futuros sofridos e rotos
Há de se educar para o mundo lá fora
E para a nossa gente aqui dentro
Sem perder o construído outrora
Nas lutas pelo nosso Movimento.
Há sim!
(DOURADO LISE MARY ARRUDA)

RESUMO

Esta dissertação resulta de uma pesquisa acadêmica desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/UneB – e se insere no âmbito de estudo da Educação do Campo, que tem se tornado um tema crescentemente incorporado à agenda das discussões dos movimentos sociais no Brasil, em parceria com algumas universidades brasileiras e outros tantos parceiros protagonistas, visando a incidir sobre uma política de educação voltada para os interesses e particularidades dos povos do campo, para além da educação como um direito, mas, sobretudo, como um desdobramento de uma luta maior, com vistas a um novo projeto de sociedade e de país, que tem como vetor principal a Reforma Agrária. Nesta pesquisa, pretende-se compreender o conflito pelo controle/apropriação das Escolas Fáblio Henrique de Cerqueira e Escola do Campo Menino Jesus, ambas localizadas no Assentamento Menino Jesus (BA), resultante de concepções divergentes: o modelo contra-hegemônico é defendido pelos assentados, e o modelo hegemônico, pelo município de Água Fria (BA), refletindo na produção de territorialidade com base na escola. Para alcançar o objetivo proposto, optou-se pelo método de estudo de caso, tendo sido feitas entrevistas semiestruturadas, observações, diário de campo, roda de conversa, reuniões com o coordenador do setor de educação, participação em atividades complementares - Ac e análise do livro didático. Os resultados da pesquisa apontam que o conflito do Assentamento Menino Jesus pelo controle/apropriação de suas escolas tem, como centralidade, a defesa dos conteúdos e princípios político-pedagógicos, orientados pela Educação do Campo, como uma alternativa de educação contra-hegemônica, tendo-a como referência básica de suas afirmações político-culturais e ideológicas, buscando a construção de um projeto societário mais justo, viabilizando aos povos do campo em toda a sua diversidade. Trata-se de um Projeto Político-Pedagógico voltado para as classes trabalhadoras, através de seu controle, tanto material quanto simbólico, por eles próprios, sujeitos da história de luta pela conquista destas escolas do assentamento pesquisado. Além disso, emergiram das entrevistas como potente resultado, o empoderamento do coletivo, com base em ideais e de lutas, da consciência de serem sujeitos de direito, que vislumbram na educação, a concretude de mudanças efetivas e viáveis para uma comunidade, instrumentalizados, com a mais cara forma de libertação, o conhecimento, que possibilita tecer outras histórias da educação baiana.

Palavras-chave: Educação do Campo. Movimentos Sociais. Questão Agrária. Territorialidade.

RÉSUMÉ

Cette dissertation c'est le résultat d'une recherche académique réalisée dans le Programme de Post-Graduation en Éducation et Contemporanéité de l'Université de l'État de Bahia - PPGEduC/UneB – et s'insère dans le cadre d'études de l'Éducation en Milieu Rural, devenu un thème de plus en plus incorporé à l'agenda des discussions des mouvements sociaux au Brésil, en partenariat avec certaines universités brésiliennes et d'autres partenaires protagonistes, dans le but de favoriser une politique d'éducation orientée par les intérêts et les particularités des peuples du milieu rural, pour que outre un droit mais aussi extension d'un combat plus large, l'on élabore un nouveau projet de société et de pays, dont la Réforme Agraire serait le vecteur principal. Dans cette recherche, nous nous attachons à comprendre le conflit pour le contrôle et l'appropriation de l'École Fábio Henrique de Cerqueira et de l'École do Campo Menino Jesus, toutes les deux situées dans l'Assentamento Menino Jesus (BA), provenant de conceptions divergentes: le modèle contre-hégémonique est défendu par les sans-terres de l'assentamento, et le modèle hégémonique, par la municipalité de Água Fria (BA), avec des effets sur la production de la territorialité sur base de l'école. Pour atteindre l'objectif proposé, nous avons opté pour la méthode de l'étude de cas, et nous avons réalisé des entretiens semi-structurés, des observations, un journal de terrain, des groupes de partage, des réunions avec le coordinateur du secteur de l'éducation, la participation à des activités complémentaires – Ac et l'analyse du manuel scolaire. Les résultats de la recherche ont indiqué que le conflit de l'Assentamento Menino Jesus pour le contrôle et l'appropriation de ses écoles a pour motif central la défense des contenus et des principes politiques et pédagogiques, venant de l'éducation en milieu rural, comme alternative d'éducation contre-hégémonique, ayant comme référence principale de ses affirmations politique et culturelle et idéologique la recherche de la construction d'un projet sociétair plus juste, permettant aux peuples du milieu rural dans toute leur diversité. Il s'agit d'un Projet Politique et Pédagogique, tourné vers les travailleurs, au moyen de leur contrôle, matériel comme symbolique, en tant que sujets d'une histoire de lutte pour la conquête de ces écoles de l'assentamento étudié. En plus, des entretiens ont surgi, comme résultat consistant, l'autonomisation du collectif, sur base d'idéaux et de luttes, de la conscience d'être sujets de droit qui perçoivent dans l'éducation la concrétude de changements effectifs et viables pour une communauté, et donc disposant d'instruments pour la plus effective forme de libération – la connaissance, qui permet de tisser d'autres histoires de l'éducation bahianaise.

Mots-clés: Éducation en Milieu Rural. Mouvements Sociaux. Question Agraire. Territorialité.

LISTA DAS ILUSTRAÇÕES

Mapa 1	Localização do Assentamento Menino no Município de Água Fria	20
Mapa 2	Regionalização do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra na Bahia”	21
Quadro 1	Elementos distintivos entre territórios “funcional” e “simbólico	69
Mapa 3	Localização do Município de Água Fria no Estado da Bahia	72
Mapa 4	Território de Identidade Portal do Sertão – Bahia	73
Mapa 5	Principais rodovias que ligam Água Fria à capital do Estado e às principais cidades da região	74
Mapa 6	Fluxo da espacialização do MST na Bahia até 2003	78
Fotografia 1	Escola Fábio Henrique de Cerqueira	84
Fotografia 2	Secretaria da Escola Fábio Henrique de Cerqueira	84
Fotografia 3	Prédio atual do Colégio Estadual do Campo Menino Jesus e Escola Fábio Henrique de Cerqueira	88
Fotografia 4	Observação: aula de Língua Portuguesa no Colégio Estadual do Campo Menino Jesus na EJA (Fundamental II)	101

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividades Complementares
ACP	Ações Cíveis Públicas
BA	Bahia
BR	Rodovia Brasileira
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFFA	Centro Educativo Familiar de Formação em Alternância
CGEC	Coordenação Geral da Educação do Campo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNPq,	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais
CPRM	Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
CRUB	Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras
CTP	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DO	Diário Oficial (da União)
DIREC 12	Diretoria Regional de Educação - Serrinha - BA
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FETRAF	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FTD	É uma editora brasileira criada em 1902 (iniciais de Frère Théophile Durand, Superior Geral da Congregação Marista de 1883 a 1907)
GeografAR	Geografia dos Assentamentos na Área Rural
GPT	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária

IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Médio
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA	Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Agrário
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEB	Movimento Eclesial de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEPF	Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MIRAD	Ministério Extraordinário para o Desenvolvimento e Reforma Agrária
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PA	Projeto de Assentamento
PA	Pará
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PIB	Produto Interno Bruto
PNERA	Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEduC/UneB	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Licenciatura em Educação para o Campo
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONAF	Programa Nacional de Apoio à Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PST	Prestação de Serviço Temporário
PT	Partido dos Trabalhadores
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
RO	Rondônia
SAPPP	Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SSR	Serviço Social Rural
STJ	Superior Tribunal de Justiça
SUDEB	Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado da Bahia
SUPRA	Superintendência da Reforma Agrária
TCU	Tribunal de Contas da União
Thaba	Núcleo de Pesquisa e Extensão em Habitação Popular
UDR	União Democrática Ruralista
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFBA,	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPel	Universidade Federal de Pelotas
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFS –	Universidade Federal de Sergipe
UneB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTOS, PRESSUPOSTOS E PROJETOS PARA O CAMPO BRASILEIRO	27
2.1	DA LUTA PELA TERRA À EDUCAÇÃO DO CAMPO: NO LIMAR DE UM NOVO PROJETO PARA O CAMPO BRASILEIRO	27
2.2	FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	39
2.3	DIRETRIZES OPERACIONAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS RESOLUÇÕES NORMATIVAS.....	45
3	SOBRE O CONCEITO DE TERRITÓRIO NA GEOGRAFIA: A MULTIDIMENSIONALIDADE MEDIADA PELAS RELAÇÕES ESPAÇO-PODER.....	55
3.1	TERRITÓRIO COMO PRODUTO DAS RELAÇÕES DE PODER.....	57
3.2	A MULTIDIMENSIONALIDADE DO TERRITÓRIO.....	62
4	CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-GEOGRÁFICA	71
4.1	ÁGUA FRIA: UM RINCÃO DO SEMIÁRIDO.....	71
4.2	O ASSENTAMENTO MENINO JESUS.....	78
4.3	A ESCOLA MUNICIPAL FÁBIO HENRIQUE DE CERQUEIRA.....	83
4.4	ADENTRANDO A ESCOLA DO CAMPO MENINO JESUS: O GIRASSOL ESTÁ SE ABRINDO.....	89
5	A TERRITORIALIDADE NO ASSENTAMENTO MENINO JESUS, ESTRATÉGIA DE LUTA PELO CONTROLE/APROPRIAÇÃO DE SUAS ESCOLAS.....	92
5.1	OS SUJEITOS DA PESQUISA-CONSTRUINDO TERRITORIALIDADE.....	94
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	126
	REFERÊNCIAS.....	129
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O (A) SECRETÁRIO (A) DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ÁGUA FRIA	138
	APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O DIRETOR DA ESCOLA FÁBIO HENRIQUE DE CERQUEIRA	140
	APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O DIRETOR DA ESCOLA DO CAMPO MENINO JESUS	143
	APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	145
	APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES ASSENTADOS	147
	APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PAIS	149
	APÊNDICE G – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O/A COORDENADOR (A) DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO ASSENTAMENTO	151
	APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	153

1 INTRODUÇÃO

O projeto societário brasileiro, que tem se afirmado historicamente, tem por base um modelo de desenvolvimento perverso, sustentado por um “desenvolvimento econômico desigual e combinado” (FLORESTAN FERNANDES, 1973),¹ marcado por uma aliança dependente e subordinada das classes hegemônicas brasileiras aos centros hegemônicos do capital, em detrimento das grandes massas que foram e são alijadas do processo produtivo. Neste projeto societário, os povos do campo foram rechaçados, expropriados da terra pela histórica concentração fundiária, desde a origem da colonização portuguesa, a partir de 1530, com a criação das capitanias hereditárias² e do sistema de sesmarias,³ demarcando, portanto, a origem do latifúndio no Brasil, fato que se agravou com a independência deste país em 1822, período de grande truculência por parte dos grileiros e proprietários de terras. Somente em 1850, com a edição da Lei de Terras,⁴ é que o Império tentou ordenar o campo, impondo ressalvas, através da determinação que proibia a ocupação de áreas públicas. Logo, o acesso a terra somente seria possível pelo pagamento em dinheiro, resultante da política de ordenamento, o que só fortaleceu e concentrou cada vez mais o latifúndio.

Com a instauração da República, em 1889, o perfil da distribuição de terras não mudou, o poder político continuou nas mãos dos truculentos e temidos coronéis do interior e também da cidade. Posteriormente, do final da década de 1950 ao final da década de 1960, com a expansão da industrialização no país, a sociedade brasileira passou a debater mais a questão fundiária, em decorrência do avanço da urbanização nas grandes cidades brasileiras e da expansão das migrações rurais-urbanas, desencadeadas por um processo inicial de mecanização do campo, impulsionado pela Revolução Verde e, conseqüentemente, ocorrendo a expropriação do trabalhador rural, que, desterritorializado, (re)territorializa-se nos grandes

¹ Ver Trotsky (2.000); Lowy (1998); Bianchi (2.000); Knei-Paz (1985).

² As capitanias hereditárias foram um sistema de administração territorial criado pelo rei de Portugal, D. João III, em 1534. [...] Consistia em dividir o território brasileiro em grandes faixas e entregar a administração para particulares (principalmente nobres com relações com a Coroa Portuguesa). Disponível em: <http://www.historiado brasil.net/capitaniashereditarias/>. Acesso em: 5 nov. 2013.

³ Grandes glebas distribuídas pela Coroa Portuguesa a quem se dispusesse a cultivá-las, dando em troca um sexto da produção. Histórico da Questão Agrária. Disponível em: <http://www.incra.gov.br>. Acesso em: 3 abr. 2013.

⁴ Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850 que dispõe sobre as terras devolutas do Império em seu Art.1: “Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra”. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 2 abr. 2013).

centros urbanos, em condições degradantes, formando verdadeiros “aglomerados de exclusão” (HAESBAERT, 2004). Esta situação se intensificou na década de 1970, com o que Silva (1982) denominou “modernização dolorosa”, em função da rápida e intensa mecanização da agricultura.

Dentro desse breve panorama histórico de desigualdades no Brasil, no que se refere principalmente ao acesso e à permanência do homem do campo na terra, expandiram-se pelo país inteiro, a partir do final da década de 1980, movimentos sociais de luta pela terra, via Reforma Agrária, tendo como protagonista o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, que foi se constituindo e se firmando no combate aos processos de exclusão e expropriação dos homens e mulheres que produziram (e ainda produzem) sua existência no campo, opondo-se à lógica dos mecanismos de acumulação capitalista, que conduziram (e ainda conduzem) à formação política, socioeconômica e territorial do Brasil.

Nesse contexto, quase ao mesmo tempo em que passou a lutar pela Terra, o MST, através das famílias acampadas e, posteriormente, assentadas, começou a lutar pelo acesso dos Sem Terra à escola. Antes mesmo da criação do Setor de Educação do movimento, em 1987, as famílias Sem Terra, acampadas na Encruzilhada Natalino, localizada no Rio Grande do Sul, já em 1981, perceberam a educação da infância como um desafio. Conforme Camini:

[...] é visível, desde as primeiras ocupações e acampamentos no Rio Grande do Sul, a sensibilidade em torno da Educação: primeiro, era com as crianças acampadas e, logo depois, com as que iam sendo assentadas. Assim, aquelas primeiras iniciativas, tímidas ainda, foram tomando corpo e recebendo a atenção especial do próprio Movimento, das Universidades e outras entidades educativas. Aos poucos, a Educação no Movimento tomou corpo e vem sendo um desafio para o próprio governo, a história da Educação brasileira tem sido vista como uma história de fracassos programados, em que um sistema de ensino vem excluindo filhos/as de trabalhadores/as rurais ou urbanos do direito de estudar (1998, p. 35).

Aos poucos, as demandas pelo direito à escola passaram a fazer parte da organização social das massas pela Reforma Agrária, culminando com a criação do Setor de Educação, no âmbito do Encontro Nacional de Professores dos Assentamentos, em São Mateus (Espírito Santo), em 1987, o que “coincide com o período de estruturação e consolidação do movimento como uma organização nacional” (KOLLING *et al.*, 2012, p.501). Entre as grandes reivindicações do movimento, está a luta por uma educação que lhes atenda os anseios. *A priori*, os Sem Terra acreditavam que se organizar para reivindicar escolas era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais, mas logo perceberam que se tratava de

algo mais complexo, e que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Foram gradativamente percebendo que a escola – outrora pensada e implantada no campo – não contemplava suas lutas, porque a estrutura formal da escola não permitia o seu ingresso, ou porque a pedagogia da escola ainda não conhecia suas realidades, seus saberes e fazeres, ou seja, sua forma de aprender e de ensinar.

Nesse sentido, a partir do final da década de 1980, a educação entrou na agenda do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, desde a infância, o que, ainda conforme Kolling *et al.* (2012, p.500):

[...] a necessidade do cuidado pedagógico das crianças dos acampamentos de luta pela terra, aliada a certa intuição das primeiras famílias em luta sobre serem a escola e o acesso ao conhecimento um direito de todos, foi, portanto, o motor do surgimento do trabalho com a educação no MST. [...] A história da educação no MST tem relação direta com o percurso do movimento como um todo. [...] não é possível entender o surgimento do MST sem compreender as características da formação social brasileira, que prescindiu de fazer a Reforma Agrária, mesmo em moldes capitalistas. Do mesmo modo, também não é possível entender por que o MST entra no trabalho com educação, e notadamente com educação escolar, sem ter presente, além das características de sua luta, a realidade educacional de um país que ainda não conseguiu garantir a universalização do acesso à educação básica.

Dentro dessa perspectiva, o MST, juntamente com outras organizações sociais do campo, passou a tencionar a necessidade de políticas públicas que garantissem a educação para o conjunto da população que vive e trabalha no campo, ampliando suas demandas, desde a luta pela terra à educação, chegando, portanto, à concepção da Educação do Campo, que foi forjada a partir dessa caminhada, e que, a partir da década de 1990, tem se tornado um tema crescentemente incorporado à agenda das pesquisas educacionais, constituindo-se também na agenda dos governos municipais, estaduais e federais.

A educação do campo é uma categoria recente acerca das discussões epistemológicas dos pesquisadores brasileiros na contemporaneidade, estando intimamente integrada a uma demanda maior dos movimentos sociais do campo, intelectuais vinculados ou não às universidades, sindicatos e outras organizações ligadas ao campo, na luta por um projeto societário mais justo. Segundo Caldart *et al.* (2012, p.257), a educação do campo:

Nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa a incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classes) entre projetos de campo e entre

lógicas de agricultura, que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.

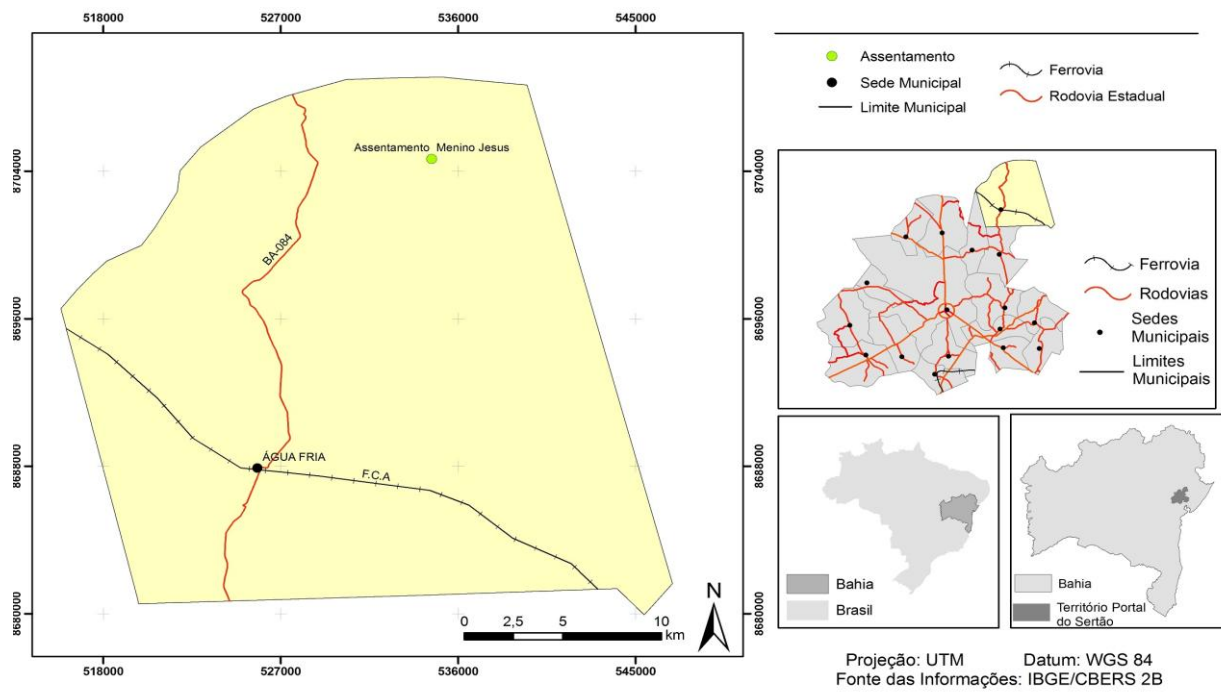
Na condição de fundamento histórico, a Educação do Campo busca recriar o conceito de camponês, utilizando, portanto, a categoria “campo” como sinal significativo de tal recriação. Refere-se, assim, ao conjunto de trabalhadores que habitam uma determinada realidade camponesa, e, neste sentido, abre-se um grande leque de povos que podem ser denominados pertencentes ao campo, como, por exemplo: camponeses, quilombolas, indígenas, pescadores, caiçaras, caboclos, boias-frias, seringueiros, povos da floresta, caipiras, peões, lavradores, posseiros, sem terra, roceiros, sertanejos, mineradores etc. Além de uma construção conceitual, constitui-se numa construção política e ideológica, que se contrapõe à educação rural e defende, como princípios, os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa.

Considerando o contexto histórico de concentração fundiária no Brasil, vale salientar que o Assentamento Menino Jesus não está deslocado de tal realidade. Localizado no município baiano de Água Fria (vide Mapa 1), a aproximadamente 160 km de Salvador, faz parte da regional do Recôncavo, que abrange o Recôncavo e parte do Semiárido Baiano, região de grandes latifúndios e grandes confrontos agrários. Politicamente, o MST está estruturado na Bahia, em 8 (oito) regionais: Sul, Extremo Sul, Sudoeste, Chapada Diamantina, Recôncavo, Baixo Sul, Norte e Oeste, conforme o GeografAR (Mapa 2). Segundo Bispo (2013), essa regionalização se subdivide em brigadas, estando o assentamento Menino Jesus na brigada Antônio Conselheiro, na regional do Recôncavo. Ainda, segundo o mesmo autor:

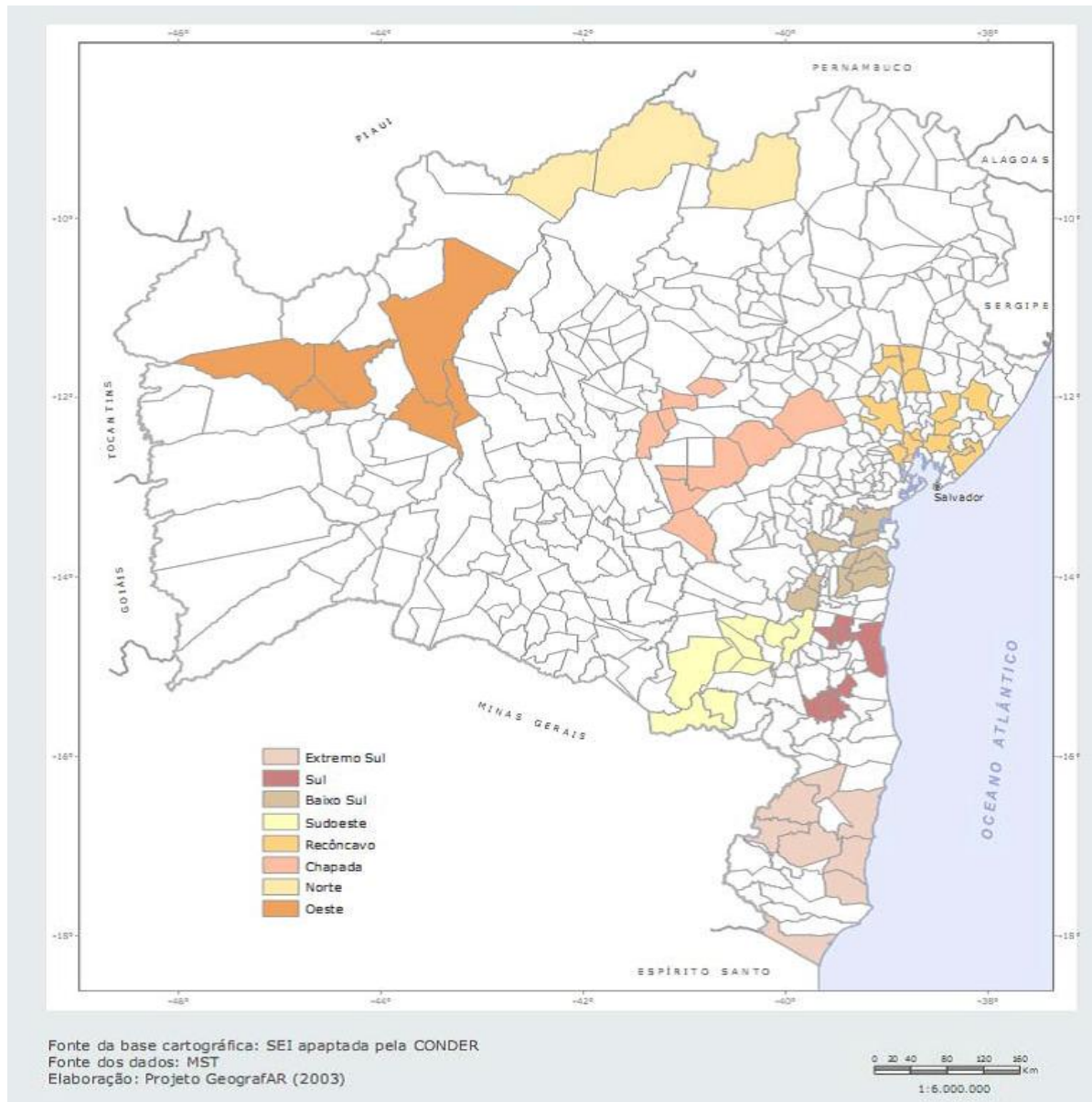
Nessa Brigada atualmente existem quatro acampamentos, que são áreas ocupadas por famílias pertencentes ao MST, aguardando a regularização do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e um assentamento, que é área já regularizada pelo INCRA. Nesse processo de ocupação, as famílias da Brigada Antônio Conselheiro já perderam quatro áreas através de despejo, ou seja, desocupação por mandato judicial (Ibid, p.24).

O referido assentamento, derivado do contexto dos conflitos pela terra, é resultado de uma luta histórica dos movimentos sociais de resistência à ordem hegemônica no campo brasileiro.

Mapa 1 – Localização do Assentamento Menino Jesus no Município de Água Fria - BA



Mapa 2 – Regionalização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) 2003 – BA



Nesse sentido, compreende-se que os movimentos sociais lancem outra proposta de educação que supera a alienação com a terra e com o grupo sociocultural ao qual pertence, para uma autonomia política e cultural em função de seu processo de territorialização em determinado espaço geográfico, tendo como *locus* as escolas do assentamento. É nesta lógica desigual que o conflito se estabelece no Assentamento Menino Jesus: entre a educação, que

possibilita a formação crítico-reflexiva do sujeito, oriunda da Pedagogia do Movimento do Sem Terra,⁵ e a formação tradicional e formatadora, imposta pelas políticas públicas instituídas pelo município de Água Fria (BA), que representa o modelo de educação hegemônica, desconsiderando as especificidades locais, produto da globalização da economia, que impõe uma padronização na educação, na economia e na cultura dos chamados países periféricos e em desenvolvimento.

Desse modo, observa-se que o Assentamento Menino Jesus se consolida em um território de luta e resistência, não somente pela terra, e sim pela soberania e manutenção de um movimento que tem demonstrado, concretamente, a possibilidade de construção de uma contra-hegemonia, inclusive no campo da educação, sobretudo por ser um movimento de trabalhadores rurais que, junto a outros, tem obtido êxito na territorialização da luta social que empreendem (FERNANDES, 2001), com isso, indicando a possibilidade de ampliação do acesso aos bens culturais como forma de construção de um projeto histórico, que se contraponha à ordem de acumulação capitalista.

Diante do exposto, com o intuito de compreender o conflito pelo controle/apropriação das escolas do assentamento, partimos dos seguintes questionamentos: Como a territorialidade é construída a partir de um conflito entre o modelo de escola proposto pelo Município de Água Fria (BA) e o modelo de escola defendido pelas famílias do assentamento Menino Jesus? Em que medida pensar a escola como um território controlado e apropriado pelos assentados contribui para compreender a luta que se trava no referido assentamento para a consolidação da autonomia sociopolítica e cultural desses sujeitos? Quais os conteúdos e significados desta disputa por modelos de educação?

A presente pesquisa de mestrado tem como objeto de estudo a escola municipal Fábio Henrique de Cerqueira e a Escola Estadual do Campo Menino Jesus, ambas localizadas no Assentamento Menino Jesus, em Água Fria (BA). Como objetivo geral, busca-se

⁵ A expressão Pedagogia do Movimento é usada atualmente em um duplo e articulado sentido. Como nome abreviado de *Pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST), identifica uma síntese de compreensão do trabalho de educação desenvolvido por este movimento social de trabalhadores, produzida por ele próprio ou desde sua dinâmica histórica. Como conceito específico, a Pedagogia do Movimento toma o processo formativo do Sujeito Sem Terra para além de si mesmo e como objeto da pedagogia, entendida aqui como teoria e prática da formação humana, reencontrando-se com sua questão originária: entender como se dá a constituição do ser humano, para nós, como ser social e histórico processo, que tem exatamente no *movimento* (historicidade) um de seus componentes essenciais (CALDART, 2012).

compreender o conflito pelo controle/apropriação das escolas citadas, resultante de concepções divergentes (modelo contra-hegemônico), defendidas pelos assentados, e o modelo hegemônico, defendido pelo município de Água Fria (BA), refletindo na produção de territorialidade a partir da escola. Desdobrando esse objetivo maior, buscar-se-ão os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar as bases teórico-metodológicas que sustentam o paradigma da Educação do Campo, que se contrapõem ao paradigma⁶ que sustenta o projeto de educação da rede municipal de ensino de Água Fria (BA);
- b) identificar as contradições que emergem do conflito pelo controle/apropriação das escolas pesquisadas, a partir de concepções divergentes, [modelo contra-hegemônico, defendido pelos assentados, e o modelo hegemônico, defendido pelo município de Água Fria (BA)];
- c) examinar os desdobramentos da disputa pelo controle/apropriação das escolas do assentamento para os sujeitos políticos culturais que dela participam; e
- d) identificar a dinâmica das escolas, suas práticas e estratégias na construção de territorialidade, possibilitando autonomia política e cultural.

No atual contexto brasileiro, esse tema é inquietante em decorrência do protagonismo e das transformações sociopolíticas forjadas pelos movimentos sociais, em particular, pelo MST, no espaço rural brasileiro, que vem desenvolvendo uma discussão original acerca do fazer educacional junto à população rural. Porém, o que aparece como diferencial nesse contexto de luta pela terra é a tentativa de se fazer uma ligação da questão cultural e educacional com a problemática da concentração de terras, discutindo-se formas de organização e defesa da propriedade coletiva dos meios de produção e da democratização do poder político e da propriedade.

⁶ O modelo hegemônico de educação, foi construído historicamente a partir de uma visão bilateral da educação: de um lado, era voltada para atender as elites, através do ensino propedêutico, do outro, para atender a classe popular, através do ensino profissionalizante. Respectivamente, o primeiro garantia a ascensão social por meio do ensino superior; o segundo, a formação de mão de obra para atender às demandas do mercado capitalista de produção. Essa concepção é ratificada com a criação de um modelo de educação urbanizador que enfatiza a fusão entre o urbano e o rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial fará desaparecer a sociedade rural, ou seja, o campo está fadado ao esquecimento, à superação e ao atraso econômico.

Para responder às questões que guiam esta pesquisa, utiliza-se o método de estudo de caso, que permite analisar a subjetividade dos sujeitos pelo fato de ele favorecer a realidade complexa expressa no modo de vida dos assentados. "Ao desenvolver um estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes" (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.19), o que se aplica a esta pesquisa.

Este trabalho é iniciado por uma revisão de literatura e por uma pesquisa documental, com base na análise de diversos documentos disponibilizados em espaços educativos investigados, como materiais didáticos (livros, planejamento dos professores, caderno dos alunos) e Projeto Político Pedagógico (PPP). Além dos documentos, os processos formativos são intensamente observados por meio de entrevistas semiestruturadas com o diretor(a) das duas escolas, 2 (dois) professores, 2 (dois) alunos, 02 (dois) representantes do movimento, específico do setor de educação, e 1 (uma) mãe, 1 (um) pai de alunos, além de participação em reuniões de pais e mestres e participação nas AC (atividades complementares).

Serão observados no “cotidiano” da comunidade, durante as visitas para a pesquisa: seus dizeres e fazeres, os elementos que constituem a sua subjetividade, a relação entre a fundamentação filosófica, o aporte teórico-metodológico, os objetivos e o trato dado ao conhecimento nos espaços educativos; e a relação com as atitudes desenvolvidas na comunidade, nas relações socioculturais, nas afirmações políticas e, sobretudo, nas estratégias de produção da territorialidade material e simbólica dos assentados, desenvolvidas segundo o processo de implantação das escolas do assentamento e sua continuidade, pelo controle/apropriação destas escolas.

A presente dissertação está dividida em 6 (seis) capítulos, tendo como primeiro capítulo a abordagem da problemática da pesquisa, os objetivos e a justificativa, contextualizando com a categoria Educação do Campo.

O segundo capítulo "A Questão Agrária e a Educação do Campo: Contextos, Pressupostos e Projetos para o Campo Brasileiro" faz uma abordagem histórica sobre a questão agrária brasileira e seus desdobramentos para a Educação do Campo, contextualizando a luta conjunta por Reforma Agrária e por Educação, que se complementam e se fortalecem, no desejo da criação de um novo projeto de desenvolvimento rural, destacando os movimentos camponeses como protagonistas dessas lutas, com destaque para o MST. Em seguida, abordar-se-ão os pressupostos históricos, políticos e filosóficos que

sustentam a educação do campo e no que ela difere da educação rural. Ao final, analisar-se-ão as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e suas Resoluções Normativas que legitimam a educação do campo, destacando a importância do PRONERA, do PROCAMPOJOVEM e do PROCAMPO para sua consolidação.

O terceiro capítulo se denomina "Sobre o conceito de território na geografia: a multidimensionalidade mediada pelas relações espaço-poder". Dividiremos esta seção em duas subseções. Inicialmente, faremos uma breve abordagem teórica acerca do conceito de território na Geografia (ressaltando, contudo, a polissemia desse conceito, bem como sua abrangência e importância em tantos outros campos disciplinares, o que não lhe confere monopólio da Geografia) e suas derivações (territorialidade, des-re-territorialização), culminando com o que Haesbaert (2007) denomina de múltiplos territórios e multiterritorialidade, mediado pelas relações de poder: poder como imposição da vontade, Weber (1994); poder como consenso, Arendt (1985); poder como consenso ilusório, Bourdieu (1989) e Foucault (1988). Em seguida, trataremos a multidimensionalidade do território, como elemento definidor da abordagem de território de que estamos tratando, adotando como referência também autores como Sack (2011), Raffestin (1993) [1980], Souza (2012) e Coelho Neto (2013).

No quarto capítulo, "Contextualização histórico-geográfica", faremos uma contextualização histórico-geográfica do *locus* da pesquisa, começando pela caracterização do município de Água Fria e do assentamento Menino Jesus, com o objetivo de clarificar os anseios, as vicissitudes e, sobretudo, o conflito estabelecido no assentamento pelo controle/apropriação das escolas pesquisadas.

No quinto capítulo, "Territorialidade no Assentamento Menino Jesus: estratégia de luta pelo controle/apropriação de suas escolas," são analisados os dados coletados e os resultados que emergiram da pesquisa, conforme descrito no Percorso Metodológico, sobre a história do assentamento elaborada pelo seu coletivo e sobre a luta pela criação das escolas, na qualidade de instrumento ideológico contra-hegemônico, grande aliado na luta pela terra, através da reforma agrária, bem como a afirmação político-cultural e ideológica, materializada através dos conteúdos e significados defendidos nessa luta. Será também analisado um vasto acervo bibliográfico sobre Educação do campo e Territorialidade, que trazemos como conceitos chave para explicar o conflito pesquisado, pelo controle/apropriação das escolas do referido assentamento.

Nas considerações finais, traremos os dados coletados durante esta pesquisa e, após sua análise, apresentaremos uma síntese dos resultados.

2 A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTOS, PRESSUPOSTOS E PROJETOS PARA O CAMPO BRASILEIRO

Nesta seção, faz-se, inicialmente, uma abordagem histórica sobre a questão agrária brasileira e seus desdobramentos para a Educação do Campo, contextualizando a luta conjunta por Reforma Agrária e por Educação, que se complementam e se fortalecem, no desejo de criação de um novo projeto de desenvolvimento rural, destacando os movimentos camponeses como protagonistas dessas lutas, com destaque para o MST. Em seguida, abordar-se-ão os pressupostos históricos, políticos e filosóficos que sustentam a educação do campo e no que se difere da educação rural. Ao final, analisar-se-ão as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e suas Resoluções Normativas que legitimam a educação do campo, destacando a importância do PRONERA, do PROCAMPOJOVEM e do PROCAMPO para a sua consolidação.

2.1 DA LUTA PELA TERRA À EDUCAÇÃO DO CAMPO: NO LIMIAR DE UM NOVO PROJETO PARA O CAMPO BRASILEIRO

“Ocupação de terra em nosso país faz parte da nossa história nacional. Tornou-se um patrimônio brasileiro a tal ponto que a legislação a incorporou ao próprio conceito de propriedade. Porém, o MST trouxe a novidade da organização da ocupação de massas, levada com garra, em todos os pontos do país, em terra produtiva ou improdutivo, com a inarredável certeza da vitória contra o latifúndio e até contra o próprio governo.” (DOM TOMÁS BALDUÍNO).

Desde o início da colonização brasileira, em 1530, com a implantação das capitânias hereditárias e do sistema de sesmarias pela Coroa Portuguesa, a quem se dispusesse cultivar a terra, mediante pagamento de um sexto da produção para a metrópole colonizadora, se configurou o latifúndio no Brasil. O critério fundamental para a “concessão de uso” das terras, além do direito hereditário, era a disponibilidade de capital e o compromisso de produzir produtos tropicais para o mercado europeu. “Na essência, não havia propriedade privada das terras, ou seja, as terras ainda não eram mercadorias” (STEDILE, 2011, p.22).

Com a independência, em 1822, a questão agrária⁷ continuou inalterada, seguindo pelo Império, que promulga a primeira lei de Terras no país, legitimando juridicamente a concentração fundiária, devido à proibição de ocupação de áreas públicas, de qualquer forma que não fosse pelo pagamento em dinheiro. A lei normatizou a propriedade da terra, tornando-a seu “cativeiro” (MARTINS, 2004).

Seguindo a mesma lógica, a instauração da República (1889) tampouco melhorou seu perfil. O poder político continuou nas mãos dos latifundiários. Nesse mesmo período da República Velha, entre 1889-1930, grandes áreas agrícolas foram incorporadas ao processo produtivo, com a entrada de imigrantes europeus e italianos no país. O número de propriedade e de proprietários aumentou, sem que esse fato alterasse a estrutura fundiária, o que começou a mudar com:

[...] A Grande Depressão de 1929-1933 e a revolução de 1930, que assinalam o fim do Estado Oligárquico no Brasil, e as burguesias agrárias e comerciais, ligadas ao setor externo (exportação e importação) perderam o controle exclusivo do poder político para as classes urbanas emergentes (empresários industriais, classe média, militares, operários). [...] Criaram-se algumas das condições que iriam favorecer o predomínio do setor industrial sobre o setor agrário, principalmente a partir da década de 1950. (IANNI, 2004, p.117).

Enfim, com a controversa revolução de 1930,⁸ alguns setores da nascente burguesia

⁷ “O termo questão agrária é utilizado para designar uma área do conhecimento humano que se dedica a estudar, pesquisar e conhecer a natureza dos problemas da sociedade em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra. [...] a origem da expressão vem dos primeiros estudiosos que, a partir do século XVIII e até o século XIX, analisaram o desenvolvimento do modo de produção capitalista, ficando conhecido como “pensadores clássicos”. Ao investigarem o comportamento do capital na organização da produção agrícola e em relação à propriedade da terra, esses pensadores concluíram que à medida que o modo de produção capitalista se desenvolvia, com sua lógica e leis, a propriedade da terra foi se concentrando nas mãos de menor número de proprietários capitalistas. [...] Em seus estudos sobre o desenvolvimento do capitalismo na agricultura, Karl Marx (1988, tomo 3, “Teoria da renda da terra”) chamou a terra de “mercadoria especial”, pois, com base nos conceitos da economia política, não era possível classificá-la como uma mercadoria: a terra não é fruto do trabalho humano, é um bem da natureza; portanto, não tem valor em si. No entanto, ao se introduzir nesse bem da natureza o direito à sua propriedade privada – e, com ele, a cerca, a delimitação de tamanho etc. –, a terra passou a ser regida pelas mesmas regras do capitalismo. (STEDILE, 2012, p.639).

⁸ Não há um consenso entre os estudiosos sobre essa classificação. Porém, existe um reconhecimento entre eles de que alguns aspectos da política brasileira mudaram a partir da década de 1930. A exemplo do Poder Oligárquico, antes, com base na força dos Estados, passando a haver uma centralização política a partir do governo Vargas, embora isso não signifique que as Oligarquias tenham deixado de existir, entretanto, as decisões políticas partiam, com base neste contexto (1930), do centro e não mais da periferia.

tomam o poder da oligarquia rural exportadora e impõem um novo modelo de desenvolvimento econômico para o país, o que Fernandes (1973) denominou de “industrialização dependente”, pelo fato de ter sido feita sem o rompimento da dependência econômica dos países hegemônicos centrais e, sobretudo, sem o rompimento com a oligarquia rural, que originou as novas elites dominantes.

Assim, particularmente a partir das décadas de 1950 a 1960, as decisões sobre política econômica governamental passaram a ser tomadas em função dos interesses e das perspectivas da burguesia industrial. A produção industrial passou a ser preponderante sobre o conjunto da produção agropecuária brasileira, sem, portanto, deixar de se beneficiar da produção agrária. Ianni (2004, p.118) arremata: “[...] os setores industrial e agrário não são estanques. Ao contrário, no âmbito das forças produtivas (capital, tecnologia, força de trabalho e divisão social do trabalho), são complementares e interdependentes”.

Dessa forma, devido às condições históricas de sua formação, o sistema econômico brasileiro apresenta desigualdades, de modo geral, bastante acentuadas, principalmente no âmbito regional. À medida que se agravavam as contradições políticas e ideológicas, os grupos dominantes, sobretudo na região Nordeste, aliados ao Governo Federal e ao Congresso Nacional, reagiam para se perpetuar no poder, evitando sua transição para líderes populistas e de esquerda. Em contrapartida, as ligas camponesas ressurgiram⁹ em 1955, no Nordeste, como entidades que organizava os camponeses em torno da luta pela Reforma Agrária no sertão pernambucano, tornando-se o movimento mais importante da luta pela terra no Brasil

⁹ As ligas camponesas surgiram no Brasil entre 1945/1946, sob influência do PCB e como primeiro instrumento de organização dos trabalhadores rurais. [...] Nesse período, as ligas atuaram como instrumento do Partido Comunista no meio rural. Tentando organizar tanto os assalariados rurais como os camponeses, pequenos produtores, arrendatários, parceiros e posseiros e buscando levantar as reivindicações específicas e imediatas do trabalhador rural, o PCB não consegue, no entanto, forjar, através das ligas, um movimento de massas de algum vigor, que ultrapassasse seus próprios limites políticos e organizacionais. Tentando, em alguns casos, transformar-se em sindicatos, as ligas expandiram-se em todo o País e também em Pernambuco, até 1947, quando houve a decretação da ilegalidade do PCB e da conjuntura repressiva que se seguiram, o que levou à sua desestruturação (JACCOUD, 1990, p.32-33). As ligas camponesas ressurgem nos idos de 1954 no Engenho Galileia, em Vitória de Santo Antão, Pernambuco. Entre seus fundadores, esteve José dos Prazeres e, durante sua trajetória, essas ligas projetaram líderes como Francisco Julião, Clodomir de Moraes, entre outros. (STEDILE e FERNANDES, 2012). Para um estudo mais detalhado do processo de politização das massas rurais, inclusive para a compreensão da metamorfose do lavrador em camponês, como fenômeno político, podem ser consultados: Francisco Julião, *Que são as ligas camponesas*, Rio de Janeiro, Ed. Civilização Brasileira, 1962; Miguel Arraes, *Palavras de Arraes*, op. Cit.; Antônio Callado, *Tempo de Arraes*, op. Cit.; Adirson de Barros, *Ascensão e queda de Miguel Arraes*, Rio de Janeiro, Ed. Equador, 1965; Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967; Celso Furtado, *Dialética do desenvolvimento*, Rio de Janeiro, Ed. Fundo de Cultura, 1964, p. 137-73; Manoel Correa de Andrade, op. Cit.; Caio Prado Júnior e outros” (IANNI, 2004, 212-3).

até o golpe militar de 1964. As ligas camponesas surgiram, pois, como órgão de assistência mútua, de caráter assistencialista e, aos poucos, foram se transformando em associações políticas de lavradores. Sua transformação de Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco (SAPPP) em liga camponesa (1955) “simboliza a metamorfose do lavrador em camponês” (IANNI, 2004, p.212). Segundo Caio Prado Júnior (2011, p.78-80):

[...] não há, pois, como esperar do desenvolvimento do capitalismo na agropecuária brasileira, e muito menos da extinção da parceria, uma elevação dos padrões da massa trabalhadora rural. Essa elevação somente virá através da luta desses trabalhadores, sejam quais forem suas relações de trabalho e natureza da remuneração que recebem, por melhores condições de trabalho e de vida. O maior embaraço, de natureza econômica e de ordem geral no caminho dessa luta, é, sem dúvida, a concentração da propriedade agrária que, segundo vimos, contribui fortemente para colocar os trabalhadores em posição muito desfavorável. Não existe para ele alternativa de ocupação e maneira de alcançar seus meios de subsistência que se colocar a serviço da grande propriedade e aceitar as condições que lhe são impostas. Essa alternativa somente se apresentará em proporções capazes de influir no equilíbrio do mercado de trabalho e da oferta e procura de mão de obra rural, quando o acesso dos trabalhadores à propriedade agrária se tornar uma possibilidade que hoje praticamente não existe.

Com o surgimento das Ligas Camponesas no Brasil, começa a se delinear uma nova compreensão política das classes trabalhadoras do campo e da cidade acerca de sua posição no processo produtivo nacional, sobretudo do Nordeste, onde o movimento camponês em Pernambuco teve como marco o surgimento em 1954, no Engenho Galileia, localizado no município de Vitória de Santo Antão, da Sociedade Agrícola de Plantadores e Pecuáristas de Pernambuco, conhecida como Liga Camponesa de Galileia. Nesse ínterim, o Governo Federal criou a Superintendência da Reforma Agrária – SUPRA, que foi duramente combatida pelo *establishment*¹⁰ dentro do cenário que resultou no golpe militar, que implantou a ditadura no país e ratificou o modelo de desenvolvimento voltado para as elites nacionais e o capital estrangeiro. Assim foi consolidada a modernização do campo, que beneficiou as grandes indústrias químicas, de máquinas e implementos agrícolas, e substituiu o trabalhador rural pela máquina, expropriando-o e empurrando-o para os grandes centros urbanos, através das migrações rurais-urbanas, causando o que Santos (2004) chama de “macrocefalia urbana”.

¹⁰ Na origem, o termo dizia respeito a uma aliança entre a burguesia urbana e grupos da aristocracia rural britânica, que, tradicionalmente, concentrava os meios de ação no país, sendo pouco aberta a inovações em todos os campos e hostil ao compartilhamento do poder com outros grupos. Disponível em: www.incra.gov.br. Acesso em: 5 abr. 2013.

Segundo Frigotto (*apud* OLIVEIRA, 2003), tal modelo de desenvolvimento é explicado pela “imbricação do atraso, do tradicional e do arcaico com o moderno e desenvolvido, que potencializa a nossa forma específica de sociedade capitalista dependente e de inserção subalterna na divisão internacional do trabalho”.

Com isso, as Ligas Camponesas foram perseguidas, os sindicatos, submetidos e vinculados ao Estado, e seus líderes sindicais, presos ou exilados. Paradoxalmente, esse mesmo regime militar deu o primeiro passo para a Reforma Agrária no País: o Estatuto da Terra, de 1964,¹¹ e a criação do Instituto Brasileiro de Reforma Agrária – IBRA e do Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Agrário – INDA, em substituição à SUPRA.

Em 1966, foi instituído o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária.¹² que não saiu do papel. Em 1970, foi criado o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA,¹³ resultado da fusão do IBRA com o INDA. Em contrapartida, com a criação do INCRA, para além da tão sonhada e propalada Reforma Agrária, o Governo Federal desenvolveu outros propósitos, tendo incentivado a colonização da Amazônia, para onde levas de migrantes de vários estados do Brasil foram conduzidas para ocupar as margens da estrada Transamazônica, e empresas de variados ramos receberam incentivos fiscais para grandes projetos agropecuários, cujos resultados foram desastrosos para as populações nativas, causando um grande passivo socioambiental. Para tanto, no final da década de 1970, os trabalhadores do campo e da cidade, após duas décadas de ditadura militar, organizaram-se para reconstruir a democracia e reconquistar seus direitos, cerceados durante esse período.

Com a retomada da democratização no país, os movimentos sociais tomam fôlego e, juntamente com a sociedade civil em geral, representada pelos trabalhadores, por intelectuais, bancários, uma parte da Igreja Católica ligada à teoria da libertação, entre outras categorias, cria a Central Única dos Trabalhadores (CUT), que lidera a greve dos metalúrgicos, nascendo,

¹¹ Lei de nº 4.504/1964, que, em seu Artigo 1, regula os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4504.htm. Acesso em 2 abr. 2013.

¹² Decreto de nº 59.456, de 4 de novembro de 1966 que, de acordo com o “Art. 1º disposto nas Seções I e II do Capítulo IV do Título II da Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, Estatuto da Terra, fica aprovada a programação da 1ª etapa de execução dos Planos Nacional e Regionais de Reforma Agrária nos termos deste decreto”. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-59456-4-novembro-1966-399970-publicacaooriginal-38471-pe.html>. Acesso em 23 out. 2013.

¹³ É uma autarquia federal criada pelo Decreto n. 1.110, de 09 de julho de 1970, com a missão prioritária de fazer a reforma agrária, manter o cadastro nacional de imóveis rurais e administrar as terras públicas da União. Está implantado em todo o território nacional por meio de 30 Superintendências Regionais. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/index.php/institucional/historico-do-incra>. Acesso em: 23 out. 2013.

nesse cenário, o Partido dos Trabalhadores (PT). Se a década de 1980 foi reconhecida como a “década perdida” do ponto de vista econômico, para a América Latina, o contrário ocorreu em relação à articulação dos movimentos sociais e sindicais no decorrer dessa década. De acordo com Gohn (2011, p.10):

No Brasil e em vários outros países da América Latina, no fim da década de 1970 e parte dos anos 1980, ficaram famosos os movimentos sociais populares articulados por grupos de oposição aos regimes militares, especialmente pelos movimentos de base cristã, sob a inspiração da teologia da libertação. No fim dos anos 1980 e ao longo dos anos 1990, o cenário sociopolítico transformou-se de maneira radical. Inicialmente, houve declínio das manifestações de rua, que conferiam visibilidade aos movimentos populares nas cidades. Alguns analistas diagnosticaram que eles estavam em crise, porque haviam perdido seu alvo e o inimigo principal: os regimes militares. Em realidade, as causas da desmobilização são várias. O fato inegável é que os movimentos sociais dos anos 1970/1980, no Brasil, contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais, que foram inscritos em leis na nova Constituição Federal de 1988.

Compreende-se, portanto, que a desaceleração dos movimentos sociais no Brasil, no final da década de 1980, configura-se e se explica pelo contexto da economia mundial, com a chegada do neoliberalismo. Fernandes (2003, p.35) parece corroborar o pensamento de Gohn (2011), quando afirma:

Desta vez, não por conta da repressão, mas sim devido ao novo movimento do capital, traduzido no neoliberalismo, que, com sua ideologia individualista, configurou um novo período político, trazendo “[...] o desemprego estrutural, a desregulamentação e eliminação dos direitos dos trabalhadores, a privatização de grande parte de empresas estatais.

Sobre a redemocratização do país, a partir de 1984, segundo Stedile e Fernandes (2012, p.67), o momento sinalizava “uma conjuntura de crise econômica, de grandes transformações na agricultura [...] abriram brechas para a luta pela terra e para o crescimento dos movimentos de massas.” O tema da Reforma Agrária (re)aparece e é instituído o novo Plano Nacional de Reforma Agrária,¹⁴ com o objetivo utópico de destinar 43 milhões de hectares para o assentamento de 1,4 milhão de famílias até 1989. Para tanto, criou-se o Ministério Extraordinário para o Desenvolvimento e Reforma Agrária (MIRAD). Porém, no final do quarto ano, os números alcançados eram modestos em relação aos objetivos

¹⁴ Decreto nº 97.766/1985. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/index.php/institucional/historico-do-incra>. Acesso em: 23 out. 2013.

propostos de 82.689 famílias assentadas em pouco menos de 4,5 milhões de hectares.

Esses números refletiam o intenso debate político e ideológico da Assembleia Nacional Constituinte e resultaram na extinção do INCRA em 1987 e do MIRAD em 1989, passando, assim, a responsabilidade pela Reforma Agrária, ao Ministério da Agricultura. Nesse mesmo ano, o Congresso nacional recriou o INCRA, rejeitando o projeto de lei que o extinguiu. Porém, a Reforma Agrária continuou paralisada. A partir daí, a Reforma Agrária passou a ser vinculada diretamente à Presidência da República, com a criação, em 1996, do Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF).

Embora a Reforma Agrária tivesse sido aprovada na Constituição de 1988, necessitava de lei complementar¹⁵ para a sua realização, o que só veio ocorrer em 1993, regulamentando a desapropriação de terras. Isso se deveu a uma manobra da bancada ruralista, que, apesar da Lei, conseguiu impedir a desapropriação de terras, arrolando os processos de apropriação e, em certos casos, revertendo processos já assinados pelo Presidente da República.

A UDR teve muita influência nos governos estaduais e, principalmente, na Constituinte de 1988. Praticamente, a única derrota social que ocorreu na Constituinte foi na questão agrária, pois, em todos os outros itens, houve avanços. Agora estão retirando esses avanços. A UDR, porém, cometeu dois graves erros. Como não conhecia direito o MST nem nossas táticas de ocupação de terra de massas, optou pela profissionalização de pistoleiros. [...] não fez uma interpretação política correta da luta pela reforma agrária ao profissionalizar a pistolagem. Por isso, começou a assassinar pessoas que não tinham inserção direta nas ocupações de massa que estavam proliferando, por isso, houve uma repercussão muito grande. Foram os casos dos assassinatos do padre Josimo Tavares, em Imperatriz (MA), e de Chico Mendes, em Xapuri (AC). Esses dois assassinatos representaram a abertura da cova da UDR. (STEDILE e FERNANDES, 2012, p.69-70).

Contraditoriamente, ainda segundo Stedile e Fernandes (2012), foi nesse período, segunda metade das décadas de 1980 e 1990, em que houve mais assentamentos rurais. Na época de Sarney, de 1985 a 1990, o governo não agilizava os assentamentos, mas também não expulsava os assentados da área ocupada, o que virava, na prática, um assentamento. A UDR então surgiu nesse contexto para defender a manutenção do latifúndio, ou seja, defender o latifúndio para os latifundiários, e o fez através da violência armada e da criminalização dos movimentos sociais. Entre 1990 e 1992, no governo Collor, a reforma agrária não avançou, foi um período de grande truculência no campo, inclusive, com intervenção da Polícia

¹⁵ Com a Lei de nº 8629.

Federal. Houve forte criminalização dos movimentos sociais, que foi amenizada pela sucessão de seu vice-presidente Itamar Franco, no período de 1992 a 1994, que assumiu a presidência da República, devido ao *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Melo. Segundo Stedile e Fernandes (2012, p.72), “do ponto de vista das conquistas, reabriu-se um período semelhante ao da Nova República, embora mais atrasado,” porém, foi um período importante para os movimentos sociais, neste caso específico, o MST, porque, pela primeira vez na história, as negociações sobre as questões agrárias foram feitas pelo Ministro do Trabalho, que teve um papel relevante nessas negociações, facilitando o acesso do MST à Presidência da República, com “*status* de interlocutor político” (STEDILE e FERNANDES, 2012, p.73).

Avançando para o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 1998, o então presidente defende, como política de governo, a não existência do problema agrário no Brasil, portanto, a reforma agrária não seria mais necessária, bastaria fazer assentamentos. Acreditava-se que assentando somente as famílias acampadas, o problema agrário seria resolvido. Ainda de acordo com Stedile e Fernandes (2012, p.143-4), o governo de FHC trabalhou com três variantes:

A primeira é estimular o mercado de terras, em que as próprias forças capitalistas atuam no assentamento. A chamada reforma agrária de mercado,¹⁶ na verdade, é apenas uma verbalização, não tem nada de conceito. A forma como o governo obtém as terras teria de ser de forma, mais capitalista possível [...] A segunda ferramenta básica que o governo está usando é a propaganda. Ele parte de uma falsa interpretação de que o apoio social que o MST e a reforma agrária têm na sociedade não é porque temos uma causa justa, porque somos lutadores ou porque somos um movimento social, mas sim porque teríamos habilidade em fazer propaganda, como se a ocupação de terra fosse um ato de *marketing* político. Partindo dessa visão, o governo interpreta que, se também fizer propaganda, rebate a nossa. A política geral do governo está calcada nessas duas coisas: transferência da política de assentamento para o mercado de terras e propaganda. [...] Finalmente, há um terceiro componente na atual conjuntura da reforma agrária: a política específica de FHC em relação ao MST. Na análise de conjuntura que realizamos no Encontro Nacional de 1997, ficou claro que o governo não teve uma tática uniforme em relação ao MST nos seus três primeiros anos.

De acordo com essa análise, o governo de Fernando Henrique foi mudando de tática

¹⁶ Expressão usada para denominar a política proposta pelo Banco Mundial para o governo brasileiro, como alternativa à reforma agrária clássica, realizada mediante a desapropriação dos latifúndios improdutivos. No caso dessa política, o Banco Mundial tem emprestado dinheiro para o governo brasileiro adquirir fazendas à vista, independentemente da condição ou da viabilidade. As famílias assentadas passam a dever o valor das desapropriações diretamente ao banco. Trata-se, portanto, de uma verdadeira imobiliária rural, que beneficia apenas os fazendeiros (STEDILE e FERNANDES, 2012, p.142).

em relação ao MST, ao perceber seu poder de mobilização social e política, e que, portanto, o movimento não poderia ser invisibilizado. O massacre de Corumbiara (RO), em agosto de 1995, mostrou ao país e para o mundo que, ao contrário do que o presidente defendia, existiam, sim, problemas graves no campo, derivados da histórica questão agrária. A ocorrência desse massacre, aliada ao III Congresso Nacional do MST, em Brasília, juntou 5.000 pessoas e recolocou o movimento na imprensa. Em seu segundo mandato, de 1999 a 2003, o governo mudou de tática, desenvolveu uma política agrária de criminalização dos movimentos sociais e posicionou-se em defesa da mercantilização da terra, usando a mídia como sua principal aliada. Esse fato fez com que os movimentos de ocupações entrassem em refluxo, diminuindo, portanto, o número de ocupações e de assentamentos implantados.

Durante o governo Lula, de 2003 a 2010, devido à conjuntura e à efervescência do neoliberalismo, o qual repercutiu no desemprego estrutural, na perda dos direitos trabalhistas e na privatização das empresas estatais, entre outros, houve uma retração dos movimentos sociais, refortalecendo o poder da UDR. Esta, por sua vez, entra em cena, aproveitando o campo fértil da então conjuntura, defendendo o agronegócio em substituição à agricultura familiar, “tentando suprimir a figura do latifúndio, denominando-o de empresa rural” (FERNANDES, 2003, p.5). Foi criada uma manobra para desviar a questão agrária do campo da política, dos direitos dos trabalhadores, para o campo do mercado e do capital, relegando o trabalhador rural a uma condição de subalternidade dentro de uma correlação de força desigual, defendendo, dentro dessa perspectiva neoliberal, que a superação do conflito é possível através do mercado, o que Fernandes (2003, p.6) ratifica:

A questão agrária tem como elementos principais a desigualdade, a contradição e o conflito. O desenvolvimento desigual e contraditório do capitalismo gerado, principalmente pela renda capitalizada da terra, provoca a diferenciação do campesinato e, conseqüentemente, a sua destruição e recriação. Nesse processo, acontecem a concentração da terra e a luta pela terra, produzindo implacavelmente o conflito. Esse processo é inerente ao capitalismo, faz parte de sua lógica e de sua vida, é, portanto, insuperável. Ou convive-se com ele, administrando-o politicamente, procurando minimizar os seus efeitos devastadores, produtores de pobreza e miséria, ou supera-se o capitalismo. Essa compreensão do processo é denominada de Paradigma da Questão Agrária.

Em contrapartida, ainda de acordo com Fernandes (2003, p.7), “desde a vitória do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, a mídia nacional [...] vem explorando os princípios do paradigma do capitalismo agrário, tentando pautar as políticas governamentais”.

Diferentemente do governo de Fernando Henrique, o governo Lula aceitou indicação dos movimentos camponeses, a exemplo do MST e CPT, a CONTAG, para ocupar cargos do segundo escalão, INCRA, Ministério do Desenvolvimento Agrário, como também aceitou a indicação da UDR para o Ministério da Agricultura, o que dificultou a política de reforma agrária e aumentou o número de Trabalhadores Sem Terra mortos por pistoleiros, apesar da aparente disposição do governo de resolver os conflitos entre os sem terra e os latifundiários mediados pelo diálogo. Em síntese, até mesmo o governo Lula, que suscitou no povo brasileiro uma esperança possível em relação à reforma agrária, tratou-a como política compensatória, atrelada às pressões dos movimentos camponeses, e não como política de desenvolvimento territorial. Para haver desenvolvimento territorial, há necessidade de desconcentração da terra, o que não ocorreu em toda a história do Brasil. Assim, o governo da presidenta Dilma seguiu a mesma lógica dos governos anteriores e, de acordo com publicação no *site* do MST, em 2011, houve o pior índice de desapropriação de terras dos últimos dezessete anos.¹⁷

A despeito da concentração da terra no Brasil, alguns autores defendem que foi forjada uma tendência dominante, perpetuada ao longo de mais de quinhentos anos, que concebe como atrasada a maioria da população que vive no campo e, portanto, deslocada do projeto de desenvolvimento construído para ele, que vê o Brasil como um mercado emergente e predominantemente urbano. O campo, nessa perspectiva, é anacrônico, portanto, precisa se adequar ao novo contexto da economia mundial, que pauta seu desenvolvimento pelo agronegócio. "Nesta lógica, não haveria necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade, e/ou diante de pressões sociais,"¹⁸ conforme Fernandes, Cerioli e Caldart (2009, p.21-2).

Os autores afirmam ainda que:

¹⁷ Disponível em www.mst.org.br-acesso. Acesso em 15 de setembro de 2013.

¹⁸ A atual política de assentamentos do governo federal é um exemplo típico desta situação. Pressionado, de um lado pelos sem-terra e, de outro, pelas elites ou oligarquias rurais, que em muitos estados ainda têm significativo poder político e são, de fato, representantes do atraso e da truculência no campo, o governo federal não assume a existência de uma questão agrária no país, mas define uma política social de assentamentos para amenizar os conflitos que poderiam desestabilizar a sua hegemonia política. Outro exemplo é a pressão dos pequenos agricultores empobrecidos para terem acesso ao Programa Nacional de Apoio à Agricultura Familiar - PRONAF. (FERNANDES, CERIOLI E CALDART, 2009, p.21).

Embora dominante, essa tendência não consegue avançar sem contradições. De um lado, estão as contradições do próprio modelo de desenvolvimento, entre elas, a crise do emprego e a consequência explosiva que traz para a migração campo-cidade. De outro, está a reação da população do campo, que não aceita esta marginalização/exclusão, e passa a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também incluem iniciativas no campo da educação.

Assim, emerge a Educação do Campo a partir da década de 1990, originada pelas demandas dos movimentos sociais, principalmente dos movimentos sociais do campo, representados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, organizações sindicais vinculadas à Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais – CONTAG, representantes de universidades, educadores e educadoras do campo, Comissão Pastoral da Terra, Movimento Eclesial de Base – MEB e demais entidades comprometidas com o movimento Por Uma Educação do Campo, que fortaleça a identidade camponesa, na defesa de uma luta mais ampliada, por um novo projeto de desenvolvimento rural através da Reforma Agrária, (re)colocando o rural e a educação a ele vinculados na agenda política do país.

Quando dizemos **Por Uma Educação do Campo**, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que esteja no campo, mas que também seja do campo: uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade; uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido (KOLLING, CERIOLI e CALDART, 2002, p.14).

Portanto, uma escola do campo é aquela que defende os interesses dos povos do campo em todas as suas dimensões (política, econômica, cultural, social etc.) e, sobretudo, que lhes garanta um direito negado historicamente pela escola rural: o acesso ao conhecimento científico, às técnicas e às tecnologias que possibilitem direcioná-los para o desenvolvimento social e econômico, sem perder sua identidade. Sua localização não é a centralidade, o que lhe confere importância caminha na direção de uma aproximação política e espacial com a realidade camponesa e o contexto de transformações que ocorreram no campo brasileiro, sobretudo a partir da década de 1970. Essas transformações vêm reforçando a necessidade de uma (re)leitura desse campo também pela ótica dos camponeses e de todos e todas que defendem um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, colocando a Educação do Campo, agora, como centralidade desse debate.

Seguindo nessa direção, em 1998 foi criada a articulação Nacional Por uma Educação do Campo,¹⁹ que resultou na I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho do mesmo ano, na cidade de Luziânia (Goiás), onde, *a priori*, foi chamada de Educação Básica do Campo. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo, realizado em novembro de 2002, na cidade de Brasília, (Distrito Federal), decisão posteriormente reafirmada nos debates da Segunda Conferência Nacional em defesa da Educação do Campo, realizada em julho de 2004, também na cidade de Luziânia-Goiás (CALDART, 2012).

O reconhecimento, por parte de quem vive nas cidades, de que as pessoas do campo têm direito a uma educação diferenciada é recente, e legitimou-se a partir da instituição pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo²⁰ o que, de acordo com o Caderno SECAD (2007), representou um importante marco para a Educação do Campo, por contemplar um conjunto de preocupações conceituais e estruturais, advindas das demandas dos movimentos sociais, tendo suscitado algumas reflexões sobre:

- a) o reconhecimento e a valorização dos povos do campo;
- b) a formação diferenciada de professores;
- c) a possibilidade de organização de diferentes formas de organização da escola;
- d) a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais;
- e) o uso de práticas pedagógicas contextualizadas;
- f) a gestão democrática;
- g) a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados; e
- h) a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais, bem como a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – GPT, em 2003, caminhando para um avanço mais efetivo do ponto de vista institucional, na estrutura federal, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, a cuja Coordenação de

¹⁹ Entidade supraorganizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional.

²⁰ Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002.

Educação do Campo está vinculada, sendo suas demandas de fato reconhecidas por força de lei, consolidando a Educação do Campo como política pública permanente, como resposta de uma luta conjunta dos movimentos sociais, com outros setores da sociedade, anteriormente referendados.

A Educação do Campo é um conceito ainda em construção, portanto, um conceito bem contemporâneo, que somente “deverá ser compreendido/discutido no contexto de seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais do campo” (CALDART, 2007, p.1-2). Ela partiu da luta pela transformação da realidade educacional especificamente das áreas de Reforma Agrária para uma luta mais ampla acerca do direito à educação escolar em todos os níveis, e para além da escola formal, para todos os trabalhadores e trabalhadoras do campo, dentro de toda sua diversidade: populações ribeirinhas, comunidades indígenas, quilombolas, pescadores, caiçaras, peões, lavradores, boias-frias, seringueiros, sertanejos, entre outros.

2.2 FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

O paradigma da Educação do Campo defende a superação do antagonismo entre o campo e a cidade, passando essa educação a ser vista como realidade espacial complementar e integrada, mas portadora de significados distintos. Considera e respeita a existência de tempos e ritmos diferentes, modo de ser e produzir a existência no campo, contrariando a pseudo-superioridade do urbano sobre o rural, construído e defendido historicamente através da visão estereotipada que define o meio rural como o lugar do atraso e da ignorância. Apesar da relação campo-cidade ter se tornado uma discussão clássica ao longo do tempo, as transformações ocorridas no campo brasileiro a partir da industrialização e da consequente modernização da agricultura – pela ampliação das relações capitalistas de produção e do trabalho e, mais recentemente, pelo denominado fenômeno da globalização – forçaram a retomada desse debate nas últimas duas décadas, de modo mais destacado na Sociologia Rural, na Economia Rural e na Geografia Agrária (COELHO NETO, 2013). “As questões que têm alimentado o debate buscam interrogar sobre o fim do rural e do urbano” (COELHO NETO, *op.cit.*, p.153), frente a essas transformações econômicas e socioespaciais forjadas no

campo a partir da década de 1990.

Os pressupostos da Educação do Campo consideram “[...] a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos povos que vivem no e do campo” (KOLLING *et al.*, 1999), sobretudo, pensam e propõem uma educação no sentido amplo do processo de formação humana que possibilite a construção de referenciais teóricos, políticos e culturais, na defesa de um projeto popular para o Brasil, que aponte um direcionamento diametralmente oposto ao que foi implantado no campo brasileiro ao longo da história, que negou e continua negando o acesso aos bens culturais, técnicos e tecnológicos aos milhões de brasileiros que atualmente vivem no campo, “precariamente incluídos”, como cunhou Haesbaert (2004), aos processos produtivos.

Caldart (2007) defende a construção de um novo paradigma com base nos pilares da Educação do Campo, assumindo a importância de se pensar um projeto político pedagógico fundamentado nas lutas e nas experiências que vêm sendo desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo, asseverando que esse projeto político pedagógico não deve ser descolado da luta pela justiça e equidade social, nem da emancipação da classe trabalhadora e que, portanto, distingue-se dos princípios da educação rural e/ou modelo de desenvolvimento rural posto no campo brasileiro, pautado no agronegócio, na precariedade do trabalho rural, no uso exacerbado de agrotóxico na agricultura, entre outros.

A educação do campo já nasceu como contraponto da educação rural, como um conceito em que, mesmo ainda em formação, não cabe qualquer construção, pelo fato de seus principais protagonistas legítimos – os movimentos sociais do campo – reivindicarem uma demanda histórica por educação, construída com eles e para eles, que rompe com a dicotomia campo-cidade e, sobretudo, com o modelo de educação implantada no campo, vigente desde a década de 1930, denominada escola rural.

Logo, a educação do campo se constitui de uma contradição de classe no campo entre a agricultura capitalista e a agricultura camponesa, que a faz estar do lado oposto da educação rural, na qual se evidencia, desde sua origem, certa intencionalidade em atender as demandas do modelo de acumulação capitalista, que se instaura no Brasil, através da nascente industrialização do Estado Novo, passando a educação a assumir a função de preparar as populações rurais para se adaptar “ao processo de subordinação ao modo de produção capitalista, que assume contornos mais definidos, combinando a expulsão da terra com a formação de mão de obra para as indústrias nascentes” (RIBEIRO, 2010, p.166). Dentro dessa

perspectiva, a ação educativa que incide sobre essas populações está fundamentada em uma concepção que considera anacrônico o modo de viver e produzir a existência no campo, ou seja, uma visão eurocêntrica, em que o urbano é superior ao rural e, portanto, a educação no meio rural deveria funcionar como uma educação formadora de uma força de trabalho disciplinada, e ao mesmo tempo, como consumidores de produtos agropecuários, estimulados pelo modo de produção capitalista. Conforme Ribeiro (2012, p.296), “ensinar o manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas era o objetivo das escolas rurais, além do relacionamento com o mercado no qual o camponês teria que vender a sua produção para adquirir os ‘novos’ produtos destinados a dinamizá-la”. Existe, portanto, uma cultura arraigada de que a cidade se constitui no ambiente ideal para a formação do cidadão atuante, porque é o espaço civilizatório que atingiu um maior grau de desenvolvimento, enquanto o campo está predestinado a uma educação mais elementar, de leitura, escrita e operações matemáticas simples.

O campo é considerado atrasado e, portanto, incompatível com a dinâmica do capitalismo industrial e dependente, que se materializara no Brasil e tão logo se manifestara pela educação escolar formal regulamentada pelo Estado para o meio rural como um potente instrumento para a expansão desse sistema socioeconômico no campo brasileiro. Como consequência dessa lógica, dá-se a desestruturação do modo de vida dos trabalhadores rurais, de trabalhar a/na terra, seus saberes e cultura que lhe são peculiares, forçando, então, uma subordinação e dependência do agricultor em relação à sua forma de viver e produzir a existência. Ribeiro (2010) identifica esse processo e descreve do seguinte modo:

A indústria estadunidense de produtos agropecuários (máquinas, adubos, defensivos agrícolas) se interessa pela educação rural no Brasil como estratégia de formar um mercado consumidor, gerando a dependência desses produtos e desviando ou até mesmo bloqueando interesses de pesquisa nessa área ou, ainda, acolhendo pesquisadores brasileiros em universidades estadunidenses. Esse interesse se materializa na criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais – CBAR, em 1945²¹ e mantém-se nos anos de 1960 e 1970, principalmente após o golpe militar de 1964 (RIBEIRO, 2010, p.174).

Conforme explicita o autor, a concepção teórica da educação rural não está descolada

²¹ Com propósitos semelhantes, foram criados também: a Companhia Nacional de Educação Rural – CNER e o Serviço Social Rural – SSR, nos anos de 1950, no período da Guerra Fria (RIBEIRO *apud* CALAZANS, 1993).

do conceito de desenvolvimento, apesar de não ser um consenso entre os pesquisadores do assunto, que se dividiram. De um lado, alguns pesquisadores defendiam a “educação para o desenvolvimento, preparando a população para o trabalho pelo ‘ingresso consciente’ no processo político através de suas organizações” (RIBEIRO, 2010). De outro, estavam aqueles que defendiam a educação como um investimento, muito bem representado pelas instituições internacionais que chegaram ao Brasil e promoveram assistência técnica e formação de mão de obra para a classe trabalhadora, sujeitos a cumprir os tristes papéis da proletarianização e de se tornarem consumidores dos pacotes agrícolas e financiamentos bancários.

O pensamento educacional no contexto do Estado Novo, no período de 1930 a 1945, sofre fortes inclinações nas ideias do ruralismo pedagógico (PRADO, 1995), que traz, em seu escopo, ideologias que estão além das questões educacionais. É uma corrente de pensamento defendida por alguns intelectuais que beberam na fonte do “escolanovismo” e defendem uma escola rural pautada teoricamente na singularidade dos povos do campo, mas com forte inclinação para as demandas dos grupos hegemônicos, sobretudo, os ligados à zona urbana.

Em contrapartida, a educação do campo defende a perspectiva de uma educação que possibilita aos camponeses assumir a condução de seu próprio projeto educativo, como afirma Caldart (2004, p.20):

A Educação do Campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto. A leitura dos processos produtivos e dos processos culturais formadores (ou deformadores) dos sujeitos do campo é tarefa fundamental da construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo (CALDART, 2004, p.20).

Em síntese, percebe-se, portanto, o antagonismo entre a educação do campo e a educação rural. Enquanto a educação do campo está sendo construída com todos os protagonistas dessa luta e disputa um projeto social e educacional contra-hegemônico, a educação rural foi imposta pelo Estado como uma educação extensionista, ou seja, urbanocêntrica²² e hegemônica, que contempla conteúdos e métodos centralizados e autoritários – “ignorando a especificidade e particularidade dos processos sociais, produtivos, simbólicos e culturais da vida do campo” (FRIGOTTO, 2010, p.35), indo na contramão de

²² O termo “urbanocêntrico” é aqui utilizado para se referir a uma visão de educação na qual o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas nas zonas classificadas como rurais, sem que sejam consideradas as reais necessidades das populações identificadas com o campo (SECAD, 2007).

uma educação escolar universal que possibilita o conhecimento em sua totalidade, abrangendo todas as áreas da vida humana.

A educação do campo tem dado centralidade à luta pela democratização do acesso ao amplo conhecimento dos sujeitos, reconhecendo-os como protagonistas na luta por uma educação que contemple seus interesses, associada a uma luta mais ampla por um novo projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro. Esse projeto deve ser voltado para a agricultura familiar, o acesso às técnicas de produção, o aumento da produtividade dentro da tendência da sustentabilidade ambiental e da agroecologia.²³ que parece convergir com o “Paradigma da Questão Agrária”²⁴ (FERNANDES, 2005), na vertente que defende que o capitalismo que está posto no campo brasileiro se manifesta pelo desenvolvimento “desigual e contraditório” (OLIVEIRA, 2013), haja vista que no campo os interesses do agronegócio e dos camponeses, como classes completamente antagônicas,²⁵ seguem lógicas que se contrapõem pela contradição estrutural do próprio sistema capitalista. Este, por sua vez, produz, simultaneamente, a concentração da riqueza e a expansão da pobreza e da miséria, impondo a destruição do campesinato por meio da expropriação e, ao mesmo tempo, da recriação do trabalho familiar.

Para que a reprodução do capital seja possível, ele necessita estimular e desenvolver a contradição. Um exemplo muito comum no campo brasileiro pode ser explicado pela criação do trabalho assalariado a partir da inserção e expansão do capitalismo no campo, (os boias-

²³ A agroecologia é entendida como um enfoque científico destinado a apoiar a transição dos atuais modelos de desenvolvimento rural e de agricultura convencionais para estilos de desenvolvimento rural e de agriculturas sustentáveis (CAPORAL e COSTABEBER, 2004).

²⁴ Até o final da década de 1980, esta questão dominou o principal debate das vertentes teóricas do paradigma da questão agrária. Em uma delas, os cientistas asseveram a destruição do campesinato por meio da diferenciação interna produzida pelas contradições típicas do processo de integração no mercado capitalista ou pelo processo de “penetração das relações capitalistas de produção no campo”, que determinariam a proletarianização do campesinato. Em outra, alguns autores negavam essa possibilidade, entendendo que o campesinato é criado, destruído e recriado pelo desenvolvimento contraditório do capitalismo, pela produção capitalista de relações não capitalistas de produção na expressão notável de José de Souza Martins (1986). (OLIVEIRA, 1991).

²⁵ As classes sociais não são uma invenção arbitrária e nem uma coisa. São produtos históricos de relações sociais de poder, de força e de violência que cindem o gênero humano. A sociedade ou modo de produção capitalista se constituiu, nos seu fundamento estrutural, por duas classes fundamentais e por frações e grupos sociais a elas articuladas: os proprietários privados dos meios e instrumentos de produção e os trabalhadores, interditados de terem esses meios e de disporem somente da sua força de trabalho para ser negociada, em troca de bens essenciais à sua reprodução ou de remuneração monetária que lhes faculta, quando alguém compra esta sua força de trabalho, a comprar seus meios de vida. O antagonismo de interesses com a classe detentora do capital, tenha-se ou não a consciência dele, também não é arbitrário, mas expressa o modo estrutural de relações sociais que impedem, interditam ou mutilam os direitos mais elementares da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2010).

frias são um exemplo disso) e, simultaneamente, ocorrem “relações não capitalistas de produção” (MARTINS, 2004), através do arrendamento e do trabalho familiar camponês. Isso não quer dizer que, nessas relações trabalhistas, não haja a reprodução do capital, e, portanto, a mais-valia, advinda da *renda da terra* e de uma parte da produção paga na parceria, revertida, com a venda de parte dessa produção, em capital e, mesmo dentro dessa relação contraditória, o campesinato tem dado demonstração de resistência dentro da tríade criação, destruição e recriação (FERNANDES, 2012).

De fato, o que temos evidenciado no campo brasileiro, nas últimas quatro décadas, é praticamente o abandono da agricultura camponesa pelas políticas públicas do Estado, que incentiva e subsidia a agricultura patronal, ainda baseada na monocultura exportadora, denominada atualmente de agronegócio, em detrimento da agricultura familiar, responsável por abastecer a subsistência e o mercado interno. Daí a responsabilidade de todos que estão engajados na luta da educação do campo garantir, pela disputa política, a hegemonia das matrizes pedagógicas e teóricas da educação do campo para os povos do campo que as criou, demarcando de forma contundente essas matrizes, como elementos constituintes na luta pela (re)criação do trabalho e da vida no campo.

Conforme análise crítica do Fórum Nacional da Educação do Campo – FONEC, existe uma tentativa de cooptação e/ou apropriação do discurso da Educação do Campo para atender à hegemonia do capital, que precisa ser combatida na defesa do protagonismo dos movimentos sociais que lhes deram “vida”. Sobre o assunto, Caldart (2012, p.552) adverte:

Afirmar a Pedagogia do Movimento como referência política e pedagógica da Educação do Campo é hoje parte desse desafio. Significa reafirmar os movimentos sociais como sujeitos protagonistas deste projeto e considerar a luta social como matriz pedagógica que integra a sua concepção de educação, compreendendo o campo (suas relações sociais, suas contradições) como a totalidade formadora na qual diferentes práticas educativas se põem e contrapõem na constituição prática de determinado ser humano.

Os movimentos sociais são compreendidos e reconhecidos como protagonistas principais da luta por uma educação do campo que possibilite o *enraizamento*²⁶ necessário aos

²⁶ Simone Weil (1943), em texto intitulado *O desenraizamento*, define enraizamento como uma das necessidades do ser humano. E ter raiz, diz ela, é participar real e ativamente de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro, é ir transformando estes pressentimentos de futuro em um horizonte pelo qual se trabalha e se luta. Não há, pois, como ter projeto sem

sujeitos sociais, negados pela escola formal que está posta no campo, no sentido de formar cidadãos sociopolíticos “lutadores do povo”. Caldart (2009, p. 115-6) explicita quem são os “lutadores do povo”:

[...] são pessoas que estão em constante movimento pela transformação do atual estado de coisas. São movidos pelo cumprimento de dignidade, de indignação contra as injustiças e de solidariedade com as causas do povo. Não estão preocupados apenas em resolver os seus problemas, em conquistar os seus direitos, mas sim em ajudar a construir uma sociedade mais justa, mais humana, onde os direitos de todos sejam respeitados e onde se cultive o princípio de *que nada é impossível de mudar*. Por isso, engajam-se em lutas coletivas e se tornam sujeitos da história. Nossa sociedade está carente de lutadores do povo. Ajudar a formá-los também é um desafio das escolas do campo.

Dependendo da concepção teórico-metodológica adotada pela escola, tanto pode enraizar ou desenraizar os sujeitos, ajudando-os a cultivar utopias possíveis na busca de uma sociedade com mais equidade social, quanto pode formá-los para atender às demandas do mercado capitalista como mão de obra mal remunerada. Entendemos que a luta social do MST se encaixa na perspectiva do enraizamento humano por defender e implantar, em suas escolas, um projeto pedagógico que reconhece a história e a cultura de seus educandos e luta pela continuidade dessas tradições e identidades.

2.3 DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUAS RESOLUÇÕES NORMATIVAS

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação) são um ganho político relevante para a legitimação da luta conjunta das organizações dos movimentos sociais por políticas públicas específicas para o campo, destacando também outros importantes aliados, a exemplo das universidades, que muito contribuíram na produção dos referenciais teóricos e metodológicos que norteiam os princípios e concepções da educação do campo. A construção desses referenciais partiu das demandas dos movimentos sociais, principalmente dos movimentos sociais do campo. Compreende-se, pois, que estes últimos protagonistas podem ser considerados – nessa nova configuração do campo brasileiro e, sobretudo, das lutas

empreendidas por eles – verdadeiros “intelectuais orgânicos”, contrariando, dentro dessa análise e contexto específico, o entendimento de Gramsci (1968).

Diante disso, pela primeira vez na história da educação brasileira, foi produzido um documento oficial, voltado diretamente para a orientação das Escolas do Campo, legitimado pelas demandas de todos os sujeitos coletivos de direito – os povos do campo em toda a sua diversidade, que traz no Artigo 2, Parágrafo Único, das Diretrizes Operacionais, a seguinte assertiva:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (MEC, 2001).

Essa é a concepção que norteia a educação do campo, legitimada em suas Diretrizes, em que o conhecimento deve partir da realidade de seus próprios sujeitos, obedecendo a ritmos, saberes e temporalidades próprios, sem, contudo, ser cerceada do conhecimento científico, como um campo de possibilidade no âmbito da luta por um novo projeto de desenvolvimento rural, pautado numa nova matriz tecnológica, aliado a uma nova forma de organização da produção e do trabalho que garanta a produtividade de ambos. O parecer da relatora²⁷ sobre as Diretrizes Curriculares Para a Educação Básica do Campo parece convergir com os princípios da educação do campo. Nesse sentido, Fernandes (2004, p. 144) enfatiza que ele “está repleto de considerações bem fundamentadas na história da educação e no reconhecimento dos seus principais protagonistas”. Conforme o Parecer 36/2001:

Finalmente, há que se registrar, na abordagem dada pela maioria dos textos constitucionais, um tratamento periférico da educação escolar do campo. É uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade. As alterações nessa tendência, quando identificadas, decorrem da presença dos movimentos sociais do campo no cenário nacional. É dessa forma que se pode explicar a realização da Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, que teve como principal mérito recolocar, sob outras bases, o rural, e a educação que a ele se vincula. A propósito, se nos ativermos às Constituições Estaduais, privilegiando-se o período que se segue à Promulgação da Carta Magna de 1988, marco indelével do movimento de redemocratização do país, pode-se dizer que nem todas as Cartas fazem referências

²⁷ Edla de Araújo Lira Soares. Parecer n. 36/2001.

ao respeito que os sistemas devem ter às especificidades do ensino rural, quando tratam das diferenças culturais e regionais (p.187-8).

No Parecer 36/2001, salvo algumas exceções, as Constituições dos estados federados fazem menção às escolas do campo, referendando a cidade, quando determinam a adaptação dos currículos, calendário e similares às necessidades e características da região, evidenciando a exterioridade das referências, quando geralmente utiliza o termo “adaptação” em relação ao currículo da escola urbana. Ainda segundo o Parecer 36/2001, “A idealização da cidade, que inspira a maior parte dos textos legais, encontra na palavra adaptação, utilizada repetidas vezes, a recomendação [...] de ajustar a educação escolar nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo” (p.188), cabendo uma ressalva à Constituição do Rio Grande do Sul, em que a educação do campo funciona como um projeto estruturador para o conjunto do país. Alguns Estados apenas apontam, genericamente, o respeito às características regionais em seu sistema educacional, sem, contudo, constar legalmente em seus documentos normativas específicas para a educação do campo. Porém, algumas Cartas estaduais fazem referências mais específicas à educação rural, determinando, na oferta da educação básica para a população do campo, adaptações concretas inerentes às suas características e peculiaridades. Nos Estados da Bahia, Sergipe, Alagoas, Ceará, Maranhão e Tocantins, os calendários escolares da zona rural são adequados aos calendários agrícolas, bem como às manifestações culturais regionais.

Nesse cenário de avanço e (re)afirmação da luta dos sujeitos coletivos de direito por uma educação específica e, ao mesmo tempo, universal para os trabalhadores do campo, evidencia-se o papel fundamental do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA, que tem afirmado, em seus princípios, a indissociabilidade entre a educação do campo e um projeto de desenvolvimento que tem a reforma agrária como vetor. Esse programa foi criado em abril de 1998 por portaria do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária – MEPF, num contexto favorável de mobilização efervescente da luta por Reforma Agrária, após os massacres de Corumbiara, em Rondônia (RO), em 1995, e de Eldorado dos Carajás, no Pará (PA), em 1996, como um programa impulsionador de novas políticas públicas para o campo brasileiro. O PRONERA, então, constitui-se como política pública permanente 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.

Seus projetos educacionais abrangem a alfabetização, perpassando pelos anos iniciais do ensino fundamental I e II e ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, Ensino Médio Profissional, Ensino Superior e Pós-Graduação, extensivo a uma ação denominada Residência Agrária. O PRONERA se justificou pela revelação catastrófica dos índices de analfabetismo acima da média nacional nos Projetos de Assentamento (PAs), detectados pelo Censo da Reforma Agrária, conforme Clarice Santos (*apud* SCHMIDT, MARINHO e ROSA, 1997), encomendado pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária, em 1997, ao Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB. O censo ainda apontou um índice de escolaridade muito baixo, decorrente da ausência do poder público – nas instâncias tanto municipais quanto estaduais – que assegurasse educação para essas populações, que, por meio da atuação das PAs, foi se efetivando.

Outra constatação agravante emergiu em 2005 na publicação da I Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – I PNERA, realizada pelo INCRA/PRONERA, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, do Ministério de Educação (MEC), sobre a escolaridade da população e a situação das 8.679 escolas localizadas nos assentamentos, concluindo que, em média, 23% da população se declarava analfabetos. A oferta da educação fundamental, até nos quatro primeiros anos iniciais, atingia patamares aceitáveis, porém o ensino fundamental completo e o ensino médio eram negligenciados para aquela população, além de somente 1% ter acesso ao ensino superior.

Devido à realidade evidenciada nessa pesquisa, o PRONERA ampliou sua área de atuação, passando a incentivar projetos de ensino fundamental completo e nível médio, aliados às demandas de formação de professores para as escolas dos assentamentos. Os movimentos sociais passaram a demandar projetos de cursos superiores, *a priori*, cursos de licenciatura e Pedagogia, ampliando para outras áreas, a exemplo das Ciências Agrárias (SANTOS, 2012).

Destaca-se a importância do PRONERA na efetivação do direito à educação a todos os trabalhadores e trabalhadoras dos assentamentos de Reforma Agrária, enfatizando os entraves e dificuldades, materializados ora pelas Ações Cíveis Públicas – ACP, ora pelo Tribunal de Contas da União – TCU, contra os cursos de Agronomia, Direito e Medicina Veterinária em parceria com as Universidades Federais de Sergipe (UFS), de Goiás (UFG) e de Pelotas (UFPel), respectivamente, tendo como base da acusação a afirmativa de que os cursos feitos especificamente para os assentados da Reforma Agrária atentam contra o princípio

constitucional da isonomia, utilizando a velha retórica para negar o direito à educação aos povos do campo. Na referida acusação, alega-se privilégio em relação a outros grupos sociais, reafirmando, portanto, a mesma retórica que considera o campo lugar do atraso e do isolamento em relação ao urbano. De acordo com essa lógica, os camponeses, pelo fato de viverem e trabalharem no campo, não carecem de ensino superior, bastando-lhes apenas o conhecimento técnico e básico para o trabalho na agricultura. No caso específico do curso de Direito, a dicotomia entre o campo e cidade está explícita na justificativa de que a área de Direito é eminentemente urbana.

Em contrapartida, os recursos impetrados pelo INCRA e pelas universidades foram favoráveis na instância do Poder Judiciário, que, além de ter acatado as razões apresentadas na defesa do curso, através do relatório do Desembargador do Superior Tribunal de Justiça – STJ, designado para dar parecer no curso de Medicina Veterinária, contribuiu para o fortalecimento e a afirmação do direito dos camponeses à universidade.

Apesar desses embates peculiares a uma sociedade de classes eminentemente contraditórias, nas quais a coalizão de forças é muito desigual, visualizam-se possibilidades concretas que vislumbram algumas mudanças, tanto no campo da educação, quanto no campo político e cultural. Pode-se entender como um ganho político que, longe de ser uma análise ingênua no âmbito da equalização dessas forças tão desiguais, parece se justificar pelo parecer sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, evidenciando uma coerência em relação ao que se propõe a educação do campo, pelas reivindicações de todos os pares envolvidos nessa empreitada teórica e indissociavelmente prática, com as respectivas Diretrizes Operacionais. De igual modo, o parecer do recurso impetrado pelo INCRA e pelas universidades sobre as ações civis públicas contra os cursos de Agronomia, Direito e Medicina Veterinária foi acolhido nas instâncias do Poder judiciário, em uma sociedade historicamente desigual, em que as classes dominantes conservadoras sempre ocuparam os cargos mais altos nas hierarquias de poder, defendendo sempre a eles próprios.

Outro programa importante para o campo brasileiro foi instituído pelo governo de Luis Inácio Lula da Silva como uma ação de política de educação do campo, o Programa PROJOVEM Campo – Saberes da Terra. Este programa foi criado em maio de 2008, amparado na reformulação do Programa Saberes da Terra, executado como projeto piloto no período de 2005 a 2008, com o objetivo de oferecer qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares, de idade entre dezoito e vinte e nove anos, que não

concluíram o ensino fundamental. Em seu currículo, o Projovem campo propõe uma integração entre o ensino fundamental e as qualificações social e profissional, tendo como eixo articulador a Agricultura Familiar e a Sustentabilidade, desdobrando-se em mais oito eixos temáticos:

- a) agricultura Familiar;
- b) identidade;
- c) cultura;
- d) gênero e etnia;
- e) Sistemas de Produção e Processos de Trabalho no Campo;
- f) cidadania;
- g) Organização Social e Políticas Públicas; e
- h) Economia Solidária e Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial.

O Programa conta com Cadernos Pedagógicos específicos para educandos e para educadores, elaborados e distribuídos pela Secretaria da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, do Ministério de Educação e Cultura (SECAD/MEC), e está em consonância com o que estabelecem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.²⁸

Segundo o FONEC²⁹ (2012), a Coordenação Geral da Educação do Campo, a Secretaria da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade e o Ministério de Educação e Cultura (CGEC/SECAD/MEC) reconhecem as iniciativas pedagógicas dos movimentos e organizações sociais do campo como referência inspiradora do programa constituído por uma base de educação popular e sindical:

O projeto base do programa fundamenta-se, sobretudo, na LDBEN 9394/96, nas

²⁸ As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estão disponíveis em www.portal.mec.gov.br.

²⁹ Criado para se constituir num instrumento de fortalecimento e defesa do protagonismo dos camponeses na realização de iniciativas pedagógicas e na interlocução com o Estado, tendo em vista o debate e a construção de políticas públicas que assegurem o reconhecimento da diversidade e do correspondente direito a uma educação diferenciada aos povos do campo, o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC assume como seu objetivo precípua o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo, bem como a ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo. (Nota Técnica Sobre o Programa “PROJOVEM CAMPO – SABERES DA TERRA”, executado no período de 2008 a 2010).

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CEB/CNE) e nos acúmulos de propostas pedagógicas desenvolvidas no âmbito dos movimentos sociais do campo, como MST, FETRAF, CONTAG e CEFFAs, entre as quais merece destaque a metodologia da alternância” (MEC, 2010a, p.2).

Logo, sua base teórico-metodológica se assenta na tradição pedagógica socialista com base no materialismo dialético-histórico, que assume a educação como prática social emancipatória, referendada também nos pressupostos freireanos de educação popular,³⁰ que reconhecem o homem como sujeito histórico construtor de seu próprio conhecimento, na “comunhão” (FREIRE, 1968) com outros tantos sujeitos sociais, capazes de transformar sua realidade social, aliando o trabalho e a pesquisa como processos educativos.

Com base na Lei n 11.692/2008, o PROJOVEM passou a ser constituído de quatro modalidades:

- a) o PROJOVEM Adolescente, serviço socioeducativo, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome;
- b) o PROJOVEM Urbano, sob a coordenação da Secretaria Geral da Presidência da República;
- c) o PROJOVEM Trabalhador, gestado pelo Ministério do Trabalho e Emprego;
- d) o PROJOVEM Campo – Saberes da Terra, que incorporou a versão inicial do Programa Saberes da Terra e ainda é coordenado pelo Ministério da Educação. De acordo com as notas técnicas do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2012, p.61):

[...] ainda que não possam ser considerados bastantes em termos da ação do Estado para caracterizar uma política pública estrutural e diferenciada, os programas governamentais são de alta importância aos objetivos dos povos do campo em luta por sua própria emancipação. Ademais, o FONEC reconhece certos programas já existentes na área da Educação do Campo, no âmbito do Governo Federal, como importantes ações no sentido do cumprimento do direito a que esses povos fazem jus; mormente, aqueles programas criados pela demanda e pelo diálogo direto com os sujeitos organizados desse campo de luta. Destaquem-se, neste sentido, como mais visíveis, o PRONERA, o PROJOVEM Campo – Saberes da Terra e o PROCAMPO (Formação inicial de professores, licenciatura).

Ressalta-se, portanto, a importância desse fórum no que se refere à análise crítica e ao

³⁰ Tamanha a importância de Paulo Freire para a educação popular do Brasil que, em 13 de abril de 2012, foi sancionada a Lei 12.612, que declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira.

acompanhamento constante das ações efetivas das políticas de educação do campo, inclusive no que se refere à crítica da expansão da sua oferta via decretos, sem ouvir todo um coletivo que vinha participando das versões entre 2005 e 2008, podendo ocasionar um comprometimento em sua qualidade em relação à realização das metas do programa e à sua operacionalização. Somente as prerrogativas legais não garantem a oferta e a qualidade do programa, haja vista que o MEC instituiu o processo de “livre adesão” (FONEC, 2012), ficando as secretarias de governo livres em relação ao cumprimento de suas responsabilidades legais. O FONEC (2012, p.61) considera que:

[...] os programas como o PROJOVEM Campo deveriam ser instituídos por “adesão obrigatória”, pois, desta forma, o MEC instituiria uma importante ação de política educacional junto a estados e municípios, cujas experiências poderiam contribuir para consolidar o desenvolvimento do sistema de ensino nacional como previsto legalmente. Enquanto programas como este não forem levadas a cabo de uma outra forma, visando à afirmação da política pública em educação realmente, os estados e municípios continuarão omitindo-se de suas responsabilidades, a LDBEN 9394/96 continuará não sendo cumprida e, o mais grave, os povos do campo continuarão sendo excluídos de seus direitos à escolarização de qualidade.

Evidencia-se certa imprecisão e ou flexibilização do próprio MEC no que concerne às suas determinações, às obrigações dos estados e municípios em relação à adesão a este programa específico, o que se justifica tomando por base algumas ambiguidades da Constituição de 1988, que, de certa forma, travam o entendimento em relação aos direitos e deveres de cada instância, atingindo os próprios direitos constitucionais em relação à educação de todos aqueles que tiveram esses direitos negados. No seu Artigo 22, inciso XXIV, consta que “compete privativamente à União legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, que compete à União, aos estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre educação, cultura, ensino e desporto” (Art. 24, inciso IX). E o Artigo 23, inciso V, deixa claro que “é competência comum da União, dos Estados, Distrito Federal e Municípios proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência”. Logo, conforme a Constituição, não cabe aos municípios legislar em matéria de educação. No entanto, o Artigo 211, segundo Saviani (1999), deixa margens para poder falar em sistemas de ensino dos municípios quando estabelece que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus sistemas de ensino”. Diante dessas ambiguidades explicitadas, a LDBEN, além do artigo 11, amparou-se nos incisos I e II do artigo 30, que afirmam, respectivamente, a competência dos municípios para “legislar

sobre assuntos de interesse local” (SAVIANI, 1999). Diante do exposto, ressalta-se a importância dos estados e municípios para a ampliação do acesso à educação a essa população que ficou historicamente esquecida, destacando que a falta de vontade política de pagar esta dívida é maior do que as incongruências e ambiguidades de nossas leis e ou sistemas educacionais.

Durante mais de uma década e meia de existência da educação do campo, reconhecem-se avanços e permanências na luta para garantir o conhecimento e a escolarização aos povos do campo. Esta luta se materializa em várias frentes de ação, constituindo-se, ao longo desse período, em “práticas concretas de parte das concepções de educação do campo” (FONEC, 2012), com destaque para:

- a) os marcos legais que legitimaram suas demandas;
- b) a abertura da universidade na produção do conhecimento através de linhas de pesquisa de mestrado e doutorado em educação do campo; e
- c) cátedra UNESCO/UNESP de educação do campo, na qual, destacou-se o Programa de Apoio às Licenciaturas de Educação do Campo (PROCAMPO),³¹ como uma nova modalidade de ensino que se estrutura em instituições de ensino superior no Brasil, a partir de 2007. É resultado das lutas e construção coletiva dos movimentos sociais e sindicais na defesa de uma política para a educação do campo, que foi pautada na II Conferência Nacional Para a Educação do Campo, em 2004, e implementada pelo PROCAMPO, vinculada à SECADI, do Ministério da Educação. É um programa que merece destaque porque tem garantido a ampliação da formação inicial dos professores e professoras do campo, ampliando a garantia dos fundamentos teórico-metodológicos da educação

³¹ A Licenciatura em Educação do Campo objetiva formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo. Uma das inovações da Licenciatura em Educação do Campo refere-se à determinação de sua matriz curricular de desenvolver estratégias multidisciplinares de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. Outra novidade desta estratégia formativa refere-se à intrínseca articulação proposta para este perfil profissional: além da docência por área de conhecimento, quer-se habilitar este educador, simultaneamente, para a gestão de processos educativos escolares e para gestão de processos educativos comunitários (FONEC, 2012).

do campo, nas escolas dos assentamentos de reforma agrária.

3 SOBRE O CONCEITO DE TERRITÓRIO NA GEOGRAFIA: A MULTIDIMENSIONALIDADE MEDIADA PELAS RELAÇÕES ESPAÇO-PODER

Dividiremos esta seção em duas subseções. Inicialmente, faremos uma breve abordagem teórica acerca do conceito de território na Geografia (ressaltando, contudo, a polissemia desse conceito, bem como sua abrangência e importância em tantos outros campos disciplinares, o que não lhe confere monopólio da Geografia),³² e suas derivações (territorialidade, des-re-territorialização), culminando com o que Haesbaert (2007) denomina de múltiplos territórios e multiterritorialidade,³³ mediado pelas relações de poder: poder como imposição da vontade, Weber (1994); poder como consenso, Arendt (1985); poder como consenso ilusório, Bourdieu (1989) e Foucault (1988). Em seguida, traremos a multidimensionalidade do território, na condição de elemento definidor da abordagem de território de que estamos tratando, adotando como referência também autores como Sack (2011), Raffestin (1993) [1980], Souza (2012) e Coelho Neto (2013).

A discussão sobre o território é corrente na Geografia, e, desde a sua origem, evidenciou-se uma dupla conotação, material e simbólica, ligada, de certa forma, à sua controversa origem etimológica, derivada do latim,³⁴ que o aproxima tanto de *terra* – *territorium* – quanto de *térreo* – *territor*, sugerindo uma dominação jurídico-política, a qual

³² Apesar de ser um conceito central para a Geografia, território e territorialidade, por dizerem respeito à espacialidade humana, tem uma certa tradição também em outras áreas, cada uma com enfoque centrado em uma determinada perspectiva. Enquanto o geógrafo tende a enfatizar a materialidade do território, em suas múltiplas dimensões (que deve[ria] incluir a interação sociedade-natureza), a Ciência política enfatiza sua construção a partir de relações de poder (na maioria das vezes, ligada à concepção de Estado); a Economia, que prefere a noção de espaço à de território, percebe-o, muitas vezes, como um fator locacional ou como uma das bases da produção (na qualidade de "força produtiva"); a Antropologia destaca sua dimensão simbólica, principalmente no estudo das sociedades ditas tradicionais (mas também no tratamento do "neotribalismo" contemporâneo); a Sociologia o enfoca a partir de sua intervenção nas relações sociais, em sentido amplo, e a Psicologia, finalmente, incorpora-o no debate sobre a construção da subjetividade ou da identidade pessoal, ampliando-o até a escala do indivíduo (HAESBAERT, 2011, p.37).

³³ Haesbaert empreendeu grandes esforços, em diversos trabalhos publicados (2007, 2004, 2002, 2001, 1997), sobre o conceito de território e sua derivação direta, a territorialidade, que culminaram com a proposta da noção de "multiterritorialidade".

³⁴ Etimologicamente, a palavra "território", *territorium* em latim, é derivada diretamente do vocábulo latino "terra", e era utilizado pelo sistema jurídico romano dentro do chamado *jus terrendi* – no *Digeste*, do século VI, segundo Di Méo (1998, p.47) – como pedaço de terra apropriado, dentro dos limites de uma determinada jurisdição político-administrativa. Di Méo comenta que o *jus terrendi* se confundia com o "direito de aterrorizar" (*terrifier*, em francês) (HAESBAERT, 2011, p.43)

inspira medo e terror, sobretudo, para aqueles que, no *territorium* ou nos "múltiplos territórios", não podem entrar. Por outro lado, para aqueles que podem usufruir de toda sua totalidade, o território representa identificação e afetividade, simbolizando, portanto, uma efetiva apropriação (HAESBAERT, 2007). Discutiremos a imaterialidade do território na próxima seção.

Considerando a diversidade de definições que constam em alguns dicionários de língua vernácula³⁵ de grande difusão, podemos observar, com certa predominância, uma aceção de território como área, superfície ou extensão de terra, controlada por uma jurisdição político-jurídica (estatal), pressupondo exclusividade de uso (dos recursos), controlados pela soberania do Estado nacional (COELHO NETO, 2013).

A ciência geográfica construiu, ao longo da história de seu pensamento, inúmeras reflexões e/ ou formulações acerca da origem do conceito de território e suas respectivas derivações (territorialidade, des-re-territorialização), apoiada em distintas perspectivas teórico-metodológicas, com o objetivo de aclarar e operacionalizar este conceito, adequando-o às demandas transformadoras, impulsionadas pelo "meio-técnico-científico-informacional" (SANTOS, 2012), que estamos vivenciando, sobretudo, demarcadas, "por e a partir das relações de poder" (SOUZA, 2012, p.78).

Apesar da diversidade de aceções sobre o território, empreendida por uma gama de geógrafos, preocupados com sua envergadura teórica, o que tem se evidenciado ultimamente, nos debates geográficos, tem sido certa relevância acerca da multidimensionalidade do território, como centralidade do debate, e a relação espaço-poder, para pensar a territorialidade humana, ressaltando, ainda, a importância desse conceito para além de outros campos disciplinares, inclusive, ultrapassando as fronteiras da Academia (COELHO NETO,

³⁵ O *dictionnaire de la langue française Littré [1863-72]* define o território como a extensão de terra que depende de um império, de uma província, de uma cidade, de uma jurisdição. O território define, assim, uma zona de competência determinada apenas por uma superfície, uma forma e limites. Do mesmo modo, a territorialidade, para Littré, compreende tudo o que pertence, de fato, a um território, considerado do ponto de vista político (RONCAYOLO, 1986). (DI MÊO, 1998, p. 42, *apud* COELHO NETO, 2013, p.24). O *Le Petit Robert de la Langue Française* (1996-1997) define como a "extensão de um país sobre o qual se exerce uma autoridade, uma jurisdição". O *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2004) define como a "base geográfica do Estado, sobre a qual ele exerce a sua soberania, e que abrange o solo, rios, lagos, mares, golfos, baías e portos". Definição análoga a esta última aparece no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, 2007. (COELHO NETO, 2013, p.3).

2013).

3.1 TERRITÓRIO COMO PRODUTO DAS RELAÇÕES DE PODER

Sobre o conceito de poder, Perissinotto (2008) o define em dois campos conceituais: a) o primeiro deles entende genericamente as relações de poder como relações hierárquicas, baseadas no predomínio e no conflito; b) o segundo se refere ao poder como um conjunto de interações, consecução de interesses coletivos. O primeiro campo conceitual também é subdividido pelo autor em duas perspectivas:

- a) "de um lado, encontramos aqueles que defendem poder como interação entre atores conscientes dos seus interesses e do caráter antagônico de suas preferências" (*ibidem*, p. 30), e nessa interação, quem exerce o poder são aqueles que conseguem impor sua vontade pela "coação" (o autor, grosso modo, denomina essa concepção de "subjetivista de poder", poder pela imposição da vontade, atrelada à concepção de poder de Max Weber³⁶;
- b) "do outro lado, há os que entendem o poder [...] cujo funcionamento ocorre, em geral, à revelia da consciência dos atores, surgindo, portanto, uma interação baseada num "consenso ilusório" (*ibidem*, p.30), sugerindo um poder sutil, que direciona o dominado a aceitar a posição do dominador.

Também, grosso modo, esses autores adotam uma concepção "objetivista de poder", esta perspectiva se baseando na concepção de poder de Bourdieu (1989) e Foucault (1988). E, ainda, de acordo com Perissinotto, o que os dois autores têm em comum "é, por assim dizer, uma desconfiança em relação ao consenso que caracteriza as relações sociais presentes" (2008, p.11):

[...] Bourdieu e Foucault sugerem que o consenso (ou a apatia) em torno dessa situação de desigualdade pode ter sido produzido por relações de poder, que, pelos seus resultados, parece funcionar de maneira bastante diferente daquela preconizada pela tradição Weberiana. Ou seja, trata de um poder que não produz ameaças, mas sim o convencimento e a submissão simbólica ao estado das coisas. Ambos se referem, assim, à invisibilidade de um poder, que age sutil e cotidiana, moldando sistematicamente as preferências dos atores envolvidos, inclusive, aliás, dos dominantes. Este poder reside, na verdade, em eficientes processos de socialização

³⁶ Segundo Weber, "poder significa a probabilidade de impor a própria vontade dentro de uma relação social, mesmo que contra toda resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade".

geradores, no caso de Foucault, de almas disciplinadas e, no caso de Bourdieu, de agentes portadores de um *habitus* adequado à sua posição social. [...] Por essa razão, para Bourdieu e Foucault, o estudo do poder deve priorizar não as ações estratégicas que os atores adotam para realizar os objetivos tidos como legítimos no campo, mas sim o mecanismo social que produz a adesão sincera de todos os agentes às regras do jogo, regras essas que definem quais são os objetivos legítimos e quais são os ilegítimos (isto é, aqueles que ameaçam as regras do jogo). Assim, o poder reside, sobretudo, na aceitação, por parte de todos os agentes, da distinção entre o pensável e o impensável, entre o dizível e o indizível, distinção essa que legitima a estrutura das relações de forças predominante no campo e estigmatiza qualquer visão alternativa. É desse modo que o poder opera com o consentimento ativo do dominado (PERISSINOTTO, 2008, p.11).

As relações de poder como um caminho para pensar a territorialidade humana têm emergido na Geografia, desde a década de 1980, como elemento central desse debate, e vêm ganhando unanimidade entre os mais renomados geógrafos, que se empenharam em instituir o território como categoria de análise ao longo da história do pensamento geográfico,³⁷ como podemos identificar em Raffestin (1993 [1980], p.1): "A geografia política clássica é, na verdade, uma geografia do Estado, que seria necessário ultrapassar, propondo uma problemática relacional, na qual o poder é a chave".

Para autores como Mendoza (1982) e Morais (1990) (*apud* BRITO, 2005, p.116), "a ideia de poder é central e permeia toda a obra de Ratzel", perpassando ainda por Raffestin (p.58), que assevera "ser o território [...] a cena do poder e o lugar de todas as relações". Haesbaert (2011, p.86) afirma que, "apesar de Sack reconhecer que a territorialidade é uma 'base de poder', não a encara como parte de um instinto, muito menos associa poder com agressividade". Sack a define como "a tentativa, por indivíduo ou grupo, de afetar, influenciar ou controlar pessoas, fenômenos e relações, ao delimitar e assegurar seu controle sobre certa área geográfica" (2011, p.76), embora, faça uma ressalva, dizendo que limitar coisas no espaço, ou num mapa, apenas com o intuito de delimitar uma área, para ilustrar ou apontar um fenômeno, não constitui por si só um território, e sim, quando "seus limites são usados para afetar o comportamento ao controlar o acesso", daquele local (*ibidem*, p.77).

Um lugar geográfico antes comum, ou uma região, como um cinturão de cultivo de

³⁷ Dentro da história do pensamento geográfico, o território só vai emergir como categoria analítica, acompanhado pela afirmação do Estado-nação e sistematizado por Friedrich Ratzel, no final do século XIX, a partir da unificação de países como a Alemanha, o que o torna um dos precursores desse debate (HAESBAERT, 2011).

milho ou uma área industrial, pode ser designado pelo governo como região para receber especial assistência financeira, ou como área, ser administrado por determinado órgão ou departamento especial. Nesse caso, os limites da região estão afetando o acesso aos recursos e ao poder. Eles estão moldando o comportamento, e assim o lugar se torna um território (SACK, 2011, p.77).

Ainda segundo o autor (*ibidem*, p.78), a área da territorialidade "não precisa ser defendida, se for compreendido que ela própria, em si mesma, é o objeto de defesa, e que o(s) defensor(es) deve(m) estar dentro do território defendido", asseverando que:

Território pode ser usado não apenas para conter ou restringir, mas também para excluir. E os indivíduos que estão executando o controle não precisam estar dentro do território. Na verdade, não precisam estar em qualquer lugar próximo dele. Uma cerca ou muro pode controlar, assim também como uma placa de "proibida a entrada". Pela definição, a territorialidade estabelece o controle sobre a área como um meio de controlar a entrada, o acesso a coisas e relações (SACK, 2011, p.78).

Embora toda acepção de território esteja intrinsecamente ligada às relações de poder³⁸ e, levando em consideração sua diversidade de concepções, tomamos como referência de poder a concepção de Foucault (1979), que compreende que o poder está em toda parte, não está localizado em nenhum ponto específico da estrutura social, não se restringe a instituições, não tem um centro e funciona como uma maquinaria, que reproduz as relações sociais. Um exemplo interessante é dado por Haesbaert (2011, p.93) em relação à criação de novos Estados Federativos ou Municípios, reconhecendo como um ato de poder mais concreto, ao mesmo tempo, representa um ato de "reconhecimento e/ou criação de novas referências espaciais de representação social". Ainda sobre o conceito de poder, Foucault ratifica:

[...] não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma da regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro, e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. A análise em termo de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a

³⁸ É trivial dizer que "poder" se constitui no mais controverso conceito das ciências sociais. Trivial, mas verdadeiro. De fato, qualquer um que decida se embrenhar na literatura sobre o tema encontrará três dificuldades recorrentes: primeira, a multiplicidade de definições, em geral, apresentadas como excludente, sem que o sejam de fato; segundo, os problemas de operacionalização das definições, sendo algumas delas muito precisas, mas muito superficiais, e outras mais sofisticadas, porém, de difícil aplicação empírica; por fim, a justaposição de definições, já que alguns utilizam palavras diferentes para designar os mesmos fenômenos, ou lançam mão dos mesmos termos para designar relações sociais distintas (PERISSINOTTO, 2008, p.2).

multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutiva de sua organização [...]. O poder está em toda parte, não porque englobe tudo, e sim porque provém de todos os lugares. [...] Sem dúvida, devemos ser nominalistas: o poder não é uma instituição e nem é uma estrutura, não é certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada (FOUCAULT, 2012, p.102-3).

De acordo com o pensamento de Raffestin (1993 [1980, p.153]), "todos nós elaboramos estratégias de produção que se chocam com outras estratégias em diversas relações de poder". Sem dúvida, as relações são concebidas como processo de troca, na busca da satisfação das necessidades, que não implica apenas ganho, mas também em custo (*ibidem*, p.161). Para Bobbio (1995), poder é a capacidade que um indivíduo, grupo ou instituição tem de modificar o comportamento de outro indivíduo, grupo ou instituição, segundo seus interesses, aproximando-se da concepção de Weber, poder como imposição da vontade. Bourdieu (1989) defende que os sistemas simbólicos exercem um poder estruturante (concepção de mundo), na medida em que são também estruturados. E a estruturação decorre da função que os sistemas simbólicos têm de integração social para um determinado consenso. Apesar de algumas diferenças internas, seu pensamento se aproxima de Foucault, poder como consenso ilusório. Logo, "as relações de comunicação são, de modo inseparável, sempre, relações de poder, que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material e simbólico acumulado pelos agentes" (*ibidem*, p.11). Para Arendt (1985, p.24), "o poder corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido". Seu pensamento não coaduna com o de Bourdieu e Foucault, que não concebem poder como consenso.

Dentro dessa perspectiva, os autores mais recentes (pelo menos considerando as três últimas décadas do pensamento geográfico), sobretudo, entre aqueles que reforçam a centralidade do poder para entender a territorialidade, e que, direta ou indiretamente, explicitam as concepções de poder que sustentam seus trabalhos, constata-se determinado predomínio das abordagens focalizadas na sistematização de Perissinotto (2008), especialmente nos casos das apropriações de Max Weber, Michel Foucault e Hannah Arendt, que figuram como referenciais basilares (COELHO NETO, 2013, p.13).

Para finalizar esta subseção, que servirá de guia para uma discussão maior sobre a multidimensionalidade do território, na seção posterior, apoiamo-nos em Coelho Neto, (2013, p.5), quando afirma que:

A literatura geográfica³⁹ atribui a Sack (1986) uma valiosa contribuição no sentido de libertar o conceito de território de sua prisão original, isto é, da referência exclusiva à dimensão do Estado nacional (mas também da carga naturalista que lhe fora imputada, tributária da abordagem etológica da territorialidade animal). O autor recusa a natureza imutável e fixa da territorialidade, propugnando seu caráter móvel e variável em termos de temporalidade e espacialidade, pois “[...] um lugar pode ser um território num momento e não (ser) em outro, e um território (territorialidade), pode criar um lugar onde não existe antes. Além disso, a afirmação da territorialidade pode ser aplicada, somente por um tempo limitado.”⁴⁰

O autor citado é reconhecido academicamente, acerca da temática aqui tratada, pelas suas contribuições valiosas, formulando três proposições relevantes, que estão contidas na definição de territorialidade e explicitam seus efeitos lógicos e significantes:

- a) primeiro, por definição, territorialidade deve envolver uma forma de classificação por área. Quando alguém diz que alguma coisa, ou mesmo algumas coisas, nesta sala é(são) sua(s), ou está(estão) fora dos limites para você, ou que você não pode tocar nada fora deste ambiente, ele está usando a área para classificar ou registrar coisas a uma categoria como dele, ou como não suas. Ele não necessita enumerar os tipos de coisas que são dele ou não são suas. Ao usar a territorialidade, o pai não precisa dizer para as crianças o que elas não deveriam tocar. Elas simplesmente não tiveram permissão para entrar na sala;
- b) segundo, por definição, territorialidade deve conter uma forma de comunicação, a qual pode envolver um marco ou sinal, como geralmente é encontrado em um limite ou fronteira [...]. Um limite territorial pode ser a única forma simbólica que combina uma declaração sobre a direção no espaço e uma declaração sobre a posse ou exclusão;
- c) terceiro: cada exemplo de territorialidade deve envolver uma tentativa de impor o controle sobre o acesso à área e às coisas dentro dela, ou a coisas fora dela, através da restrição das coisas de dentro. Enfim, como nos afirma Raffestin, "em graus diversos, em momentos diferentes e em lugares

³⁹ Segundo o autor (*ibidem*, p.6) Argumentos dessa natureza podem ser encontrados em Haesbaert (2004) e Brito (2005).

⁴⁰ Os exemplos arrolados por Sack (1986, *apud*, COELHO NETO, 2013 p.6) têm grande variedade de natureza e de escala geográfica, podendo se manifestar desde a casa ou uma prisão, até os navios de diferentes nacionalidades.

variados, somos todos atores sintagmáticos que produzem territórios" (1993 [1980, p.152). Claude Raffestin deu grandes contribuições para o debate acadêmico, sobre o conceito de território, concebendo o poder como centralidade em sua obra clássica, em que institui uma teoria da Geografia Política em *Por uma geografia do poder*. Esta obra demarca sua inspiração na concepção foucaultiana de poder.

Diferentemente do pensamento de Weber, para quem "o poder é uma relação social de conflito (e eventual resistência), para Foucault (1988), "onde há poder há resistência e, no entanto (ou melhor), por isso mesmo, esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder" (p.105). Para tanto, o autor defende que:

Não existe, com respeito ao poder, um lugar de grande Recusa - alma da revolta, foco de todas as rebeliões, lei pura do revolucionário, mas sim resistências, no plural, que são casos únicos: possíveis, necessárias, improváveis, espontâneas, selvagens, solitárias, planejadas, arrastadas, violentas, irreconciliáveis, prontas ao compromisso, interessadas ou fadadas ao sacrifício; por definição não podem existir a não ser no campo estratégico das relações de poder. [...] as resistências não se reduzem a uns poucos princípios heterogêneos; mas não é por isso que seja ilusão, ou promessa necessariamente desrespeitada. Elas são o outro termo nas relações de poder (*ibidem*, p.106).

Enfim, o poder é inevitável e nunca inocente. É impossível, em qualquer circunstância e lugar, manter uma relação que não seja marcada por ele.

3.2 A MULTIDIMENSIONALIDADE DO TERRITÓRIO

Haesbaert (2011, p.42) reconhece a necessidade de superar a dicotomia material/ideal imputada ao território ao longo de seu pensamento, "envolvendo, ao mesmo tempo, a dimensão espacial material das relações sociais e o conjunto de representações sobre o espaço ou o 'imaginário geográfico', que não apenas move como integra ou é parte indissociável destas relações". Reconhece que vivenciamos "um entrecruzamento de proposições teóricas, e são muitos [...] o que contestam a leitura materialista como aquela que responde pelos fundamentos primeiros da organização social. Evidencia ainda que o território vem sendo tratado por meio de duas concepções principais: materialista e idealista.

Dentro desse binômio, ainda prevalece a perspectiva material do território, que se desdobra em três concepções: a naturalista apropria-se de uma noção de território baseada nas

relações sociedade-natureza, conformando o comportamento natural humano ao meio físico em que ele está inserido. A concepção jurídico-política, em que "o território é visto como um espaço delimitado e controlado, por meio do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes – mas não exclusivamente – relacionado ao poder político do estado (HAESBAERT, 2011, p.40). E, por fim, a concepção econômica "ênfatiza a dimensão espacial das relações econômicas, o território, como fonte de recursos e/ou incorporado no embate entre classes sociais e na relação capital-trabalho, como produto da divisão 'territorial' do trabalho" (*ibidem*, p.40). A perspectiva idealista "prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como o produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido" (*ibidem*, p.40).

Nessa mesma vertente, Haesbaert destaca dois geógrafos franceses, que defendem essa perspectiva ideal-simbólica do território. Para Bonnemaïson e Cambrèzy (1996, *apud* HAESBAERT, 2011, p.71), "a lógica territorial cartesiana moderna [...] não admite sobreposições e dá pouca ênfase aos fluxos, [...] é suplantada hoje pela lógica culturalista [...], que a geometria não permite medir, e a cartografia menos ainda, representar". Ainda conforme os autores:

Há um enfrentamento, hoje, entre a lógica funcional estatal moderna e a lógica identitária pós-moderna, contraditórias, reveladoras de dois sistemas de valores e de duas éticas distintas frente ao território. Embora não seja uma simples questão de mudança de escala, também há uma revalorização da dimensão local. O território reforça sua dimensão como representação, valor simbólico. A abordagem utilitarista do território não dá conta dos principais conflitos do mundo contemporâneo. Por isso, 'o território é primeiro um valor', pois a existência, e mesmo a imperiosa necessidade para toda a sociedade humana de estabelecer uma relação forte, ou mesmo uma relação espiritual com seu espaço de vida, parece claramente estabelecida (BONNEMAISON; CAMBRÉZY *apud* HAESBAERT, 2011, p.71).

Segundo a análise de Haesbaert⁴¹ (2007), os autores Bonnemaïson e Cambrèzy (1996) tomaram como referência o contexto das "sociedades pré-industriais e as sociedades 'primitivas', de caçadores e coletores, em que o território não se definia por um princípio

⁴¹ A grande influência empírica recebida por Bonnemaïson em suas reflexões resulta de seu trabalho junto à ilha de Tanna, no arquipélago de Vanuatu, onde, diz ele, "o grupo local não possui o território, mas se identifica com ele. O princípio de identificação se sobrepõe ao princípio de apropriação [ao contrário da distinção Lefebvriana entre apropriação e dominação, aqui se trata de identificação e apropriação]. Não existe entre a sociedade e seu espaço uma simples relação de territorialidade, mas também uma ideologia do território. [...] ela transparece em todos os conflitos fundiários e geopolíticos, atuais ou passados, tal como ela é detectada na sua mitologia: os homens da ilha são, como eles próprios dizem, 'man-ples', *homens lugares*" (BONNEMAISON *apud* HAESBAERT, 2011, p.72).

material de apropriação, mas por um princípio cultural de identificação” (*ibidem*, p.72), embora os autores defendam "a natureza simbólica das relações sociais na sua definição 'pós-moderna' de território" (*ibidem*, p.73). Apesar de reconhecerem a multidimensionalidade do território, entendem que a dimensão cultural antecede as outras dimensões (política e econômica).

Souza (2009) nos auxilia em torno da complexidade da multidimensionalidade para pensar a territorialidade humana, quando diz: "A defesa de uma identidade pode estar associada a uma disputa por recursos e riquezas, no presente ou no passado; a cobiça material não é, de sua parte, descolável do simbolismo, da cultura" (2009, p.60).

Buscando um diálogo com os autores citados, apoiamo-nos em Lefebvre (*apud* HAESBAERT, 2007 p.23), que nos adverte acerca das dimensões do território como funcional e simbólico, que deveriam caminhar juntos, porque são indissociáveis "tanto nas realizações de 'funções' quanto na produção de 'significados'. O território é 'funcional' a começar pelo seu papel como recursos, [...] que variam de importância de acordo com o (s) modelo (s) de sociedade (s) vigentes (s)", como é o caso do petróleo no atual modelo energético dominante, como nos sugere o autor (*ibidem*, p.23). Poderíamos dizer que, para as pessoas “incluídas precariamente”⁴² nos territórios, ele adquire uma força que combina equitativamente funcionalidade e identidade. "É interessante como estas dimensões aparecem geminadas, sem nenhuma lógica, *a priori*, para indicar a preponderância de uma sobre a outra” (Op. cit. p.23).

Recorremos novamente a Haesbaert, respaldado no pensamento de Lefebvre (1986), com base na distinção entre domínio e apropriação do espaço para aprimorar o debate:

O território envolve sempre, ao mesmo tempo, [...] uma dimensão simbólica, cultural, através de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais, como forma de "controle simbólico" sobre o espaço onde vivem (sendo também, portanto, uma forma de apropriação), e uma dimensão mais concreta, de caráter político-disciplinar [e político-econômico]: a apropriação e ordenação do espaço como forma de domínio e disciplinarização dos indivíduos (1997, p.42).

Segundo o autor, Lefebvre (1986) caracteriza a dominação do espaço, tomando como referência o uso da técnica sobre a natureza, que, para dominar o espaço, "impõe formas retilíneas, geométricas, 'brutalizando' a paisagem". A dominação que se origina do poder

⁴² (MARTINS, 1982).

político vai sempre se aperfeiçoando. Porém, o "conceito de dominação só adquire sentido quando contraposto, de forma dialética, ao conceito de apropriação" (*apud* HAESBAERT, 1997, p.94).⁴³

O território, na condição de espaço material e simbólico, vem gozando de ampla aceitação entre os geógrafos, manifestando um sentido multidimensional que lhe confere multiplicidade, denominando o que Haesbaert defende como “territórios múltiplos”, ou “multiterritorialidade”.

Por outro lado, “é importante lembrar que, mesmo enfatizando sempre o território como instrumento concreto de poder, Sack não ignora sua dimensão simbólica” (*ibidem*, p.89). Haesbaert (2011) é mais enfático:

[...] uma noção de território que despreze sua dimensão simbólica, mesmo entre aqueles que enfatizam seu caráter eminentemente político, está fadado a compreender apenas uma parte dos complexos meandros dos laços entre espaço e poder. O poder não pode de maneira alguma ficar restrito a uma leitura materialista, como se pudesse ser devidamente localizado e 'objetificado'. Num sentido aqui relacional, o poder como relação, e não como coisa a qual possuímos ou da qual somos expropriados, envolve não apenas as relações sociais concretas, mas também as representações que elas veiculam e, de certa forma, também produzem. Assim, não há como separar o poder político num sentido mais estrito e o poder simbólico (p.93).

Todo território, em maior ou menor proporção, traz em si uma carga material e simbólica, embora, para os sujeitos mais “precariamente territorializados” (HAESBAERT, 2007), sua relação com o território seja de medo e pavor, logo, de menor identificação, ao passo, que, “para aqueles que têm o privilégio de plenamente usufruí-lo, o território pode inspirar a identificação (positiva) e a efetiva apropriação” (*ibidem*, p.20).

Lefebvre⁴⁴ (*apud* HAESBAERT, 2007, p.21) “distingue apropriação de dominação ('possessão', 'propriedade'): o primeiro sendo um processo muito mais simbólico, carregado das marcas do 'vivido', do valor de uso, o segundo mais concreto, funcional e vinculado ao valor de troca”. Seguindo essa lógica analítica de Haesbaert, com base na leitura de Lefebvre:

⁴³ Sobre a dominação do espaço, tomando como referência o uso da técnica, “brutalizando” a paisagem, damos como exemplo o imperialismo na África e Ásia, no final do século XIX, pelas potências europeias, que pode ser constatado pela configuração espacial de seus países, bem próximo de formas geométricas, feitas pensando somente no campo geopolítico.

⁴⁴ Lefebvre, Henri. 1986 (1974). *La Production de l' Espace*. Paris: Anthropos.

Na condição de “espaço-tempo-vivido,”⁴⁵ o território é sempre múltiplo, “diverso e complexo”, ao contrário do território “unifuncional”, proposto e reproduzido pela lógica capitalista hegemônica, especialmente através da figura do Estado territorial moderno, defensor de uma lógica territorial padrão que, ao contrário de outras formas de ordenação territorial (como as do espaço feudal típico), não admite multiplicidade/sobreposição de jurisdições e/ou de territorialidades [...] Dominação e apropriação deveriam caminhar juntas, ou melhor, esta última deveria prevalecer sobre a primeira, mas a dinâmica de acumulação capitalista fez com que a primeira sobrepujasse a segunda, sufocando a possibilidade de uma reapropriação dos espaços dominados pelo aparato estatal-empresarial e/ou completamente transformados em mercadoria. (LEFEBVRE, *apud* HAESBAERT, 2007, p.21).

Destarte, a territorialização humana no contexto atual da economia mundial neoliberal não ocorre da mesma forma para os diferentes grupos antagônicos em constante conflito que controlam e dominam o território, sobrepujando, na maioria das vezes, sua materialidade, sobre a dimensão simbólica, que, de certo modo, todo território tem. Para o autor, “o espaço, em sua tríplice constituição (como espaço concebido, percebido e vivido), é sempre socialmente produzido” (*apud* HAESBAERT, p.21). Ainda de acordo com o pensamento de Lefebvre, podemos usar como referência dois tipos ideais, tomando como extremo na investigação do território: um, mais funcional, que geralmente é o mais priorizado nas abordagens sobre o território, e o outro, mais simbólico, que vem se sobressaindo em importância ultimamente: “como ‘tipos ideais’, eles nunca se manifestam em estado puro, ou seja, todo território ‘funcional’ tem sempre uma carga simbólica, por menos expressiva que pareça, e todo território ‘simbólico’ tem sempre um caráter funcional” (*ibidem*, p.23). A “sociedade do espetáculo” (DÉBORD, 1967), das imagens e representações na contemporaneidade tem facilitado, no âmbito da ciência geográfica, proposições “mais idealistas” de território, instituindo, segundo Haesbaert, o “amálgama, também no interior da ‘funcionalidade’ capitalista, dos processos culturais de identificação e (re)criação de identidades” (2007, p.27), a exemplo do apelo do uso do marketing, que transforma tudo em mercadoria para ser vendida, impulsionando a compra de determinados produtos, muitas

⁴⁵ Embora Lefebvre se refira sempre a espaço, e não a território, é fácil perceber que não se trata de um espaço num sentido genérico e abstrato, muito menos de um espaço natural-concreto. Trata-se, isto sim, de um espaço processo, um espaço socialmente construído. Diferentemente de autores como Raffestin (1993 [1980]), para quem o espaço (físico-natural) é uma espécie de “matéria-prima” para os processos de territorialização, como se o espaço antecedesse a construção do território, para Lefebvre, o espaço, em sua tríplice constituição (na condição de espaço concebido, percebido e vivido), é sempre socialmente produzido. De certo modo, o que diferencia a produção do espaço lefebvriano das dinâmicas de territorialização aqui enfocadas é uma simples questão de foco, centralizado mais aqui, nas relações de poder que constituem aquele espaço (HAESBAERT, 2007, p.22).

vezes, mais pela imagem e simbologia que ele representa do que por sua funcionalidade material.

Dentro dessa perspectiva, os territórios são construídos-desconstruídos-reconstruídos nas mais diversas escalas geográficas e temporais⁴⁶ a depender das forças que impulsionam as distintas relações de poder, demonstrando, portanto, seu caráter cíclico ou permanente, colocando em xeque "a sua forma mais grandiloquente e carregada de grande carga ideológica, "o território nacional" (SOUZA, 2012, p.81), que, apesar da dimensão política do território ainda ser predominante, supõe, portanto, a exclusividade do uso dos recursos naturais, submetidos e controlados pela soberania do estado nacional:

O território surge, na tradicional Geografia Política, como o espaço concreto em si (com seus atributos naturais e socialmente construídos), que é apropriado, ocupado por um grupo social. A ocupação do território é vista como algo gerador de raízes e identidade: um grupo não pode mais ser compreendido sem o seu território, no sentido de que a identidade sociocultural das pessoas estaria inarredavelmente ligada aos atributos do espaço concreto (natureza, patrimônio arquitetônico, "paisagem"). E mais: os limites do território não seriam, é bem verdade, imutáveis – pois as fronteiras podem ser alteradas comumente pela força bruta –, **mas cada espaço seria, na condição de território, território durante todo o tempo, pois apenas a durabilidade poderia, é claro, ser geradora de identidade socioespacial, identidade na verdade não apenas com o espaço físico, concreto, mas com o território e, por tabela, com o poder controlador desse território...** Não é de se surpreender, diante de tal rigidez, que essa visão tenha muitas vezes usado os termos *território* e *espaço* indistintamente, obscurecendo o caráter *político* do primeiro (SOUZA, 2012, p.84, grifo nosso).

O caráter simbólico, ou seja, a identidade dos diferentes grupos sociais que compõe e produz o território na Geografia Política, de acordo com a análise do autor, está, de certa forma, atrelado diretamente aos atributos do espaço concreto (recursos e patrimônio material), delimitado, permeado pelas relações de poder e sujeitos a novas configurações, através do conflito geopolítico. A compreensão do território, nessa perspectiva, em meu entendimento, parece colocar como centralidade sua materialidade, e embora admita a sua imaterialidade (apropriação simbólica), está atrelada à fixidez e à rigidez do território como zona, concebendo sua durabilidade como condição da construção da identidade territorial, portanto, não levando em conta a escalaridade, temporalidade e a dimensão simbólica do território, que

⁴⁶ A exemplo da área formada pelo conjunto dos territórios dos países membros da Organização do Tratado do Atlântico Norte – OTAN, territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes: séculos, décadas, anos, meses ou dias. Territórios podem ter um caráter permanente, mas também pode ter uma existência periódica, cíclica (SOUZA, 2012, p.81).

pode existir sem o território material.⁴⁷ Haesbaert (2007, p.25) assevera que:

A territorialidade, no nosso ponto de vista, não é apenas "algo abstrato", num sentido em que muitas vezes se reduz ao caráter de abstração analítica, epistemológica. Ela é também uma dimensão imaterial, no sentido ontológico de que, como "imagem" ou símbolo de um território, existe e pode inserir-se eficazmente como uma estratégia político-cultural, mesmo que o território ao qual se refira não esteja concretamente manifestado – como no conhecido exemplo da "Terra Prometida" dos judeus, territorialidade que os acompanhou e impulsionou através dos tempos, ainda que não houvesse, concretamente, uma construção territorial correspondente.

Nesse sentido, para ampliar o debate teórico, recorremos a Raffestin (1993 [1980], p. 143), quando afirma que "ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente [...] pela representação, o ator 'territorializa' o espaço,⁴⁸ [...] mesmo se isso permanece nos limites de um conhecimento". Diante disso, o que diferencia a concepção de território de Haesbaert (2007), de outros teóricos, é o fato de concebê-lo, ao contrário da territorialidade, na sua dimensão material e simbólica, enfatizando, portanto, que pode existir territorialidade sem território, porém, o contrário não é aplicado, perpassando também por uma concepção de território que envolve sempre relações de poder, e que também o inclui [o poder] no seu sentido simbólico, conforme foi proposto por Bourdieu (*apud* HAESBAERT, 2007, p.25). Caminhando nessa direção propõe, portanto, uma definição de território:

[...] a partir da concepção de espaço como um híbrido – híbrido entre sociedade e natureza, entre política, economia, e cultura, e entre materialidade e "idealidade", numa complexa interação tempo-espaço, como nos induzem a pensar geógrafos como Jean Gottman e Milton Santos, na indissociação entre movimento e (relativa) estabilidade – recebem estes os nomes de fixos e fluxos, circulação e "iconografias" [na acepção de Jean Gottman], ou o que melhor nos aprover [...], o território pode ser concebido pela imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural (2004a, p.79, *apud* HAESBAERT, 2007, p.27).

Nesse sentido, o território tem uma dinâmica social, que tem se manifestado pela multidimensionalidade da territorialidade, ancorado em pelo menos três elementos básicos: a "flexibilidade, a descontinuidade e a sobreposição, [...] que compõem o conteúdo da

⁴⁷ Essa assertiva está de acordo com a concepção teórica de território (imaterial e simbólico) defendida por Haesbaert (2007), que estamos partilhando nesta pesquisa.

⁴⁸ Esclareceremos essa questão na próxima subseção, tendo por base as ideias de Lefebvre (1989, *apud* HAESBAERT, 2007).

multiescalaridade concebido através do movimento tempo-espço conjugados”⁴⁹ (COELHO NETO, 2013, p.7). Caminhando por essa vertente, há um rompimento (ou pelo menos uma tentativa de rompimento) da dicotomia entre fixidez e mobilidade, território e rede. Apesar de os territórios do Estado-nação serem mais rígidos, não aceitando, portanto, sobreposições, são impulsionados pelo sistema mundial de acumulação capitalista, uma interação com os territórios-redes, configurando, portanto, duas lógicas não excludentes.

A título de uma compreensão mais didática, trazemos uma pequena distinção entre funcionalidade e simbolismo, através de um “esquema genérico dos extremos *continuum*” (HAESBAERT, 2007).

Quadro 1 – Elementos distintivos entre territórios “funcional” e “simbólico”

TERRITÓRIO DE DOMINÂNCIA “FUNCIONAL”	TERRITÓRIO DE DOMINÂNCIA “SIMBÓLICA”
Processos de Dominação “Territórios da desigualdade”	Processos de Apropriação (Lefebvre) “Territórios da diferença”
Território “sem territorialidade” (empiricamente impossível)	Territorialidade “sem território” (ex: “Terra Prometida” dos judeus)
Princípio da exclusividade (no seu extremo: unifuncionalidade)	Princípio da multiplicidade (?) (no seu extremo: múltiplas identidades)

Elaboração: Ana Margarete Gomes da Silva
Fonte: Haesbaert (2007)

A sistematização de Haesbaert nos propõe compreender os processos de territorialização na perspectiva de des-re-territorialização e, a partir de um *continuum* que admite o caráter multidimensional dos territórios, desmistificando sua existência, exclusivamente do ponto de vista mais funcional, ou mais imaterial/ou simbólico. O território é, ao mesmo tempo, funcional e simbólico, ainda que em diferentes combinações e por menos expressiva que seja. Todo território traz, em si, uma carga material e simbólica. A territorialidade incorpora, ao mesmo tempo, a dimensão concreta e funcional, político-disciplinar, vinculada ao valor de troca, através de seu papel na condição de recursos naturais,

⁴⁹ Considerar a noção de flexibilidade para pensar a construção de territórios se contrapõe à ideia de limites fixos e imutáveis e das longas durabilidades das territorialidades; trabalhar com a noção de descontinuidade confronta com a clássica concepção de territórios-zona, sustentada no pressuposto da contiguidade espacial, e pressupõe, por exemplo, considerar a ideia de território-rede. Admitir a perspectiva da superposição de territorialidades refuta a ideia de exclusividade de uso do território, amparado na existência de fronteiras claramente bem demarcadas (*ibidem*, p.7).

sobretudo no que se refere a recursos estratégicos na geopolítica mundial (território de dominância funcional) e às relações de apropriação simbólico-cultural, vinculadas ao valor de uso, pelo fato de estar diretamente ligada ao modo como as pessoas produzem o espaço e lhes dão significado (território de dominância simbólica).

Ressaltamos, portanto, que esta análise do território deverá ser observada, conforme o autor, dentro de um continuum. Como podemos ver, "território de dominância funcional e "território de dominância simbólica" sinalizam como possibilidade, num extremo, a territorialidade "sem território", que exemplifica "A Terra Prometida" dos judeus; e no outro extremo, um território "sem territorialidade" empírica e teoricamente inconcebível, dentro da defesa da concepção, que pode existir territorialidade sem território, mas não se concebe território sem territorialidade, sem as marcas do vivido, da história e memória, que são conferidas ao território pelo trabalho.

Para tanto, a multiterritorialidade, para Haesbaert, é defendida como uma alternativa conceitual que se contrapõe ao que muitos teóricos defendem como "desterritorialização". Na sua perspectiva, para além da destruição dos territórios e/ou processos de territorialização, "estamos na maior parte das vezes vivenciando a intensificação e a complexificação de um processo de (re)territorialização muito mais múltiplo, **multiterritorial**" (2007, p.19). É nessa vertente que o autor reconhece a desterritorialização como "mito", não como negação de sua existência, mas, sobretudo, por se tratar de um processo indissociável à sua contraface, que são os movimentos de (re)territorialização. Portanto, o território, em qualquer que seja sua acepção, é mediado por relações de poder. Tanto no sentido de dominação, quanto no sentido mais simbólico, de apropriação, de modo que, apesar de tratarmos de várias concepções distintas de território na geografia no decorrer desta pesquisa, optamos para sua operacionalização, a concepção de território, defendida pelo autor, na perspectiva de territorialização, des-re-territorialização, diferenciando-a de outras acepções, evidenciada pela distinção de duas dimensões principais do território: a material e a simbólica.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-GEOGRÁFICA

Nesta seção, faremos uma contextualização histórico-geográfica do *locus* da pesquisa, começando pela caracterização do município de Água Fria e do assentamento Menino Jesus, com o objetivo de clarificar os anseios, as vicissitudes e, sobretudo, o conflito estabelecido no assentamento pelo controle/apropriação das escolas pesquisadas.

4.1 ÁGUA FRIA: UM RINCÃO NO SEMIÁRIDO

O município de Água Fria (BA) foi criado em 1962, pelo desmembramento do território de Irará, município vizinho ao Sul. Localiza-se na Microrregião de Feira de Santana, limitando-se a leste com o município de Inhambupe, a sul com Ouriçangas e Irará, a oeste com Santanópolis e ao norte com Biritinga e Sátiro Dias.

De acordo com a divisão em Território de Identidade, o município Água Fria está inserido no Território Portal do Sertão, como poderemos ver nos Mapas 3 e 4.⁵⁰

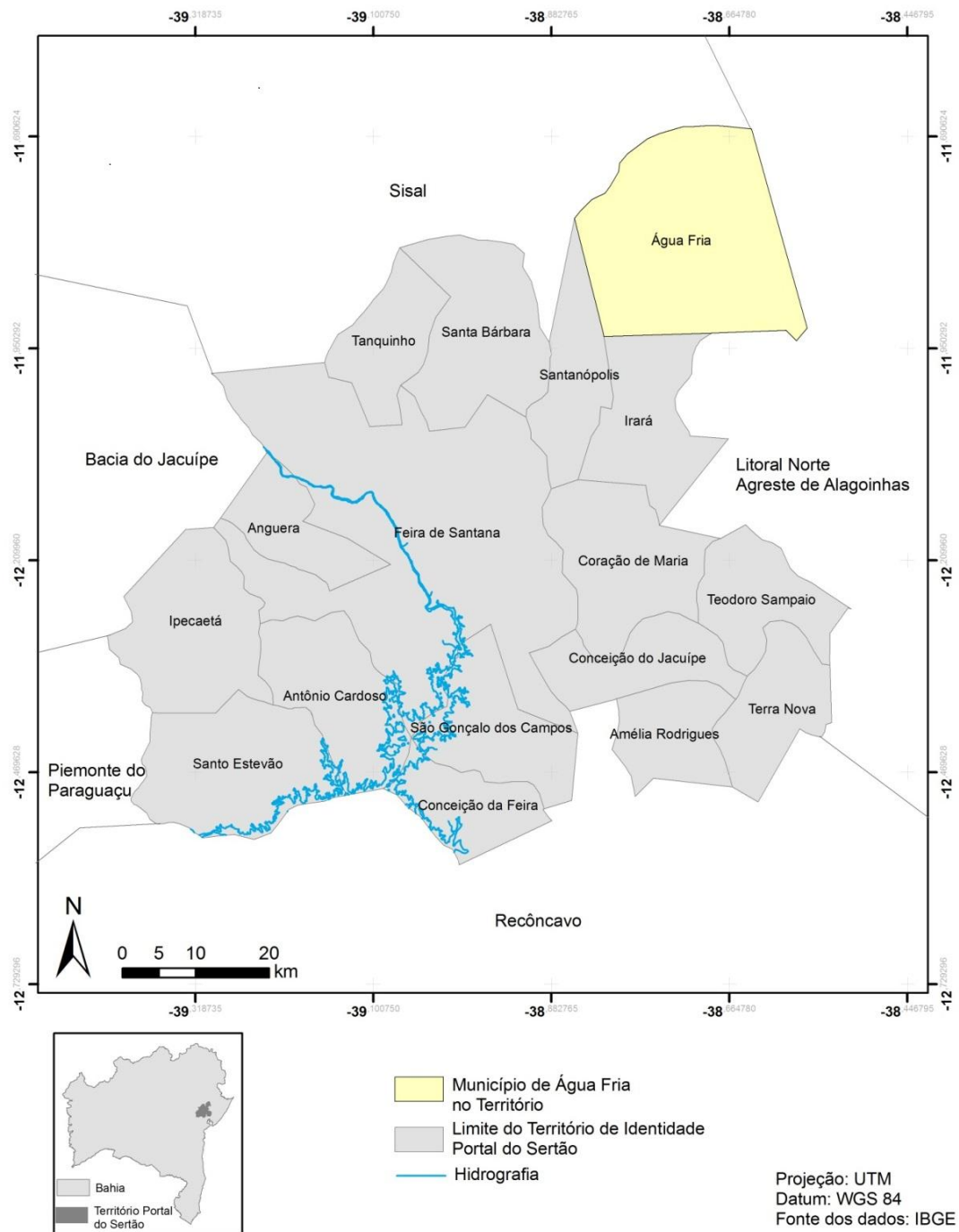
⁵⁰ Coordenação Estadual dos Territórios – CET, 2007.111

Mapa 3 – Localização do Município de Água Fria no Estado da Bahia



Editado por Ana Isabel Leite Oliveira, 2014.

Mapa 4 - Território de Identidade Portal do Sertão⁵¹ - Bahia



⁵¹ Coordenação Estadual dos Territórios – CET, 2007.

O município de Água Fria dista 146 km da capital baiana, sendo seu acesso a Salvador feito pelas rodovias pavimentadas BR 324, BR 116, BA 504 e BA 084, conforme podemos observar no Mapa 5.

Mapa 5 - Principais rodovias que ligam Água Fria à capital do Estado e às principais cidades da região



Editado por Ana Isabel Leite Oliveira, 2014.

O município tem área de 661.859 km² e população de 15.731 habitantes, resultando em uma densidade demográfica de 23,77 hab./km². Vale ressaltar que 9.954 habitantes compõem a população rural, ou seja, 63,28% dos seus habitantes vivem no campo, segundo dados do IBGE (2010), o que justifica a luta pela terra para quem nela trabalha e dela tira o seu sustento. Seu PIB é de 50.509.551, correspondendo a um PIB *per capita* de 3.304,73,

ainda segundo dados do IBGE (2010), tendo um IDHM de 0,572 (PNUD, 2.000), e de 0,550 (2010).

Como podemos constatar, o IDHM vem mostrando a concentração de renda nas três instâncias – municipal, estadual e federal –, estando a cidade de Água Fria com índices inferiores em relação ao Estado da Bahia e ao Brasil, o que, por certo, influencia, não como fator determinante, mas, sobretudo, por falta de políticas de Estado para esta região.

Conforme dados da CPRM⁵² (Serviço Geológico do Brasil), o referido município está inserido no Polígono das Secas e apresenta um clima megatérmico, que varia entre semiárido, seco a subúmido, com temperatura anual de 23,8 e precipitação média anual de 845 mm, com período chuvoso de abril a junho. Vive da agricultura de subsistência, destacando-se os cultivos de milho, mandioca e feijão, e também da agropecuária.

Em relação à concentração fundiária, Água Fria não é diferente do Brasil e da Bahia, analisada anteriormente. Reiteramos a continuidade desta concentração, de forma cada vez mais gritante nos dias atuais, em decorrência da territorialização do capitalismo no campo, como sinônimo de desenvolvimento rural, como sugerem alguns teóricos, defensores do paradigma do capitalismo agrário. Entretanto, como diz o adágio popular, “contra fatos não há argumentos”. Podemos constatar que o Censo Agropecuário de 2006 – o qual, segundo Germani (2010, p.273), “apresentou algumas inconsistências dos dados” – detalha os dados referentes aos extratos dos menores grupos de área, que não têm o mesmo comportamento dos grupos de maiores extratos, que não seguem os intervalos utilizados nos censos anteriores.⁵³ Em suas análises, a autora constata que:

Tendo como referência os dados do Censo de 1995 e dando destaque aos extremos, vamos encontrar, no Brasil, que 49,66% dos estabelecimentos estão concentrados no grupo de área com menos de 10 ha e detêm 2,3% da área. No outro extremo, encontramos o correspondente a 1,0% dos estabelecimentos, que detêm 45,10% da área distribuída nos grupos de áreas com mais de 1.000 ha. Mesmo considerando as limitações, os dados divulgados de Censo de 2006 revelam para o Brasil uma pequena diminuição nos dois grupos de área, sendo que 47,87% dos estabelecimentos estão concentrados no grupo de área com menos de 10 ha e detêm 2,37% da área. No outro extremo, encontramos o correspondente a 0,91% dos estabelecimentos, que detêm 44,42 da área distribuída nos grupos de áreas com mais

⁵² Disponível em: www.cprm.gov.br.

⁵³ Para maior aprofundamento desse debate, ver Germani (2011). A autora é coordenadora do grupo de pesquisa GeografAR, constituído desde 1996, vinculado ao Instituto de Geociências, ao Mestrado em Geografia da UFBA, apoiado pelo CNPq, com participação de professores e alunos da graduação e da pós-graduação, de diferentes áreas do conhecimento, ligadas à UFBA, UFRB, UNEB e UESB.

de 1.000 ha. (GERMANI, 2010, *apud* IBGE, 1995/96 e 2006).

Com base nas análises da autora, constatamos uma permanência do latifúndio no Brasil, apesar de o Censo de 2006 apresentar uma diminuição nos dois grupos, ainda de forma muito incipientes. Tal constatação pode ser observada também no Estado da Bahia, em que, de igual modo e com base no Censo de 1995, 57,48% dos estabelecimentos estão inseridas no grupo de área de menos de 10 ha e ocupam apenas 4,60% da área. Em contrapartida, 0,51% dos estabelecimentos estão acima de 1000 ha e ocupam 45,32% da área. Fazendo um contraponto com o Censo de 2006, percebemos que quase nada foi alterado em relação ao grupo de área com menos de 10 ha, que corresponde a 57,31%, ocupando 4,68% da área, equivalente a um aumento pífio de 0,17%, enquanto o grupo de área acima de 1.000 ha registrou uma pequena queda, passando a representar 0,45% dos estabelecimentos, correspondendo a 35,61% (GERMANI, 2010, *apud* IBGE, 1995/96 e 2006).

Em relação ao município de Água Fria, esta questão não é diferente, pois o município vive da agricultura de subsistência e da agropecuária. É um município pobre, sendo a terra o mais importante meio de produzir a existência, estando concentrada nas mãos de poucos, seguindo a mesma lógica baiana e nacional, imposta pelo modo de produção capitalista, sobretudo, a partir da década de 1970, com a mecanização do campo, como podemos verificar pelos dados abaixo.

Conforme pesquisa realizada pelo Projeto GeografAR (2011)⁵⁴, em 1996, o índice Gini da estrutura fundiária de Água Fria era de 0,854, tendo caído, em 2006, para 0,785, mostrando, portanto, mais que a permanência da concentração fundiária no município, neste caso, aumento dela.

Dentro dessa conjuntura histórica do latifúndio no Brasil e na busca do enfrentamento para entrar e permanecer na terra, surge o embrião do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em 1979, consolidando-se como movimento de resistência e luta pela Reforma Agrária em 1984, determinado por vários fatores, o principal, a transformação socioeconômica que a agricultura brasileira sofreu a partir da década de 1970, e que Silva

⁵⁴ O grupo de pesquisa GeografAR realizou uma pesquisa mais ampla, dentro de uma escala temporal de 1970-2006, mas não é o caso aprofundar este estudo nesta pesquisa, em que a questão agrária é tratada apenas como pano de fundo, apesar de ser indissociável da educação do campo, que representa um desdobramento dessa luta, e está na centralidade deste estudo (Nota da autora).

(1982) denominou de "modernização dolorosa", e seus desdobramentos. Tal transformação culminou numa exacerbada migração rural-urbana, expulsando do campo grandes contingentes populacionais, em princípio, para regiões de colonização, bem como para as grandes cidades, motivados pelo grande processo de industrialização, como podemos verificar pela análise de Stedile em entrevista a Fernandes (2012), sobre a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil:

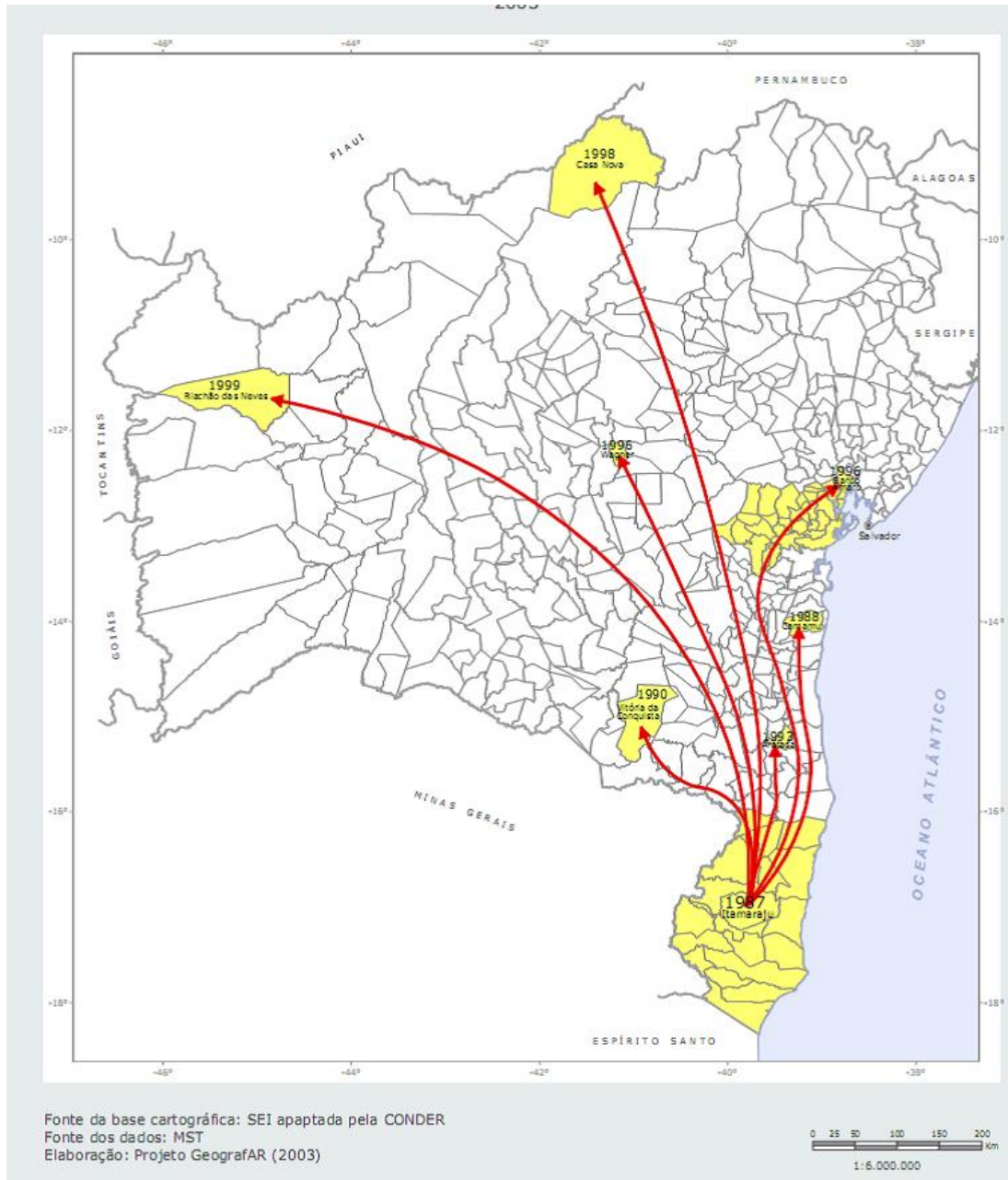
Do ponto de vista socioeconômico, os camponeses expulsos pela modernização da agricultura tiveram fechadas essas duas portas de saída – o êxodo para as cidades e para as fronteiras agrícolas. Isso os obrigou a tomar duas decisões: tentar resistir no campo e buscar outras formas de luta pela terra nas próprias regiões onde viviam. É essa base social que gerou o MST. Uma base social disposta a lutar, que não aceita nem a colonização nem a ida para cidade como solução para os seus problemas. Quer permanecer no campo e, sobretudo, na região onde vive (p.19).

A partir dessa conjuntura, exposta sinteticamente, da expansão do capitalismo no campo brasileiro, impulsionado pela mecanização da década de 1970, surgiu também o contraponto, materializado na territorialização do MST, conforme o Mapa 6 (fluxo da espacialização do MST na Bahia até 2003).⁵⁵ em todo o território brasileiro, sobretudo, como nos apontam Stedile e Fernandes (2010), buscando permanecer no campo, em suas regiões de origem, e não mais migrando para as metrópoles inchadas, onde sobreviviam de forma

⁵⁵ A história do MST na Bahia se inicia cinco anos depois (1987) de o movimento ter se consolidado no sul do Brasil, e comemorou, em 2012, 25 anos de existência aqui na Bahia, no assentamento 4045, localizado no município de Alcobaça – BA, pelo fato de ter sido a primeira área ocupada no estado. Dentro desses 25 anos, o movimento conseguiu a emissão de posse para 132 assentamentos para 10.483 famílias, que produzem e promovem sua independência financeira e política, por meio da agricultura familiar, além de mais 212 acampamentos, totalizando 34.292 famílias (MST, 2012). Site de acesso: www.mst.br.

degradante. Assim, dentro desse cenário, surge, na década de 1990, o Assentamento Menino Jesus.

Mapa 6 – Fluxo de espacialização do MST na Bahia até 2003



Fonte: MST

4.2 O ASSENTAMENTO MENINO JESUS

O Assentamento Menino Jesus/ Paracatu⁵⁶ localiza-se no município de Água Fria, a 18 km da sede. Dista, aproximadamente, 160 km da cidade de Salvador, tem uma área de 13.009,51 hectares, sendo 900 hectares de eucalipto, e um solo de baixa fertilidade. Faz parte da Regional do Recôncavo, que abrange todos os assentamentos situados no recôncavo baiano.

Sua origem⁵⁷ remete a 20 de dezembro de 1998, quando 120 famílias ocuparam a fazenda Paracatu, antiga fábrica de artefatos de sisal, então falida há 12 anos. Chegou a ter 500 famílias no período de ocupação, porém muitas famílias foram desistindo, ao longo da espera da desapropriação pelo INCRA. Tal fato só veio ocorrer em 2003,⁵⁸ com o assentamento de 185 famílias, apesar de sua capacidade ser para 112, conforme o regulamento do INCRA, ficando cada grupo familiar com um lote de 40 (quarenta) hectares para a produção, além de 1 (um) hectare destinado à agrovila – uma área coletiva, onde se localizam as casas, a escola, o posto de saúde, a associação e a igreja. Parte dessa área é também conhecida como “fazendinha“, onde os assentados plantam produtos para a subsistência, vendendo somente o excedente. São reservados, ainda, 20% da área total do assentamento para reserva legal, que não pode ser desmatada também, conforme determinação do INCRA. Atualmente, as terras são utilizadas por 112 famílias, em sua grande maioria vindas dos municípios circunvizinhos, com o intuito de ingressar nos programas de reforma agrária, ocupar e trabalhar a terra para produzir sua existência.

A ocupação ocorreu a partir da militância do MST, no município de Serrinha e cidades circunvizinhas, apoiada pela Igreja Católica, através da Pastoral da Terra, de associações, sindicatos, entre outras entidades, como podemos verificar no relato abaixo de um dos militantes, responsável pelo trabalho de base do movimento, sujeito também desta pesquisa.⁵⁹

Em 1998, a gente era militante da Igreja Católica e chegaram 02 (duas) pessoas do movimento (MST), para fazer um trabalho de base junto às comunidades rurais. [...] Eles estavam procurando apoio na comunidade para que pudessem desenvolver aquele trabalho. Eu, juntamente com Osnir, que hoje é prefeito do município de Serrinha, a gente era dirigente do grupo de Jovem. Então a gente recebia esse

⁵⁶ A fazenda que pertencia à antiga fábrica de artefatos de sisal (KLABIN), que faliu e foi ocupada em 1998 pelos assentados do Menino Jesus.

⁵⁷ Declaração do assentado Vangilson Ferreira Bispo, em entrevista semiestruturada em 13/05/2013.

⁵⁸ Ato de criação de 20/01/2003 (GeografAR, 2010). Disponível em <http://www.geografar.ufba.br>.

⁵⁹ Assentado do Menino Jesus (2013).

peçoal, e demos apoio. Andava na comunidade, marcava reuniões e ajudava a divulgar essa questão do movimento, mesmo sem a gente conhecer nada sobre o movimento. Mesmo assim, pela conversa que a gente teve anteriormente com eles (MST), a gente viu que valia a pena, que era um grupo responsável, que as pessoas mereciam realmente entrar no movimento e conquistar também a sua terra. Então, ajudava em todo o trabalho de base, indo para as comunidades. De Bela Vista, a gente foi para outras comunidades vizinhas, apresentando as meninas do grupo de Jovens e, a partir daí, marcou-se então o dia da ocupação da terra (INFORMAÇÃO VERBAL, 2013).

O MST, desde a sua origem, baseia-se em palavras de ordem que representam os contextos históricos vivenciados pelo movimento e suas demandas, impulsionando a territorialização do movimento, através de seu trabalho de base. Entre elas, elencaremos algumas de maior destaque. Em 1984, a palavra de ordem era “Terra é para quem nela trabalha”. Outra frase emblemática foi “Terra não se ganha, se conquista”. Em 1985, usou-se a frase “Ocupação é a única solução”. Já em 1989, o lema foi “Ocupar, resistir e produzir”. E houve tantos outros.

Dentro desse panorama de luta pela terra, ainda segundo relato do assentado acima citado, as famílias chegaram ao assentamento por volta de 4 (quatro) horas da manhã do dia 20 de dezembro de 1998, vindas de Serrinha, Teofilândia, Água Fria, Ichu e Biritinga. Após a ocupação, logo a partir do dia seguinte, foram iniciadas a construção dos barracos, a eleição do nome do assentamento, a organização dos núcleos de famílias, o levantamento das crianças em idade escolar com o objetivo de criar uma escola no assentamento, que é também prioridade do MST (como veremos na seção 4.3). O nome do assentamento originou-se no momento da ocupação, pelo fato de haver muitas crianças entre os assentados e pela proximidade do natal (20 de dezembro). O nome foi decidido em assembleia, após ter sido discutido pelos grupos de famílias e pela coordenação do assentamento – organizado conforme metodologia do MST, em setores específicos como Produção, Educação, Saúde, Juventude, Gênero, Frente de Massa, Comunicação e Formação – responsáveis pela organização interna, contando ainda com o apoio da Associação Comunitária dos Agricultores Sem Terra do Assentamento Menino Jesus, da qual a maioria dos assentados faz parte.

A associação é uma entidade jurídica pela qual os assentados recebem recursos dos governos municipal, estadual ou federal para resolver questões de infraestrutura como moradia, estrada, escola, poço artesiano, cisterna de captação de água, entre outros.

A ocupação ocorreu de forma, *a priori*, pacífica, porque os donos da fazenda tinham interesse na desapropriação pelo INCRA, já que ela estava abandonada há mais de 10 (dez)

anos, segundo o relato de um dos assentados:

Essa fazenda era de uma empresa, que era uma antiga celulose, a KLABIN, ela trabalhava com artefatos de sisal e investiram bastante, desmataram toda essa área que hoje você já está vendo matado, mas eles desmataram isso tudo, segundo os relatórios do pessoal que trabalhou aqui. Dizem que eram 3 a 4 tratores trabalhando de dia a noite, desmatou tudo e implantaram a cultura do sisal, e se deram mal, porque essa região não é uma região de sisal, o solo, a questão da sua consistência, o tipo do solo não era adequado e eles investiram bastante em adubação e perceberam que o sisal não respondia. Desistiram, depois do sisal, depois de terem feito muitos investimentos [...] implantaram o eucalipto, plantaram 900 hectares de eucalipto, mas também não era o forte, começaram trabalhando, mas também desistiram do eucalipto, porque segundo eles contam, já estava defasado, essa questão de muito empréstimo feito em banco, não estavam conseguindo mais pagar os empréstimos, fizeram uma usina para o processamento do próprio eucalipto ali, e não estavam conseguindo, aí eles abandonaram tudo. Quando a gente chegou aqui, tinha 12 anos já de abandonada, as máquinas, tinha muita coisa aí enferrujada que não prestava mais pra nada, e tinha esses galpões que alguns já estavam caindo, tudo sujo, tudo abandonado mesmo. As paredes rachadas, e quando a gente chegou, tava nessa situação. Há 12 anos, só tinha apenas 4 vaqueiros que ficavam revezando, 2 em um dia e 2 em outro. Os vaqueiros moravam em Maracaiá e Pataíba, e quando a gente chegou, não tivemos conflito nenhum, os supostos proprietários chegaram aqui, conversaram com o pessoal, na verdade falaram que tinham interesse em vender para qualquer outra pessoa, mas, como a gente já tinha ocupado, era para a gente chamar o INCRA para negociar (COLETIVO DO ASSENTAMENTO MENINO JESUS. INFORMAÇÃO VERBAL, 2013).

Na ocupação, não houve conflito direto e nem poderia. Era uma fazenda grande, um verdadeiro latifúndio, com aproximadamente 4.480 ha, pertencente a um grupo que tentou várias atividades com a terra, que não tinha características adequadas para as atividades desenvolvidas pelos antigos donos, que acabaram falindo e tinham interesse em vender a terra, de preferência para a União. A ocupação, neste caso, foi uma oportunidade ímpar para os proprietários, que solicitaram a "parceria" dos assentados para resolver a questão junto ao Incra, justificando, assim, o que Bourdieu (1989) e Foucault (1988) denominam de "falso consenso". Após essa conversa, marcaram uma reunião com o INCRA, com a presença das duas partes, e, aparentemente, tudo ocorria bem, até que os donos começaram ameaçar os assentados, com ação de despejo, devido à morosidade do processo indenizatório, como veremos o relato de um dos entrevistados:

A desapropriação veio acontecer em 2003. Demorou bastante [...]. O INCRA demorou muito com os trabalhos, e eles começaram a ameaçar, ao ponto que muitas famílias desistiram, teve muitos lutadores disso aqui, que não participou mais do momento bom, que é receber a terra. Lutou dois anos, três anos, e foi embora, por não conseguir resistir mais, e aí outros foram chegando e tomando conta dos lotes. E assim a gente conseguiu a desapropriação. (COLETIVO DO ASSENTAMENTO

MENINO JESUS, INFORMAÇÃO VERBAL, 2014).

Como podemos observar no relato do depoente acima, a desapropriação só veio ocorrer 5 (cinco) anos após a ocupação, que foi em 1998, e a regulamentação pelo Incra, com a divisão dos lotes para cada família, só veio ocorrer em 2003. Durante esse período, foram muitas as dificuldades das famílias assentadas, morando em barracos de lona, sem nenhum tipo de infraestrutura, falta de água, entre outros problemas, como podemos verificar no relato de outro membro do assentamento, que chegou no dia da ocupação.

No período de 1999 e 2.000, só ficou quem mesmo tinha força de vontade. Viver num deserto desse, sem uma fonte, sem nada de água, era muito difícil e tinha que pegar água em Maracaiá, a 7 km. A gente falava: "gente, será que nós vai resistir até o final?", mas a gente resistia, porque os estudos que a gente fazia, as discussões, as assembleias, aí eu falava, que aqui era o lugar de eu criar meus filhos. Eu sabia que precisava educar bem meus filhos, porque, se isso não acontecesse, minha família, que foi toda embora, ia me crucificar. (ASSENTAMENTO MENINO JESUS. INFORMAÇÃO VERBAL, 2014).

De acordo com o depoimento acima, e conforme a história da origem deste assentamento construída pelo seu coletivo, esse foi um período de muita luta e dificuldade, em que várias famílias permaneceram 2 (dois), 3 (três) anos, mas não resistiram às dificuldades e foram embora, restando aqueles que tinham uma orientação político-ideológica consciente e o compromisso de educar bem seus filhos, como pudemos observar no relato anterior.

Desde o início, a oscilação de gente sempre foi forte por aqui. Um dos problemas que já expulsou muita gente é a água. Por agora, estamos usando a água de 30 (trinta) cisterna. Apesar da sua história, em movimento nenhum, os movimentos sociais foram prioridade. Houve um período que o movimento estava em alta e noutros não. Todas essas estratégias, que são pensadas pelo governo, explodem na mídia, basta ver os investimentos feitos no agronegócio e na agricultura de base familiar. Outra estratégia são os programas assistenciais que têm dificultado a luta e a vontade de buscar o movimento. Hoje, a gente vai pras comunidades e ninguém tem interesse de ir para o movimento. (ASSENTAMENTO MENINO JESUS. INFORMAÇÃO VERBAL, 2013).

Segundo relato desse assentado, as dificuldades das condições físicas expulsaram muitas famílias, aliadas aos programas sociais do governo Federal. Apesar das dificuldades durante o período de ocupação até a emissão do título de posse da terra para essas famílias, os assentados enfrentaram outra luta, não somente pela terra, mas, sobretudo, por uma educação

voltada aos interesses da vida no campo, que compreende “todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Neste sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social” (KOLLING *et al.*, 2002, p.14), e se articula com uma outra luta, dentro de uma escala muito maior, almejando um novo projeto de desenvolvimento para o campo, colocando-se "numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônica e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital" (MOLINA, 2012, p.324).

4.3 A ESCOLA FÁBIO HENRIQUE DE CERQUEIRA

A reivindicação por escola no assentamento vem desde a ocupação em 1998, quando o coletivo do assentamento organizou a escola, cadastrou os alunos, família por família, aproximadamente 60 (sessenta) alunos, os quais formaram uma turma multisseriada.⁶⁰ Antes mesmo de a prefeitura municipal fazer sua oficialização, um professor voluntário, do próprio assentamento, começou a ministrar as aulas. Esta, por sua vez, só veio ocorrer em 1999, com a criação da escola Everaldo Pereira dos Reis, que começou a funcionar com três turmas, em um velho barracão remanescente da antiga fazenda Paracatu, conforme Fotografia 1 (Escola Fábio Henrique de Cerqueira) e Fotografia 2 (Secretaria da Escola Fábio Henrique de Cerqueira).

⁶⁰ Todas as crianças do assentamento foram agregadas numa única sala de aula, com o mesmo professor, independentemente dos níveis de aprendizagem e série, de acordo com o que a realidade permitia (Nota da autora).

Fotografia 1 - Escola Fábio Henrique de Cerqueira Fotografia 2 - Secretaria da Escola Fábio Henrique de Cerqueira



Fotos de Edivânia Gomes de Sena, 2010⁶¹

Os assentados passaram a reivindicar do município a construção de um prédio novo para a escola e a contratação de professores, mas, segundo eles, houve resistência por parte da prefeitura, que vinculou, *a priori*, todos os alunos do assentamento à escola Everaldo Pinheiro dos Reis, que funcionava na fazenda Serrado e que havia fechado por falta de alunos.

Conforme Bispo (2013), em 2.000, a escola funcionou com 2 (dois) professores contratados pela prefeitura, que trabalhavam nos turnos matutino e vespertino para contemplar 56 (cinquenta e seis) alunos matriculados. Em 2002, esse número aumentou para 62 (sessenta e dois) alunos. Em 2003, o número de alunos continuou aumentando, chegando a 97 (noventa e sete), surgindo, assim, necessidade contratar mais uma professora. Neste período, foi nomeado um professor por concurso público do município, hoje, atual diretor da escola e assentado. No ano seguinte (2004), o número de alunos chegou a 128 (cento e vinte e oito alunos), aumentando também o número de professores para 5 (cinco).

A escola Everaldo Pinheiro dos Reis funcionou com esse nome até 2004, no mesmo barracão remanescente da fazenda Paracatu. Em 2005, os assentados se reuniram em assembleia com o Setor de Educação e mudaram o nome da escola para Fábio Henrique de Cerqueira,⁶² porém os processos reivindicatórios pela construção do espaço físico da escola continuaram, bem como para a contratação de novos professores, para suprir a demanda dos

⁶¹ Professora da escola Fábio Henrique de Cerqueira

⁶² Homenagem ao militante do MST que foi assassinado em uma emboscada no Sul da Bahia.

alunos que aumentava a cada ano. Vale salientar que, nessa época, não houve somente a mudança de nome da escola, que até então pertencia a uma direção geral, que ficava em Pataíba, um povoado do município, próximo ao assentamento. Devido ao aumento do número de alunos, a escola foi oficializada, porque, por lei, toda escola que tem mais de 100 (cem) alunos se torna uma unidade executora. E foi o que aconteceu com a referida escola, que pôde mudar de nome, legitimada pela escolha da comunidade, além de ter sido nomeado um diretor, membro do assentamento.

Quando tudo parecia estar caminhando bem, no início do ano de 2009, os assentados foram surpreendidos por um edital⁶³ para um concurso público, que disponibilizava 05 (cinco) vagas exclusivamente para professores da escola do assentamento Fábio Henrique de Cerqueira. Aos olhos dos assentados, esse edital, segundo o coletivo do assentamento, pareceu ter sido um “processo mal intencionado”, que dificultou a seleção para os professores de dentro do movimento. Quando os assentados souberam do concurso e das vagas para o assentamento, faltavam poucos dias para o encerramento das inscrições. Enfim, nenhum dos professores assentados que lecionavam no assentamento conseguiu se classificar entre as 5 (cinco) vagas disponíveis, de acordo com o edital do concurso. Segundo a mesma fonte, o que agravou ainda mais a situação foi a exigência de documentação comprobatória da titulação dos professores – uma das etapas do concurso (prova de título). O curto prazo não permitiu que os professores entregassem tais documentos em tempo hábil. Assim sendo, os professores que foram aprovados no concurso, foram designados para a referida escola, ocasionando, portanto, um conflito entre os assentados e os professores concursados, como podemos observar nos registros, extraídos do PPP da escola:

A escola sofreu certo impacto, pois estes profissionais ainda estão se adaptando à nova realidade e ainda não conseguem participar de todas as atividades da educação do MST e trabalhar seus princípios e normas. Isso tem dificultado a proposta de educação baseada na pedagogia da terra. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2012).

Dos 6 (seis) professores da escola na época, somente 1 (um) professor permaneceu,

⁶³ EDITAL Nº 003/2008 DE ABERTURA DE INSCRIÇÕES

porque havia feito um concurso municipal em 2002 e, portanto, já era concursado, o professor Vangilson, atual diretor da escola, e duas agentes, também assentadas e concursadas.

Dentro desse contexto e conforme o olhar dos assentados, eles passaram a enfrentar mais um problema com a vinda desses professores aprovados no concurso pelo fato de serem oriundos da cidade e desconhecerem a concepção de educação do movimento. Sobre esta questão, Menezes Neto defende que:

[...] os professores tenham uma formação especial, direcionada à realidade do campo, pois entende que o professor sem vínculos sociais e culturais com o campo, desvinculado das lutas pela reforma agrária, tenderia a reproduzir a “ideologia da desvalorização da cultura do campo”. Nesse sentido, propõe como medida emergencial a qualificação de educadores leigos vinculados às lutas e à cultura do campo (MENEZES NETO, 2003, p.100).

Os argumentos do autor parecem ter uma inspiração na concepção da pedagogia do MST, que é "o jeito pelo qual historicamente vem formando o sujeito social (coletivo) de nome Sem Terra, e que, no dia a dia, educa as pessoas que dele fazem parte e podem orientar ações organizadas especificamente para educá-las" (CALDART, 2010, p. 546-7). Esta é a proposta do MST e, inclusive no assentamento Menino Jesus, 7 (sete) membros fazem curso superior em Educação do Campo, com o objetivo de garantir a formação dos alunos, controlando e/ou se apropriando das escolas de sua comunidade. Esta também era a proposta do ruralismo pedagógico da década de 1940, que tivera a tentativa de formar professores para as especificidades das escolas rurais, "porém, venceu a proposta generalista de que todo professor deverá estar capacitado para desenvolver os mesmos saberes de coletivos humanos" (ARROYO, 2010, p.359), e que se opõe, portanto, ao desafio assumido pelo MST, junto com outros tantos movimentos sociais camponeses, de construir o projeto político pedagógico de Educação do Campo, partindo das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, que combina luta pela educação, pela Reforma Agrária, trabalho, cultura e soberania alimentar, entre outros.

A partir da realização do concurso público de 2008 e com a designação dos professores aprovados, as dificuldades na escola Fábio Henrique de Cerqueira só aumentaram, não eram tão somente problemas de ordem estrutural. Houve desestabilizações também relativas às questões político-pedagógicas, como podemos observar também no relato de uma das professoras concursadas e designada pela Portaria de número 032 de 2009 para a

escola Fábio Henrique, no referido concurso:

A nossa chegada no Assentamento Menino Jesus, digo minha e de mais cinco colegas, provocou um descontentamento na comunidade, pois ela não aceitava a inserção de professores que não estivessem inseridos no Movimento. As reivindicações feitas pelos representantes e diretor da escola em várias reuniões com o poder público municipal, que pressionava a nossa atuação em detrimento do concurso público realizado, eram voltadas para o trabalho educativo em consonância com a realidade e objetivos do assentamento e do Movimento Sem Terra. Estes assentados mostravam grandes preocupações com a não associabilidade da teoria com a prática vinda do exterior do assentamento. Estas posturas me inquietavam, pois eu tinha muitas dúvidas a respeito do processo educativo tão diferenciado a que se referiam, porém minha disponibilidade de tempo no local não oportunizava a compreensão real de todos os elementos e procedimentos a serem tomados e mudados na minha postura como educadora. As ACs (Atividades Complementares) muitas vezes não tratavam da questão pedagógica do movimento, as relações de trocas de experiências acabavam não acontecendo, por muitos fatores como a difícil acessibilidade no local, a distância da escola para o núcleo onde aconteciam os encontros e a falta de transportes para conduzir os ex-professores até o local. Então propus direcionar o trabalho de Conclusão de Curso para este campo, onde há como centralidade interpretativa o seguinte tema: *“Entre mandacarus e alecrim: a Proposta Política e Pedagógica da Escola Municipal Fábio Henrique de Cerqueira do Movimento Sem Terra no Assentamento Menino Jesus.”* (INFORMAÇÃO VERBAL, 2013).

Pelo relato da professora, podemos perceber que, além da assimetria em relação aos princípios político-pedagógicos, dos quais a professora não tinha conhecimento, outras dificuldades ainda foram enfrentadas nessas relações: a questão do transporte desses professores novos, que, muitas vezes, inviabiliza a carga horária na escola e, conseqüentemente, a aprendizagem, e os entraves à construção do prédio da escola junto ao município e também ao governo estadual, que demandou muita luta.

Para o MST, a construção de escolas nos assentamentos rurais constitui-se numa pauta constante. Nesse sentido, as marchas para Salvador e Brasília foram atendidas. O movimento conseguiu, em 2008, junto ao governo Federal, 8 (oito) escolas para assentamentos baianos, sendo que uma delas foi destinada ao assentamento Menino Jesus, que passou a enfrentar, além das dificuldades elencadas nesta seção, um novo conflito entre o governo municipal e o estadual, agora pelo controle/apropriação da escola, porque o Estado, que construiu a escola (com verba federal), opôs-se a que o Ensino Fundamental da escola do município, que já funcionava no assentamento, em instalações precárias, utilizasse o espaço físico da escola. Essa postura fez com que os assentados reagissem com veemência, por entenderem que, independentemente de quem houvesse construído o prédio, a escola, conforme Fotografia 3 do prédio atual que abriga as duas escolas do assentamento, construído pelo governo do

Estado, através do INCRA, é da comunidade e deve servir à comunidade, como podemos observar no depoimento de um dos assentados:

Essa escola aqui a gente considera ela como escola da comunidade, e não escola do município e nem tampouco escola do Estado. Isso aqui é uma escola da comunidade, onde qualquer modalidade de turmas de ensino que tiver na comunidade vai tá dentro dessa escola, independente que seja cadastrado pelo estado, por município ou por quem quer que seja, que por ser o estado que construiu, ainda existe um certo, digamos assim, conflito, não sei se eu posso considerar assim, entre estado e município, que eles acham que eles construíram e que a gente pra usar os espaços é preciso pedir favor, é preciso um monte de burocracias. E nós da comunidade entende que não é por aí, porque a escola não é do estado, a escola não é do município, a escola é da comunidade. Nós estamos usando um espaço que é nosso, que nós lutamos, que nós marchamos, suamos muito e conquistamos. Agora é claro que por essa parte formal [...], existe muito do que se ajeitar entre município e estado [...]. Mas isso aí já tá se ajeitando, já tem equipe da educação que tá discutindo com o estado como é que faz essas parcerias, como é que resolve isso, mas, até hoje tá tudo tranquilo, tudo normal. Mas claro que de vez em quando, tem uma conversinha, ah! vocês são do município, ah! mas vocês estão usando um espaço que é nosso. (INFORMAÇÃO VERBAL, 2013).

Fotografia 3 – Prédio atual do Colégio Estadual do Campo Menino Jesus e Escola Fábio Henrique de Cerqueira



Foto de Fernando Visita de Menezes

4.4 ADENTRANDO A ESCOLA DO CAMPO MENINO JESUS: O GIRASSOL ESTÁ SE ABRINDO

É!
 A gente quer viver pleno direito
 A gente quer viver todo respeito
 A gente quer viver uma nação
 A gente quer ser um cidadão

A Escola do Campo Menino Jesus é uma realidade concreta. Parafraseando um dos assentados em uma roda de conversa e anotado no meu diário de campo, durante a pesquisa, em relação ao enfrentamento da luta desde sua origem, de acampamento ao assentamento legalizado, perpassando a luta pela escola, disse-me: "O girassol vai abrir". Pelo menos em relação a essa luta, da legalização do assentamento e da construção física da escola, podemos concordar que sim. Porém, em relação ao controle/apropriação das escolas,⁶⁴ os assentados continuam em constante conflito com o Estado e Município para garantir os princípios da Educação do Campo, que, neste caso, inspirou seu nome: "Colégio Estadual do Campo Menino Jesus.

Criada em 2011 para oferecer o Ensino Médio, através da portaria 8619, DOU de 14 de outubro do mesmo ano, a escola foi fruto de uma conquista que demandou muitos embates para a sua construção, como vimos anteriormente. Cursar o Ensino Médio tem sido um dos maiores problemas das escolas do campo atualmente, pois os alunos, após o Ensino Fundamental, ou migram para a cidade para continuar seus estudos, ou migram de forma pendular, indo e voltando após as aulas, geralmente em transportes precários, oferecidos pelo governo do Estado.

Após a criação da escola, o primeiro embate ocorreu em relação ao funcionamento do Ensino Médio, porque, como foi descrito anteriormente, os assentados já haviam ocupado a escola à revelia do Estado, que ainda não tinha inaugurado oficialmente após seis meses de sua construção, de modo que, neste prédio novo, funcionava o Ensino Fundamental, que pertence à Escola Municipal Fábio Henrique de Cerqueira. O Ensino Médio, até então,

⁶⁴ Para mais esclarecimentos, o Assentamento Menino Jesus tem duas escolas: uma Municipal (ensino fundamental) e outra Estadual (ensino médio). No prédio da escola, construído pelo Estado, através de recursos federais, via INCRA, funcionam as duas escolas.

funcionava como anexo da escola João Durval Carneiro, e o Estado exigiu que, para os assentados continuarem ocupando o prédio da escola, ela não poderia mais funcionar como anexo, pressionando o movimento para apresentar um nome, para assumir a direção da escola, conforme depoimento da primeira diretora da escola:

Então o pessoal não achou correto eles ficarem ali naquela escolinha ali derrubada, com uma escola dessa fechada, sendo que a escola foi construída par a atender as suas demandas. Então, eles se sentiram no direito de arrombar o cadeado e entrar numa boa. [...] o tempo passou e não apareceu ninguém do estado para vir assumir a escola, aí a parte do Ensino Médio ficou como anexo do Colégio João Durval em Água Fria [...] aqui era anexo João Durval Carneiro, que usava o espaço físico da escola, então a Secretaria de Educação em Salvador passou a pressionar o MST para mandar alguém, porque tinha que ser alguém do MST para vir para aqui, e não chegou ninguém com o perfil que eles queriam (assentados), para a escola deixar de ser anexo, porque senão eles iriam perder a escola. Aí então, uns três ou quatro deles chegaram na minha casa [...] e me convidaram para ser a diretora, mas eu não vou ser diretora porque sou aposentada, não pode, e aí ligaram para lá (Secretaria de Educação) e disse que podia assumir como secretária [...] então resolvi aceitar como uma representante da direção da escola, porque faltavam somente dois dias para vencer o prazo para eles perderem a escola. (ASSENTAMENTO MENINO JESUS, INFORMAÇÃO VERBAL).

Resolvido esse embate, atualmente (2014), a escola funciona com 3 (três) turmas de Ensino Médio, com apenas 18 (dezoito) alunos no total, e uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), tempo formativo II, com 8 (oito) alunos. Foi nomeada, via concurso público, uma vice-diretora, que responde pela diretoria da escola *pro-tempore*, que tem se mostrado, segundo o coletivo do assentamento, uma profissional aberta ao diálogo e respeito às concepções político-pedagógicas do movimento.

Em reunião do setor de educação do assentamento da qual participei, muitos conflitos ficaram evidenciados, a exemplo da substituição dos professores militantes do movimento, que fazem graduação em distintas cidades da Bahia, que precisam ser substituídos por professores contratados, mas são impedidos por também não serem professores efetivos, constituindo-se, assim, em conflitos como podemos observar na fala da atual diretora:

A escola é do movimento, eu não sou contra isso, e quero deixar muito claro, mas o que me passaram (DIREC 12), como vocês não são efetivos do quadro, legalmente não podem ser substituídos (PST), caso fossem efetivos, a lei garante, para fazerem cursos, colocarem outra pessoa no lugar [...] então, eu tenho que fazer o que me mandam, só que eu não posso passar à frente dos meus "superiores" [...] (Grifo nosso).

Este é apenas um dos vários embates político-ideológicos e pedagógicos entre os

assentados e as instâncias municipal e estadual pelo controle/apropriação das escolas como garantia desses princípios para o presente e as futuras gerações que lutam por um novo projeto de desenvolvimento para o campo, pautado em uma educação que contemple suas necessidade e anseios.

5 TERRITORIALIDADE NO ASSENTAMENTO MENINO JESUS: ESTRATÉGIA DE LUTA PELO CONTROLE/APROPRIAÇÃO DE SUAS ESCOLAS

No novo tempo que virá, tudo será novo. Seremos novos eu e você, preto, branco, amarelo e verde; e será nova a nossa casa, que é o nosso país (ele um dia será nação até). E assim amanhã tudo será melhor. Mas amanhã tem que começar hoje à tarde, daqui a pouco, agora!!! Porque não há melhor futuro que um bom presente. E ainda que esta seja cíclica, nós é que vamos contá-la dessa vez. (Pichação de um muro retirada da agenda do PT/1999 e utilizada como epígrafe da proposta de Programa de Educação do Governo Popular de Campo Grande (MS). Campo Grande, julho de 2000.

Para começar a análise dos dados obtidos no espaço empírico da pesquisa, nada mais apropriado que ancorar o texto num contexto de fala significativo e exemplar como utopia permanente de sujeitos encarnados num fazer coletivo, que, cotidianamente, reescreve a história do Assentamento Menino Jesus e, portanto, da escola local, já que como bem sinaliza a epígrafe ‘ainda que a história seja cíclica, nós é que vamos contá-la desta vez’ e assim concretizar os sonhos, saberes e fazeres de educadores, educandos, gestores e comunidade local.

Neste capítulo, analisaremos os dados obtidos no espaço empírico da pesquisa, com base nos instrumentos escolhidos: observações, registro fotográfico, participação nas Acs das escolas, nas reuniões do setor de educação, análise do livro didático utilizado e documentos que norteiam a concepção das mesmas, acerca de seus respectivos Projetos Político Pedagógico (PPP), caderno de campo e entrevista semiestruturada, com 09 (nove) assentados do Menino Jesus, conforme descrição no Percurso Metodológico, sobre a história do assentamento, elaborada pelo seu coletivo e a luta pela criação das escolas, como instrumento ideológico contra-hegemônico e, sobretudo, grande aliada na luta pela terra, através da reforma agrária, bem como a afirmação político-cultural e ideológica, materializada através dos conteúdos e significados defendidos nessa luta; além de um vasto acervo bibliográfico sobre Educação do Campo e Territorialidade, que trazemos como conceitos chave para explicar o conflito pesquisado, pelo controle/apropriação das escolas do referido assentamento.

O período da pesquisa de campo ocorreu entre abril de 2012 e março de 2014, tendo sido entrevistados 02 (dois) professores, (um de cada escola), 02 diretores (um de cada escola), 02 (dois) alunos, também um de cada escola, 02 (dois) pais (um de cada escola), 02

(dois) representantes do setor de educação do movimento,⁶⁵ se constituindo em uma amostragem de 10 sujeitos participantes. Houve ainda uma conversa gravada com a secretária e coordenadora de Educação do município de Água Fria e a Coordenadora do setor de Educação do Campo da SEC do Estado da Bahia, representadas pelas secretarias municipal e estadual, por considerar relevante para a compreensão do conflito, além de roda de conversa com alguns membros do assentamento, em momento anterior a pesquisa (2010), como professora de Estágio e Prática de Ensino, através de aula de campo com os alunos da Uneb-Campus XI, visando à aproximação com o de pesquisa, objetivando compreender mais claramente o conflito pelo controle/apropriação da escola municipal Fábio Henrique de Cerqueira e do Colégio Estadual do Campo Menino Jesus, resultante de concepções divergentes, modelo contra-hegemônico, defendido pelos assentados, e o modelo hegemônico, defendido pelo município de Água Fria (BA), refletindo na produção de territorialidade com base na escola.

Para melhor compreensão metodológica e ética, os sujeitos da pesquisa foram assim categorizados: Professor 1, Diretor 1, Aluno 1, Mãe 1 (Escola Fábio Henrique de Cerqueira), Professor 2, Diretor 2, Aluno 2 e Pai 2 (Escola do Campo Menino Jesus), além de 2 (dois) coordenadores, um do sexo masculino e um do feminino, do setor de educação das duas escolas. Optamos ainda por intercalar todos os sujeitos 1 com os sujeitos 2, que foram entrevistados, utilizando sempre que necessário outras falas, através de outros elementos coletados com outras técnicas, citadas na metodologia, apesar de termos escolhido a entrevista semiestruturada como principal técnica de coleta de dados, não só porque representa "uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais", como nos aponta Ludke e André (1986, p.33), mas também, ainda segundo os autores, porque:

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, em que não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista [...] se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que a torna sobremaneira

⁶⁵ A questão do gênero é uma preocupação do movimento. Segundo o coletivo do Menino Jesus, todos os setores do MST contempla a questão do gênero.

eficaz na obtenção das informações desejadas. (p.33-4).

De acordo com essa perspectiva, demos prosseguimento à pesquisa com todos os sujeitos elencados acima, respeitando suas falas, ritmos, crenças, valores, concepções políticas e ideológicas, que pudessem primar pela fidelidade dos dados coletados e, sobretudo, garantissem a imparcialidade do pesquisador. E a escolha dos sujeitos pesquisados se deu com o objetivo de compreender o conflito mais precisamente através dos sujeitos que vivem em seu dia a dia esse conflito, repercutindo na sua formação político-pedagógica e ideológica, sujeitos estes que fazem parte diretamente da comunidade escolar, exercendo mutuamente relações de poder, estando todos estes protagonistas dentro ou fora do assentamento, tomando como referência que o poder não tem um centro específico, conforme defende Foucault (1988).

5.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA-CONSTRUINDO TERRITORIALIDADE

Começaremos a análise dos dados pelo professor(a) 1, da Escola Fábio Henrique de Cerqueira, em relação à sua trajetória de vida e letramento, até ele chegar à referida escola por concurso público:

- a) a professora 1 é oriunda da zona rural, vem de uma família de mãe e avó professoras⁶⁶ em escolas rurais e sempre quis ser professora pelo exemplo familiar. Quando criança, estudou até o ensino fundamental I em escolas do campo, no povoado de Catão, município de Água Fria, sempre intercalando o trabalho na lavoura, ajudando os pais, com a frequência na escola. Migrou para estudar na cidade após o ensino fundamental I porque a escola onde estudava na zona rural havia fechado. Quando adulta, em 2009, seguindo a tradição familiar (mãe, avó e tia), se tornou professora licenciada em Pedagogia, fez concurso público para o município de origem e foi aprovada para trabalhar na escola municipal Fábio Henrique de Cerqueira, localizada no assentamento Menino Jesus, onde se deparou indiretamente como protagonista do conflito, que é objeto desta pesquisa, sobre o controle/apropriação da escola em questão, entre os assentados e o poder

⁶⁶ Ambas foram formadas em ambientes não escolares.

público municipal, que resultou em alguns rebatimentos sobre os professores recém-concursados, que vieram ocupar uma vaga na escola do assentamento. Esses rebatimentos ocorreram pelo fato de a escola defender um modelo de educação pautado em pedagogia histórico-crítica, valorização da vida e sustentabilidade, para além da escola formal e, que, sobretudo, rompa com o modelo hegemônico que está posto, através de um currículo vivo, que respeite seus valores culturais e, sobretudo, lhes permita o acesso aos bens técnicos e tecnológicos do mundo moderno, visando à construção de um projeto societário mais justo, como podemos observar no depoimento da professora 1:

Em 2009, houve o concurso municipal, concurso público e, as vagas foram destinadas para a escola Fábio Henrique, [...] situada no assentamento Menino Jesus [...] eu fiz o concurso e fui aprovada nesse concurso público. Em 2009, eu vim trabalhar aqui, eu tomei posse no concurso em 2009 e aí eu vim ensinar aqui; e aqui estou até hoje, foi um concurso público feito pelo município [...]. No início foi bem difícil, a gente não tinha formação nenhuma. Hoje a gente já participa de cursos, seminários, já participa de encontros, pra compreender melhor essa dinâmica de uma educação do campo ainda voltada para os movimentos sociais, mas no início foi muito difícil, sem contar que a gente contou com a rejeição dos professores que já trabalhavam aqui há mais de dez anos, que foram eles que lutaram, pra constituir a escola, pra conseguir, pra registrar, e eles, quando a gente tomou posse no concurso, os professores que aqui já estavam, eles foram saindo. Eles trabalhavam com contrato, e aí o prefeito da época desfez o contrato deles e eles ficaram sem trabalho [...] Então havia uma resistência muito grande, porque a gente sabe que nós que fizemos o concurso não tínhamos culpa e nem conhecíamos a localidade, eu não conhecia a comunidade, não conhecia ninguém, a gente não tinha conhecimento das lutas, dos entraves que aconteciam. Então, como a gente colocou, houve esses problemas e a gente teve muita rejeição da comunidade, dos professores que aqui estavam, dos alunos, e isso se estende até hoje. Hoje a gente vê que muitos alunos, eles não respeitam a gente como deveria, eles veem a gente como um corpo estranho, talvez, dentro da escola, melhorou bastante, principalmente com as relações que a gente foi criando aqui dentro, com as outras pessoas que também viram que a gente não tinha culpa, não foi a gente que fez isso com a comunidade, foi o poder que lá estava. Então as pessoas foram nos conhecendo nas nossas relações, a gente foi se dando bem, um conhecendo o outro, a história dos outros professores, se sensibilizando também com a história de luta deles, que é muito difícil, o professor ficar dez anos pra ter uma escola na sua comunidade, que é de direito, e depois ficar desempregada. (PROFESSOR 1, ASSENTAMENTO MENINO JESUS. INFORMAÇÃO VERBAL. Grifo nosso).

Através do depoimento da professora 1, pudemos perceber que sua chegada à escola do assentamento trouxe conflito não somente pela perda do emprego dos professores assentados ligados ao movimento, mas, sobretudo, pela dinâmica da escola em relação à

proposta pedagógica, política e ideológica que o movimento defende para essas escolas e que está em parte materializada em seu PPP como "instrumento usado para definir as linhas gerais, os anseios e os objetivos de uma Unidade Escolar. Não é neutro, antes de ser pedagógico, é, essencialmente, político e define a linha que a escola deseja seguir."⁶⁷ Caminha em direção oposta ao modelo de educação vigente nas escolas públicas da rede municipal e estadual, sobretudo as escolas rurais, que continuam com o currículo como uma extensão da escola urbana. Com a vinda de professores externos ao movimento, foram desestruturados os princípios da educação proposta por eles e para eles [assentados], de acordo com a concepção do MST, conforme conversa com o coletivo do assentamento.

Logo, os assentados buscaram criar territorialidade que controlasse o acesso à escola, exigindo a adequação dos professores novos em relação à concepção do movimento, sempre mediados pelas relações de poder entre os membros do assentamento e, neste caso, o município de Água Fria, como podemos verificar por outro depoimento da Professora 1.

[...] A nossa chegada no Assentamento Menino Jesus, digo minha e de mais cinco colegas, provocou um descontentamento na comunidade, pois ela não aceitava a inserção de professores que não estivessem inseridos no Movimento. As reivindicações feitas pelos representantes e pelo diretor da escola em várias reuniões com o poder público municipal, que pressionava a nossa atuação em detrimento do concurso público realizado, eram voltadas para o trabalho educativo em consonância com a realidade e objetivos do assentamento e do Movimento Sem Terra. Estes mostravam grandes preocupações com a não associabilidade da teoria com a prática vinda do exterior do assentamento. Estas posturas me inquietavam, pois eu tinha muitas dúvidas a respeito do processo educativo tão diferenciado a que se referiam, porém, minha disponibilidade de tempo no local não oportunizava a compreensão real de todos os elementos e procedimentos a serem tomados e mudados na minha postura como educadora, as AC (Atividades Complementares) muitas vezes não tratavam da questão pedagógica do movimento, as relações de trocas de experiências acabavam não acontecendo por muitos fatores como a difícil acessibilidade no local, a distância da escola para o núcleo onde aconteciam os encontros e a falta de transportes para conduzir os ex-professores até ele. Então propus direcionar o trabalho de Conclusão de Curso para este campo, que tem como centralidade interpretativa o seguinte tema: “Entre mandacarus e alecrim: a Proposta Política e Pedagógica da Escola Municipal Fábio Henrique de Cerqueira do Movimento Sem Terra no Assentamento Menino Jesus. (*Ipsis litteres*), (PROFESSOR 1, ASSENTAMENTO MENINO JESUS. INFORMAÇÃO VERBAL).

Pelo depoimento do professor(a) 1, podemos compreender que os assentados não

⁶⁷ Projeto Político Pedagógico da Escola Fábio Henrique de Cerqueira (2013).

"abrem mão" do professor formado pelo movimento e para o movimento, através de um modelo de educação diferenciada, que contemple seus interesses e necessidades da vida no campo, se adequando ao mundo contemporâneo, como nos aponta Stedile:

Para nós, tão importante quanto distribuir a terra é distribuir conhecimento. Somos parte de processo mais amplo de desenvolvimento do meio rural para que, consequentemente, as pessoas se desenvolvam, sejam mais felizes e mais cultas, mesmo morando na roça" (1996, p.76).

Logo, o que os assentados estão propondo faz parte do projeto político pedagógico da educação do campo, vinculado às classes trabalhadoras em toda a sua diversidade, pensado por e para eles. Enfim, o controle/apropriação pelos conteúdos das escolas pressupõe modelos de educação diferenciados, e isto está claro neste estudo. Há uma distinção clara, marcada e demarcada pela apropriação dos saberes e afirmação da luta política e ideológica, mediada pelas relações de poder-saber, defendida pelos assentados do Menino Jesus.

Ainda de acordo com o depoimento da professora 1, abaixo, que não é militante do MST, sua origem camponesa, a busca da formação em consonância com os princípios do movimento e o conhecimento através da pesquisa na comunidade escolar em que atua possibilitam melhor aproximação prática com as concepções defendidas pela educação do campo, através das experiências com os professores do movimento, como ela depõe, sinalizando que, apesar de o currículo oficial da escola não contemplar os preceitos da educação do campo, estamos compreendendo que existe um currículo em ação, que é trabalhado valorizando a cultura e os princípios da educação do campo, quando afirma que “podemos em sala de aula fazer muito”, e transcender, portanto, o currículo oficial, valorizando a cultura e os princípios da educação do campo, quando afirma:

[...] a gente não desenvolve uma **educação para o campo**, mas a gente tá dando grandes e vários passos, pelo menos o que eu encontro da educação do campo, eu procuro compreender, a gente trabalha um pouco da história do movimento, da história das lutas, a gente traz as pessoas da comunidade para contar como foi a questão da ocupação, da organização, a gente tenta, da maneira melhor possível, trazer a realidade de nosso aluno para o nosso processo de ensino aprendizagem. Resta saber se esse currículo é um currículo de educação do campo [...] **O currículo da escola, ele está passando por uma fase muito de adaptação.** Até o ano passado (2012), a gente não tinha o Projeto Político Pedagógico, a gente tinha um PPP, mas era um projeto pedagógico muito defasado, não condizia com a realidade, e aí o ano passado, desde 2011 que o município implementou a política de reconstrução ou construção de algumas escolas do PPP. E aí em 2011, foi construído nas escolas, porém o da gente não foi concluído. O ano passado em 2012, eu assumi

a coordenação pedagógica daqui da escola e de outras mais três escolas. Então a gente tentou **reconstruir ou reconstituir esse Projeto Político Pedagógico**. A gente não pode mudar muita coisa no currículo, apesar de ter conhecimento das bases legais da Educação do Campo, a operacionalização da Educação do Campo, mas a gente não conseguiu mudar muita coisa no currículo da escola. A gente continua com um currículo fechado como outras escolas do nosso município, infelizmente, mas a gente tem muito do currículo oculto, mas dentro das possibilidades da legalidade, o currículo hoje oficial é o delegado pela Secretaria de Educação. Na sala de aula, a gente pode e pode muito, há muita riqueza na história e lutas dos movimentos dos sem terra. (PROFESSOR 1, INFORMAÇÃO VERBAL. 2014).

Embora a professora 1 fale de educação para o campo, salientado com o nosso grifo, não se trata apenas de uma questão semântica, mas de disputa de concepção político-pedagógica e ideológica, como a professora se refere em sua fala: "educação para o campo" difere do modelo de educação que o movimento e os assentados do Menino Jesus se apropriam da concepção da educação do campo. Em contrapartida, a professora, como coordenadora pedagógica da escola Fábio Henrique tentou, juntamente com seus pares, reconstruiu o PPP da escola e reconhece que, mesmo com o currículo formal, o professor pode fazer diferente, o currículo pode ser adaptado, mesmo de forma oculta, priorizando os conteúdos significativos do movimento e da escola, ao mesmo tempo em que em outra fala de seu depoimento, chama a atenção para uma contradição, que é trabalhar os princípios da educação do campo, atravessando um currículo formal, o que, no seu entendimento, ela fica limitada e enxerga a necessidade de uma formação dos professores, voltada para a educação do campo, entendendo a indissociabilidade da teoria e da prática, reconhecendo que há muito ainda por fazer.

Vale salientar que na concepção do currículo oculto apresentada pelos teóricos do currículo, na perspectiva crítica ao denunciá-lo, eles dizem o que os estudantes aprendem com ele [currículo oculto], as atitudes, comportamentos, valores e orientações que lhes permitem se ajustar da forma mais conveniente à sociedade capitalista. Aos alunos da classe trabalhadora, ensina o conformismo, a obediência, o individualismo, a subordinação, e aos alunos das classes proprietárias dos bens de produção, ensina os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação. Portanto, (des)construir o currículo oculto existente é o desafio que ainda está posto, porque nosso papel de educador implica desconstruir estereótipos, desnaturalizar crenças e preconceitos, problematizar e tematizar a prática, a fim de empoderar os sujeitos através da educação e da construção do conhecimento. Este sonho coletivo se faz presente no depoimento do professor 1, ao enfatizar a riqueza da luta coletiva por uma

educação como direito, que assegure aos estudantes, um percurso educativo digno.

Nesse sentido, as ideias de Frigotto (2010) ressoam na nossa concepção sobre a educação do campo ao esclarecer que:

As preposições para, no e do campo, aparentemente inocentes, na realidade expressam, na história da educação de homens e mulheres do campo, o vetor entre processos educativos alienantes e mantenedores da ordem do capital, e processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana e das formas sociais que cindem o gênero humano [...] a denominação de educação do campo engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista com as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivistas (2010, p.36).

Sobre sua prática pedagógica, a professora 1 ressalta que tem melhorado bastante, através das experiências vivenciadas com o MST, além do livro didático específico para a educação do campo, o que tem facilitado muito o modelo de educação defendida pelo movimento, porém, é clara, quando afirma que, de fato, não existe uma prática de educação do campo na referida escola, apesar de reconhecer os esforços dos sujeitos que, cotidianamente, fazem a escola para trabalhar suas concepções, atravessando o currículo oficial;

- b) professora 2 - é natural de Serrinha, estudou na zona rural, fazendo um percurso de 6 km ida e volta do campo para a cidade. Estudou em escola rural até a segunda, terceira série, migrando para a cidade para continuar os estudos. Começou a trabalhar cedo para ajudar a família. Na década de 80, chegou a trabalhar na construção civil. Começou a participar do movimento de mulheres com sua mãe, com 14 (catorze) 15 (quinze) anos, aproximadamente, sempre batalhando para terminar os estudos. Quando concluiu o Ensino Médio, foi convidada para participar das reuniões do sindicato e da igreja e acabou sendo convidada, juntamente com mais duas irmãs, a vir ocupar as terras do assentamento Menino Jesus. Foi professora do assentamento, desde o início, quando a escola era chamada Everaldo Pinheiro dos Reis.

Tem graduação em Pedagogia da Terra e História e está fazendo especialização em História da Cultura Afro, conforme relato abaixo:

[...] começamos a organizar o setor de educação e aí havia um grupo para organizar com a gente, que era formado por jovens [...] aí passamos a organizar a questão da

educação aqui, que foi lá nas casas antigas, que foram organizadas as salas de aula, então Adenilza⁶⁸ se juntou com a gente, sentou-se e trouxe material e aquelas pessoas que estavam ali reunidas formaram o setor de educação. [...] começamos a aula aqui em 99 e até hoje a gente tá aqui, mas, desse tempo pra cá, minha filha, pense muitas batalhas, viu, marchas, mobilizações, são muitas pautas na prefeitura mesmo, em 2009, que deixou todos fora do concurso e entrou em choque com a comunidade, com os professores que vieram, e aí pra crianças se adaptarem, para os professores se adaptarem [...], não tem sido fácil não, como você vem falando, nessa questão de currículo, só que a gente vem se adaptando. (PROFESSOR 2 ASSENTAMENTO MENINO JESUS, 2013).

Conforme depoimento da professora 2, ficou evidenciado sua militância no MST, que culminou com sua vinda para o assentamento logo no início da ocupação, ajudando, juntamente com outros jovens militantes na organização da escola. A professora demarca em sua fala o conflito com os professores que passaram no concurso em 2008 e tomaram posse em 2009, justificando seus rebatimentos para os sujeitos culturais que formam e se formam na escola (alunos e professores) da comunidades pesquisada. Entre esses conflitos, se refere ao currículo oficial de toda a rede municipal, que vem sendo adaptado para a realidade dos assentados com base nas concepções da educação do campo. A Professora 2 trabalha com as disciplinas geografia, sociologia, história e filosofia, em sistema de Regime Especial de Direito Administrativo (REDA).

Atualmente, trabalha com uma turma de EJA com 20 (vinte) alunos. É uma classe multisseriada, que tem alguns alunos idosos, militantes do assentamento, sendo muito participativa. Como é multisseriada, existem alunos que estão praticamente se alfabetizando, mas que têm um saber enriquecido pela ação política da militância.

Durante a pesquisa de campo, participei de algumas atividades na escola, uma delas foi uma aula da referida professora, que foi muito dinâmica e participativa quando propôs trabalhar com Língua Portuguesa e colocou no quadro a seguinte frase: "A educação do campo do povo agricultor precisa de uma enxada, de um lápis, de um trator" para que os alunos identificassem o encontro consonantal que constava em cada palavra. Foi muito interessante a aula porque eles se enxergaram na afirmação e, ao acertarem o que era solicitado pela docente, vibraram de alegria. A gramática foi mote para a análise semântica e discursiva do enunciado, explorando cada palavra no seu contexto: enxada e trator como instrumentos de produção da existência e o lápis como instrumento de poder e

⁶⁸ Adenilza Monteiro do Amaral Alvarez é uma militante do MST.

empoderamento, de aprendizado engajado na/com a vida. Em seguida, conversei com os alunos sobre sua origem, o que levou suas famílias a migrar de outras regiões e assentamentos, como foi o caso de um aluno, que é também sujeito desta pesquisa, e analisarei mais adiante. Na turma, pai e filho cursavam a mesma série e migraram com toda a família do estado de Sergipe;

Fotografia 4 – Observação: aula de Língua Portuguesa no Colégio Estadual do Campo Menino Jesus na EJA (Fundamental II)



Fotografia por Ana Margarete, 13 de abril de 2014
Fonte: Estudantes da EJA. Tempo formativo II

- c) diretor 1 - é filho de agricultor, estudou na zona rural e trabalhava junto com os pais na roça, no povoado de Rosário, a 6 (seis) km de casa, no município de Serrinha. Quando seu avô morreu, seu pai herdou 6 (seis) tarefas de terra, e eu trabalhava com ele um turno e estudava no outro. Entrou na militância através do grupo jovem, ligado à Pastoral da Terra, da igreja católica, que dava apoio ao MST nos trabalhos de base, visitando algumas comunidades na região, culminando com a ocupação no assentamento Menino. A priori,

veio para o assentamento apenas acompanhar a ocupação e acabou ficando, como tinha certa formação, foi convidado pelos dirigentes do movimento para organizar a escola, como podemos ver pelo seu relato:

Então no momento em que a gente estava ali como assentado, como acampado, ajudando as famílias, aí surgiu a oportunidade, os dirigentes naquela época descobriram que eu era formado [...] era um dos que tinha, digamos assim, uma escolaridade mais avançada que os demais, aí me convidaram para que eu pudesse já organizar as crianças para que a gente fizesse um levantamento das séries, onde essas crianças estudavam, que era para a gente já fazer a luta pela escola (DIRETOR 1. ASSENTAMENTO MENINO JESUS. INFORMAÇÃO VERBAL, 2014).

Pelo relato do Diretor 1, podemos perceber como o movimento concebe a educação, elegendo-a peça chave para a construção de um projeto societário com mais equidade social, tendo se tornado pauta reivindicatória logo que começaram a lutar pela terra. "No reino inteiro, eles debatem apaixonadamente a reforma das escolas, escreveu Comênio em 1641, para que todos os jovens, sem nenhuma exceção, sejam instruídos". Revolução Inglesa de 1940 (*apud* CALDART, 2004). Ratificando o lugar da educação no MST, Stedile diz: "Na nossa militância, existe, disseminada, uma vontade generalizada de estudar. As palavras de ordem 'sempre é tempo de aprender' e 'todos sem Terra na escola' já representam um verdadeiro objetivo! O setor de educação do MST tem sua centralidade de atuação na escola.

O Diretor considera, depois da escola formal, sua militância no movimento de jovens, ligados a Igreja Católica, e sua militância no MST, em ordem de importância, respectivamente, a segunda e terceira escola. Também vê o concurso de 2008 como um problema para as escolas do assentamento, refletindo na formação dos alunos e na vida da comunidade de um modo geral, que se apropria de modelos de educação diferenciados, lamentando a ausência de militantes assentados que lutaram pela escola, se formaram pelo e para o movimento, trabalharam como professores na escola desde sua origem e, após o concurso, aqueles que conseguiram retornar tiveram contrato temporário. Enfatiza que:

A intenção do movimento dos Sem Terra é que a gente vá formando nossos quadros para que os nossos próprios assentados possam cuidar da escola, da produção, da saúde. Infelizmente o sistema é montado de uma forma que, às vezes, não permite isso. (ASSENTAMENTO MENINO JESUS. INFORMAÇÃO VERBAL, 2014).

Após o concurso, só ficou na escola como professor efetivo o atual diretor, sujeito desta pesquisa, porque havia passado no concurso em 2001. É inegável que quem rege um

concurso público é o edital e, neste caso, o edital⁶⁹ está correto no que se refere às exigências e critérios das etapas avaliativas, e embora se tratando de uma escola diferenciada, por ser uma escola de assentamento, os critérios deveriam ser outros. Entendemos que deveria ser um concurso específico para professores vinculados aos valores e conhecimentos específicos do campo.

Ainda de acordo com o depoente, Diretor 1:

O restante que está aí são todas as pessoas que vieram depois, que prestam serviço, são concursados do município, mas que vêm de fora e que, infelizmente, a gente enfrenta muita dificuldade em conseguir fazer o que a gente queria, que era fazer a educação voltar também para os movimentos sociais, para a questão agrícola, a questão da educação no campo. Isso é muita dificuldade para a gente conseguir [...] Sempre houve muitas questões que a gente teve que enfrentar mesmo, porque o regulamento do município é aquele professor que tem que obedecer ao prefeito e ao secretário de educação, e a gente obedecia ao movimento, então, desde o início, existia esse “conflitozinho”, mas tudo se resolveu. Tamos aí! (PROFESSOR 1. ASSENTAMENTO MENINO JESUS. INFORMAÇÃO VERBAL).

Percebemos, através do depoente, que há um conflito estabelecido entre os professores externos ao movimento, que, de certa forma, entendemos como um desdobramento do conflito pelo controle/apropriação da escola, e o município, que, de certa forma, é camuflado na fala do diretor 1, emergindo, portanto, uma contradição nessas relações de poder, quando afirma que o regulamento do município exige obediência hierárquica, e se manifesta veementemente na defesa de suas convicções ideológicas, ao mesmo tempo em que assume que, desde o início, existe um “conflitozinho.”

Nas relações de poder, não nos parece haver um consenso na base do “tudo se resolveu, tamos aí”. Essas relações sugerem um poder pela imposição da vontade (Weber), através da prefeitura municipal, e um falso consenso, segundo Bourdieu (1989) e Foucault (1988). Sobre o PPP da escola, o Diretor afirma que é pautado na corrente sociointeracionista, em que crianças ouvem e ajudam nas discussões, porém, ainda não foi concluído, tendo vindo uma assessoria do município para ajudar na sua elaboração, o que, segundo este diretor, a construção está sendo coletivamente. “A gente teve um prazo para terminar logo, porque é aquela questão, né, eles precisavam fazer o fechamento no município porque do contrato” (DIRETOR 1. ASSENTAMENTO MENINO JESUS. INFORMAÇÃO VERBAL).

⁶⁹ Edital nº 003/2008 de Abertura de Inscrições.

Analise os fatos, apesar de o coletivo do assentamento dizer que a prefeitura está apenas sistematizando e que o coletivo das escolas de toda a rede deverá elaborar seu PPP, com base no seu coletivo, novamente emergindo uma contradição fundamentada no conflito pela gestão da escola, que pressupõe modelos de educação diferenciados, como afirma abaixo:

[...] uma escola do campo, não basta estar somente na zona rural. Então nós estamos na zona rural, tem todos os critérios em que estamos inseridos, mas em termos mesmo de educação, a gente precisa ainda melhorar muita coisa hoje pra gente se considerar realmente escola do campo, com educação do campo [...] Porque essa parte mesmo que te falei anteriormente sobre o concurso foi muito difícil, isso vai perdurar muito, porque não se pode hoje também mudar essa realidade tão fácil, né, que essas pessoas também, muito provavelmente, eles não vão, digamos assim, ah! porque eu estou na escola do movimento, vou tal, vou agora me dedicar a isso, que isso era a nossa intenção. Nos dá material, faz um monte de coisa mas o pessoal, a gente vê que tá aquela visão assim, que não volta mais [...] hoje, por exemplo, quem tem a visão de movimento, de educação do campo e tal, ainda sou eu, porque, todos esses que vieram, todo mundo aí, tem uma outra visão. não vamos conseguir mudar isso tão fácil, inclusive, essa questão do PPP mesmo, eu não vou lhe dizer que o PPP saiu da maneira que a gente queria, por mais que foi feito coletivo, mas imagine, nós temos uma porcentagem de pessoas ali, uns têm uma visão, outros têm outra, tem muitas coisas que você tem que tá discutindo, mas a maioria ali, sempre vai, né, então tem dessas coisas. Foi feito com representantes, nós temos aqui o chamado setor de educação, que são pessoas voluntárias, ou que tá nessa questão de mais educação e tal [...] então essas pessoas participaram, a gente convidou alunos, pais, mas mesmo assim, há pessoas que vêm, mas ficam caladas, né [...] e é a educação do campo que tá nessa transição. Agora, assim, a gente está com uma expectativa muito boa, na questão dessa gestão agora, porque o pessoal que tá na secretaria de educação hoje, tanto a coordenadora geral, quanto a secretária de educação, ela é estudiosa nessa área de educação do campo, Hildeci e Selminha, elas tão muito ligadas a isso aí. Claro que não vai ser muito fácil pra elas também, mas de vez em quando elas vão dando um passozinho mais voltado para essa questão. (DIRETOR 1. ASSENTAMENTO MENINO JESUS, 2013)

Pelo depoimento do Diretor 1, identificamos algo que representa os princípios da educação do campo, quando ele diz, em outras palavras, que não é a localização geográfica que a define, e sim, seus princípios e concepções. Ele a concebe, mas não clarifica seus princípios. Reconhece as dificuldades em relação à sua exequibilidade na escola, às diferentes visões e concepções de mundo, mesmo dentro do próprio movimento, pela incompatibilidade de ideias e proposições, expressando a dificuldade para a construção do PPP da escola.

Opõe-se, subliminarmente, aos professores externos ao movimento, como um problema que afeta o projeto político-pedagógico da escola, o que entendemos como uma dificuldade na construção de territorialidade. Sack a define" como a tentativa, por indivíduo

ou grupo, de afetar, influenciar, ou controlar pessoas, fenômenos e relações, ao delimitar e assegurar seu controle sobre uma certa área geográfica. Esta área será chamada de território" (2011, p.76), o que não significa dizer que essa territorialidade não seja construída. Apesar das dificuldades, entendemos que a territorialidade está demarcada nas práticas e documentos escolares, pelo que pudemos evidenciar na pesquisa, através de um trecho do seu seu PPP:

A necessidade de um projeto político que leve em conta o conjunto de vivências e, acima de tudo, o contexto maior do MST no campo da educação, é o que dá sentido a uma articulação desta proposição. No Movimento Sem Terra, Pedagogia quer dizer o jeito de conduzir a formação de um ser humano, e no processo de humanização, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação que pode ser chamado de Pedagogia do Movimento. Uma dessas é a Pedagogia da Organização Coletiva, em que a escola funciona coletivamente e no qual este coletivo assume a cor-responsabilidade de educar, espaço de aprendizagem. (Ipsis litteris). (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, ASSENTAMENTO MENINO JESUS, 2013).

Parafraseando Tomaz da Silva, o PPP da escola é seu "documento de identidade". Direciona um rumo, uma direção e, num extremo, poderíamos dizer que é intencional. Sobre este "documento de identidade", Veiga assevera que:

[...] todo projeto pedagógico é também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprir seus propósitos e sua intencionalidade. (1995, p.13).

Ainda sobre o sujeito pesquisado em questão, ele reconhece a transitoriedade da educação do campo em sua realidade escolar e vê perspectiva de avanço pelo fato de a secretária de educação do município e a coordenadora serem estudiosas da educação do campo, demonstrando, pelo tratamento pouco formal, certa proximidade. Segundo Caldart, "a educação do campo se tem desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. (2009, p.149).

Tal perspectiva pode não ser a ideal, mas é um caminho que não deve ser naturalizado, apesar de toda experiência nesse sentido ser importante, mas "um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas" (CALDART, 2009, p.149). Não é qualquer política

pública, e sim uma política que garanta o direito à educação no/do campo. Um modelo de educação no seu lugar como espaço de vivência, se assim o desejar permanecer neste lugar e, que este lugar favoreça uma vida com qualidade e tenha acesso a uma educação para eles e com eles, vinculada a suas necessidades humanas e sociais.

Vale ressaltar que o município de Água Fria, segundo sua secretaria de educação, está criando condições formativas para a educação do campo, extensivas a todos os professores do município, e pretende, em 2014, tornar a educação do campo política de Estado, o que entendemos como um avanço para o município, uma vez que mais de 60% da população vive no campo. Até agora, em meados de 2014, a educação não se tornou política de Estado em Água Fria.

Durante a pesquisa, percebi a questão do conflito em relação aos professores que foram nomeados no concurso de 2008, permeando de forma incisiva nas relações entre os assentados e os professores externos ao assentamento, e fui percebendo como a territorialidade era construída dialeticamente, tendo como objetivo o controle/apropriação (material e simbólica), das escolas do assentamento, quando perguntei: como eram as relações com os professores que não faziam parte do movimento? O Diretor 1 respondeu:

[...] muitas coisas eles não entendem, a gente às vezes quer colocar algumas coisas do movimento, eles não entendem. Inclusive, por exemplo, a gente queria, que todo dia de manhã, a gente cantasse o hino do movimento Sem Terra, com as crianças e, por mais que a gente converse, a importância, não sei o que, eles não acham que isso seja importante. E é uma coisa que todas as escolas do movimento têm, antes de iniciar as aulas, cantam o hino com todas as turmas, eles organizam as turmas em fileira e cantam o hino, e isso a gente não conseguiu ainda. A gente quer ainda implantar isso. Inclusive agora com essa questão de MAIS EDUCAÇÃO,⁷⁰ pegar mais essa turma que são do assentamento, pra ver se a gente consegue fazer isso. Essa questão, depois que eles vieram mesmo, quase que a gente não participa mais dos Sem Terrinha, que antes. Pode acrescentar as músicas do movimento, a mística,⁷¹ um monte de coisas, assim, particularidades nossas, que era para ser

⁷⁰ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Tem como objetivo contribuir para a estruturação da proposta de educação integral nas escolas do campo e de comunidades quilombolas, por meio da disponibilização de recursos específicos para a ampliação da jornada escolar, integrando atividades de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular nas diversas áreas do conhecimento. Para aprofundamento, consultar. www.mec.gov.br Acesso em: 13 mai. 2014.

⁷¹ A mística deve ser entendida como sendo o conjunto de motivações que sentimos no dia a dia, no trabalho organizativo, que impulsiona nossa luta para frente. Ela é responsável por reduzir a distância entre o presente e o futuro, fazendo-nos viver antecipadamente os objetivos que definimos e queremos alcançar (MST-A Questão da Mística no MST. São Paulo, 1991, p.4).

trabalhada nas escolas, mas que não é (DIRETOR 1. ASSENTAMENTO MENINO JESUS, 2013).

Após o relato acima, o conflito com os professores externos ao assentamento rebate diretamente nas práticas pedagógicas das escolas pesquisadas, quando estas práticas, que são fundantes para o movimento e o modelo de educação que defende, em oposição ao modelo hegemônico, que historicamente criou modelos de desenvolvimento e de educação para os povos do campo, sempre ignorando-os e "escravizando-os". Está evidente a preocupação, pelo relato do Diretor 1, com a continuação da tradição, especificamente frisada por ele, em relação ao hino do movimento e de sua mística. Refere-se ao programa Mais Educação como estratégia de garantir as concepções político-pedagógica e culturais do movimento. É um programa que tem como objetivo ampliar a jornada escolar e ressignificar os espaços e tempos pedagógicos. Os alunos ficam em turno oposto com um monitor, que recebe uma bolsa de 60,00 (sessenta) reais por turma, e faz o acompanhamento dessas turmas em turno oposto. É uma oportunidade de os assentados(as) receberem alguma forma de incentivo financeiro, porque alguns estão desempregados, e outros ainda estão estudando, além de ser uma estratégia para controlar/se apropriar da escola, após a chegada dos novos professores, sobretudo no tocante à garantia do direito de aprender, fortalecendo as aprendizagens cognitivas, estéticas, culturais, étnicas e científicas. Os macrocampos para as populações do campo propõem trabalhar as especificidades dos povos do campo. Outro projeto contemplado pela Escola Fábio Henrique foi o Mais Cultura nas Escolas⁷² para trabalhar em turno oposto, com o eixo temático cultura afro-brasileira: Atividades de formação cultural e aprendizado que valorizam o conjunto de manifestações culturais que contenham elementos da cultura africana e cultura afro-brasileira (música, dança, folclore, festas, culinária, linguagem, entre outros);

d) diretor 2 - a diretora 2 reside em Feira de Santana e, devido a seu esposo ter aproximação com o movimento, foi convidada pelos assentados para assumir o Colégio Estadual do Campo Menino Jesus, para que a escola

⁷² O Mais Cultura Nas Escolas pretende potencializar processos de ensino e aprendizado por meio da democratização do acesso à cultura e da integração de práticas criativas e da diversidade cultural brasileira à educação integral. www.cultura.gov.br. Acesso em 13 mai. 2014.

passasse a funcionar legalmente. Era uma exigência do Estado, que construiu o prédio físico da escola. Após tensão com os assentados, cedeu para que a escola municipal também ocupasse o mesmo prédio, porém, o ensino médio tinha que funcionar, caso contrário, a escola permaneceria fechada, mesmo depois de construída. Os assentados tencionaram, ocuparam a SEC em Salvador e exigiram a inauguração da escola para funcionar com o ensino médio e também abrigar a escola do município, que se localizava no antigo barracão da fazenda ocupada, em condições degradantes.

Como o processo foi lento, a SEC deixou a escola 6 (seis) meses fechada. Os assentados ocuparam e exigiram um diretor ligado ao movimento, haja vista que não existia entre eles, nenhum professor concursado pelo Estado. A diretora em questão é funcionária aposentada do Estado e assumiu a direção pro tempore, porque foi uma escolha dos assentados, que já haviam recusado alguns candidatos a diretor enviados pela SEC.

A diretora chamou a atenção para um outro problema, entre o Município e o Estado, em relação ao que denomina de parceria. Disse que o Estado solicita da Prefeitura o pagamento e ou contratação de funcionários de serviços gerais, mas, quando isso acontece, os funcionários não querem limpar a parte do Estado, dizendo "ocupa, mas não quer ter compromisso, só quer direitos."

Como podemos perceber, os conflitos são muitos, e a pesquisa tem revelado estas contradições que emergem das "parcerias" e dos "falsos consensos". Os próprios assentados, quando ocuparam a escola, o fizeram defendendo um discurso de que a escola era da comunidade e não do Estado ou Município. Eis a questão.um novo conflito emergindo.

Sobre o conflito, acompanhemos seu posicionamento:

[...] o pessoal não achou correto eles ficarem ali naquela escolinha ali derrubada, com uma escola dessa fechada, sendo que a escola foi construída para atender a suas demandas. Então eles se sentiram no direito de arrombar o cadeado e entrarem numa boa [...] o tempo passou e não apareceu ninguém do estado para vir assumir a escola (DIRETORA 2. ASSENTAMENTO MENINO JESUS, INFORMAÇÃO VERBAL, 2013)

Conforme pudemos observar na fala da diretora 2, os assentados ocuparam a escola na condição de sujeitos de direitos. A escola foi construída em sua comunidade, portanto, pertence à comunidade.

Para finalizar a entrevista, fiz a seguinte pergunta: O nome da escola é Colégio Estadual do Campo Menino Jesus, o currículo é oficial do Estado, ou da Educação do Campo?

Não, o currículo ainda é o normal, mas, como tem o projeto educar, nós vamos fazer horta [...] a merenda é muito boa, enviada pela prefeitura.

Após esta resposta, fica mais do que evidenciado que os assentados, protagonistas da luta pela terra do "Menino Jesus" e por uma educação que atenda seus anseios, ocupem seu lugar de direito, representado pelas escolas de sua comunidade, ocupando-as e controlando-as, garantindo um Projeto Político Pedagógico vinculado às classes trabalhadoras do campo em toda a sua diversidade.

Indagada sobre o funcionamento da escola, sua dinâmica, os professores, o PPP, a entrevistada respondeu:

Não, aqui a gente não tem isso, porque não tem funcionários, não tem alunos suficientes, então a gente não pode nem ter, nem colegiado. Só temos dois professores do REDA e um PST. Não há nenhum professor concursado [...] o povo discrimina muito os sem-Terra, eu não sabia que era tanto, estou sentindo na pele, agora que eu estou correndo atrás das coisas [...] quando eu cheguei à SEC em Salvador, a mulher disse assim, venha cá, e esse telefone, quem paga? Eu disse: a Secretaria de Educação, quer dizer que é a secretaria de educação paga luz para Sem-Terras, é? (Diretora 2. Assentamento Menino Jesus, Informação Verba, 2013)

Diante do exposto pela diretora 2, a situação do Colégio Estadual do campo Menino Jesus é grave, havendo hoje uma defasagem em seu quadro de 5 (cinco) professores. Os assentados, para controlarem/se apropriarem da referida escola, eles o fazem através de programas do MEC e do Ministério da Cultura, ou contratos temporários. Outro problema grave, segundo a diretora, tem sido a escassez de alunos. Esse ano (2014), está funcionando apenas com três turmas de ensino médio, quantificando 26 alunos, conforme pudemos constatar na íntegra.

Participei de um encontro com a secretária de educação⁷³ e coordenadora pedagógica do município de Água Fria, cujo diálogo girou em torno da educação, e lhe perguntei: Como a Sra. concebe e avalia a educação no município?

⁷³ Diálogo com a pesquisadora, realizado em 13/05/2013.

[...] na gestão anterior, o secretário fez uma consulta sobre a implantação do currículo da educação do campo no município, ou não. Houve uma eleição para decidir, e os diretores das escolas da rede municipal não aceitaram. Ainda na concepção da coordenadora atual, **os diretores e professores não se reconhecem do campo, falta conhecimento [...] Não existe no município educação do campo, e sim, educação rural.** Quando eu comecei a coordenar a escola Ativa eu levei para a formação, porque aí **percebi o diferencial do professor, que fez realmente acontecer o trabalho, porque ele mora na zona rural, ele trabalha a realidade, só que você pegar o professor da zona urbana, para trabalhar na zona rural, não acontece.** (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO, 2013).

Como já mencionei anteriormente, mais de 60% da população do município é rural, e segundo a secretária de educação, os diretores das escolas não aceitaram a implantação da educação do campo no município, porque não se reconhecem como escola do campo, não existe pertencimento ao campo. Primeiro, uma decisão tão importante como esta, quem deveria decidir com legitimidade seriam os protagonistas destas escolas (professores e alunos), e não o diretor, apenas. A coordenadora destacou ainda a importância de o professor ter vínculo com o campo para trabalhar nestas escolas, referenciando sua experiência na escola ativa como coordenadora, promovendo a formação dos professores da escola do campo, para trabalhar nestas escolas, destacando um resultado positivo.

Neste mesmo encontro, novamente lhe perguntei: o currículo que se aplica na escola municipal Fábio Henrique é da educação do campo, ou é o currículo oficial para todas as escolas municipais? Qual o maior desafio?

Os professores de Água Fria não estão preparados para a Educação do Campo, os alunos não são atendidos em suas demandas [...] os professores ainda não estão participando do processo. O diretor falta muito porque está fazendo graduação em agronomia em outro município e isso se constitui em um problema para a escola, porém ele se comprometeu que em maio (2013) está voltando definitivamente, o que espero que isso aconteça porque pra gente é muito complicado. [...]. É preciso impor o que deve se imposto, não como uma ditadura, mas a gente precisa rever muitas coisas para que aconteçam... [...] na realidade, a gente não tem contato com os professores que moram no assentamento porque não são professores da rede, com exceção de Vangilson, que é concursado e faz parte do movimento e é diretor da escola do município. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO, 2013).

Um dos objetivos específicos da pesquisa teve como finalidade identificar as contradições que emergem do conflito pelo controle/apropriação das escolas pesquisadas, causadas por concepções divergentes entre o modelo contra-hegemônico, defendido pelos assentados, e o modelo hegemônico, defendido pelo município de Água Fria (BA), o que é evidenciado no depoimento da coordenadora, que pretende implantar a educação do campo no

município, objetivando que se torne política municipal de Estado. Ela parece não conhecer os princípios da educação do campo, não conseguindo perceber esse sujeito com um perfil formativo que contribuirá efetivamente no seu campo de atuação, desconsiderando, assim, a importância da formação continuada para a melhoria educacional e a qualificação do corpo docente, que, de modo implicado e engajado, faz a diferença no seu campo de atuação, ficando evidenciada, portanto, a contradição, havendo uma idiossincrasia entre o discurso e a prática, ao afirmar que “o diretor falta muito porque está fazendo graduação em agronomia em outro município e isso se constitui em um problema para a escola”. Como modificar a realidade local da escola do campo sem um corpo docente qualificado e comprometido com a educação da sua região? Sem garantir a efetiva formação e a autoformação de todos - coordenadores, gestores, docentes e técnicos - a educação que ela quer ver transformada, conforme aponta em seu depoimento, se esvai.

As contradições nos apontam para a nossa incompletude humana e nosso olhar simplista sobre os processos multifacetados da formação docente bem como de gestores e coordenadores pedagógicos, que não percebem nesta ação de afastamento do professor uma riqueza formativa para o coletivo da escola no seu retorno e, de modo concreto, viabilizar um substituto para ele, já que é direito da categoria a formação continuada.

No mesmo diálogo com a secretária de educação, fiz à coordenadora pedagógica a mesma pergunta feita à secretária de educação: Como a Senhora. avalia a Educação do município de Água Fria ?

Nós encontramos uma situação que não foi das mais interessantes, as escolas, sobretudo, as do campo, elas não têm a estrutura para funcionamento que elas deveriam ter, os alunos do campo sobretudo, eles não são atendidos em suas demandas, a gente tem alunos que moram no campo, mas que ainda são atendidos com uma educação urbana. **O modelo de educação que nós temos no município hoje, ainda é o urbano, num município em que nós temos uma população majoritariamente rural**, que ainda que esse alunos estejam no centro ou de Água fria ou de Pataíba, eles, na sua maioria, são oriundos da zona rural. Até a sede, que deveria também oferecer uma educação do campo, mantém a educação no campo, estendida à urbana, que não atende nem ao campo, nem a urbana [...] qual é a nossa preocupação nessa gestão, já que a gente percebe e avalia que **o município não participou até agora de discussão referente à educação do campo e, em outro momento, nós tivemos uma discussão fechada no processo de escolha de querer ou não a educação do campo no município?** então a preocupação dessa gestão é justamente instrumentalizar os professores, os diretores, ampliar a discussão no município de Água Fria em 2013, pra em 2014, a gente dá o pontapé inicial com a proposta da jornada pedagógica, para que os professores, com o processo de formação oferecida esse ano, já saibam do que se trata e aí a gente vai implantar em Água Fria efetivamente a educação do campo. (COORDENADORA

PEDAGÓGICA DO MUNICÍPIO, 2013).

De acordo com a fala da coordenadora pedagógica, a educação, que é realidade em toda a rede municipal, tanto no campo, quanto na cidade, é urbana, mas, na prática, não contempla nem os alunos do campo, nem os da cidade. Importante destacar que era objetivo oferecer formação a todos os professores da rede desde o ano passado, para esse ano implantar a educação do campo no município. Porém, essa perspectiva não se concretizou, porque esse ano, nem a jornada pedagógica foi realizada porque, segundo a secretaria, faltaram recursos.

Perguntada sobre os problemas enfrentados pela escola municipal Fábio Henrique de Cerqueira e seus desafios, respondeu dizendo dos desafios que são imensos. Primeiro, o movimento deixou a desejar, porque falta sentimento de pertencimento dos assentados, “que não se reconhecem como Sem Terra, com exceção de alguns líderes”, afirma. Segundo, a questão da formação dos professores. Ela entende que é preciso instrumentalizar os professores para trabalhar em escolas do campo, apesar de discordar dos assentados em relação aos professores, que, necessariamente, não precisam ser ligados ao movimento para trabalhar em suas escolas, desde que tenham uma formação adequada, e enfatiza:

[...] era uma escola a que ninguém queria ir e que ainda há uma grande resistência de o professor ir para a escola do assentamento, porque é distante, porque a metodologia é outra, porque é sem Terra, porque não há uma identidade criada, eles não têm uma identidade criada, porque também não foi oferecida aos professores [...] eles têm noção de direitos, muitos direitos e são resistentes a muitos deveres [...] Segundo alguns líderes, o que tem se perdido essa identidade, foi a troca dos professores, a partir do concurso de 2009, que acirrou o conflito, a partir do concurso de 2009, que por sorte ou por azar deixou os assentados de fora, porque eles não passaram no referido concurso, e faltou também o município instrumentalizar os professores que passaram nesse concurso. (COORDENADORA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO, 2013).

Os dados emergentes do campo apontam para um sentimento de pertencimento bem como ressoam na concepção de Arroyo sobre os sujeitos dos movimentos sociais, como "sujeitos de conhecimentos, de valores, culturas, sujeitos de processos de humanização/emancipação" (ARROYO, 2011, p.11). Considerando ainda o que nos afirmam Moreira e Câmara (2011, p.40): “[...] compreender como toda essa dinâmica nos atinge, bem como afeta quem são nossos (as) alunos (as) [...] que identidades ajudamos a formar com nossas aulas e atividades” e como estamos atuando em sala de aula. Estamos mesmo

compreendendo e valorizando essa escuta e essas demandas advindas dos sujeitos do campo?

Além disso, a reflexão tecida pela coordenadora pedagógica é fundamental e nos faz dialogar com as indagações de Silva, Maraúx e Silva (2013), ao indagarem sobre a formação docente e suas implicações da seguinte forma: Sobre o que dizem e querem os sujeitos para quem ofertamos esta educação que está posta? Com se dá a formação dos profissionais formados pelas universidades e institutos federais que irão atuar na Educação Básica?

Para nós, as questões apontadas a seguir, por Miguel Arroyo (2001), precisam ser respondidas neste amplo debate que sabemos ser imperioso que aconteça.

Estes vínculos tão estreitos entre currículo, trabalho e condição docente têm feito do currículo um dos territórios mais disputados seja pelas políticas, diretrizes e normas, seja pelos profissionais do conhecimento. [...] Nos encontros de professores, chegam toda essa riqueza e criatividade socializadas em oficinas, grupos de trabalho e estudo. É fácil constatar que essas disputas adquiriram dimensões que nas escolas temos oficial, com seu núcleo comum, disciplinado e em paralelo temos o currículo na prática incorporando temáticas, experiências sociais, indagações, procuras de explicações e de sentidos a tantas vivências e indagações desestruturantes que chegam dos mestres, educandos e da dinâmica social, política e cultural. (ARROYO, 2001, p.17).

Essa riqueza precisa se fazer presente nas formações docentes, cujo modelo não responde nem corresponde às demandas da contemporaneidade e nos convida ao constante debate e mudanças que precisam acontecer nas formações iniciais e continuadas, como bem já sinalizado pela depoente ao afirmar [...] que “era uma escola a que ninguém queria ir e que ainda há uma grande resistência do professor ir para a escola do assentamento, porque é distante, porque a metodologia é outra, porque é sem Terra.” Vejamos o que nos aponta a aluna 1 a seguir:

- e) aluna 1 - a aluna tem 18 (dezoito anos), veio com toda sua família de uma comunidade chamada de "Colher de Pau", no município de Serrinha (BA), através do movimento do MST, logo quando houve a ocupação (ainda quando acampamento). E tinha apenas 3 (três anos), quando chegou aqui. Hoje tem 18 (dezoito anos) e cursa o 3 ano do ensino médio, no Colégio Estadual do Campo Menino Jesus, onde trabalha como auxiliar de professora na educação infantil, cuidando das crianças, recebendo uma pequena remuneração. A aluna sempre estudou no assentamento, saindo para estudar no povoado de Maracaiá, próximo ao assentamento, no ensino

fundamental II, porque a escola municipal Fábio Henrique de Cerqueira só oferece o fundamental I, retornando para cursar o ensino médio no assentamento.

Perguntada de que disciplinas mais gosta, ela escolheu educação física e filosofia. Educação física, porque considera não só a questão teórica da disciplina, mas também fazer atividades esportivas fora das quatro paredes da sala de aula. E filosofia, não soube explicar claramente: "nem sei nem o que explicar, mas eu gosto, acho interessante [...] a gente não fica só naquela coisa de ficar estudando história, matemática, fazer exercício mesmo". Indagada sobre o que estuda e aprende em relação aos conteúdos na escola, respondeu: "A gente não fica só estudando história, matemática essas coisas, sabe? Até na disciplina de Sociologia, a gente estudou bastante sobre o MST e reforma agrária."

A aluna 1 destaca importância de participar do colegiado escolar porque: "Para não ficar por fora das coisas, pra não saber [...] de outro jeito, a gente quer saber de tudo aquilo que aconteceu [...] como vai ser, quando vão começar as aulas, como o dinheiro vai ser distribuído.

Perguntei como ocorrem as relações entre os professores, que são do movimento e os professores que não fazem parte do movimento, sobre o ensino, diferença de metodologia, como os conteúdos são trabalhados e quais conteúdos eram prioridade para aquela escola. Analisemos sua fala a seguir:

Eu não acho diferença não, mesmo que tenha algum professor de fora que tem aqui, a professora [...] é assentada daqui, só que ela mora em Feira [...] todos os professores do ensino médio são do movimento. O ano passado havia uma professora que não era daqui [...] as matérias que ela ensinava não tinham muito essas questões assim, ela ensinava as matérias, matemática, química e física. Mas as relações interpessoais, com todos os professores são boas, quer seja do movimento, quer não [...] quando eu estudei na 7ª série, houve uma desavença com uma professora que tinha preconceito com os Sem Terra. (em outra escola fora do assentamento) (ALUNA 1. ASSENTAMENTO MENINO JESUS. INFORMAÇÃO VERBAL).

A aluna 1, apesar de tímida, me pareceu segura de seus ideais e convicções, gosta de filosofia, participa da "vida" da escola, quer saber como o dinheiro do caixa escolar é investido, e não nos ofereceu argumentos, que comprovassem ou não, quando disse que não via diferença, do ponto de vista pedagógico e metodológico, entre os professores do assentamento e os professores externos a ele, talvez por falta de elementos, pelo fato de as

disciplinas trabalhadas por estes professores pertencerem à área da ciência da natureza, sem querer, portanto, fazer apologia a esta tradicional dicotomia. Na verdade, suas respostas foram muito genéricas e vagas, o que não permite uma análise mais acurada;

f) aluno 2 - o aluno é militante do MST desde novembro de 2003. Veio em 2005 para o Menino Jesus, com mais 05 (cinco) famílias, de outro assentamento em Mata de São João (BA), chamado Acampamento Recanto da Paz, requisitado pela direção estadual do movimento para auxiliar na organização de base do Menino Jesus, no projeto de fabricação de tijolos ecológicos para a construção das 212 casas dos assentamentos.

Do acampamento Recanto da Paz, vieram para essa empreitada, 05 (cinco) pedreiros e 05 (cinco) ajudantes de pedreiros. Por conta do custo, só foram construídas 21 (vinte e uma casas), com tijolos ecológicos, as restantes foram construídas com blocos. O aluno pesquisado é coordenador de grupo,⁷⁴ contribuindo também no setor de produção do assentamento. É um Senhor de aproximadamente 60 (sessenta) anos e estuda no Colégio Estadual do Campo Menino Jesus, EJA II, numa turma de 20 alunos (1ª a 4ª) série, multisseriada, na 2ª série. A professora é militante do assentamento, contratada em regime de PST.

Em 2007, através de uma pesquisa de mestrado no referido assentamento intitulada *Formação Profissional para a Construção Civil em um Assentamento do MST: contribuições para a autoconstrução habitacional*, do pesquisador João Maurício Santana Ramos, pela Universidade do Estado da Bahia-UneB. O depoente em questão (aluno 2) participou de um curso de formação profissional, que visava a identificar as contribuições trazidas por cursos de formação profissional de pedreiros, carpinteiros, encanadores, eletricitas e pintores, ministrados pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão em Habitação Popular (Thaba) entre novembro de 2006 e março de 2007 a um grupo de 48 assentados do Movimento de Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) no município de Água Fria – BA. Assim, estes assentados poderiam construir, em regime de autogestão, as 212 casas do assentamento, tendo adquirido quatro certificados, que, para a escola formal, legitimou seu conhecimento

⁷⁴ O assentamento, seguindo a metodologia do MST, é dividido em 21 (vinte) setores de produção. Cada grupo trabalha 2 (dois) dias por mês no setor de produção, que é coletivo, para a manutenção do assentamento.

prático, e que fala desses certificados como uma conquista importante, como podemos ver na íntegra através de sua fala:

No dia 08 de dezembro de 2007, a gente tomou um curso pela UNEB e THABA, onde hoje eu tenho quatro certificados profissionais, como pedreiro, encanador, eletricista e pintor, em 2008, eu quis me aperfeiçoar na área de estudo [...]. Eu frequentei a escola, mas não sei por que o professor foi embora. Quando foi em 2009, eu voltei a estudar, mas a professora ficou em estado de gravidez e não pode continuar a aula e eu parei. (ALUNO 2. ASSENTAMENTO MENINO JESUS, INFORMAÇÃO VERBAL, 2014).

Pela entrevista com o aluno 2, percebemos seu nível de maturidade e orientação política, que transcende a maturidade natural da idade, mas uma demonstração de grande aprendizagem em outros ambientes não formais, destacando a própria formação do movimento.

Ficam evidentes a vontade de aprender na escola formal, o sentimento de pertencimento ao lugar, quando diz "que só sai do assentamento para o cemitério". Durante a observação da turma da qual ele é aluno, percebi seu interesse pela leitura, ainda que lendo com muita dificuldade, demonstrava com clareza sua postura político-ideológica durante as aulas em relação à sua participação, relatando como veio para o assentamento e sua relação com o movimento.

Durante a observação de uma aula, na mesma turma do aluno 2, sujeito desta pesquisa, conversei com alguns colegas, e eles afirmaram também que não perceberem diferença nas questões teórico-metodológicas entre professores do assentamento e professores externos a ele. O que apontaram como um desafio a ser superado, e que faz parte da realidade do assentamento, como podemos constatar pela sua fala, é que os professores de fora, como eles dizem, por conta da locomoção, faltam muito às aulas. Já do ponto de vista ideológico, percebi, na fala do entrevistado em questão e de mais dois alunos, que os professores do movimento tratam mais das questões políticas, como podemos constatar na fala do entrevistado 2: "nós aprendemos muito com nossos companheiros mais velhos, com a teoria do movimento, com nossos coordenadores de área [...] como conviver no dia a dia com 212 famílias."

Ao responder à pergunta como ele avalia a escola, respondeu dizendo "ser uma área do primeiro mundo, acredito que tanto para mim, como para meus companheiros" e destacou as discussões feitas na escola em relação à reforma agrária e ao MST, como sendo importantes

para a luta, com conteúdos importantes para a escola;

- g) mãe1 - a entrevistada, intitulada mãe 1, é natural de Salvador, já morou em Pataíba e Maracaiá, povoados do município. Mora no assentamento desde 2004, um ano após sua regulamentação pelo Incra. Tem um casal de filhos, um adolescente e uma adolescente, que estudam, respectivamente, no 5º ano e 6º ano, na Escola Municipal Fábio Henrique de Cerqueira. Trabalha no campo e desde 2013 como diarista no Colégio Estadual do Campo Menino Jesus.

Quando lhe perguntei sobre a escola Fábio Henrique, falou sobre a importância da escola para os filhos, e a considera uma escola boa, que os professores são competentes, não somente porque ensinam a ler e escrever, mas porque desenvolvem outros Programas, como o Mais Educação, que já foi mencionado anteriormente nesta pesquisa, destacando os Projetos culturais como o samba de roda, o maculelê e outras atividades desenvolvidas pela escola. "Tem muitas atividades diferentes da de lá de fora, tem encontro dos Sem Terrinha, tem professores artesãos, trabalha com hortas. As crianças já crescem envolvidas naquilo, vendo a importância do movimento, da Reforma Agrária."

Ainda sobre a origem e importância da escola, disse:

Começou a funcionar em 2011, quando nós ocupamos, pois **estávamos em uma escola velha sem nenhuma estrutura e a escola pronta e fechada, então nos reunimos e ocupamos**. Tenho dois filhos. O aprendizado para nossos filhos e os valores de movimento. Para o movimento, foi muita luta, marchas, ocupações, para conseguir ter uma escola digna para os nossos filhos (MÃE 1. ASSENTAMENTO MENINO JESUS, 2014).

A mãe 1 relatou sobre a mudança dos professores após o concurso de 2008, relacionando com o tratamento dispensado aos conteúdos, quando disse que "os professores daqui já ensinam conforme a reforma agrária mesmo [...] a luta, e os de fora quando vêm, vêm com uma visão diferente". A mãe 1 compreende que quando os filhos estudavam com os professores do assentamento, era outra coisa, apesar de reconhecer que os professores de fora tentam implantar o ritmo dos professores do movimento, mas não conseguem, "porque é uma característica da luta, já se formou naquilo, os professores daqui lutam para dar o melhor para os nossos filhos e os de fora, nem tanto". Abordou também a questão do transporte, como um problema, em relação à falta, sobretudo de um professor, que, segundo ela, todo dia era um

problema diferente para justificar a ausência." Seguramos ele porque era um bom professor e os alunos gostavam, porque também isso ajuda [...] chegou uma época que não deu para segurar porque ele tava faltando muito".

Entendemos, que os vários depoimentos dos sujeitos desta pesquisa revelam o conflito pelo controle/apropriação das escolas, manifestado empiricamente:

- na ocupação física do prédio da escola construída;
- na necessidade de dirigir a escola (indicar o diretor do movimento),
- na necessidade de manter professores identificados/ligados ao movimento (e no embate com os professores de fora),
- na construção do PPP e definição do currículo escolar,
- no esforço em desenvolver atividades e discussões identificadas com os princípios do movimento (mística, hino, debates e reforma agrária), e
- necessidade de difundir os valores e princípios do movimento via escola.

Enfim, nos parece que a disputa pelo controle material da escola envolve a possibilidade de construção da identidade, do pertencimento, ou seja, de apropriação também simbólico-cultural. Portanto, existe uma possibilidade para pensar a territorialidade como grande aliada nessa luta:

- a territorialidade como uma relação que se estabelece entre sociedade e espaço, implicando uma apropriação material e/ou simbólica, assegurando a reprodução social (HAESBAERT, 2004), e
- a territorialidade como uma condição que está intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias organizam o espaço e como elas dão significado ao lugar (SACK, 1986).

Ainda sobre a mãe 1, perguntei se acompanhava os filhos na escola, se participava das reuniões de pais e mestres, e se participava do colegiado escolar. Sua resposta foi que não perde uma reunião: "estou sempre aqui na escola. Quando não trabalhava, sempre vinha à escola saber se meus filhos estava precisando de alguma coisa, às vezes, me sentava um pouco em sala de aula e assistia às aulas dos professores". Perguntei se assistia às aulas de todos os professores, sem exceção, e ela respondeu que sim: tanto de um como do outro, porque eu já moro aqui mesmo, já sei como é a forma de cada um trabalhar, e os de fora, eu gosto de observar as coisas, porque quando chegar a minha hora também eu vou reclamar com a minha razão".

Ainda sobre a escola, falou do livro didático que os alunos recebem do município, específico da educação do campo, que considera um bom livro, porém não argumentou, nem justificou o porquê, demonstrando desconhecimento, mas alegou que observa as atividades dos filhos e quando percebe que estão com dificuldades, chama o professor para ajudá-los naquela dificuldade, como foi o caso de sua filha, que estava com dificuldade de leitura, e ela pediu mais atenção ao professor neste aspecto, ressaltando que sua filha gosta muito de estudar e ela faz questão de ajudar.

Quando perguntei como avalia a escola e o ensino, disse que "é um espaço bom, mas se os professores fossem daqui de dentro, seria bem melhor", e terminou a fala contradizendo-se, quando elogiou um professor de seu filho, que não é do movimento, como um professor muito bom. Ser ou não ser do lugar? Eis a questão em aberto para mais debates...

Apenas ser do lugar garante compromisso, qualidade profissional e implicação com seu fazer? O que precisam saber os docentes para serem professores? Qual o perfil de um bom professor? O depoimento da mãe nos remete ao fecundo e multifacetado tema recorrente: a formação docente, que novamente emerge do espaço empírico da pesquisa.

Analisando a entrevista da mãe 1, ficaram evidentes a militância, o comprometimento com o movimento, a defesa de seus conteúdos significativos para a manutenção da luta pela terra e educação, a preocupação com a formação dos filhos. Quanto à questão dos professores externos ao movimento, percebi um discurso sincronizado, referente ao concurso, que é corrente e recorrente nas falas de todos da comunidade, porém, se contradiz, quando elogia o trabalho do professor que não é militante e "veio de fora", que é como se refere aos professores que foram nomeados no concurso de 2008. Como mãe, observa diretamente seus filhos, reconhece a qualidade do professor e do ensino, mas quando incorpora o papel de militante, o discurso muda. E assim deixa emergirem também as armadilhas dos discursos, pois ele não se fecha, está sempre em curso e é tecido por outros discursos e ditos;

h) pai 2 - é militante do MST e migrou com toda a família de Campo Limpo em Sergipe, há 10 (dez) anos, ou seja, em 2004, um ano após o início da emissão de posse da terra pelo Incra. Sua família é composta de 11(once) pessoas, inclusive duas filhas já formadas. Estuda junto com um filho à noite, na EJA II (3ª e 4ª séries). Reconhece que a educação é muito importante e sempre é tempo de estudar.

Além de achar necessária a educação para o movimento, estudar com o filho, um

jovem de 17 (dezessete) anos, é um estímulo, segundo o depoente, não só para o filho. A classe em que estudam é multisseriada e tem alguns idosos misturados com os jovens, e mesmo para uma classe multisseriada, a diferença entre algumas idades é grande, mas o espírito coletivo e de partilha se faz presente.

Quanto à sua visão da escola e do ensino, considera a escola muito boa, com uma área física de primeiro mundo, e os professores são afetivos, sobretudo os do movimento, que, segundo ele, acredita se por causa da proximidade. Se queixou da questão do transporte de alguns ex- professores que moravam fora. Fala pouco, mas tem convicção de que está no lugar certo com sua família. Destacou a vantagem de ser aluno junto com o filho para acompanhá-lo mais de perto.

Observei numa aula em sua turma e de seu filho que a professora solicitou uma leitura de um texto, mas nem ele, nem o filho se pronunciaram. Porém, o aluno mais velho da sala, com aproximadamente quase 60 (sessenta) anos, tentou fazer a leitura, com certa dificuldade, porque está aprendendo a ler há pouco tempo.

O texto era sucinto e dizia o seguinte: "Estimados companheiros e companheiras! [...] o movimento precisa cada vez mais se organizar para enfrentar as dificuldades e perseguições [...]". O aluno fez questão de ler, mesmo com muita dificuldade na leitura, mas ao contrário de sua dificuldade de leitura, participou oralmente da aula e se posicionou politicamente muito bem, com mediação da professora;

- i) coordenador do Setor de Educação do Movimento: dados emergentes - Após entrevista com o coordenador do setor de educação, o coletivo autorizou minha participação em uma reunião do setor com professores das duas escolas, diretores e dirigentes do movimento, para avaliar a educação no assentamento, antes do início do ano letivo, como é normal acontecer, segundo o entrevistado, de modo que optei por intercalar, nesta análise, as manifestações do coletivo que estava presente na reunião, sempre que julgar necessário, com o objetivo de enriquecer a análise dos dados que emergiram da pesquisa sobre o conflito estabelecido em suas escolas.

O coordenador é militante do MST e assentado do Menino Jesus. É de origem rural e, segundo ele, aceitou o desafio de coordenar o setor de educação do movimento por uma gestão de 2 (dois) anos. Faz licenciatura em Pedagogia da Terra em Itaberaba, pela Universidade do Estado da Bahia.

Sobre o conflito das escolas do assentamento, se manifestou, dizendo:

[...] A escola é uma das questões fundantes aqui na comunidade [...] O espaço intelectual da comunidade é a escola e constantemente esse espaço está em constante disputa, seja por nós mesmos, como comunidade, até mesmo por poderes externos, em que entra poder público, enfim, e aí a gente tá constante conflito ideológico, em constante conflito prático (COORDENADOR DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO ASSENTAMENTO, INFORMAÇÃO VERBAL, 2014).

Diante desta declaração, fica mais que demarcado que existe um conflito pelo controle/apropriação das escolas do assentamento, que representa um divisor de águas para a organização e manutenção do assentamento e também do próprio movimento. Esse conflito se manifesta também entre os assentados internamente em relação à implantação do sistema de educação itinerante, que acabou gerando polêmica na reunião, tendo sido decidido que é necessário seu amadurecimento. Houve um posicionamento incisivo de um dos assentados, que faz licenciatura em matemática pela UneB, que defende a itinerância nas escolas desta comunidade, alegando que sua própria formação é em regime de itinerância, bem como todo o coletivo da comunidade está se formando assim, de modo que se justifica também para suas escolas, que é um outro ponto de conflito que emergiu da pesquisa.

Na referida reunião, outro fato polêmico foi a questão da substituição dos professores assentados que fazem graduação em outras cidades e não são professores efetivos da rede estadual, e segundo a diretora, não podem ser substituídos. A Escola Estadual do Campo Menino, de acordo o coletivo, está com um quadro defasado de professores, precisando para sua regularização de 5 (cinco) professores. Ela não tem nenhum professor concursado, todos são contratos temporários, são do movimento, que se apropriam e controlam a escola, utilizando-se de estratégias para driblar o currículo oficial, a exemplo de programas oferecidos pelo MEC, conforme mencionado anteriormente, e contratos temporários, garantindo, portanto, sua territorialidade material, através do espaço físico da escola, e simbólica, que são os conteúdos teórico-metodológicos e ideológicos que ela representa;

j) coordenadora do Setor de Educação do Movimento - a atual coordenadora do setor de educação do assentamento morava em um povoado de Riachão de Jacuípe, chamado Vila Aparecida, chegando com sua família à comunidade em 2003, com seu marido e um casal de filhos. O assentamento já havia sido regularizado, com capacidade para assentar 212 famílias, mas, devido à morosidade do Incra para a emissão do título de posse, muitas famílias

deixaram o assentamento, (como já foi abordado no capítulo 4). Assim sendo, o movimento informou ao sindicato dos trabalhadores rurais da região sobre a disponibilidade de lotes neste assentamento, o que favoreceu a vinda da coordenadora pesquisada com sua família. Antes de virem para o referido assentamento, seu marido trabalhava na roça e ela era secretária de uma escola municipal.

Desde que chegou ao assentamento, sempre contribuiu com o setor de educação e já trabalhou em regime de contrato nas escolas pesquisadas. Atualmente, faz licenciatura em Educação do Campo na Universidade do Estado da Bahia em Itaberaba.

Sobre o conflito pelo controle/apropriação das escolas do assentamento, respondeu:

[...] o meu sonho é que essa escola aqui funcionasse como pedagogia da alternância e que a gente pudesse trabalhar dentro dela, pra gente fazer... Não é dizendo que as pessoas que vêm de fora não fazem, mas pra gente fazer essa pedagogia do MST, essa pedagogia diferenciada, porque muitas vezes, quem vem de fora não conhece e aí acha um pouco diferente, mas, **nosso sonho é esse, que a gente possa um dia, trabalhar com essa educação do campo**, essa educação que a gente vai lá, estuda, tem coisas maravilhosas e que a gente possa chegar, que é tá passando isso para os nossos alunos. **Que muitas e, quem vem pra aqui são professores de fora, mas a gente está aí na luta, pra gente também ocupar nosso espaço, porque essa escola aqui foi uma conquista nossa, e nós também queremos está inseridos aqui dentro, e fazendo essa pressão.** (COORDENADORA DO SETOR DE EDUCAÇÃO ASSENTAMENTO MENINO JESUS. INFORMAÇÃO VERBAL).

Pela fala da depoente, fica cada vez mais evidenciada, nesta pesquisa, que o conflito pelo controle/apropriação das escolas do assentamento é pelo modelo de educação que elas representam, ou seja, a pedagogia do MST, e que os sujeitos protagonistas desse conflito, que lutaram por ela, querem fazer parte dela, e se opõem à vinda dos professores externos ao assentamento via concurso público, sendo que os dados revelam predominância desse pensamento.

[...] contribuo aqui no setor de educação desde que cheguei, sou coordenadora do setor de educação daqui do assentamento. Sou estudante do curso de licenciatura de educação do campo e fico maravilhada com essa questão da educação do campo, uma educação diferenciada, uma educação que muitas pessoas não compreendem e, às vezes, a gente tá lá estudando, vê coisas maravilhosas e quando chega aqui, às vezes, a gente até chega a se decepcionar.

O reconhecimento de um fazer encarnado e implicado revelado na voz da coordenadora local nos remete a Freire (1992,1996), Tardif (2002), ao afirmar que o saber

docente é permanentemente constituído da pesquisa como “cognitivo e formativo”, de uma formação continuada que garanta formação teórica sólida, articulada aos saberes da prática, pois são os conhecimentos teóricos que nos auxiliam e iluminam a nossa prática. Assim, as contradições emergem de modo central ao afirmar que “não podem estar em sala de aula por causa de um concurso,” mas que este mesmo concurso seria o que legitimaria os docentes do assentamento a estar em sala de aula, portanto, embora reitere sobre a ocupação desse lugar, que é geográfico e ideológico, como sendo um direito dos que são do local, o que nos leva a indagar: o desafio de desejarem que os do local sejam os professores do assentamento move esses professores ao estudo/formação a assumir este lugar por meio de um concurso público? Como utilizar o próprio movimento como instrumento para esse empoderamento e consciência crítica e concretizar o sonho da pedagogia da alternância? O coletivo aponta para uma força que pode movimentar a ação do sonho e materializar o desejo desses sujeitos?

Retomo novamente ao diálogo com os autores citados, pois, para eles, a continuidade da nossa formação se revela na contínua busca da formação e da aprendizagem durante o processo da docência. A estes saberes docentes, Tardif e Gauthier (2002) chamam de saberes experienciais. A participação instiga um aprofundamento acerca dos saberes curriculares, propondo ao docente romper a barreira que se encontra nos livros, ser o pesquisador que caminha ao encontro dos saberes da ação pedagógica, que problematiza verdades, conceitos, teorias, duvidando sempre, interrogando, sendo leitores críticos e co-autores.

Este convite/ação se faz presente nos implícitos desejos expressados do coletivo ao dizer “porque essa escola aqui foi uma conquista nossa, e nós também queremos está inseridos aqui dentro, e fazendo essa pressão”. Então por que não se tornarem e docentes dessa escola nesta comunidade que é eminentemente defendida e pertencente a cada um desses atores sociais e literalmente fazer essa pressão citada? Eis uma possibilidade a mais, aberta pelo girassol...

Vejamos outra fala sobre a metodologia das escolas pesquisadas:

[...] o movimento é uma escola para quem quer ser diferente, lutar pelo que a gente quer, o movimento é uma grande escola transformadora [...] quando eu cheguei aqui, a educação aqui era tão diferente, que eu achei que não ia dar certo, porque lá onde eu trabalhava a educação era tradicional mesmo, e aqui não, quando eu cheguei aqui, a educação daqui era uma educação de que os alunos participavam, de que os alunos tinham vez, de que os alunos podiam falar, não só trabalhavam na sala, mas também fora da sala, com horta [...] nós não temos o ensino fundamental II aqui, o fundamental é em Maracaíá, e quando os alunos de lá chegavam aqui, eles ficavam maravilhados, porque os alunos daqui não tinham vergonha de falar, de participar

dos eventos da escola [...] um dos alunos mais falados da região era os daqui [...] de querer se envolver em tudo que tem dentro da escola [...] veio mudar um pouco depois de 2009, com a entrada de professores aqui pra dentro, porque as nossas professoras, não só trabalhavam 20 horas, elas trabalhavam, quando precisava fazer reuniões, não tinha horário, se precisasse, trabalhavam 40 h, trabalhavam 60 h, tudo em prol, de nossos direitos. (COORDENADORA DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO ASSENTAMENTO, INFORMAÇÃO VERBAL, 2014).

Com o intuito de confrontar algumas informações que poderão clarificar o conflito pesquisado, está o depoimento da ex-coordenadora do setor de Educação do Campo da SEC/SUDEB sobre a origem do Colégio Estadual do Campo Menino Jesus e sua relação com esta secretaria. Segundo a coordenadora, "A escola era num barracão, ali era resultado de uma luta daquela comunidade, então nada mais justo do que legalizar essa parceria e aí vai melhorar". Conforme abordado no capítulo 4, pudemos constatar que não foi uma luta fácil. Perguntei sobre o currículo, já que se tratava de uma escola de assentamento, e a coordenadora respondeu dizendo:

O currículo implantado é o currículo oficial do município, [...] mas a concepção da educação do campo está sendo pensada, o livro didático é específico para educação do campo, da coleção girassol. Eles tinham a opção ou não, o município, de fazer a adesão ou não a esse livro, porque o processo do programa do livro didático do campo foi um processo doloroso, desde 2010 que a gente tá tentando trazer um material diferente para essas escolas, e aí 18 coleções foram entregues pelas editoras. Só duas foram aprovadas e essas duas com ressalvas. A Girassol e a outra Buriti, que é da editora moderna, uma da FTD e outra da moderna, que mais se aproximou daqui da Bahia, e 85% dos municípios escolheram a Girassol porque ela se aproxima, inclusive com a avaliação que eu fiz questão de distribuir, pra todos os municípios, a avaliação do MEC em relação às duas coleções [...] para poder orientar [...] há uma intenção forte na formação dos professores das escolas do campo, da identidade dessas escolas, porque ele tem outras escolas, mas assim, do campo a gente sabe que só tem nos assentamentos, mas com esse movimento, que eles estão fazendo, eles vão conseguir reconhecer e fortalecer ao mesmo tempo a identidade de outras escolas como escola do campo. (COORDENADORA DO SETOR DE EDUCAÇÃO DO CAMPO/SEC/SUDEB 2014).

A coordenadora assume que o currículo das escolas é formal, mas a concepção de educação do campo que já está sendo para estas escolas. O livro didático é específico para sua realidade, embora de 18 coleções, somente 2 (duas) foram aprovadas, e ainda assim com ressalvas, pelo MEC, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), por não contemplar as especificidades dos povos do campo.⁷⁵ A escola municipal Fábio Henrique

⁷⁵ Conforme a resolução 40/2011 do FNDE, para participar do PNLD Campo 2013, as escolas beneficiárias deverão estar situadas ou manter turmas anexas em áreas rurais e estar vinculadas às redes de ensino

adotou a coleção Girassol, que tem alguns pontos fracos segundo a avaliação do próprio PNLD, porém não houve nenhuma manifestação da professora 1 sobre o livro didático.

estaduais, municipais e do Distrito Federal, que tenham firmado termo de adesão ao PNLD.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou evidenciado pelas análises dos dados desta pesquisa que existe de fato um conflito entre os Assentados do Menino Jesus pelo controle/apropriação de suas escolas, resultante de concepções divergentes (modelo contra-hegemônico), e as redes de ensino municipal e estadual (modelo hegemônico), em que as relações de poder se manifestam entre esses agentes pela construção da territorialidade como forma de controle/ apropriação das escolas pesquisadas, tanto de forma material, quanto simbólica.

Ao longo da pesquisa, foi se delineando, cada vez mais claramente, um acirramento nas relações entre os professores do assentamento e os professores externos a ele, causado pelo concurso público de 2008, que aprovou 5 (cinco) professores para a escola municipal Fábio Henrique de Cerqueira, que, segundo os sujeitos pesquisados, se reflete na formação político-pedagógica dos alunos e da comunidade, sobretudo, controlando o acesso dos professores assentados às escolas, que, por sua vez, criaram estratégias, que estamos denominando de territorialidade, para retomar "suas" escolas, se utilizando dos conteúdos e princípios da educação do campo, como forma contra-hegemônica de demarcar seu território. A territorialidade neste contexto é definida como uma estratégia dos atores envolvidos no conflito para assegurar o controle/apropriação das escolas, dentro das relações de poder que se estabelecem entre elas e suas respectivas redes (municipal e estadual). No caso da Escola Municipal Fábio Henrique de Cerqueira, o poder se configura conformando as distintas territorialidades na busca de um "consenso", ainda que ele tenha se revelado "ilusório", tomando como referência de poder Foucault (1988), quando os protagonistas do conflito exercem um poder sutil e vão tecendo os fios "que direcionam o dominado a aceitar a posição do dominador". Na verdade, o que estamos chamando de "consenso" se aplica muito mais a uma negociação permanente entre os assentados e os secretarias municipal e estadual.

Dentro dessas relações de poder pelo controle/apropriação das escolas, os assentados asseveram seu posicionamento político-pedagógico, buscando inserir seus professores, mesmo através de contratos temporários e programas, a exemplo do Mais Educação e Mais Cultura nas Escolas, criados pelo MEC, em que os professores do assentamento trabalham em turno oposto com os alunos, demarcando seus posicionamentos e concepções acerca de um outro modelo de educação, demarcando em seu PPP tais posicionamentos. Mesmo "negociando" a participação da prefeitura municipal na sua sistematização, vão

estrategicamente conformando sua territorialidade, respondendo à primeira questão de partida desta pesquisa: Como a territorialidade é construída a partir do conflito entre o modelo de escola proposto pelo Município de Água Fria (BA) e o modelo de escola defendido pelas famílias do assentamento Menino Jesus.

Um dos sujeitos desta pesquisa se referiu às escolas como uma questão fundante que está em constante disputa, tanto interna, quanto externamente, em constante conflito teórico-prático. A concepção de escola do sujeito pesquisado nos chamou a atenção para a análise das diferentes contradições que emergem deste espaço e nos inspira um esforço de tentar relacionar sua concepção sobre as escolas como nossa segunda questão de pesquisa: Em que medida pensar a escola como um território controlado e apropriado pelos assentados contribui para compreender a luta que se trava no referido assentamento para a consolidação da autonomia sociopolítica e cultural desses sujeitos?

Assim sendo, os resultados convergem, no mesmo grau de importância, para todos os sujeitos da pesquisa, a escola sendo percebida, através dos conteúdos que ela representa, como um papel central para a manutenção e a autonomia sociopolítica e cultural da comunidade pesquisada, além de significar o lócus do saber sistematizado que empodera homens, mulheres e crianças através do conhecimento formal que reitera a função social da escola. A vinda dos professores externos ao movimento para ocupar a escola é clara nos resultados da pesquisa, constituindo o cerne de um conflito que reverbera na sua questão fundante, que é de concepção conceitual.

As escolas pesquisadas são compreendidas como um território de disputa de espaço físico e material e também de espaço simbólico e imaterial, sendo que os assentados se apropriam dos seus saberes e fazeres, construídos coletivamente, por toda uma diversidade de sujeitos, que desejam e lutam por um projeto societário mais justo, sobretudo com um novo olhar para a educação e o trabalho. Portanto, o modelo de educação defendido pelas escolas pesquisadas é a possibilidade, a porta de entrada para a autonomia em todas as dimensões da vida, de modo que possamos responder às necessidades da realidade em que nos encontramos como sujeitos históricos situados/encarnados e apresentar resultados coletivos de uma educação pública com qualidade social de fato, porque centrada nos princípios humanos nos seus processos formativos, que se configuram numa formação focada no desenvolvimento de habilidades socioafetivas, cognoscitivas, estéticas, éticas, culturais e políticas.

Outra evidência da pesquisa é que, embora o currículo implantado nas escolas seja o

currículo oficial para toda a rede municipal e estadual, as escolas se apropriam dos conteúdos e concepções da Educação do Campo, construídas através do acúmulo político-pedagógico de todos os sujeitos que lutam por uma educação emancipatória, pensando a escola como a possibilidade concreta que dará forças à comunidade para a alimentação da luta pela terra e educação, voltada para os interesses coletivos dos povos do campo em toda a sua diversidade. As escolas demandam e demarcam o poder que culminou neste conflito pesquisado, independentemente de o currículo não ser da Educação do Campo, mas este coletivo, no seu cotidiano, forja estratégias e põe em pauta o currículo em ação, que busca dialogar com a polifonia da vida, portanto, com os anseios, desejos e necessidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Assim, para Arroyo (2011, p 11) “[...] movimentos que pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. [...] Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência.

De fato, a abordagem apresentada por Arroyo nos impulsiona pensar sobre a tensão posta pelos dois movimentos apresentados e que, segundo ele, “têm tencionado nosso trabalho em sala de aula e nossas lutas como professor/a e como coletivo docente. Inclusive vêm tencionando as políticas públicas e as ações do Estado.” (ARROYO, 2011, p.10).

Os movimentos sociais são a concretude dessa tensão e desse conflito que nos ensinam a ler a realidade com lentes muito mais ‘caleidoscópica’ e, assim, aprender com os movimentos sociais nessa ação política/intencional.

Estes fios (in)completos da pesquisa velam e (des)velam as possibilidades e lacunas que este estudo de caso buscou apresentar como contribuição efetiva a gestores/as, educadores/as e instituições formadoras de professores a nos manter mobilizados ao aprendizado fecundo e processual ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Da violência**. Brasília, editora da Universidade de Brasília, 1985.

ASSARÉ, Patativa do. **A terra dos posseiros de Deus**. Poesia. Disponível em: <http://www.blocosonline.com.br/literatura/poesia/p99/p991492.htm> Acesso em: 10 set. 2013

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA; Mônica Castagna. Por uma Educação do Campo (Orgs.). In: FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional " Por Uma Educação Básica do Campo" (Texto preparatório), 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

_____. Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 2 ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

_____. Miguel Gonzalez. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.359-65.

BIANCHI, Alvaro. **“O primado da política: revolução permanente e transição”** in Outubro nº.5. São Paulo, 2001, p.101-15.

BISPO, Vangilson Ferreira. **Perfil socioeconômico dos caçadores de mel no assentamento Menino Jesus, Água Fria - Bahia**. 2013.38 f. Monografia (Faculdade de Agronomia). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013.

BOBBIO, Norberto. **Estudos sobre Hegel – Direito, sociedade civil, Estado** (trad. port. Luiz Sérgio Henriques, Carlos Nelson Coutinho). 2ª edição. São Paulo: Brasiliense-Unesp, 1995.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. (Tradução de Fernando Tomaz). Rio de Janeiro Difel, 1989

BOUVENIAISON E, J e CAMBRÉZY, L. 1996. Le lien territorial: entre frontières et Identités. Géographies et Cultures (Le Territoire), n 20. Paris: L'Harmattan.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Acesso em: 03 abr. 2013.

_____. Ministério de Educação e Cultura. CNE/CEB. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323. Acesso em: 10 jun. 2012.

_____. Ministério de Educação e Cultura. CNE/CEB. **Parecer CNB/CEB nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério de Educação e Cultura. CNE/CEB. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2002.

_____. Ministério da Educação e Cultura. CNE/CEB. **Resolução nº4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010b. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6704&Itemid. Acesso em: 10 jun. 2012

_____. Ministério de Educação e Cultura. CNE/CEB. **Relatório dos Programas da Coordenação Geral de Educação do Campo CGEC/2010**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/ MEC). Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), 2010a.

_____. Ministério de Educação e Cultura. CNE/CEB. **Relatório Final de Gestão da Coordenação-Geral de Educação Do Campo/2010**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/ MEC). Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC), 2010b.

_____. Superior Tribunal de Justiça. Recurso especial n 1.179.115 – RS (2010/0020403-6). Relator: Ministro Herman Benjamin. **Diário de Justiça Eletrônico**, Brasília, n. 692, 12 nov. 2010c. Disponível em: <http://dignatissassessoria.blogspot.com/210/11acordao-stj-pronera-veterinaria-vitoria.html>. Acesso em: 5 out. 2011.

_____. **Constituição**. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 75 de 15 de outubro de 2013. Brasília, DF: Senado Federal: Secretaria Especial de Editoração e Publicações: Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988. 61p. Disponível em:
http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_15.10.2013/art_57_shtm
 Acesso em: 15 nov. 2013.

_____. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850**. Lei que dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm. Acesso em: 03 abr. 2013.

_____. **Lei nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993**. Lei Ordinária que dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à Reforma Agrária, previstos no Capítulo III, Título VII da Constituição Federal. Disponível em:
<http://legislacao.planalto.gov.br>. Acesso em: 03 abr. 2013.

_____. **Lei nº 12.612, de 13 de abril de 2012**. Lei Federal sancionada pela Presidência da República. Declara o educador Paulo Freire Patrono da Educação Brasileira. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato_2011-2014/2012/L Lei/L12612.htm Acesso em: 03 abr. 2013.

BRITO, C. Algumas observações sobre o conceito de território. **Agora**, Santa Cruz do Sul, v. 11, n. 2, p. 115-131, jul./dez. 2005.

CADERNOS SECADI 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas. MEC. HENRIQUE, Ricardo *et al.* (Orgs.). Brasília: DF, 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. **Educação do campo**. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Luziânia, Goiás, 2007.

_____. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. *et al.* (Orgs). **Por uma educação do campo**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p.89-131.

_____. Pedagogia do movimento. In: CALDART *et al.* (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 546-53.

CAMINI, Isabela. **O Cotidiano Pedagógico de Professores e Professora em uma Escola de Assentamento do MST**: Limites e desafios. 1998.165 f. **Dissertação**. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

CAPORAL, Francisco Roberto, COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia**: alguns conceitos e princípios. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

COELHO NETO, Agripino Souza. Componentes definidores do conceito de território: a multiescalaridade, a multidimensionalidade e a relação espaço-poder. **GEOgraphia**, v.15, n.29, p.1-52, mar. 2013a.

_____. Política de desenvolvimento territorial rural no Brasil: limites da concepção de ruralidade e de territórios rurais. **Campo-Território: Revista de Geografia Agrária**, v.8, n. 16, p.152-69, ago. 2013b.

D'AVILA, Ivo. **Problemas – Avanços e desafios**. MST- Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. São Paulo, abril de 1993, Ano XII, Nº 124. p.16.

DI MÉO, G. **Géographie Sociale et Territoires**. Paris : Nathan, 1998.

DOURADO, Lise Mary Arruda. **Relicário das águas**: poesias reunidas. Salvador: Quarteto, no prelo, 2014.

EDUCAÇÃO DO CAMPO. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs). **Dicionário da**

Educação do Campo. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012, p.257-64.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: STEDILE, João Pedro (Org.); ESTEVAM, Douglas (Assistente de Pesquisa). **A questão agrária no Brasil: o debate na década de 2000.** São Paulo: Expressão Popular, 2013, p.173-237.

_____. **A formação do MST no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **20 anos do MST e a perspectiva da reforma agrária no governo Lula,** 2004.

Disponível em:

<<http://www4.fct.unesp.br/nera/publicacoes/20anosdomsteaperspectivadareforma.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2013.

_____. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BUAINAIN, Antônio Márcio (Org.). **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil.** Editora da Unicamp, 2005.

_____. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaços e territórios como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma educação do campo.** 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Território e territorialidades: teorias, processos e conflitos.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (Fonec). Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Seminário Nacional BSB, agosto, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. 4ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984 [1979].

_____. **A arqueologia do saber.** Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987 [1969].

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e José Augusto Guilhaon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988 [1976].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

_____. **Pedagogia da Esperança**. 5ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antônio *et al.* (Orgs.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010, p.19-46.

GERMANI, Guiomar Inez. Questão agrária e movimentos sociais: a territorialização da luta pela terra na Bahia. In: COELHO NETO *et al.* (Orgs.). **(Geo)grafias dos movimentos sociais**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2010, p. 269-304.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 47, mai./ago. 2011.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 3ª ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____. Concepções de território para entender a desterritorialização. In: SANTOS, Milton; BECKER, Bertha Koiffmann. **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006 [2002].

_____. **Território e Multiterritorialidade**: Um debate. GEOgraphia - Ano IX, n. 17, p. 19-42, 2007.

_____. Dilemas de conceitos: espaço-território e contenção territorial. In: SAQUET, Marcos. Aurélio; SPOSITO, Eliseu. Savério. **Território e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. O mito da desterritorialização: do "fim dos territórios à multiterritorialidade. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

IANNI, Octávio. **Origens agrárias do estado brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Agropecuário 2006: Brasil, grandes regiões e Unidades da Federação. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/> Acesso em: 03 abr. 2013.

_____. Histórico do município de Água Fria, Bahia. Disponível em:
http://www.ibge.gov.br/cidadesat/historicos_cidades/historico_conteudo.php?codmun=290040. Acesso em: 05 jun. 2013

_____. Mapa de localização do Assentamento Menino Jesus no município de Água Fria. 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br Acesso em: 05 jun. 2013

_____. População residente, por sexo e população cedida, segundo o código e o município – Bahia. Disponível em:
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/contagem/bacont96.shtm> Acesso em: 03 abr. 2013.

_____. Tabela de população residente, por sexo e situação de domicílio, população residente de 10 anos ou mais de idade, total, alfabetizada e taxa de alfabetização, segundo os municípios – Bahia. Disponível em:
<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/universo.php?tipo=31&uf=29>
 Acesso em: 03 abr. 2013.

LÉFÈBVRE, Henri. 1986 (1974). **La Production de l' Espace**. Paris: Antropos.

LOWY, Michael. “**A teoria do desenvolvimento desigual e combinado**” in Outubro, n. 1, 1998, p. 73-80.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).

KNEI-PAZ, Baruch. “Trótski: revolução permanente e revolução do atraso” in HOBSBAWM, Eric John Ernest (Org.) História do marxismo V (o marxismo na época da Terceira Internacional: A Revolução de Outubro: O automarxismo). 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p.159-96.

KOLLINK, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n 4).

MARQUES, Vicente P. M. de Azevedo; Del Grossi, Mauro Eduardo; FRANÇA, Caio Galvão (Orgs.). **O censo 2006 e a reforma agrária: aspectos metodológicos e primeiros resultados**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2012.

MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MEDEIROS, Evandro Costa de. Nota técnica sobre o Programa Projovem Campo-Saberes da Terra. **Fórum Nacional de Educação do Campo**. Marabá, PA: 2012. Disponível em:
http://educampoparaense.org/site/media/NOTA%20T%C3%89CNICA%20PROJOVEM%20SABERES%20DA%20TERRA%20_MAR%C3%87O%202012.pdf

MENEZES NETO, Antônio Júlio de. **Além da terra: cooperativismo e trabalho na educação do MST**. Rio de Janeiro: Quarteto, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ; Lais Mourão. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.324- 31.

MOREIRA, Antônio Flávio; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio;

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 7ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MST E EDUCAÇÃO. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.) **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.500-7.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de.. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

_____. O campo brasileiro no final dos anos 1980. In: STEDILE, João Pedro (Org). **A questão agrária no Brasil: o debate na década de 1990**. São Paulo: Expressão Popular, v.6, 2013, p.55-80.

OLIVEIRA, Francisco de. Crítica à Razão Dualista. **O ornitorrinco**. São Paulo: Boi Tempo, 2003.

PERISSINOTTO, R. M. Poder: imposição ou consenso ilusório? In: NOBRE, R. **O poder no pensamento social: dissonâncias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

PRADO, Adônia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos, Sociedade e Agricultura**, n.4, p.5-27, 1995.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993 [1980].

RAMOS, João Maurício Santana. **Formação profissional para a construção civil em um assentamento do MST: contribuições para a autoconstrução habitacional**. 2010, 228f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2010.

RIBEIRO, Marlene. O MST e os desafios para a realização da reforma agrária no governo Lula. **OSAL-Observatório Social de América latina**, ano IV, nº 11, maio/ago., 2003, p. 31-40. Disponível em: <http://www.cibera.de/fulltext/6/6704/ar/libros/osal/osal11/d1fernandes.pdf> Acesso em: 03 de abr., 2013.

_____. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação:**

princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RONCAYOLO, Marcel. **Território**. In: ENCICLOPEDIA EINAUDI. V. 8. Região. Porto: Imprensa Nacional Casa Moeda, 1986, p.262-90.

SACK, Robert David. significado de territorialidade. In: DIAS, Leila Christina; FERRARI, Maristela. (Orgs.). **Territorialidades humanas e redes sociais**. Florianópolis: Insular, 2011.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012, p.629-37.

SAVIANI, Dermival. Sistema de Ensino e Planos de Educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, dezembro, 1999.

SCARSO, Aline. **Número de famílias assentadas para fins de Reforma Agrária vem caindo**. 2012. Disponível em: <http://www.mst.org.br/node/13232> Acesso em: 03 de abr. 2013.

SCHMIDT, Benício; MARINHO, Danilo; ROSA, Sueli. (Orgs). I Censo da Reforma Agrária. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.1, 1997.

SENA, Edivânia Gomes de. **Entre mandacarus e alecrim**: a proposta política e pedagógica da escola Fábio Henrique de Cerqueira do Movimento Sem-Terra no Assentamento Menino Jesus. 2010. 60f. Monografia (Faculdade de Educação) Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Campus XI, Serrinha, 2010.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da; MARAUX, Amélia Tereza Santa Rosa; SILVA, Zuleide Paiva da. Educar para a diversidade: um desafio de toda a sociedade. In: BATISTA, Hildonice de Souza; MALTA, Arlene Andrade. (Orgs) **Iniciação à docência**: diálogos educacionais no PIBID de Licenciatura em Ciências Biológicas. Salvador: EDUFBA, 2013.

SILVA, José Graziano da. **A modernização dolorosa**: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Marcelo José de. Lopes. O território: sobre espaço de poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Ina Elias de. de *et al.* (Orgs.). **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. “Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas de um conceito fundamental. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Território e territorialidades**: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

STEDILE, João Pedro. Introdução. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional: 1500-1960**. 2ª ed. V. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2011, p.15-31.

_____. **O dilema da reforma agrária no Brasil do agronegócio**. 07 jan. 2013. Disponível em: <http://www.mst.org.br/content/joao-pedro-stedile-o-dilema-da-reforma-agraria-no-brasil-do-agronegocio>. Acesso em: 03 abr. 2013.

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, coedição Fundação Perseu Abramo, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

WEBER, Max (1994). **Economia e sociedade: fundamentos de sociologia compreensiva**. 3ª ed. Brasília: EdUNB.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O (A) SECRETÁRIO (A) DE
EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ÁGUA FRIA.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I / SALVADOR-BA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE/PPGEduC

ORIENTADOR: DR. ANTÔNIO DIAS NASCIMENTO
MESTRANDA: ANA MARGARETE GOMES DA SILVA

I) ESCLARECIMENTOS PRÉ-ENTREVISTA:

Na pesquisa intitulada *A educação do campo e territorialidade: um estudo sobre o assentamento Menino Jesus em Água Fria (Ba)*, tenho o objetivo de compreender o conflito pelo controle/apropriação da escola, resultante de concepções divergentes, modelos hegemônico e contra-hegemônico, defendidos, respectivamente, pelo poder público municipal e assentados, refletindo sobre os rebatimentos na territorialidade construída ao longo do processo. Assim, gostaria de conversar com o (a) Sr (a) sobre história de vida e formação, origem do assentamento, sua relação com o currículo bem como a importância da Escola do Campo Menino Jesus para formação cultural e política dos assentados rumo à luta por um projeto de sociedade mais igualitária. A entrevista será gravada, porém seu teor ficará em sigilo. Antecipadamente, agradeço sua disponibilidade e colaboração.

II) FICHA BÁSICA:

LOCAL DA ENTREVISTA: _____

HORÁRIO DE INÍCIO: _____

NOME E APELIDO: _____

ENDEREÇO: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____

ESCOLARIDADE: _____

III) ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA:

1. Quando o (a) Sr. (a) se tornou Secretário (a) de Educação do Município de Água Fria?
2. Como o (a) Sr (a) concebia a educação antes da sua gestão e como avalia a Educação no município hoje?
2. A partir de qual data a Escola do Campo Menino Jesus passou a ser administrada pelo município de Água Fria?
3. É sabido que a referida escola foi construída pelo Governo Estadual e, com a municipalização do ensino fundamental, passou a ser “gestada” pelo governo municipal. Como se dá essa relação, haja vista que é uma escola do campo e que tem princípios próprios, legitimados por lei federal?
4. O currículo que se aplica à referida escola é da educação do campo ou é o currículo oficial para todas as escolas municipais?
5. Se houver um sinistro com o prédio onde funciona a escola, a responsabilidade é do Estado, através do INCRA, ou do governo municipal? Existe um contrato legal em relação ao uso do imóvel?
6. Há desafios e/ou problemas enfrentados pela Escola do Campo Menino Jesus e pelo município a serem superados e ou resolvidos?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR DA ESCOLA
FÁBIO HENRIQUE DE CERQUEIRA.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I / SALVADOR-BA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE/PPGEduC

ORIENTADOR: DR. ANTÔNIO DIAS NASCIMENTO
MESTRANDA: ANA MARGARETE GOMES DA SILVA

I) ESCLARECIMENTOS PRÉ-ENTREVISTA:

Na pesquisa intitulada *A educação do campo e territorialidade: um estudo sobre o assentamento Menino Jesus em Água Fria (Ba)*, tenho o objetivo de compreender o conflito pelo controle/apropriação da escola, resultante de concepções divergentes, modelos hegemônico e contra-hegemônico, defendidos, respectivamente, pelo poder público municipal e assentados, refletindo sobre os debates na territorialidade construída ao longo do processo. Assim, gostaria de conversar com o (a) Sr (a) sobre a origem do assentamento, a luta pela Escola e sua importância para a formação cultural e política dos assentados rumo à luta por um projeto de sociedade mais igualitária. A entrevista será gravada, porém seu teor ficará em sigilo. Antecipadamente, agradeço sua disponibilidade e colaboração.

II) FICHA BÁSICA:

LOCAL DA ENTREVISTA: _____

HORÁRIO DE INÍCIO: _____

NOME E APELIDO: _____

ENDEREÇO: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____

ESCOLARIDADE: _____

III)ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA:

BLOCO A: HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO

1. Conte-me um pouco da sua vida, quem você é, de onde vem e o que faz.
2. Como foi sua infância na escola?
3. Como você entrou para a área de educação? A militância no MST o ajudou a se constituir educador?
4. Como e quando entrou no movimento SEM TERRA?
5. Na sua trajetória como educador, leitor, quais autores o influenciaram e de que maneira?

BLOCO B: MOVIMENTO\ASSENTAMENTO MENINO JESUS

1. Quando se originou o Assentamento Menino Jesus? Conte-me um pouco sobre sua constituição. Foi uma ocupação conflituosa ou se constituiu de forma pacífica?
2. Quando vocês, assentados do Menino Jesus, começaram a lutar por uma escola e quando ela se tornou realidade? Relate sobre sua origem e constituição.
3. Como se tornou professor e atual diretor da escola do campo Menino Jesus? Conte-me um pouco dessa trajetória.
4. Quais os problemas enfrentados pela Escola do Campo Menino Jesus após a promoção do concurso público municipal de 2008?

BLOCO C: CURRÍCULO

1. Qual a concepção de currículo da Escola do Campo Menino Jesus?
2. Quantos professores compõem o quadro da escola? Quantos são ligados e formados pelo movimento?
3. Todos são concursados?
4. Como se dão as relações entre o professores do movimento e os professores concursados em 2008, que não são do movimento?
5. O currículo que norteia a aprendizagem é o currículo oficial do município, ou vocês

elaboraram um currículo próprio. Em caso afirmativo, como se deu este processo e como fica o projeto de Educação do Campo?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O DIRETOR DA ESCOLA DO
CAMPO MENINO JESUS.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I / SALVADOR-BA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE/PPGEduC

ORIENTADOR: DR. ANTÔNIO DIAS NASCIMENTO
MESTRANDA: ANA MARGARETE GOMES DA SILVA

I) ESCLARECIMENTOS PRÉ-ENTREVISTA:

Na pesquisa intitulada *A educação do campo e territorialidade: um estudo sobre o assentamento Menino Jesus em Água Fria (Ba)*, tenho o objetivo de compreender o conflito pelo controle/apropriação da escola, resultante de concepções divergentes, modelos hegemônico e contra-hegemônico, defendidos, respectivamente, pelo poder público municipal e assentados, refletindo sobre os rebatimentos na territorialidade construída ao longo do processo. Assim, gostaria de conversar com o (a) Sr (a) sobre a origem do assentamento, a luta pela Escola e sua importância para a formação cultural e política dos assentados rumo à luta por um projeto de sociedade mais igualitária. A entrevista será gravada, porém seu teor ficará em sigilo. Antecipadamente, agradeço sua disponibilidade e colaboração.

II) FICHA BÁSICA:

LOCAL DA ENTREVISTA: _____

HORÁRIO DE INÍCIO: _____

NOME E APELIDO: _____

ENDEREÇO: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____

ESCOLARIDADE: _____

III) ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA:

BLOCO A: HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO

1. Conte-me um pouco da sua vida, quem você é, de onde vem e o que faz.
2. Como foi sua infância na escola?
3. Como você entrou para a área de educação? A militância no MST ajudou você a se constituir educador?
4. Como e quando entrou no movimento SEM TERRA?
5. Na sua trajetória como educador, leitor, quais autores o influenciaram e de que maneira?

BLOCO B: MOVIMENTO/ASSENTAMENTO MENINO JESUS

1. Quando se originou o Assentamento Menino Jesus? Conte-me um pouco sobre sua constituição. Foi uma ocupação conflituosa ou se constituiu de forma pacífica?
2. Quando vocês, assentados do Menino Jesus, começaram a lutar por uma escola e quando ela se tornou realidade? Relate sobre sua origem e constituição.
3. Como se tornou professor e atual diretor da escola do campo Menino Jesus? Conte-me um pouco dessa trajetória.
4. Quais os problemas enfrentados pela Escola do Campo Menino Jesus após a promoção do concurso público municipal de 2008?

BLOCO C: CURRÍCULO

1. Qual a concepção de currículo da Escola do Campo Menino Jesus?
2. Quantos professores compõem o quadro da escola? Quantos são ligados e formados pelo movimento?
3. Todos são concursados?
4. Como se dão as relações entre professores do movimento e os professores concursados em 2008, que não são do movimento?
5. O currículo que norteia a aprendizagem é o currículo oficial do município, ou vocês elaboraram um currículo próprio? Em caso afirmativo, como se deu este processo e como fica o projeto de Educação do Campo?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I / SALVADOR-BA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE/PPGEduC

ORIENTADOR: DR. ANTÔNIO DIAS NASCIMENTO
MESTRANDA: ANA MARGARETE GOMES DA SILVA

I) ESCLARECIMENTOS PRÉ-ENTREVISTA:

Na pesquisa intitulada *A educação do campo e territorialidade: um estudo sobre o assentamento Menino Jesus em Água Fria (Ba)*, tenho o objetivo de compreender o conflito pelo controle/apropriação da escola, resultante de concepções divergentes, modelos hegemônico e contra-hegemônico, defendidos, respectivamente, pelo poder público municipal e assentados, refletindo sobre os debates na territorialidade construída ao longo do processo. Assim, gostaria de conversar com o (a) Sr (a) sobre a origem do assentamento, a luta pela Escola e sua importância para a formação cultural e política dos assentados rumo à luta por um projeto de sociedade mais igualitária. A entrevista será gravada, porém seu teor ficará em sigilo. Antecipadamente, agradeço sua disponibilidade e colaboração.

II) FICHA BÁSICA:

LOCAL DA ENTREVISTA: _____

HORÁRIO DE INÍCIO: _____

NOME E APELIDO: _____

ENDEREÇO: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____

ESCOLARIDADE: _____

III) ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA

BLOCO A: HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO

1. Conte-me um pouco da sua vida, quem você é, de onde vem e o que faz.
2. Como foi a sua infância na escola?
3. Como você entrou para a área de educação? A militância no MST ajudou você a se constituir educador?
4. Como e quando entrou no movimento SEM TERRA?
5. Na sua trajetória como educador, leitor, quais autores influenciaram você e de que maneira?

BLOCO B: MOVIMENTO/ASSENTAMENTO MENINO JESUS

1. Quando se originou o Assentamento Menino Jesus? Conte-me um pouco sobre sua constituição. Foi uma ocupação conflituosa ou se constituiu de forma pacífica?
2. Quando vocês, assentados do Menino Jesus, começaram a lutar por uma escola e quando ela tornou realidade? Relate sobre sua origem e constituição.
3. Como se tornou professor e atual diretor da escola do campo Menino Jesus? Conte-me um pouco dessa trajetória.
4. Quais os problemas enfrentados pela Escola do Campo Menino Jesus após a promoção do concurso público municipal de 2008?

BLOCO C: CURRÍCULO

1. Qual a concepção de currículo da Escola do Campo Menino Jesus?
2. Quantos professores compõem o quadro da escola? Quantos são ligados e formados pelo movimento?
3. Todos são concursados?
4. Como se dão as relações entre professores do movimento e os professores concursados em 2008, que não são do movimento?
5. O currículo que norteia a aprendizagem é o currículo oficial do município ou vocês elaboraram um currículo próprio? Em caso afirmativo, como se deu esse processo e como fica o projeto de Educação do Campo?

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTUDANTES ASSENTADOS.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I / SALVADOR-BA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE/PPGEduC

ORIENTADOR: DR. ANTÔNIO DIAS NASCIMENTO
MESTRANDA: ANA MARGARETE GOMES DA SILVA

I) ESCLARECIMENTOS PRÉ-ENTREVISTA:

Na pesquisa intitulada *A educação do campo e territorialidade: um estudo sobre o assentamento Menino Jesus em Água Fria (Ba)*, tenho o objetivo de compreender o conflito pelo controle/apropriação da escola, resultante de concepções divergentes, modelos hegemônico e contra-hegemônico, defendidos, respectivamente, pelo poder público municipal e assentados, refletindo sobre os rebatimentos na territorialidade construída ao longo do processo. Assim, gostaria de conversar com o (a) Sr (a) sobre a origem do assentamento, a luta pela Escola e sua importância para a formação cultural e política dos assentados rumo à luta por um projeto de sociedade mais igualitária. A entrevista será gravada, porém seu teor ficará em sigilo. Antecipadamente, agradeço sua disponibilidade e colaboração.

II) FICHA BÁSICA:

LOCAL DA ENTREVISTA: _____

HORÁRIO DE INÍCIO: _____

NOME E APELIDO: _____

ENDEREÇO: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____

ESCOLARIDADE: _____

III) ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA

BLOCO A: HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO

1. Conte-me um pouco da sua vida, quem você é, de onde vem e o que faz.
2. Como foi a sua infância na escola?
3. Como e quando entrou no movimento SEM TERRA?

BLOCO B: MOVIMENTO/ ASSENTAMENTO MENINO JESUS

1. Quando se originou o Assentamento Menino Jesus? Conte-me um pouco sobre sua constituição. Foi uma ocupação conflituosa ou se constituiu de forma pacífica?
2. Quantas famílias vivem hoje no Assentamento? Qual é o tamanho do lote individual por família?
3. Existem regras básicas de convivência adotadas pelo movimento ou pelo INCRA?
4. Qual o tamanho da área coletiva e da reserva nativa?
5. O que é produzido no Assentamento? A renda é suficiente suprir as necessidades de cada família? Em caso negativo, de onde vem a complementação da renda?
6. Tem alguma ajuda financeira do PRONAF ou do INCRA?
7. O Assentamento já tem o projeto exigido pelo INCRA? Se positivo, qual a modalidade?

APÊNDICE F – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM OS PAIS.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I / SALVADOR-BA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE/PPGEduC

ORIENTADOR: DR. ANTÔNIO DIAS NASCIMENTO
MESTRANDA: ANA MARGARETE GOMES DA SILVA

I) ESCLARECIMENTOS PRÉ-ENTREVISTA:

Na pesquisa intitulada *A educação do campo e territorialidade: um estudo sobre o assentamento Menino Jesus em Água Fria (Ba)*, tenho o objetivo de compreender o conflito pelo controle/apropriação da escola, resultante de concepções divergentes, modelos hegemônico e contra-hegemônico, defendidos, respectivamente, pelo poder público municipal e assentados, refletindo sobre os rebatimentos na territorialidade construída ao longo do processo. Assim, gostaria de conversar com o (a) Sr (a) sobre a origem do assentamento, a luta pela Escola e sua importância para a formação cultural e política dos assentados rumo à luta por um projeto de sociedade mais igualitária. A entrevista será gravada, porém seu teor ficará em sigilo. Antecipadamente, agradeço sua disponibilidade e colaboração.

II) FICHA BÁSICA:

LOCAL DA ENTREVISTA: _____

HORÁRIO DE INÍCIO: _____

NOME E APELIDO: _____

ENDEREÇO: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____

ESCOLARIDADE: _____

III)ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA

BLOCO A: HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO

- 1.Conte-me um pouco da sua vida, quem você é, de onde vem e o que faz.
2. Como você e sua família chegaram ao Assentamento Menino Jesus?
3. Quando vocês começaram a lutar por escola? Por quê?

BLOCO B: ESCOLA DO CAMPO MENINO JESUS

- 1.Quando a Escola do Assentamento foi criada? Relate um pouco de sua história.
- 2.Quantos filhos o (a) Sr(a) tem na Escola?
- 3.Qual a importância da Escola para vocês e o MST?
- 4.Vocês acompanham os filhos de vocês na Escola? De que forma?
- 5.Os conteúdos trabalhados e a forma como eles são trabalhados satisfazem as necessidades dos alunos?

APÊNDICE G – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O/A COORDENADOR/A DO
SETOR DE EDUCAÇÃO DO ASSENTAMENTO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I / SALVADOR-BA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE/PPGEduC

ORIENTADOR: DR. ANTÔNIO DIAS NASCIMENTO
MESTRANDA: ANA MARGARETE GOMES DA SILVA

I) ESCLARECIMENTOS PRÉ-ENTREVISTA:

Na pesquisa intitulada *A educação do campo e territorialidade: um estudo sobre o assentamento Menino Jesus em Água Fria (Ba)*, tenho o objetivo de compreender o conflito pelo controle/apropriação da escola, resultante de concepções divergentes, modelos hegemônico e contra-hegemônico, defendidos respectivamente pelo poder público municipal e assentados, refletindo sobre os debates na territorialidade construída ao longo do processo. Assim, gostaria de conversar com o (a) Sr (a) sobre a origem do assentamento, a luta pela Escola e sua importância para a formação cultural e política dos assentados rumo à luta por um projeto de sociedade mais igualitária. A entrevista será gravada, porém seu teor ficará em sigilo. Antecipadamente, agradeço sua disponibilidade e colaboração.

II) FICHA BÁSICA:

LOCAL DA ENTREVISTA: _____

HORÁRIO DE INÍCIO: _____

NOME E APELIDO: _____

ENDEREÇO: _____

DATA DE NASCIMENTO: ____/____/____

ESCOLARIDADE: _____

III) ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE ENTREVISTA

BLOCO A: HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO

1. Conte-me um pouco da sua vida, quem você é, de onde vem e o que faz.
2. Como foi a sua infância na escola?
3. Como e quando entrou no movimento SEM TERRA?

BLOCO B: MOVIMENTO/ ASSENTAMENTO MENINO JESUS

1. Quando se originou o Assentamento Menino Jesus? Conte-me um pouco sobre sua constituição. Foi uma ocupação conflituosa ou se constituiu de forma pacífica?
2. Quantas famílias vivem hoje no Assentamento? Qual é o tamanho do lote individual por família?
3. Existem regras básicas de convivência adotadas pelo movimento ou pelo INCRA?
4. Qual o tamanho da área coletiva e da reserva nativa?
5. O que é produzido no Assentamento? A renda é suficiente para suprir as necessidades de cada família? Em caso negativo, de onde vem a complementação da renda?
6. Tem alguma ajuda financeira do PRONAF ou do INCRA?
7. O Assentamento já tem o projeto exigido pelo INCRA? Se positivo, qual a modalidade?

APÊNDICE H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I / SALVADOR-BA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE/PPGEduC**

**ORIENTADOR: DR. ANTÔNIO DIAS NASCIMENTO
MESTRANDA: ANA MARGARETE GOMES DA SILVA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) entrevistado (a),

Nesta pesquisa desenvolvida por mim, ANA MARGARETE GOMES DA SILVA, mestranda do Programa de Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/UNEB, sob a orientação do Prof. Dr. ANTÔNIO DIAS NASCIMENTO, pretendo compreender o conflito político-territorial pelo controle/apropriação da escola do Assentamento Menino Jesus, resultante de concepções divergentes, modelos hegemônico e contra-hegemônico, defendidos, respectivamente, pelo poder público municipal e assentados, refletindo sobre os rebatimentos na territorialidade construída ao longo do processo.

Solicitamos sua colaboração para responder às questões da entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos acadêmicos, bem como em publicações em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome e todos os dados que possam identificá-lo serão preservados. Os pesquisadores estarão à sua disposição para quaisquer esclarecimentos que considere necessários em qualquer etapa da pesquisa. Assim, solicitamos que o (a) senhor (a) leia e assine o termo de consentimento livre e esclarecido, destacado em negrito:

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido (a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para a publicação dos resultados. Estou

ciente de que receberei uma cópia deste documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

CONTATO COM A PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor telefonar para a Pesquisadora Ana Margarete Gomes da Silva.

Telefones: (0**71) 9100-7679 / 3506-7679

Endereço: Rua dos Bandeirantes, nº 481

Salvador / BA – CEP 40.255.120

Salvador, _____ / _____ / 2013.

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANA MARGARETE GOMES DA SILVA