



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO TERRITORIAL
MESTRADO PROFISSIONAL - PLANTEERR**

CLÓVIS COSTA DOS SANTOS

A TERRITORIALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:

|velhas questões, novos olhares|

FEIRA DE SANTANA/BA

2018

CLÓVIS COSTA DOS SANTOS

A TERRITORIALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO:

|velhas questões, novos olhares|

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial, na linha de Pesquisa de Políticas Públicas, Planejamento Territorial e Participação Social, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Planejamento Territorial.

Orientador: Agripino Souza Coelho Neto

FEIRA DE SANTANA/BA

2018

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado

S234t Santos, Clóvis Costa dos

A territorialidade da educação do campo: velhas questões, novos olhares / Clóvis Costa dos Santos. – 2018.

219 f.: il.

Orientador: Agripino Souza Coelho Neto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial, 2018.

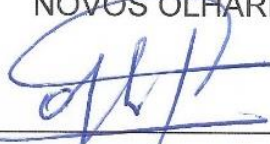
I. Educação do campo - Territorialidade. I. Coelho Neto, Agripino Souza, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 37(1-22):711

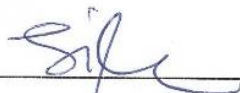
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PLANEJAMENTO TERRITORIAL –
PLANTERR - MESTRADO PROFISSIONAL

CLÓVIS COSTA DOS SANTOS

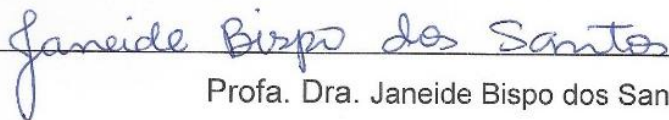
A TERRITORIALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: VELHAS QUESTÕES,
NOVOS OLHARES



Prof. Dr. Agripino Souza Coelho Neto (Orientador),
PLANTERR/UEFS



Profa. Dra. Silvana Lúcia da Silva Lima
UFRB



Profa. Dra. Janeide Bispo dos Santos
UNEB

Aprovado em 14 de março de 2018

Feira de Santana/BA
2018

A minha mãe: Célia Ferreira Costa (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

As conquistas raramente constituem atos isolados, são, na maioria das vezes, uma soma de esforços, conscientes ou não, que nos permitem alcançar os objetivos pretendidos. Ao concluir o curso de Mestrado em Planejamento Territorial tenho a plena convicção de que vários sujeitos participaram, contribuíram e influenciaram nesta conquista. Por isso, agradeço a Deus por tornar todas as coisas possíveis, sobretudo o encontro de pessoas e ideias em prol da luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

A minha família (biológica e adotiva) pelo apoio, valores e princípios que constituem a minha identidade.

A minha companheira Jane Gleiziely pelo amor e dedicação, e aos filhos Kaíc e Kauan pelas alegrias, carinhos e estímulos necessários para prosseguir na caminhada.

Ao orientador Agripino Souza Coelho Neto, pelo apoio e contribuições teóricas, metodológicas e políticas que extrapolaram os limites desta dissertação.

Aos gestores, educadores/as e funcionários das escolas do campo de Santa Inês/BA, além das comunidades rurais pela colaboração e disposição para que a pesquisa fosse produzida. Obrigado pela troca de experiências e por compartilhar o desejo de construir a escola e a educação comprometidas com a transformação social.

Aos/as camaradas de curso, pelos momentos de muita amizade, companheirismo e solidariedade compartilhada. Certamente, os nossos encontros foram a energia necessária para continuar e concluir essa jornada.

Ao camarada Cléber, cujas críticas e contribuições ao projeto de pesquisa foram fundamentais ao meu ingresso neste curso. Ademais, tem sido uma referência de caráter, profissionalismo e disposição de luta em favor da classe trabalhadora.

Ao amigo Fernando e família, registro que esse momento não seria possível sem a sua colaboração. Espero um dia ter a oportunidade de retribuir a solidariedade e hospitalidade que me dedicaram. Muito Obrigado.

Enfim, agradeço a todos e todas que colaboraram de maneira direta ou indiretamente para a realização deste sonho!

*[Vem, vamos embora
Que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora
Não espera acontecer]*

(Geraldo Vandré)

RESUMO: As formulações aqui desenvolvidas visam contribuir para o debate da perspectiva territorial da concepção de educação, campo e políticas públicas reivindicada pelos trabalhadores, movimentos e organizações sociais, articulando a universalidade das dimensões políticas e filosóficas com as condições objetivas dos espaços educativos na escala do município de Santa Inês/BA. Como objetivo geral, busca-se compreender em que medida a concepção teórico-empírica da Educação do Campo contribui na conformação do território e territorialidades campestres a partir das escolas do campo no município em questão. Para isso, revisitamos as condições históricas e sociais que conformaram o território rural brasileiro centrado na concentração fundiária, na monocultura e expropriação dos homens e mulheres do campo, nas diversas escalas de análise (municipal, estadual e nacional). Em seguida, distinguimos a Educação Rural e a Educação do Campo como distintas e conflitantes formas de pensar o campo e produzir territórios e territorialidades, sendo esta última espaço estratégico na luta dos trabalhadores, organizados em movimentos e organizações sociais frente à exclusão social, sobretudo do acesso à terra e ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. As diferentes formas de conceber a escola, a educação e o campo conduzem a diferentes relações de poder e sujeitos sociais na produção de territórios igualmente distintos, na lógica do capital ou na lógica de vida dos trabalhadores, por exemplo. Sendo assim, a Educação do Campo, ela mesma enquanto território, evidencia a disputa e o conflito entre projetos societários, por isso dedicamos uma parte do texto a refletir sobre os conceitos de território e territorialidade, bem como suas implicações nos processos educativos. Os dados empíricos demonstram que as escolas do campo ainda estão sob a influência de pedagogias contrárias à emancipação social, assim como professores que, em maioria, não conseguem compreender a essência dos fenômenos sociais, de modo que estão impossibilitados de superar a barreira da realidade aparente e estabelecer explicações científicas para os fatos cotidianos. Contudo, os programas de formação continuada no âmbito municipal e federal, a exemplo do Programa Escola da Terra, bem como a inserção de estudiosos da Educação do Campo em frações do poder público local demonstra um campo de possibilidades para a implementação das políticas públicas educacionais do campo. Diante disso, reconhecemos os desafios que estão postos, mas sustentamos a tese da viabilidade e plausibilidade da intensificação das ações coletivas no âmbito local com vistas à operacionalização do conjunto de normativas conquistadas em âmbito nacional. Ao final, sistematizamos os dados da pesquisa empírica, das entrevistas e da observação participante nos espaços e tempo de planejamento e formação pedagógica no documento “*Subsídios para a Educação do Campo em Santa Inês/BA*”.

Palavras-chave: Educação, Campo, Territorialidade, Movimentos Sociais

ABSTRACT: This work aims to contribute to the debate of the territorial perspective of the conception of education, field and public policies claimed by workers, movements and social organizations, articulating the universality of the political and philosophical dimensions with the objective conditions of educational spaces in the scale of the municipality of Santa Inês / BA. The general objective is to understand to what extent the theoretical-empirical conception of Field Education contributes to the conformation of the territory and peasant territorialities from the rural schools in that municipality. In order to achieve our goal, we took into consideration the historical and social conditions that shaped the Brazilian rural territory centered on land concentration, monoculture and expropriation of the men and women of the field, at the various scales of analysis (municipal, state and national). Next, we distinguish Rural Education from Field Education as distinct and conflicting ways of thinking about the countryside and producing territories and territorialities, the latter being a strategic space in the struggle of workers, organized in social movements and organizations in the face of social exclusion, access to land and the knowledge historically produced by mankind, such as the different ways of conceiving school, education and the field lead to different relations of power and social subjects in the production of equally distinct territories, in the logic of capital or in the logic of the workers life. Therefore, Field Education, itself as a territory, evidences a kind of dispute and the conflict between social projects, so we devote a part of the text to reflect on the concepts of territory and territoriality, as well as its implications in educational processes. Empirical evidences show that rural schools are still under the influence of pedagogies contrary to social emancipation, as are teachers who, most of them, can not understand the essence of social phenomena, so that they are unable to overcome the apparent reality barrier and to establish scientific explanations for everyday facts. However, continuing education programs at municipal and federal levels, such as the Land School Program, as well as the inclusion of field education scholars in fractions of local public power, demonstrate a broad of possibilities for the implementation of those policies on the field. Therefore, we recognize the challenges that are posed, but we support the thesis of the feasibility and plausibility of the intensification of collective actions at the local level with a view to the operationalization of the set of norms conquered at the national level. In the end, we systematized the data of empirical research, interviews and participant observation in the spaces and time of planning and pedagogical training in the document *"Grants for the Education of the Field in Santa Inês/BA"*.

Keywords: Education, Field, Territoriality, Social Movements

LISTA DAS ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1	Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, município de Santa Inês/BA (em destaque)	29
Figura 2	Principais rodovias de acesso ao município de Santa Inês e cidades vizinhas	30
Figura 3	Evolução da população urbana e rural em Santa Inês-BA, período de 1970 a 2010	31
Figura 4	Estrutura Fundiária, Santa Inês/BA, censo agropecuário de 2005	34
Figura 5	Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária, município de Santa Inês/BA	37
Figura 6	Participação dos setores econômicos do PIB Municipal. Santa Inês/BA. 2010	39
Figura 7	Espacialização das escolas do campo, município de Santa Inês, Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, 2016	41
Figura 8	O conceito de poder em dois campos conceituais, conforme esquematização de Perissinotto (2008)	85
Figura 9	O conceito de poder em dois campos conceituais, conforme esquematização de Perissinotto (2008)	86
Figura 10	Expressão da concepção de territorialidade na perspectiva raffestiniana	90
Figura 11	Componentes definidores do conceito de território, na visão de Coelho Neto (2013a)	96
Figura 12	Escola Municipal Antenor Rangel, povoado de Lagoa Queimada	111
Figura 13	Creche Lindaura Rocha Rotondano, povoado de Lagoa Queimada. Santa Inês/BA	113
Figura 14	Escola Municipal Judite Lima da Hora, povoado Lagoa do Jequitibá. Santa Inês/BA	114
Figura 15	Escola Municipal Marisa Lula, Projeto de Assentamento Rancho Alegre. Santa Inês/BA	116
Figura 16	Tempo-espaço de Formação 1 – pensando e construindo o PPP das Escolas do Campo, Escola Municipal Antenor Rangel	132

Figura 17	Tempo-espaço de Formação 2: oficina sobre concepções e princípios da Educação do Campo, Escola Municipal Antenor Rangel	135
Figura 18	Tempo-espaço de Formação 3: Oficina sobre o Campo da Educação do Campo, Escola Municipal Marisa Lula	137

TABELAS

Tabela 1	Estabelecimentos com dimensão igual ou superior a 1.000ha. Santa Inês. 1940 a 2006	33
Tabela 2	Evolução do Índice de Gini. Santa Inês/BA. 1940 a 2006	34
Tabela 3	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes. Santa Inês/BA. 1991 a 2010	35
Tabela 4	Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária, município de Santa Inês/BA	37
Tabela 5	Alunos matriculados, por nível de ensino, na Escola Municipal Antenor Rangel. Santa Inês/BA	112
Tabela 6	Alunos matriculados, por nível de ensino, na Escola Municipal Judite Lima da Hora. Santa Inês/BA	114
Tabela 7	Alunos matriculados, por nível de ensino, na Escola Municipal Marisa Lula. Santa Inês/BA	119

QUADROS

Quadro 1	Movimentos sociais, organizações civis, instituições e instâncias de participação social existentes e/ou com influência no município de Santa Inês/BA	43
Quadro 2	Principais marcos normativos e suas implicações na Educação do Campo	76
Quadro 3	As principais diferenças dos territórios do agronegócio e da agricultura camponesa, segundo Fernandes e Molina (2004)	98
Quadro 4	Dados referenciais de identificação dos entrevistados na pesquisa de campo – 2017	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABCAR	Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural
ACAR	Associação de Crédito e Assistência Rural
AGB	Associação dos Geógrafos do Brasil
ANA	Agência Nacional de Águas
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
CBAR	Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB	Comunidades Eclesial de Base
CNBB	Conferencia Nacional Dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EFN	Estrada de Ferro Nazaré
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMATER	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
FETRAF	Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar
GEHU	Grupo de Estudos em Ciências Humanas
GEOGRAFAR	Geografia dos Assentamentos na Área Rural
GPT	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NEQA	Núcleo de Estudos em Questões Agrárias
PNLD Campo	Programa Nacional do Livro Didático do Campo
PMSI	Prefeitura Municipal de Santa Inês/BA
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROFOC	Programa de Formação Continuada
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEI	Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SINGA	Simpósio Internacional de Geografia Agrária
SME	Secretaria Municipal de Educação
SSR	Serviço Social Rural
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPEl	Universidade Federal de Pelotas
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 <i>Santa Inês: onde campo, educação, luta e vida se entrecruzam</i>	28
2. O CAMPO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: velhas (novas) questões e as insurgências	45
2.1 <i>Educação Rural: instrumento de controle e dominação dos camponeses</i>	46
2.2 <i>Educação do Campo: traços de um novo projeto no e do campo</i>	56
2.3 <i>Os movimentos sociais e as conquistas políticas e normativas na Educação do Campo: pontos para reflexão</i>	66
3. TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE: diferentes abordagens e concepções.	82
3.1 <i>Relação espaço-poder na produção do(s) território(s)</i>	82
3.2 <i>A multidimensionalidade territorial como componente da Educação do Campo: um caminho possível</i>	97
4. TERRITORIALIDADES EDUCACIONAIS NO/ DO CAMPO: construindo novos olhares	108
4.1 <i>As Escolas: territórios em disputa</i>	109
4.2 <i>Os Sujeitos da pesquisa</i>	121
4.2.1 <i>Os sujeitos e suas experiências formativas</i>	126
4.2.2 <i>Os sujeitos e suas concepções de Educação do Campo</i>	147
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
REFERÊNCIAS	167

APÊNDICES

- A - *Subsídios da Educação do Campo em Santa Inês/BA*
- B - *Roteiro de Entrevista: Lideranças de Movimentos Sociais*
- C - *Roteiro de Entrevista: Professores das Escolas do Campo*
- D - *Roteiro de Entrevista: Coordenador-Pedagógico das Escolas do Campos*
- E - *Roteiro de Entrevista: Diretora das Escolas do Campo*
- F - *Roteiro de Entrevista: Secretário Municipal de Educação*
- G - *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*

1. INTRODUÇÃO

Qual o lugar da Educação do Campo na conformação das territorialidades dos povos do Campo? Essa não é uma pergunta de resposta fácil, pois compreende um conjunto integrado e dinâmico de dimensões (cultura, política, economia, espaço, trabalho, dentre outras) que influenciam os processos educativos, escolar e não escolar, bem como nas estratégias de luta dos sujeitos coletivos na construção dos territórios e territorialidades específicas do campo.

Ademais, a problemática da educação no meio rural situa-se no âmbito da totalidade das relações sociais que produzem a sociedade brasileira, revela elementos do contexto histórico da formação socioespacial e seus desdobramentos no atual modelo societário, bem com as estratégias empreendidas pela classe trabalhadora pelo acesso ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade, que possibilite a análise da realidade concreta, o enfrentamento e a superação da sociedade do capital.

A Educação do Campo evidencia o protagonismo dos sujeitos sociais do campo, das mobilizações e movimentos sociais que corporificam ações coletivas de resistência ao projeto hegemônico em curso e reivindicam os direitos historicamente negados à classe trabalhadora, do campo e da cidade, expondo o conflito e conflitualidades nas relações constituintes dos territórios no/do campo. A complexidade deste fenômeno exige uma análise multidimensional que considere a indissociabilidade dos aspectos histórico, econômico, político e cultural na produção do território e territorialidades mediadas pela relação espaço-poder. Parte-se, portanto, de uma “perspectiva integradora” (HAESBAERT, 2011) para apreender o papel dos processos educativos *do e no* campo na conformação das territorialidades camponesas.

Partimos do pressuposto defendido por Aued e Vendramini (2009, p. 22) de que “a articulação entre Educação do Campo e território sustenta-se na compreensão de que educação e o trabalho são dimensões indissociáveis” (AUED; VENDRAMINI, 2009, p. 22), pois o trabalho está imbricado na produção territorial e na educação como meios de produção da existência humana. Na perspectiva desta pesquisa, a educação e o trabalho são postas como dimensões do processo de humanização dos sujeitos, em contraposição às concepções burguesas que favorecem a alienação dos trabalhadores em favor dos reclames do capital. Nessa linha, Saviani (2005) compreende a educação enquanto trabalho não material (produção do conhecimento, de valores, ideias e da consciência a

partir da realidade concreta) indissociável e condicionante do trabalho material (bens materiais necessários à sobrevivência). Assim, educação, trabalho e territórios constituem uma tríade indissolúvel.

Os vínculos entre estas dimensões, educação e território mediada pelo trabalho, se fortalecem na medida em que as práticas educativas encontram-se imbricadas com as condições de reprodução da existência social dos sujeitos, de tal modo que tais relações influenciam na forma e no conteúdo dos territórios, “enquanto espaço de ações humanas historicamente construídas, enquanto espaço de conflitos, de explicitação de contradições e, sobretudo, de menção das forças em luta, muitas vezes com culturas tradicionais, que disputam territórios e forjam novos territórios” (AUED; VENDRAMINI, 2009, p. 22).

As condições históricas e sociais originárias do processo de “descobrimto”, “possessão histórica” e apropriação de uma terra que já era habitada (GERMANI, 2006), forjaram a estrutura fundiária brasileira assentada no processo de colonização, no trabalho forçado (do índio e do negro africano), na monocultura e concentração de terras (latifúndio) que produziram um cenário de riqueza concentrada na burguesia e ampliação da miséria e da fome aos trabalhadores. Essa conjuntura desigual de acesso aos meios necessários à sobrevivência, de exploração e degradação do ser humano provoca reações de enfrentamento dos trabalhadores à lógica capitalista, através de estratégias e ações que sinalizam para outro projeto de sociedade. A Educação do Campo é produto e condição desta realidade contraditória e conflituosa.

Nesse sentido, há uma disputa na concepção de educação, campo e políticas públicas que historicamente tem se afirmado no país, geralmente dissociadas entre si, descoladas do processo histórico e da realidade concreta. Na perspectiva da classe trabalhadora, sobretudo para os camponeses, essas dimensões são interdependentes. Por isso mesmo, a Educação do Campo se configura na base do conflito, na medida em que contesta a escola e a educação pensada para a classe trabalhadora como instrumento de legitimação da sociedade burguesa, e propõe uma outra concepção na perspectiva do projeto histórico dos trabalhadores.

É, portanto, uma questão inerente à continuidade histórica da problemática agrária ou, melhor dizendo, da Questão Agrária¹ e suas implicações nos múltiplos

¹ Refere-se à definição do termo Questão Agrária, entendido como “área do conhecimento humano que se dedica a estudar, pesquisar e conhecer a natureza dos problemas das sociedades em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra” (STEDILE, 2012, p. 641).

territórios (seja no campo ou na cidade), na medida em que traz ao debate do cenário político e acadêmico um conjunto de proposições relacionadas ao “uso, posse e propriedade da terra” (STEDILE, 2012, p. 641) sob o olhar das políticas educacionais e dos processos educativos em sentido amplo. A Educação do Campo recoloca em discussão a necessidade (ou não) da Reforma Agrária - elemento de continuadas e controversas reflexões, gerador de polêmicas e concepções divergentes entre o conjunto de sujeitos sociais, especialmente na academia. Cabe-nos aqui apontar nossa posição teórica e política em torno da tese defendida por estudiosos como Stédile (2012), Porto-Gonçalves (2015), dentre outros, da necessidade de democratização da propriedade da terra, tendo em vista a flagrante concentração fundiária, dos conflitos agrários, dos índices de analfabetismo e fechamento de escolas no campo, por exemplo.

Para Stédile (2012), os principais movimentos sociais do país, dentre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), defendem um modelo de Reforma Agrária Popular², que leva em conta as especificidades da realidade brasileira. Em termos gerais compreende a democratização do acesso à terra; desenvolvimento e ampliação da agroindústria local; mudança do modelo tecnológico agrícola, através da adoção de novas tecnologias, sendo a agroecologia³ como alternativa de produção da vida; valorização das manifestações culturais do meio rural; e “democratização da educação formal, garantindo o acesso à escola desde o ensino fundamental até o ensino superior a todos os jovens que vivem no campo e a superação completa do analfabetismo [...]” (p. 667).

Portanto, o que denominamos de Educação do Campo está para além dos limites da escola, ainda que seja este um território a ser disputado, visando processos de escolarização que conduzam à emancipação humana, através da elevação do pensamento teórico da classe trabalhadora capaz de apreender as contradições do real concreto e propor ações de superação da questão agrária. Significa, em essência, estratégia de enfrentamento dos trabalhadores, no campo e na cidade, à sociedade capitalista. Ou seja, um projeto de educação para além do capital, parafraseando István Mészáros (2008).

² “Consiste na distribuição massiva de terras a camponeses, no contexto de processos de mudanças de poder nos quais se constituiu uma aliança entre governos de natureza popular, nacionalista, e os camponeses”. (STÉDILE, 2012, p. 662)

³ O modelo agroecológico está pautada na “valorização da agricultura camponesa e nos princípios da policultura, dos cuidados ambientais e do controle dos agricultores sobre a produção de suas sementes” (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 87).

Logo, estudar a territorialidade da Educação do Campo é ampliar o olhar sobre as lutas na/pela terra, enquanto meio de produção da existência, evidenciando as relações de poder, conflito e disputa por território, ou seja, a terra acompanhada de um projeto político pautado na (re)construção de novas relações sociais, na visibilidade dos sujeitos, das lutas e resistências à lógica capitalista. Assim, a Educação do Campo assume o papel de a partir da conjuntura histórica da questão agrária e educacional (velhas questões) engendrar novos olhares da realidade brasileira em direção ao projeto histórico da classe trabalhadora. Essa é a ideia expressa no título desta pesquisa.

Em face da pertinência do tema tratado, cabe destacar as análises de Stedile (2012), Germani (2006), Almeida Pinto e Germani (2013) e Porto-Gonçalves (2015), dentre outros, no desvelamento das faces do projeto societário brasileiro, do qual os trabalhadores do campo foram alijados, bem como os desdobramentos na configuração da sociedade atual, especialmente no campo. Assim, propomos nas linhas seguintes um breve resgate da construção histórica do território rural brasileiro que é o fundamento da Educação do Campo.

A exploração e efetiva ocupação das terras brasileiras se dá através da monocultura - pela exploração da madeira, sobretudo Pau-Brasil, em seguida, pelo plantio da cana-de-açúcar e outros ciclos econômicos. Stedile (2012) denomina esse processo de “*plantation*”⁴ como forma de organização capitalista na agricultura brasileira do período” (p. 645). A exploração econômica das terras brasileiras, desde o período inicial da colonização, foi condicionada à exploração da força de trabalho dos camponeses para viabilizar o projeto societário pensado para o Brasil. É nessa perspectiva que se instaura a escravidão do índio e do negro africano na sustentação da economia colonial. Tragicamente, “tudo o que se produzia neste período teve a marca do suor e do sangue do negro [e do índio], obtido através do trabalho escravo” (GERMANI, 2006, p. 128, acréscimo nosso).

No intuito de viabilizar a economia colonial, a Coroa portuguesa dividiu o litoral brasileiro em Capitânicas Hereditárias e instituiu o regime jurídico das Sesmarias (origem do Direito Agrário brasileiro), como forma de distribuição de terras, assim “estavam traçadas as bases de uma nova política econômica que se apoiava em duas instituições –

⁴ A *plantation* “associava grandes extensões de terra, produção para exportação e trabalho escravo” (STEDILE, 2012, p. 644)

a sesmaria e o engenho – que junto com o regime da escravatura se constituiriam nos pilares da antiga sociedade colonial” (GERMANI, 2006, p. 122). Oportuno destacar que o instituto das sesmarias representa, por um lado, o embrionário processo de concentração de terras nas mãos dos latifundiários e, por outro, a exclusão dos camponeses, de modo que nesse período a terra torna-se um privilégio de classe, na medida em que tal instrumento “dava aos senhores de terras o direito de exploração econômica das mesmas e poder político de controle sobre o território” (ALENTEJANO, 2012, p. 355), através do trabalho forçado para viabilizar a produção de monoculturas para exportação. Em outras palavras, a sesmaria de outrora é o latifúndio dos tempos hodiernos.

No entanto, a partir do século XVIII, o regime de sesmarias declina em face da emergência de uma nova forma de apropriação da terra: a posse. Esta, consistia basicamente na ocupação de terras marginais para a produção de gêneros alimentícios, a base da economia de subsistência, operada basicamente pelo proprietário e sua família. Se, analogamente, a sesmaria é o latifúndio, as posses são os primórdios da pequena propriedade camponesa.

Um dos marcos principais na configuração da estrutura fundiária brasileira se dá em 1850, através da “Lei de Terras”, que foi a estratégia utilizada para proteger a propriedade privada da terra, na medida em que no seu artigo 1º, declara que “ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra”. A partir de então, diferente do período colonial, a terra passa a ser quantificada pelo valor do mercado, torna-se uma mercadoria, regida pelas regras e tendência de acumulação capitalista. Segundo Germani (2006), “se para o trabalhador livre, para o mestiço, esta lei significou o “cativo” da terra, para o capital significou sua liberdade” (p. 135).

Pelo exposto, a organização socioeconômica no campo tem se transformado em correlação direta com as regulamentações e normativas fundiárias de cada época, com os ciclos econômicos (pau Brasil, cana de açúcar, ouro, café, grãos) e mudanças na conjuntura política no país. No entanto, as rasas transformações têm operado a partir de uma base historicamente constituída, ou seja, a concentração da terra nas mãos de poucos, o que equivale à concentração de riqueza, do capital (OLIVEIRA, 2009) e do poder. O projeto hegemônico da sociedade brasileira que tem se afirmado perpassa pela construção territorial a partir das representações e interesses da classe dominante, sendo estes os detentores da propriedade privada da terra e, assim, têm determinado as condições precárias de acesso dos trabalhadores ao conhecimento sistematizado.

A República Velha (1889-1929) inscreve uma “nova página” da questão agrária no país, ainda que mantida os instrumentos de domínio da terra pela classe dominante. Os camponeses, que se constituem a partir dos sujeitos indígenas, negros e pequenos posseiros, resistem à [...] prática de colocar as terras em mãos das oligarquias regionais, visto que tudo se decidia e legitimava entre os que frequentavam a intimidade do poder” (GERMANI, 2006, p. 138). A lei nº. 4.504, de 30 de novembro de 1964, conhecida como “Estatuto da Terra”, não alterou a estrutura fundiária, pois se configurou em mais um instrumento normativo de garantia dos interesses da burguesia capitaneados pela Ditadura Militar imposta no país (1964 a 1985), dentre eles o “alívio” da tensão social em torno da terra e a intensificação da “modernização da agricultura”, inicialmente conduzida pela Revolução Verde⁵ e, na atualidade, o Agronegócio⁶.

A “Nova República” (pós-regime ditatorial) acentua a conflitualidade no campo, na medida em que prevalece a ausência de vontade política em debater a pauta de luta dos invisíveis e precariamente incluídos na sociedade. Nesse contexto, “a disputa pelo espaço rural intensifica-se, os velhos e novos atores do capital passam a buscar esse espaço para empreendimentos agropecuários ou apenas para a especulação fundiária” (ALMEIDA PINTO; GERMANI, 2013, p. 3), enquanto os camponeses lutam pela afirmação dos seus territórios de vida.

Em contraposição ao cenário de aprofundamento das desigualdades, os movimentos sociais do campo empreendem importantes estratégias de resistência, sendo uma delas a inserção da Reforma Agrária na agenda política do país. Posteriormente,

⁵ Pereira (2012, p. 687), define a Revolução Verde como um “pacote tecnológico - insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação, mecanização, grandes extensões de terra – conjugado ao difusionismo tecnológico, bem como a uma base ideológica de valorização do progresso”. Pode ser caracterizada como um sistema insustentável, uma vez que tem por base a alta produtividade agrícola em detrimento dos impactos sociais e ambientais. O processo de modernização da agricultura sustentado pela Revolução Verde será fundamental aos propósitos da Educação Rural (conforme discutiremos na subseção 2.2 – *Educação Rural: instrumento de controle e dominação dos camponeses*).

⁶ Para Camacho (2009, p. 31, acréscimo nosso), “o agronegócio tem se constituído como as *plantations* no Brasil colonial, num conjunto predador da sociobiodiversidade [através do uso intensivo de agroquímicos, agrotóxicos e mecanização da produção], tendo como características principais: a monocultura, o latifúndio e a exportação, acentuando a concentração fundiária e sujeição dos camponeses à lógica do capital no campo. Por outro lado, o discurso da elite burguesa e a grande mídia colocam o modelo agrário-agrícola do agronegócio como responsável pela modernização do campo, através da falácia da produtividade, da geração de riqueza e produção de alimentos a baixo custo. A campanha “Agro: a indústria riqueza do Brasil”, que utiliza de mensagens do tipo: “Agro é Tech, Agro é Pop”, veiculada pela Rede Globo de Televisão é um exemplo do discurso dominante neoliberal em favor do Agronegócio. Oliveira (2003) denominou essa contradição entre o velho (*plantations*) sob nova roupagem (agronegócio) encontra-se descrita no texto “Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil”.

outras dimensões são incorporadas ao debate, pois as contradições do campo não se resumem à terra, há uma complexidade de questões e elementos que ultrapassam a visão setorial, em geral de viés econômico. Daí, a necessidade de pensar a realidade sob o olhar conceitual do território, compreendido enquanto uma totalidade multidimensional (FERNANDES, 2010).

É nesse contexto, especificamente a partir de 1930, que a educação da população do campo começa a ser pensada como estratégia de modernização das estruturas de produção do campo (RIBEIRO, 2012). Até então os textos constitucionais e a ação do Estado foram silentes quanto o acesso desta população ao conhecimento sistematizado. Os projetos educacionais impregnados de estereótipos, preconceitos e abordagens exteriorizadas da realidade camponesa contribuíram para a formação de um contingente de analfabetos desenraizados de seus espaços de vivência. A alternativa apresentada sob o título de “ruralismo pedagógico”, que pretendia fixar o homem na terra a partir da formação escolar “contextualizada” com a vida no campo, permaneceu apenas no discurso, pois as reais intenções do novo/velho modelo era a imposição de processos formativos capazes de solidificar a territorialização do capital no campo, através da “expropriação da terra e à conseqüente proletarização dos agricultores” (p. 299).

Atualmente, a problemática agrária evidencia-se na extrema desigualdade social que se revela na concentração da produção e patrimônio agrícola; na problemática ambiental, devido à degradação dos solos e contaminação dos cursos d’água, desmatamento, utilização intensa de agrotóxicos e, conseqüentemente, do risco à segurança e soberania alimentar; e nos conflitos por terra, território, educação e cultura. A situação educacional do campo e os conflitos territoriais reforçam a persistência do problema agrário e a pertinência da concepção de Educação do Campo, em construção pelos trabalhadores e movimentos sociais de luta na/pela terra como contraposição à prevalência da lógica dos interesses econômicos na construção dos “territórios do capital” e da produção de desigualdades sociais.

No âmbito da conjuntura de enfrentamento às assimetrias da esfera econômica e os direitos sociais, denominado por Delgado (2005) de “modernização conservadora”, considerando que o projeto econômico do país, especialmente no contexto da ditadura militar, esteve alinhado à manutenção das estruturas de poder e ao aumento das desigualdades sociais, emerge a concepção de educação em contestação ao modelo educacional hegemônico imposto à classe trabalhadora. Segundo Caldart (2012), o

surgimento da expressão “Educação do Campo” advém das mobilizações nacionais (encontros, seminários, conferências) realizados na década de 1990. As mobilizações são desdobramentos das discussões em torno da problemática educacional brasileira, especialmente aquelas vinculadas ao campo, que resultam da “consciência de mudança” (CALDART, 2012, p. 259) a partir do projeto de educação referenciado na prática social do campo e seus sujeitos.

A Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo⁷ impulsiona e coloca em Movimento diferentes sujeitos sociais (instituições, movimentos sociais populares, igreja) para garantir o direito dos povos do campo a uma formação elevada do ponto de vista teórico, emancipatória e de base popular, entendida como experiência que “nasce e constitui-se como ‘*Pedagogia do oprimido*’ [Paulo Freire], vinculada ao processo de organização e protagonismo dos trabalhadores do campo e da cidade, visando à transformação social” (PALUDO, 2012, p. 283, acréscimo nosso). Nesse particular, além da influência do pensamento freireano que, na perspectiva de Caldart (2004), dialoga com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), é possível destacar ainda a *Pedagogia Socialista*⁸, a *Pedagogia Histórico-Crítica*⁹ e a *Pedagogia do Movimento*¹⁰ como referenciais pedagógicos fundantes da Educação do Campo.

Enfim, a Educação do Campo, então, ocupa definitivamente o espaço na agenda de luta dos movimentos sociais do campo que passam a pressionar as diferentes esferas de governo na gestação de políticas públicas que garantam a especificidade das formas de viver e ser do homem/mulher do campo. Ou seja: os camponeses têm o direito a uma educação no lugar onde vivem e problematizadora das condições específicas de sua existência social.

⁷ Organização composta por representantes das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO); Universidade de Brasília (UNB); Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Ministério da Educação (MEC); União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), entre outros. Ver mais em: ARROYO; FERNANDES, 2009.

⁸ Para Caldart (2004) incorpora à prática educativa a dimensão da produção, do trabalho e da organização coletiva.

⁹ Essa teoria pedagógica parte da realidade concreta para problematizar as condições de dominação do capital sobre a sociedade, preconizando que a prática pedagógica contribui para o processo de superação desta sociedade capitalista.

¹⁰ Para Caldart (2004, p. 14), essa matriz pedagógica “dialoga com as tradições anteriores [Pedagogia do Oprimido e Pedagogia Socialista], mas se produz desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do Campo”.

Conceitualmente, a Educação do campo está em construção, em processo, tal como a realidade. Contudo, não pode ser compreendido senão a partir de sua materialidade de origem: as relações e contradições *dos* que vivem e sobrevivem *do e no* campo. Representa um Movimento de negação/afirmação, ao mesmo tempo em que denuncia e resiste aos processos hegemônicos de escolarização/formação dos camponeses na lógica burguesa, empreendendo esforços pelo acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade que conduza os sujeitos à formação fundamentada, consistente e emancipatória, afirmando o campo enquanto território, espaço de vida e produção de conhecimento, cultura, vida. Ou seja: projeta um novo olhar sobre os sujeitos sociais que constituem o campesinato¹¹ e seus territórios (CALDART, 2012a).

Partilhamos, portanto, da concepção de educação *omnilateral*¹² defendida por Frigotto (2012), cujo processo de formação humana [...] busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (p. 267). A perspectiva da omnilateralidade está referendada na multidimensionalidade e múltiplas relações que constituem a realidade humana. Assim, pensar sobre o fenômeno da educação – no sentido da multidimensionalidade da vida, corporificada nos processos sociais no/do campo a partir do conceito de território/territorialidade é fundamental para apreender as relações sociais de disputa, consensos, controle e domínio na construção dos territórios.

De outro modo, significa compreender a imbricada relação da dimensão imaterial (conhecimento, valores e princípios camponeses) na produção de territórios materiais, ou mesmo, a construção imaterial do conhecimento a partir da materialidade dos territórios. Em síntese, conceber o território “a partir da 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 [a exemplo das simbologias,

¹¹ Costa e Carvalho (2012) entendem o campesinato como conjunto de famílias camponesas existentes em um território. “As famílias camponesas existem em territórios, isto é, no contexto de relações sociais que se expressam em regras de uso (instituições) das disponibilidades naturais (biomas e ecossistemas) e culturais (capacidades difusas internalizadas nas pessoas e aparatos infraestruturais tangíveis e intangíveis) de um dado espaço geográfico politicamente delimitado (p. 115).

¹² Santos (2016, p. 49) considera que “o conceito de omnilateralidade é de grande importância para a reflexão em torno da educação em Marx. Ele se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho e pelas relações burguesas estranhadas. Esse conceito não foi precisamente definido por Marx; todavia, em sua obra há indicações que permitem compreendê-lo como uma ruptura ampla e radical com o homem limitado da sociedade capitalista”

representações diversas e a produção do conhecimento]” (HAESBAERT, 2011, p. 79, acréscimo nosso).

Pelo exposto, a territorialidade da educação do campo se manifesta a partir da luta pela terra, pela escola, pelo acesso ao conhecimento e pelas formas alternativas de produção da vida. Pensamos, pois, na coexistência dialogada da (i)materialidade como dimensões da luta por afirmação e sobrevivência das populações camponesas. Sendo assim, é possível demarcar a multidimensionalidade como elemento fundante do território, o que nos leva a refletir sobre o papel da escola e dos movimentos sociais do campo na construção do projeto societário que se articula através da Reforma Agrária e da Educação do Campo.

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a dimensão da territorialidade da Educação do Campo no município de Santa Inês/BA a partir das escolas do campo. Nessa perspectiva de análise, as escolas do campo são entendidas como espaços de disputa e enfrentamento ao projeto societário hegemônico, parte do Movimento de resistência dos trabalhadores na luta pela garantia das condições (i)materiais necessárias a sua sobrevivência enquanto forma específica de ser e viver. Entendemos que o percurso da educação camponesa não é uniescalar, tampouco, uniforme em todos os espaços sociais, por isso mesmo, aceitamos o desafio de compreender a trama de relações e sujeitos que constroem (ou podem construir) as bases da Educação do Campo na esfera municipal.

Diante disso, questionamos em que medida as concepções teórico-políticas e pedagógicas universais postuladas pela Educação do Campo estão presentes no contexto socioespacial do município estudado, possibilitando novos olhares para o processo de escolarização dos povos do campo, demarcando o conteúdo das especificidades do poder local neste projeto ampliado? Nessa mesma linha, a prática social das escolas articula-se às questões agrárias do município? Os sujeitos que constituem as escolas do campo são detentores da perspectiva teórica e política da Educação do Campo? Existem movimentos sociais de luta pela terra no município? Em que medida estes movimentos reivindicam a implementação da Educação do Campo? Diante das condições sociais e históricas do recorte espacial investigado, quais as possibilidades de intervenção que podem contribuir para implementação da educação camponesa, na perspectiva do projeto histórico dos camponeses e movimentos populares (do campo)? São questões norteadoras para orientar os objetivos propostos.

Como objetivo geral, busca-se compreender em que medida a concepção teórico-empírica da Educação do Campo contribui na conformação do território e territorialidades camponesas a partir das escolas do campo no município de Santa Inês/BA. O objetivo maior desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- I. Discutir as concepções de educação, campo e política pública que operam no campo;
- II. Analisar as políticas educacionais gestadas para/no/do campo e os desdobramentos na produção dos múltiplos territórios;
- III. Identificar em que medida os sujeitos construtores da educação são conhecedores da perspectiva teórico-empírica e política da Educação do Campo;
- IV. Identificar nas práticas e concepções dos sujeitos que demarcam os nexos de uma territorialidade camponesa local;
- V. Propor, a partir do diálogo com os sujeitos e coletivos (movimentos sociais, educadores e instituições públicas, dentre outros) a construção de instrumento balizador na formulação de políticas públicas.

A construção da pesquisa é iniciada por uma revisão de literatura, a partir das abordagens de Caldart (2000, 2003, 2004, 2005, 2008, 2009, 2010, 2012), Fernandes (2004, 2005, 2006, 2009), Molina (2009, 2010) e Ribeiro (2012, 2013) como referenciais teóricos da Educação do Campo; Boneti (2010, 2011), referente a análise da gestão, implementação e avaliação de políticas públicas e; Brito (2002), Haesbaert (2007, 2009, 2011), Raffestin (1993, 2009), Saquet (2009, 2013) e Souza (2009) no tocante à discussão sobre território e territorialidade. Além disso, buscamos os estudos de Coelho Neto (2013) no intuito de ampliar o debate sobre os componentes definidores do território, dentre eles a multidimensionalidade (material e simbólico-cultural), a multiescalaridade e as relações espaço-poder.

Utiliza-se também da pesquisa documental, através da análise de documentos disponibilizados nos espaços educativos investigados, a exemplo das normativas legais que dispõem sobre a Educação do Campo; atas, deliberações e encaminhamentos das reuniões e encontros realizados pelos coletivos organizados; além da Proposta Pedagógica das escolas investigadas.

Ademais, foram coletados dados *in loco* nas escolas do campo, através da

observação dos processos formativos, por meio de entrevistas com 6 (seis) professores que atuam nas escolas investigadas, 3 gestores municipais (coordenador pedagógico, diretora e secretário municipal de educação) e 2 (duas) lideranças locais, a primeira da associação Marisa Lula, que organiza os trabalhadores do assentamento Rancho Alegre, a única área de Reforma Agrária do município que possui uma escola em funcionamento; a segunda, militante de sindicato, associação e partido político, protagonistas das lutas pela constituição dos assentamentos rurais.

Além disso, participamos de 3 (três) oficinas promovidas pelo Núcleo Municipal de Educação do Campo durante o ano de 2017, onde foram discutidos os seguintes temas: 1) construção da proposta pedagógica da Educação do Campo; 2) concepções e princípios da Educação do Campo; e 3) o campo da Educação do Campo. Os momentos de formação contaram com a participação dos gestores educacionais, professores, funcionários e representantes das comunidades rurais, estas discussões fomentaram a construção do documento norteador na elaboração e operacionalização de políticas públicas educacionais do campo, conforme proposto nos objetivos específicos.

A presente dissertação está dividida em 5 (cinco) capítulos, sendo que no primeiro apresenta-se a problemática de pesquisa, os conceitos centrais e aportes teóricos que norteiam a construção do trabalho, os sujeitos sociais participantes, as escolas rurais/do campo investigadas, o objetivo central e seus desdobramentos, além da estrutura redacional da presente dissertação. Ainda neste capítulo introdutório, dedicamos uma subseção à discussão da referência espacial do estudo, pois antecipamos alguns aspectos iniciais da questão agrária local no intuito de subsidiar e melhor situar os leitores nas discussões vindouras.

No segundo capítulo intitulado “*O Campo da Educação do Campo: velhas (novas) questões e as insurgências*”, discute-se a tríade Educação - Campo - Políticas Públicas na construção prática e teórica da Educação do Campo, através da contextualização histórica das políticas educacionais implementadas no campo, focalizando os elementos da gênese, os objetivos e interesses que a distingue de outras concepções de educação, conferindo ao tema um estatuto acadêmico. Inicialmente, empreenderemos esforços para compreender o conceito de *Educação Rural*, situando-o como instrumento de controle e dominação dos camponeses, e, posteriormente, refletimos sobre o conceito *Educação do Campo*, no intuito de compreender os sentidos, aproximações e distinção entre os projetos educativos, escolares e não escolares, que

operam sobre a realidade do campo brasileiro. Ao final, discutir-se-á “os movimentos sociais e as conquistas políticas e normativas na Educação do Campo: pontos para reflexão”, de maneira a explicitar a complexidade, os sujeitos coletivos e os tensionamentos da dinâmica de gestação e operacionalização das ações do Estado nos territórios educativos do campo.

No terceiro capítulo, “*Território e Territorialidade: diferentes abordagens e concepções*”, faremos a discussão da abordagem territorial do fenômeno analisado, sem desconsiderar a polissemia dos termos em epígrafe, mas sinalizar a Educação do Campo enquanto um fenômeno multidimensional e relacional do território. A discussão conceitual será problematizada a partir do conceito, significados e práticas da Educação do Campo, objetivando apreender a) como a territorialidade comparece na Educação do Campo? b) a Educação do Campo, ao reforçar os vínculos dos camponeses com o campo viabilizaria a construção de territorialidades? c) em que medida e, de que modo, as propostas de Educação do Campo contribuem para a construção das territorialidades camponesas?

No quarto capítulo, “*Territorialidades educacionais do/do campo: construindo novos olhares*”, serão evidenciados e analisados os dados coletados, os resultados obtidos e os desdobramentos na conformação de territorialidades camponesas a partir das escolas do campo do município de Santa Inês/BA. Pretende-se nesse particular, compreender em que medida a Educação do Campo, enquanto projeto educativo emancipatório, adentrou na reflexão e prática das escolas do campo, bem como a rede de relações e articulação entre as escolas camponesas e os demais sujeitos sociais (movimentos, sindicatos, instituições). E ainda, destacamos as possibilidades de consolidação/ampliação da educação camponesa em Santa Inês/BA, de modo a sistematizar os elementos que possam contribuir com a afirmação desta perspectiva político-educacional no município, por meio de um documento orientador na formulação de políticas, ações e projetos sobre essa realidade.

Nas considerações finais, apresentaremos uma síntese da relação teoria-empíria, de modo a pontuar as contribuições sobre/para as territorialidades educacionais camponesas no âmbito local, bem como os desafios vindouros, no sentido dos caminhos a serem trilhados para implementação da educação nos moldes pensados pela classe trabalhadora.

1.1 Santa Inês: onde campo, educação, luta e vida se entrecruzam

A presente pesquisa tem como recorte espacial de análise o município de Santa Inês/BA. Popularmente, conhecida como “Princesinha do Vale” (Santa Inês, cuja toponímia homenageia a Santa cultuada pelos antigos moradores do arraial que viria a ser reconhecido como município a partir do ano de 1924), localiza-se a 291 km da capital do estado, Salvador/BA, nas coordenadas geográficas -13°17’32” de latitude (Sul) e 39°49’08” de longitude (Oeste), em uma altitude de 398 metros (SEI, 2012). As principais vias de acesso são a BR-420, principal eixo rodoviário, a BA-553 (que liga o município à BR-116) e a BA-250 (que liga o município à Cravolândia), conforme demonstra a figura 2. Atualmente, integra no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá/BA¹³ (Figura 1).


¹³ Nesse contexto, compreende-se os “Territórios de Identidade” como a regionalização oficial e/ou como delimitação política e de gestão da ação do Estado, sendo o Vale do Jiquiriçá uma das 27 unidades de planejamento da Bahia.

Figura 1 - Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, município de Santa Inês/BA (em destaque).



Fonte: Bahia (2012), SEI (2010).



 Município em destaque

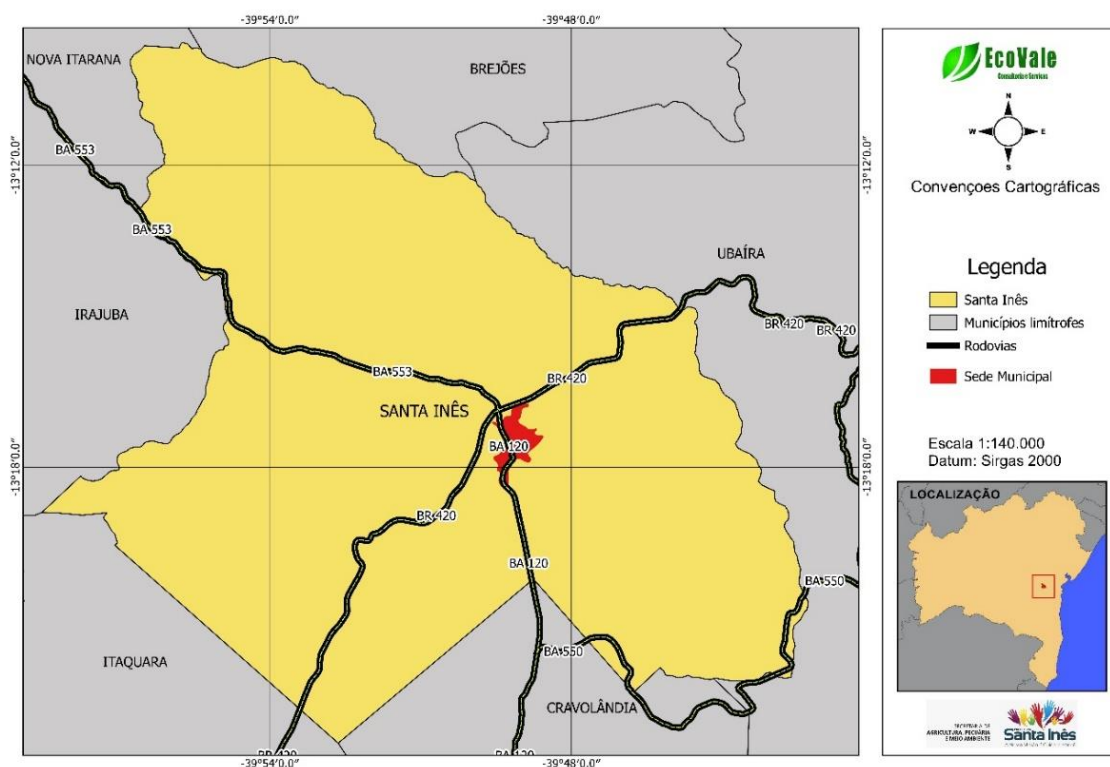
ESCALA: 1:1.250.000

0 12,5 25 37,5 50 62,5 km



Extraído de: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), 2012.

Figura 2 - Principais rodovias de acesso ao município de Santa Inês e cidades vizinhas.



Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Inês (PMSI), 2017.

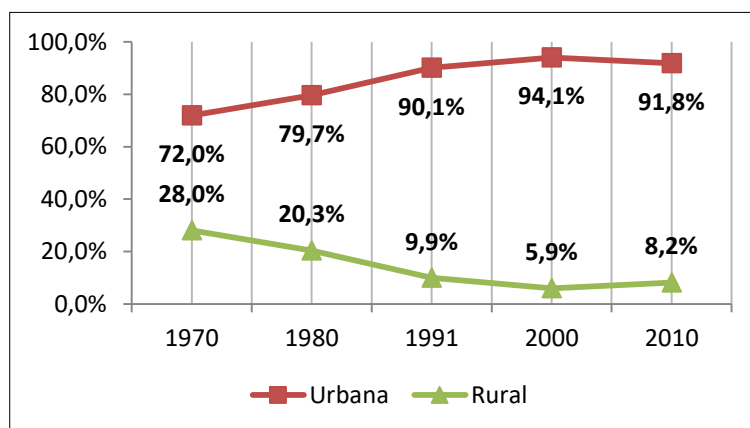
O último censo demográfico do IBGE (2017 [2010]) registrou o contingente populacional de 10.363 habitantes (Figura 3), sendo 9.514 na zona urbana e 849 na zona rural, distribuídos numa área de 379,271 km², cuja densidade demográfica é de 32,83 hab./km². Os dados oficiais revelam a superioridade numérica da população urbana (91,8% do total) em relação à rural (8,2% do total), no entanto, entendemos que os dados por si não explicam esta complexa realidade, o que nos exige um esforço no sentido de pontuar outros elementos centrais neste debate. Por exemplo, a entidade de pesquisa tipifica a população como urbana ou rural segundo a localização do domicílio,

[...] a situação pode ser urbana ou rural, definida por lei municipal em vigor em 01 de agosto 1996. Na situação Urbana consideram-se as pessoas e os domicílios recenseados nas áreas urbanizadas ou não, correspondentes às cidades (sedes municipais), às vilas (sedes distritais) ou às áreas urbanas isoladas. A situação Rural abrange a população e os domicílios recenseados em toda a área situada fora dos limites urbanos, inclusive os aglomerados rurais de extensão urbana, os povoados e os núcleos (IBGE, 2017).

Essa delimitação oficial estabelecida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) implica na sub-representação dos sujeitos do campo, na medida em que considera, por exemplo, urbano os moradores de áreas configuradas por relações camponesas, a exemplo do município de Santa Inês/BA. A população local possui fortes vínculos com o campo e as atividades agrícolas de subsistência em pequenas propriedades (menores que 10 hectares), sobretudo aquelas iguais ou menores que a fração mínima da propriedade da terra, no caso 2 hectares, bem distante da dimensão do módulo rural que é de 35 hectares. Ressalta-se que, se por um lado, a fração mínima da propriedade corresponde, de modo geral, à menor área em que o imóvel poderá ser desmembrado para fins de registro e titulação, por outro, o módulo rural define o tamanho ideal da propriedade, considerando o tipo de atividade desenvolvida e a localização geográfica.

Neste recorte espacial analisado, predominam as culturas agrícolas do abacaxi, maracujá, mandioca (e produção da farinha e outros derivados da mandioca); a criação de animais de pequeno e médio porte (galinha, ovino, caprino e suínos) e; artesanato (a partir do sisal, da palha do licuri e do cipó). Desse modo, as atividades eminentemente rurais são a base do sustento das famílias camponesas, ainda que possuam outras fontes de renda, a exemplo dos programas sociais, aposentadorias e pequenos empreendimentos comerciais, não descaracteriza a essencialidade do trabalho na/com a terra, pelo contrário, refletem as imbricadas relações campo-cidade. Ou: o campo na lógica da vida dos trabalhadores se constitui de modo relacional e multidimensional.

Figura 3 - Evolução da população urbana e rural em Santa Inês-BA, período de 1970 a 2010.



Elaboração: Clovis Costa dos Santos, 2017.

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2017.

Na perspectiva apresentada pelo IBGE o rural é visto como residual, “fora” dos limites do urbano e por este tutelado. Não seria esta interpretação reflexo do histórico processo de invisibilidade do campo e seus sujeitos, sob a qual campo e cidade são postos na condição de polos assimétricos? Entendemos que sim. Daí que a definição do que é urbano e rural a partir dos limites político-administrativos não reflete a complexidade destes distintos, mas integrados e interdependentes, espaços sociais. Em geral, tais definições têm legitimado o discurso dominante, neste caso, o atraso tecnológico, as benesses da modernização agrícola e o fim do campesinato. Tudo isso, tem encorajado a dicotomia na relação entre campo e cidade.

Ao se tratar da concepção de espaço rural e urbano, especialmente no município de Santa Inês, partilhamos da ideia de Endlich (2006, p. 19 apud GULART, 2013, p. 2009), [...] que qualquer espaço ou território possui um processo histórico e uma dinâmica de construção e reconstrução, que deve ser analisada, só podendo ser identificado o que é rural e o que é urbano se forem estudadas as peculiaridades e historicidades de cada lugar”. Mesmo o campo, e a cidade, revelam múltiplos territórios e multiterritorialidades conformadas por sujeitos e relações sociais específicas no tempo e espaço determinados. Esse aspecto é de considerável relevância ao estudo proposto, haja vista o fato de que o estágio e percurso da Educação do Campo no recorte espacial analisado poderá (certamente será) diferente daquele trilhado pelos trabalhadores e movimentos sociais de massa que culminaram na visibilidade nacional do projeto político-pedagógico do campo.

É no sentido de ampliar as possibilidades de análise que destacamos como segundo aspecto a ser considerado as condições históricas, sociais e as especificidades das condições de acesso à terra e a escola no município de Santa Inês/BA, considerando que o estudo do fenômeno da territorialidade da educação campesina coloca como imperativo explicitar os elementos da questão agrária ou “questão territorial” (GERMANI, 2010) que se manifestam no contexto analisado. Iniciamos a reflexão partir da seguinte assertiva: Santa Inês possui uma estrutura fundiária fortemente concentrada, onde praticamente metade das terras estão sob o domínio de poucos proprietários. A tabela 1 historiciza um dos aspectos desta relação desigual.

Tabela 1 - Estabelecimentos com dimensão igual ou superior a 1.000ha. Santa Inês. 1940 a 2006.

Ano	Estabelecimento (Quant.)	Área (ha)	Estabelecimento (%)	Área (%)
1940	10	-	1,47	-
1950	8	66.936	1,33	73,30
1960	9	23.063	1,29	39,78
1970	6	20.295	3,05	52,73
1975	6	13.908	4,38	43,31
1980	10	14.189	5,96	45,86
1985	12	17.830	5,66	51,67
1996	6	7.524	7,06	35,07
2006	11	14.618	6,36	43,88

Elaboração: Clóvis Costa dos Santos, 2017.

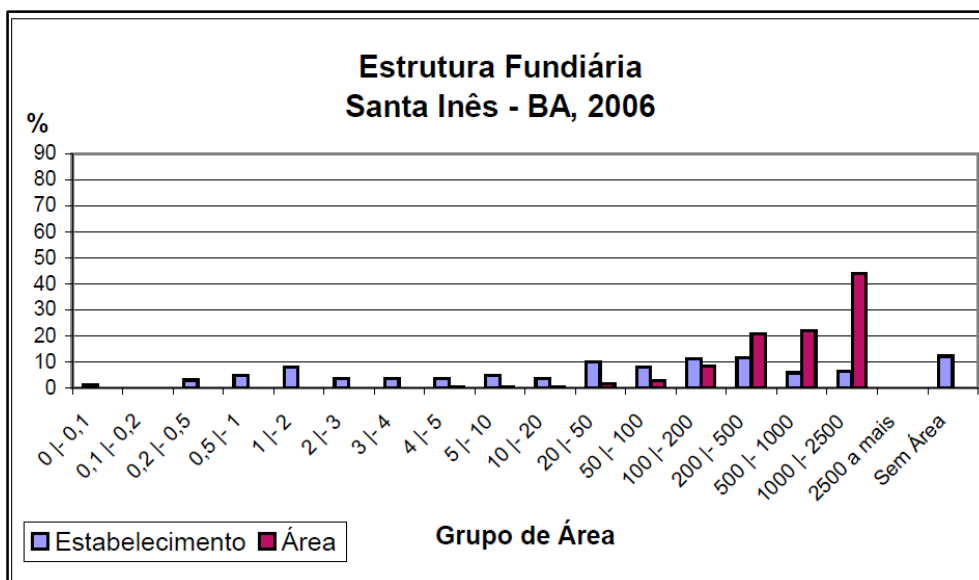
Fonte: Projeto Geografar, 2017.

Os dados acima são sistematizações a partir do censo agropecuário de 2006, que apesar das inconsistências dos dados pontuadas por Germani (2010)¹⁴, revelou a continuidade da concentração fundiária no campo brasileiro, indicando [...] a negação histórica do direito à base material para a reprodução da vida” (p. 273), através das condições desiguais de acesso à terra. Isso se revela também nas condições socioterritoriais da realidade local, a qual não está isolada, tampouco, difere da realidade brasileira e baiana, o que suscita a análise a partir da totalidade concreta das relações que constituem a sociedade capitalista.

Em Santa Inês, de acordo com a Tabela 1 e a representação da Figura 4, a questão agrária pode ser analisada também a partir do seguinte quadro fundiário: do total de 173 estabelecimentos rurais, aproximadamente 6% (11 do total) com áreas iguais ou superiores a 1.000 hectares concentram 43,88% das terras agrícolas municipais. Por outro lado, 65,78% (92 do total) dos estabelecimentos fazem parte do grupo de área com menos de 100 hectares e detêm 4,93% da área. Se tomarmos por referência as propriedades menores que 10 hectares, veremos 55 estabelecimentos nesta condição, que representam 31,78% do total, e inacreditáveis 0,43% da área. Ou seja: o recorte espacial analisado é reflexo da histórica concentração fundiária, sendo **poucos com muito e muitos com muito pouco**.

¹⁴ Dentre as inconsistências, a autora destaca a alteração na coleta e formato de divulgação dos resultados, além do detalhamento dos dados referentes aos estratos dos menores grupos de área que não tem o mesmo comportamento com os de maiores estratos.

Figura 4 - Estrutura Fundiária, Santa Inês/BA, censo agropecuário de 2006.



Extraído de: Projeto Geografar, 2017.

Essa dimensão da questão agrária implica numa realidade socioespacial desafiadora aos processos educativos e ao campesinato, sendo reflexo o índice de Gini¹⁵ (Tabela 2), que apresenta um comportamento semelhante/correspondente à estrutura fundiária e suas implicações nas condições precárias de produção da existência campesina.

Tabela 2 - Evolução do Índice de Gini. Santa Inês/BA. 1940 a 2006.

Ano	Índice de Gini
1940	0,633
1950	0,905
1960	0,783
1970	0,844
1975	0,735
1980	0,782

¹⁵ Índice de Gini é um indicador utilizado para verificar a distribuição de um bem, no caso a terra. Este índice é uma unidade variável adimensional, apresentando valores compreendidos entre 0 e 1. Quanto mais o resultado aproxima-se de zero, menor o grau de concentração e quanto mais se aproxima de 1, maior o grau de concentração (GERMANI, 2010, p. 276 – nota de rodapé)

1985	0,828
1996	0,62
2006	0,763

Elaboração: Clóvis Costa dos Santos, 2017.

Fonte: Projeto Geografar, 2017.

Se pensarmos que Santa Inês é um município pobre, com baixos indicadores socioeconômicos, onde 37,2% da população encontra-se abaixo da linha da pobreza, com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 140,00 reais (IBGE, 2017), e com grande contingente de expropriados da terra, perceberemos que a estrutura fundiária municipal revela numa “microescala” as condições históricas e sociais de acesso à terra no país. Os reflexos da questão agrária são perceptíveis também em outros indicadores socioeconômicos, sendo exemplificativo o baixo índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)¹⁶ calculado em 0,574 para o ano de 2010 (Tabela 3).

Tabela 3 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes. Santa Inês/BA. 1991 a 2010.

Ano	IDHM - Educação	IDHM - Longevidade	IDHM - Renda	Total
1991	0,102	0,629	0,404	0,296
2000	0,283	0,679	0,519	0,464
2010	0,470	0,704	0,571	0,574

Elaboração: Clóvis Costa dos Santos, 2017.

Fonte: Agência Nacional de Águas (ANA), 2017.

Vimos que a dimensão que mais contribui para o IDHM do município é a **longevidade**, com índice de 0,704, seguida de **renda**, com índice de 0,571, e de **educação**, com índice de 0,470. No entanto, a dimensão cujo índice mais cresceu em termos absolutos foi a educação, acréscimo de 0,358 no período entre 1991 e 2010. Mesmo com aumentos significativos nos últimos anos, o município de Santa Inês ocupa a 4764^a posição entre os 5.565 municípios brasileiros segundo o IDHM. Para além dos números é preciso pensar sobre qual concepção de educação está em voga? Quais os interesses e projetos de sociedade estão sendo difundidos? A flagrante concentração de

¹⁶ Tipificação: IDHM entre 0 – 0,499: **Muito Baixo**; IDHM entre 0,500-0,599: **Baixo**; IDHM entre 0,600 - 0,699: **Médio**; IDHM entre 0,700 - 0,799: **Alto**; IDHM entre 0,800 e 1: **Muito Alto** (ANA/ATLAS BRASIL, 2017).

terra, renda e poder tem relação com o modelo de educação pensado e executado nos espaços institucionalizados do saber? São questões a serem ponderadas a partir da discussão dos dados empíricos elencados no capítulo 4.

Há, portanto, um cenário de extrema desigualdade socioespacial no município, acentuado pela concentração da terra e de poder no campo, o que nos permite afirmar com certa confiança de que a questão agrária extrapola as fronteiras do campo, conjugando um amplo conjunto de fatores socioterritoriais nas diferentes escalas do espaço geográfico. No mais, reportamo-nos ao estudo de Santos (2016) para concluir que a superioridade numérica da população urbana do município de Santa Inês é exemplificativa do problema agrário que “expulsa” os camponeses de suas terras (principal meio de sobrevivência), relegando-os à condição de pobreza e miséria nas cidades. Parafraseando Rogério Haesbaert, estamos vivendo a precarização da territorialização humana.

Nessa conjuntura, os sujeitos expropriados da terra reagem e empreendem estratégias de organização e luta em defesa do território e das condições concretas de reprodução da vida nos espaços apropriados em resistência e enfrentamento à territorialização do capital - baseado no Paradigma do Capitalismo Agrário (retornaremos ao tema na subseção 3.2). Desse modo, “a estrutura fundiária pode ser entendida como a representação numérica da dimensão da violência manifestada pela apropriação privada da natureza no modo de produção capitalista” (GERMANI, 2010, p. 275).

O monopólio da terra por grandes proprietários implica na marginalização da população do campo, que não dispõe da capacidade de comprá-la, sendo alijada do acesso às condições necessárias à digna sobrevivência (produção, trabalho, moradia, cultura, educação, dentre outras), pois a terra é condição material essencial para a reprodução social do campesinato. É nessa perspectiva que devemos olhar para os processos de luta e conquistas da terra protagonizadas pelos sujeitos, movimentos e organizações sociais do campo que resultam na emergência dos 5 (cinco) assentamentos rurais localizados e/ou com rebatimentos na estrutura agrária do município, conforme tabela 4 e Figura 5. Além disso, no decorrer desta pesquisa, estavam em curso a disputa de mais dois territórios, sendo um acampamento no âmbito do INCRA e um projeto de crédito fundiário.

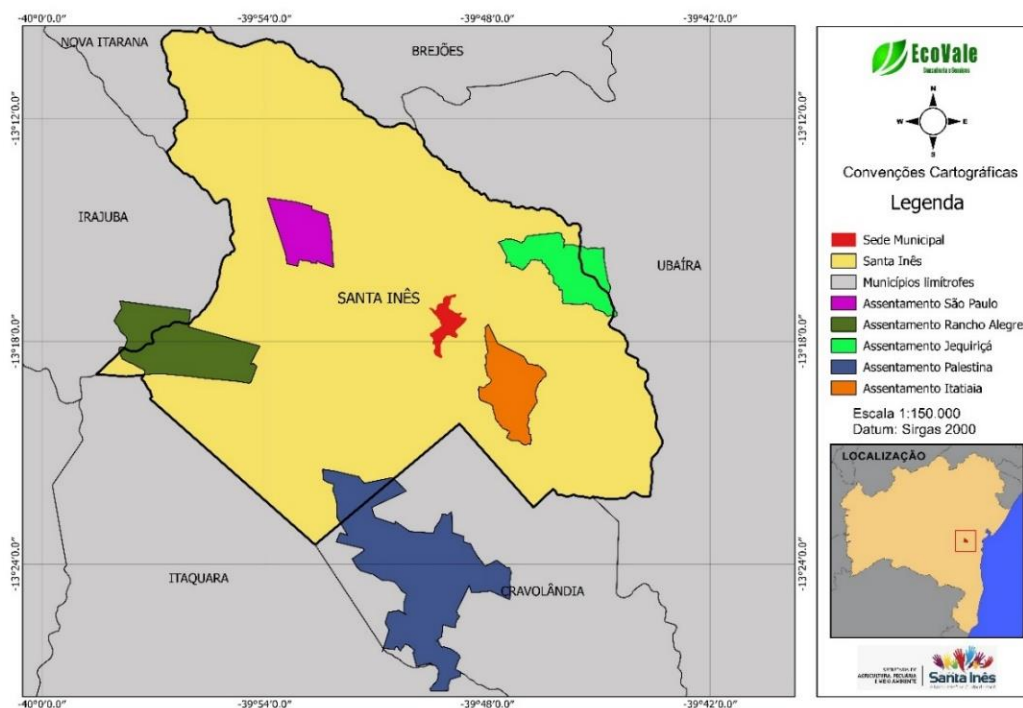
Tabela 4 - Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária, município de Santa Inês/BA

Projeto		Famílias		Área (ha)	Criação
Assentamento	Fazenda/Imóvel	Capacidade	Assentada		
Jequiriçá ¹⁷	Jequiriçá	61	61	1.108,64	23/04/2004
Itatiaia	Itatiaia	39	39	991,04	20/12/2004
Palestina ¹⁸	Palestina/Timbó/ Salobro	180	180	4.327,45	30/12/1998
Rancho Alegre	Rancho Alegre	60	60	1.763,55	05/05/2005
São Paulo	São Paulo	24	24	728,93	01/08/2005
Total		184	184	4592,16	-

Elaboração: Clovis Costa dos Santos, 2017.

Fonte: Projeto Geografar, 2017.

Figura 5 - Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária, município de Santa Inês/BA.



Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Inês (PMSI), 2017.

¹⁷ Este Projeto de Assentamento de Reforma Agrária é reconhecido/cadastrado pelo INCRA no município de Ubaíra, pois a ele pertence a maior parcela das terras que integram o assentamento, no entanto, a população residente é, em sua totalidade, munícipes de Santa Inês. Para além disso, a prestação dos serviços públicos são de inteira responsabilidade de Santa Inês, não havendo qualquer proximidade, nem mesmo física, com o município vizinho.

¹⁸ Este Projeto de Assentamento de Reforma Agrária é reconhecido/cadastrado pelo INCRA no município de Cravolândia, pois a ele pertence a maior parcela das terras que integram o assentamento, no entanto, existem famílias do povoado de Lagoa Queimada assentada na referida área.

Nas palavras de Santos (2015, p. 34), “eles lutam coletivamente para permanecer ou para ter acesso à terra e às condições de poder produzir e viver nela com dignidade, rompendo com a lógica que coloca a terra como objeto de especulação”. Desse modo, é possível afirmar que os assentamentos de reforma agrária constituem a materialidade do processo de territorialização das respectivas organizações camponesas e de criação e recriação do campesinato (RAMOS FILHOS, 2008), sendo este último a expressão dos trabalhadores organizados e em resistência às relações capitalistas, (re)criando formas não-capitalistas de (re)produção da existência social. Ratifico, os assentamentos são conquistados na/da luta, sendo inexecutável analisá-los como mera concessão do Estado.

É bem verdade que os assentamentos de Reforma Agrária não são a totalidade dos territórios camponeses, tampouco, resolvem a problemática agrária por completo, a depender do modelo de implementação pode até acentuá-la (a exemplo do Crédito Fundiário¹⁹, estimulado e financiado pelo Banco Mundial). Mas, como expressão da luta pela Reforma Agrária representam um avanço na histórica luta na/pela terra e um ponto de partida em direção à sua democratização, bem como a implementação de modelos alternativos de produção e organização social, o tensionamento por uma nova política agrícola que favoreça a agricultura camponesa e, como estratégia de afirmação do modo de vida camponês, a construção do projeto político de educação pautado na emancipação dos sujeitos sociais, por meio da formação omnilateral. Noutra perspectiva, os assentamentos surgem como contraponto à lógica de mercantilização da terra imposta pelo capital, um meio para manter-se e/ou retornar ao lugar de origem, de trabalho, de vida.

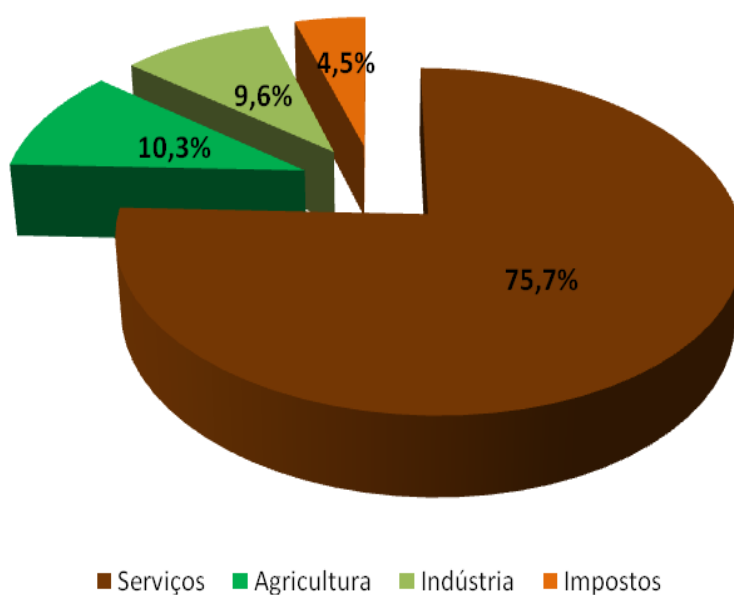
Outro aspecto relevante é o uso e ocupação do solo municipal. Em 2006, a área ocupada com lavouras era de 1.190 ha (3,6%), as pastagens ocupavam 22.961 ha (70,1%), as matas e florestas representavam 8.586 ha (26,2%), totalizando 32.737 hectares ocupados com as citadas atividades (IBGE, 2017 [2006]). Já em 2015, os dados da Pesquisa Agrícola Municipal do IBGE apontaram a diminuição de 449 hectares (ou 38%) na área ocupada por lavouras em comparação a 2006, passando de 1.190 ha para 741 hectares, onde se cultivava a mandioca (41,16%), sisal ou agave (35,76%), mamona (5,53%), maracujá (4,86%), banana (2,97%), feijão (2,70%), café (2,43%) e milho

¹⁹ Instrumento pensado como alternativa a Reforma Agrária, através da mercantilização do acesso à terra. Ver mais em: PEREIRA, 2012.

(2,43%) que juntas correspondem a aproximadamente 97,84% de toda a área plantada. Por outro lado, áreas de pastagem (base da pecuária extensiva) ocupa grandes extensões de terra, contribuindo para a diminuição da área de produção agrícola, a intensificação dos processos erosivos, a perda da biodiversidade, a alteração do ciclo hidrológico e, principalmente, a expropriação do homem do campo.

A atividade agropecuária envolve um grande número de trabalhadores, correspondente à 7% da população total e 90% da população rural. Segundo o IBGE (2017), são 763 pessoas ocupadas em estabelecimentos rurais, sendo 216 com lavouras temporárias, 8 com horticultura, 187 em lavoura permanente, 326 na criação de animais e 26 na produção florestal. O valor do produto interno bruto (PIB) da agropecuária de 3,69 milhões de reais (10,3%) supera a indústria que representa 3,44 milhões de reais (9,6%) e é inferior ao setor de serviços que é de 27,10 milhões de reais (75,7%). A figura 6 retrata a totalidade do PIB municipal:

Figura 6 - Participação dos setores econômicos do PIB Municipal. Santa Inês/BA. 2010



Elaboração: Clóvis Costa dos Santos, 2017.

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2017.

A problematização dos dados anteriores nos permite considerar que apesar das condições desiguais de acesso à terra, são os pequenos agricultores os responsáveis pela diversificação da produção agrícola. Enquanto nas grandes propriedades predomina a pecuária bovina, as pequenas respondem pelas principais atividades econômicas do

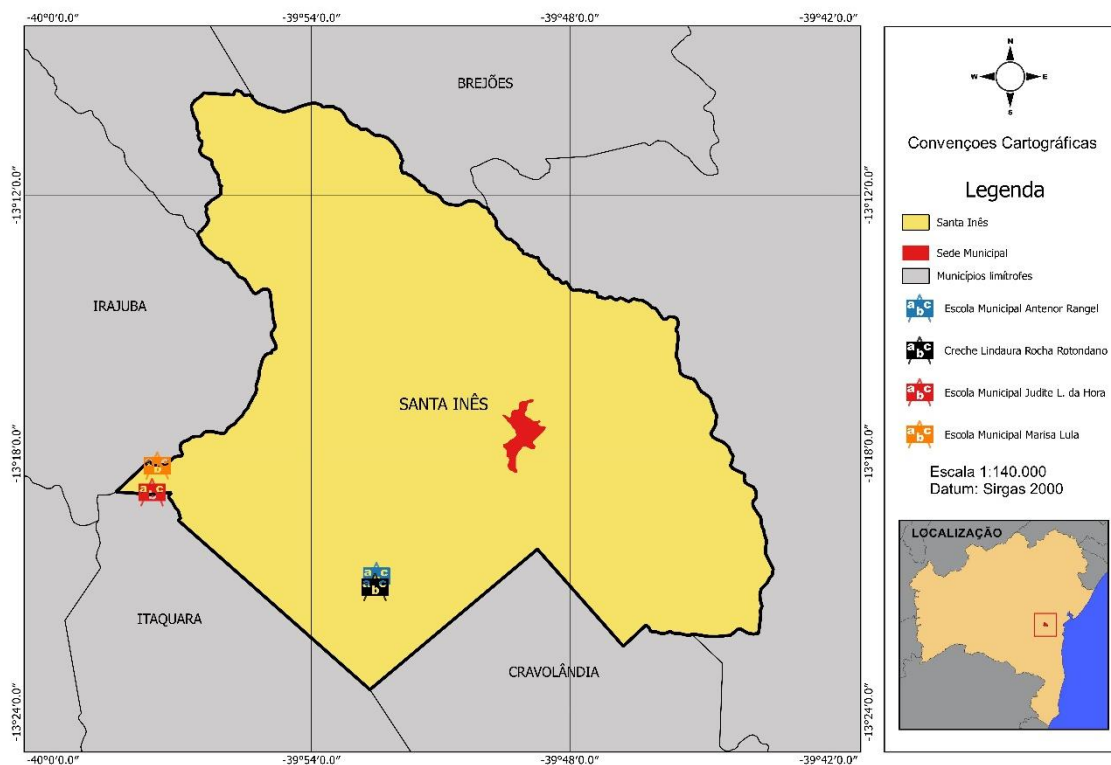
campo, em especial a agricultura camponesa em toda a sua diversidade. Em síntese, sinaliza à necessidade da luta pela terra e por nela permanecer como forma de manter as condições de produção da existência social dos trabalhadores do campo como guardiões da segurança e soberania alimentar no campo e na cidade e, especialmente, significa enfrentar as desumanidades em prol da humanização dos sujeitos. Nota-se, portanto, que a questão agrária é indissociável da questão social, ambiental, política e educacional.

Observamos, portanto, que a estrutura fundiária do município de Santa Inês, que segue a lógica baiana e nacional, apresenta-se como instrumento histórico de dominação e controle da vida dos homens e mulheres que dependem da terra para viver. Grosso modo, problematizar e lutar pela democratização do acesso à terra e pelas condições necessárias para nela permanecer extrapola a mera equalização de sua distribuição, mas e, principalmente, perpassa a defesa pela reprodução social dos grupos camponeses, incluindo a disputa pela escola e pelo projeto de educação. Nessa conjuntura, as escolas no/do campo podem ser entendidas sob dois principais enfoques: a) "pontos luminosos" em obediência ao capital (escolas no campo) ou b) "territórios de esperança" (SANTOS apud GERMANI, 2010, p. 288) como parte do projeto mais amplo de transformação social (escolas do campo).

No recorte analisado, identificamos 4 (quatro) escolas geograficamente no campo, a saber: Escola Municipal Judite Lima da Hora, povoado da Lagoa do Jequitibá; Escola Municipal Marisa Lula, Assentamento Rancho Alegre; Escola Municipal Antenor Rangel, povoado de Lagoa Queimada, ambas escolas de ensino fundamental (I e II) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), e a creche Lindaura Rocha Rotondano, conforme espacialidade representada na Figura 7. É a partir destes espaços de escolarização da classe trabalhadora do campo que focalizamos a reflexão em torno do debate da Educação do Campo e seus desdobramento na relação estabelecida pelos sujeitos com/no território, ou seja, na conformação de territorialidades (materiais e imateriais).

As escolas são geridas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), tendo como gestores imediatos 1 (um) Diretor e 1 (um) Coordenador Pedagógico. Além destes, as escolas possuem 17 educadores (professores e funcionários) e 151 educandos matriculados no letivo de 2017, sendo 42 educandos na Educação Infantil, 51 educandos no Ensino Fundamental I (classes multisseriada), e 58 na Educação de Jovens e Adultos (EJA), também multisseriada.

Figura 7 - Espacialização das escolas do campo, município de Santa Inês, Território de Identidade Vale do Jiquiriçá, 2017.



Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Inês (PMSI), 2017.

Nesse aspecto, é preciso destacar também a presença de uma instituição federal de ensino médio profissionalizante no município, mas com abrangência territorial, uma vez que os cursos ofertados estão direcionados aos sujeitos do campo (agropecuária, zootecnia, etc.) dos diferentes municípios que compõe o Vale do Jiquiriçá. Contudo, ainda que experiências pontuais tensionem na direção do desvelamento das relações sociais (de poder) que conformam o campo, explicitando a problemática da questão agrária e suas implicações nos aspectos sociais e ambientais do município e território, a exemplo do Núcleo de Estudos em Questões Agrárias (NEQA), do Grupo de Estudos Geografia dos Territórios e Espaços Rurais (GEOTER), do Grupo de Pesquisa em Ciências Humanas (GEHU), que contempla uma linha de pesquisa sobre Educação do Campo e Movimentos Sociais. Além destas, certamente existem outras iniciativas que não foram mencionadas por não constituir objeto de análise do presente estudo.

Entretanto, esta instituição é fruto do pensamento dominante e da política educacional pensada *para* o campo, trata-se de uma pseudoconcepção de Educação do

Campo, pois forma os filhos e filhas dos trabalhadores na lógica do agronegócio, em consonância com as demandas dos setores produtivos. Portanto, as implicações territoriais e as condições de exclusão da população do campo oriundas da questão agrária não é parte do currículo e do trabalho educativo. Essa perspectiva de formação está distante das lutas camponesas e da concepção de escola e educação reivindicada pelos trabalhadores. Nesse quadro, a referida instituição é uma expressão legítima das disputas que conformam as relações de poder na prática social das escolas e dos sujeitos que a constituem.

A concepção de escola, educação, campo e homem preconizada pelo Movimento Por uma Educação do Campo vai além de contextualizar o processo educativo com a “realidade” aparente do campo, mas entendê-la enquanto uma construção histórica, dialética, conflituosa e multidimensional, transformando a realidade educacional e social dos camponeses. “Desse modo, a busca da transformação social com visão de projeto histórico indica a proposição de estratégias para enfrentar o problema na sua raiz, ao invés de expressões pontuais do fenômeno” (SANTOS, 2016, p. 54).

É necessário fazer referência à inserção no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), através do Centro de Formação de Professores (CFP/UFRB), em Amargosa, com destaque aos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial no Semiárido Brasileiro, e Mestrado Profissional em Educação do Campo, que tem desenvolvido ações conjuntas e em separado dos municípios no sentido de contribuir com o debate da Educação do Campo no contexto socioespacial abarcado pela universidade.

Ademais, destacar a atuação do Fórum de Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá²⁰ enquanto [...] espaço de tensionamento acerca do que vem sendo proposto enquanto educação para os camponeses” (SANTOS, 2015, p. 157). A universidade e o fórum são instâncias que, articuladas a outros sujeitos e coletivos sociais, se apresentam como possibilidade de discussão e enfrentamento à questão agrária e realidade educacional do campo nos municípios que compõem o território, dentre eles Santa Inês/BA. O quadro 1 faz uma síntese das principais instituições públicas,

²⁰ O Fórum de Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá é uma iniciativa dos egressos da Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal da Bahia/UFBA. Destaca-se que o atual Secretário de Educação do município de Santa Inês faz parte da coordenação das atividades desenvolvidas por este coletivo.

movimentos sociais e instâncias de participação social existentes e/ou influentes no município com potencial de convergência em torno das demandas camponesas.

Quadro 1 - Movimentos sociais, organizações civis, instituições e instâncias de participação social existentes e/ou com influência no município de Santa Inês/BA.

Número	Descrição
01	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST
02	Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura no Estado da Bahia – FETAG-BA
03	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Santa Inês - STR
04	Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia – APLB
05	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica – SINASEFE
06	Associação Hermes de Caires (Assentamento São Paulo)
07	Associação Marisa Lula (Assentamento Rancho Alegre)
08	Associação Natur de Assis (Assentamento Jiquiriçá)
09	Associação Padre Dornival Souza Santos (Assentamento Itatiaia)
10	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Santa Inês – IF BAIANO
11	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
12	Colegiado Territorial do Vale do Jiquiriçá - COTEVAJ
13	Câmaras Técnicas Territoriais (educação, agricultura, etc.)
14	Conselho Municipal de Desenvolvimento Sustentável – CMDS
15	Conselho Municipal de Educação - CME
16	Fórum de Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá
17	Fórum dos Secretários de Educação dos Municípios do Vale do Jiquiriçá - EDUCAVALE
18	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME ²¹
19	Secretaria Municipal de Educação - SME
20	Núcleos/Grupos de Estudos/Pesquisas do IF Baiano e UFRB

Elaboração: Clóvis Costa dos Santos, 2017.

De modo geral, é possível afirmar a pluralidade de sujeitos sociais e ações coletivas e individuais presentes no Vale do Jiquiriçá e no município de Santa Inês/BA, cuja atuação e bandeiras de lutas dialogam ou podem dialogar no sentido de construir territorialidades educacionais camponesas a partir do recorte espacial analisado. No entanto, a questão central, neste aspecto, diz respeito ao nível de interação e articulação estabelecida entre eles no tocante à implementação, a nível municipal, do projeto e

²¹ A inclusão desta entidade de abrangência nacional justifica-se pelo fato do atual secretário municipal de educação de Santa Inês integrar a Diretoria Executiva da UNDIME, na Diretoria de Comunicação.

concepções de educação, campo e políticas públicas reivindicadas pela classe trabalhadora, sobretudo do campo. Essa questão, referente às relações e nexos dos sujeitos sociais entre si e com o espaço na conformação de possíveis territorialidades é uma reflexão a ser melhor desenvolvida no capítulo 3 e 4.

Decerto, a Educação do Campo já é uma realidade, seja do ponto de vista legal, teórico ou da multiplicidade de experiências cunhadas pelo conjunto dos trabalhadores e movimentos sociais do campo em articulação com outros movimentos, universidades e organizações sociais das mais diversas, fruto da caminhada histórica de lutas e enfrentamentos da classe trabalhadora no contexto nacional. De igual modo, os territórios camponeses e as relações sociais não-capitalistas estão cada vez mais presentes na realidade brasileira, em decorrência de uma sociedade que à medida que aumenta a riqueza de um pequeno grupo dominante, amplia a miséria e a fome no campo e na cidade.

De outro modo, o reconhecimento da Educação do Campo no aparato normativo do Estado não garante a implementação, tampouco, podemos afirmar que a concepção de educação, campo e escola proposta pela classe trabalhadora está sendo implementada como política educacional no país, menos ainda nos municípios. Assim, aceitamos o desafio de compreender as nuances da territorialidade educacional campesina no município de Santa Inês/BA, identificando em que condições e a partir de qual(is) referencial(is) e concepção(ões) as escolas do campo estão “formando” a classe trabalhadora do campo.

2. O CAMPO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: VELHAS (NOVAS) QUESTÕES E AS INSURGÊNCIAS

As contradições e conflitualidades no/do campo brasileiro são a gênese do fenômeno denominado de Educação do Campo. Contudo, o campo pode ser pensado sob distintas abordagens e perspectivas, dentre elas: a) o campo na lógica do capital, onde predomina a produção econômica, assentada na acumulação de renda e terra, no controle e dominação dos processos formativos e das pessoas, e b) o campo na lógica da vida dos trabalhadores, associado à economia, cultura, luta e resistência por território e políticas públicas. Enquanto na primeira abordagem, a escola/educação é pensada para manter o *status quo* da classe dominante, através da dominação ideológica como instrumento de poder e negação de direitos, a segunda, projeta um novo olhar sobre o campo, onde os processos educativos, escolar e não escolar, constituem dimensão estratégica na construção do território e conformação de territorialidades camponesas.

As diferentes formas de interpretação da realidade alinha-se a diferentes concepções paradigmáticas e visões divergentes de território/territorialidade e, por conseguinte, projetos e políticas educacionais distintas. Nesta seção, buscar-se-á compreender as concepções de educação, campo e políticas públicas em disputa no território rural, bem como as implicações no projeto societário do país e na formulação das políticas educacionais *para* ou *do* campo. Inicialmente, faremos a discussão da concepção de educação na lógica do capital e a conformação do campo brasileiro subjugado aos interesses do projeto societário burguês.

Em seguida, analisar-se-á o percurso conceitual, a prática e as experiências que forjaram e sustentam a concepção contra-hegemônica de educação e projeto societário, de modo a apreender a historicidade, sujeitos, relações e contextos que caracterizam sua materialidade e imaterialidade de origem, em contraposição aos instrumentos de controle e dominação dos camponeses. Por fim, focalizamos o debate em torno da relação das organizações e movimentos sociais com as conquistas jurídico-normativas do projeto de educação reivindicado pela classe trabalhadora, através do debate/embate com a sociedade e o Estado na gestão de normativas, políticas/programas e ações a partir das demandas e necessidades específicas da população camponesa.

2.1 Educação Rural: instrumento de controle e dominação dos camponeses

As condições históricas de acesso à terra e conformação social do país assentada no trabalho escravo (índio e negro), na monocultura, no latifúndio e na expropriação camponesa, conforme discutido na introdução desta dissertação, são elementos fundamentais para apreender o movimento contraditório, dialético e conflitante das políticas educacionais (ou ausência delas) no rural brasileiro. Tais fatores evidenciam, por exemplo, o caráter periférico, a perspectiva residual e o descaso do Estado com a educação escolar da população camponesa, bem como ajudam a compreender a utilização da escola/educação como instrumento de “ajustamento” da classe trabalhadora à lógica capitalista, sobrepondo as condições específicas de produção da existência social dos povos do campo. Noutras palavras, a conjuntura política, econômica e cultural das políticas educacionais para o rural, quando houve, voltava-se à manutenção dos “privilégios” e interesses dos grupos hegemônicos da sociedade.

Neste aspecto, o texto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), pontua que mesmo sendo o Brasil um país eminentemente agrário em sua origem e dinâmica econômica, a educação rural sequer foi mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, “(...) evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a Educação do Campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo” (BRASIL, 2001, p. 3).

Segundo a relatora do Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, a Sra. Edla de Araújo Lira Soares, a Educação Rural é incorporada no ordenamento jurídico brasileiro a partir das primeiras décadas do século XX, especificamente nos anais do 1º. Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, realizado em 1923, no Recife, PE. Nesse período, as forças sociais, econômicas e políticas preocupavam-se com o processo de urbanização crescente e a baixa produtividade do campo. Desse modo, tencionavam o debate no interior da sociedade sobre a importância da escola como estratégia de conter o movimento migratório e, ao mesmo tempo, elevar a produtividade no campo. Portanto, o modelo de educação escolar proposto centrava-se no controle sobre os trabalhadores, através da manutenção da ordem vigente, da proteção dos interesses dos setores rural e industrial, além da geração de dividendos ao capital.

A constituição de 1934 é outro marco importante no tocante à inserção da Educação Rural nas normativas legais. Decerto, o texto constitucional resulta dos profícuos debates da sociedade da época, com destaque aos reclames dos setores hegemônicos pela institucionalização de um projeto educativo ancorado nos interesses e perspectivas dos detentores do capital. Além da intensa articulação dos cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas, a constituição é [...] acentuadamente marcada pelas ideias do Movimento Renovador, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros, expressa claramente os impactos de uma nova relação de forças [...]” (BRASIL, 2001, p. 5-6). Nesse sentido, segundo a relatora, o texto constitucional traz importantes inovações:

No caso, firma a concepção do Estado educador e atribui às três esferas do poder público responsabilidades com a garantia do direito à educação. Também prevê o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em *sistemas*, bem como a instituição dos Conselhos de Educação que, em todos os níveis, recebem incumbências relacionadas à assessoria dos governos, à elaboração do plano de educação e à distribuição de fundos especiais. Por aí, identificam-se, neste campo, as novas pretensões que estavam postas na sociedade (BRASIL, 2001, p. 6).

As citadas inovações podem ser analisadas, minimamente, por duas perspectivas distintas: a) como contraponto aos interesses das elites dominantes do país, especialmente os latifundiários, na medida em que reconhece a responsabilidade do Estado, em todas as esferas, para com a educação escolar da população rural, diferente dos textos anteriores ou; b) apenas mais uma estratégia de domínio e controle das pessoas e das práticas sociais do campo. Fernandes (2005), referindo-se ao contexto histórico de emergência desta política educacional (Educação Rural) é enfático ao afirmar que o modelo de educação pensado a partir da classe dominante pode ser considerado “[...] como forma de domesticar os trabalhadores que tinham acesso à educação, desde então, esteve a serviço dessa forma de controle sociopolítico” (p. 139). Assim, é possível afirmar que as inovações nas normativas institucionais do período, em que pese sua importância formal, não foram suficientes para superar a lógica de marginalização e dependência dos trabalhadores, pois embasadas no paradigma do rural como lugar do atraso, ignoram a multidimensionalidade da vida e as contradições, demandas e necessidades dos povos do campo.

As Constituições de 1937 e 1946 deram continuidade à concepção de educação rural como “ferramenta” de subjugação dos trabalhadores, ambas “evidenciam a mudança

de poder das elites agrárias para as emergentes elites industriais” (FERNANDES, 2005, p. 140). A preocupação com as escolas rurais e a implementação do ensino agrícola sob o controle do patronato é um reflexo das novas formas de manter a “vigilância” dos processos educativos ancorados na formação da força de trabalho para reprodução do capital, na manutenção do *status quo* das classes dirigentes e da legitimação do governo ditatorial de Getúlio Vargas.

Nesta direção, foram criadas instituições e promovidos amplos debates necessários à constituição dos canais de difusão ideológica do governo getulista, bem como a garantia dos interesses hegemônicos da época. A constituição da Sociedade Brasileira de Educação Rural, em 1937, e a realização do VIII Congresso Brasileiro de Educação, em 1942, expressaram a mentalidade e os propósitos do período (NASCIMENTO, 2009, p. 162)

Nascimento (2009) e Ribeiro (2013) ressaltam a importância dos programas de assistência técnica e extensão rural na disseminação dos ideários da educação como investimento na expansão do capitalismo no campo, através da captação e direcionamento das políticas públicas para a formação escolar dos trabalhadores rurais. O primeiro, cita a criação da Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), em 1945, e a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), em Minas Gerais, no ano de 1948, que mais tarde veio a se tornar na conhecida Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) e embrião da Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural (ABCAR), criada em 1956. Com objetivos similares foram instituídas também a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR), nos anos de 1950. Já Ribeiro (2013), registra a influência e financiamento de agências estadunidenses nestas políticas educacionais, assim como o caráter pedagógico da assistência técnica e extensão rural à serviço dos interesses do capital multinacional.

Nessa linha, a autora ressalta a figura do técnico agrícola como mediador “(...) entre os sujeitos do capital agropecuário industrial e financeiro e os agricultores familiares, desempenhando este duplo papel, de sujeitos à proletarianização e de consumidores dos pacotes agrícolas e dos financiamentos bancários” (RIBEIRO, 2013, p. 178). Atuavam, portanto, na conciliação das necessidades do capital, especialmente na divulgação dos “pacotes tecnológicos”, e na catequização dos produtores para que se adequassem aos rumos da nova fase de modernização da atividade agrícola, adequando-

os às mudanças no padrão de acumulação capitalista. Enfim, a ação extensionista articula-se aos mecanismos pedagógicos do capital, assentada na dependência externa, na concentração da terra e, por conseguinte, na negação das especificidades da vida camponesa. Ademais,

[...] evidencia que a educação rural e a formação dos engenheiros e técnicos agrícolas, no Brasil, foram usadas como instrumentos educativos do capital para expropriação da terra combinada à proletarização do agricultor, e para a constituição de um mercado consumidor de produtos agrícolas industrializados, associada à geração e dependência dos agricultores em relação a esses produtos (RIBEIRO, 2013, p. 180)

Já a Constituição de 1967 e a emenda de 1969, no contexto da Ditadura Militar, reforçaram o caráter ideológico dos programas de extensão rural e assistência técnica, ampliando os mecanismos de controle, repressão e cerceamento da liberdade política. Nascimento (2009), considera a criação do Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD) como exemplo do descaso político e pedagógico com a educação no meio rural, uma vez que:

(...) o referido plano recomendava a valorização da escola rural, o trabalho do homem do campo, a ampliação de oportunidades de renda e a manifestação cultural do rurícola, a extensão de benefícios de previdência social e ensino ministrado de acordo com a realidade de vida campesina. Recomendava também um mesmo calendário escolar para toda escola rural, tendo por base o calendário urbano, e entendia a unidade escolar rural como agência de mudanças e transformações sociais. (LEITE, 1999: p. 50 apud NASCIMENTO, 2009, p. 164).

Além das questões anteriormente apontadas, é necessário afirmar que, historicamente, a Educação Rural tem se afirmado a partir da concepção tradicional do mundo rural, desprovido de autonomia e emancipação social. Neste caso, [...] há, pois, seleção e rejeição de ideias integradas nas teorias que fundamentam esse modelo”, na medida em que [...] as ideias são perceptíveis por produção em larga escala, uso desmesurado de agrotóxicos, rejeição de conhecimentos e saberes da tradição de trabalhadores, dentre outros” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 4). Esta perspectiva recusa o campo como espaço de vida, de resistência e luta por território e educação, pois implicaria reconhecer a multidimensionalidade que o produz. Aqui, a ação educativa não tem outro sentido senão a de instrumentalizar e conformar os trabalhadores do campo às aspirações do capital.

Ainda segundo Fernandes e Molina (2004), a concepção tradicional do rural brasileiro, da qual decorre o paradigma da Educação Rural, fundamenta-se na “relação homem-natureza como exclusão, marcada por sua capacidade de força de trabalho e de produção de riquezas via acumulação material de poucos, em função de excluir a maioria” (p. 4). Ou seja, seleciona os interesses que sedimentam suas pretensões econômicas, ao passo que exclui tudo aquilo que não converge com esta representação unidimensional da realidade.

Tal percepção tem sido o lastro teórico-político para justificar as intervenções “salvacionistas” sobre o campo e seus sujeitos, considerados como objetos e não como sujeitos de transformação da realidade em que vivem. Nesse sentido, os processos educativos têm como premissa básica a imposição de modelos e pacotes pedagógicos desprovidos do debate, da construção coletiva e da participação social dos sujeitos na gestão das políticas educacionais. Por conseguinte, associa-se a uma escola distante, política e pedagogicamente, das contradições que se materializam no campo, dos processos formativos não escolares, sendo, portanto, uma educação incapaz de responder à complexidade da realidade que se propõe trabalhar. “A Educação Rural projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 10).

Pelo exposto, o paradigma da Educação Rural exerce controle político e dominação dos trabalhadores, tendo por base o pensamento do empresariado rural e das estruturas sociais que conformaram as condições desiguais de acesso à terra desde o período da colonização brasileira. Nessa linha, “a educação assume uma função retificadora visando preparar as populações rurais para adaptarem-se ao processo de subordinação ao modo de produção capitalista” (RIBEIRO, 2013, p. 166). Assim,

Em nenhum momento houve a participação dessas populações, através de consultas sobre o que se necessitavam, nem, posteriormente, as mesmas foram informadas sobre a origem dos programas dos quais eram objetos, nem, por fim, foram chamadas a participar das decisões sobre a aplicação e a avaliação desses programas (RIBEIRO, 2013, p. 171)

As políticas públicas, em especial as educacionais, no âmbito deste paradigma contribuiu sobremaneira para a invisibilidade, marginalização e negação de direitos dos camponeses, uma vez que, por essa vertente, não se admite a interdependência das

dimensões política, econômica e cultural na construção do território e territorialidades, predomina, portanto, a visão setorial de viés econômico. Penso, pois, que o processo de apropriação das escolas rurais pelo projeto de educação desarticulado dos valores, da cultura, dos princípios e dos territórios reafirma, através do processo educativo impositivo, a lógica do colonizador, da produção de monocultura e as condições de acesso à terra direcionada à manutenção do latifúndio agrário, legitimando as estruturas sociais dominantes. Em outras palavras, o projeto da Educação Rural representa, tal qual a Lei de Terras em 1850, o instrumento do capital para manutenção dos privilégios da classe dominante ou, ainda, o “cativeiro imaterial” dos camponeses.

Pelo exposto, acreditamos que o processo de constituição da sociedade brasileira é condição *sine qua non* para compreender o conceito e significado da Educação Rural, bem como a sua superação pelo projeto coletivo da Educação do Campo (conforme veremos mais adiante), uma vez que a concentração fundiária, por um lado, e a luta pela Reforma Agrária, por outro, estão na gênese dos projetos educativos pensados **para** ou pensados **com** os camponeses. É inegável, conforme explicita Ribeiro (2012, p. 299), que “a nossa formação social não exige a qualificação da força de trabalho, ocasionando até certo desprezo, por parte das elites, em relação ao aprendizado escolar das camadas populares, principalmente dos camponeses”, este tem sido um elemento presente em grande parte das políticas educacionais ofertadas (entenda-se imposta) aos povos do campo.

O fracasso do modelo de escola e educação rural ficou evidente pela existência de grande contingente populacional de analfabetos e baixos índices de escolarização, além do crescente processo de expropriação dos territórios camponeses. Afinal, esta forma de pensar a educação, a partir de um roteiro predefinido, engessado, sem a possibilidade de diálogo e intervenção por parte dos sujeitos que dão sentido à prática educativa se revela incompatível com as condições da realidade do campo. Esses elementos foram a base para a emergência da corrente de pensamento denominada de “Ruralismo Pedagógico”, cujos defensores propunham “uma escola associada à produção agrícola, que fosse adaptada às necessidades das populações rurais e formasse os filhos dos agricultores para permanecerem na terra” (RIBEIRO, 2013, p. 173).

O Ruralismo Pedagógico, corrente de pensamento sob a influência dos Pioneiros da Escola Nova, a exemplo do americano John Dewey e o brasileiro Anísio Teixeira (discípulo do primeiro), supunha que a problemática educacional se colocava como o

principal entrave para o desenvolvimento da nação (MATTOS, 2009). Surge como alternativa aos problemas educacionais no âmbito rural e, aparentemente, se contrapõe aos processos formativos de orientação urbanocêntrica. Contudo, alterou-se a forma, mas o conteúdo permanece o mesmo, apesar das “boas intenções” do discurso não houve ruptura com a lógica dos processos educativos desprovidos da participação dos sujeitos a quem se pretendia alcançar, tampouco, problematiza as contradições sociais corporificadas na escola e nas políticas educacionais.

Este pensamento pedagógico liberal atribui à escola a tarefa de reconstrução social e diminuição das desigualdades sociais como se fosse possível equalizar as contradições da sociedade exclusivamente por meio da educação, desconsiderando que a escola e os processos educativos se reproduzem a partir das condições existentes no interior da sociedade capitalista, cuja marca indissociável é a produção de desigualdades (FIOD, 2007).

Nesse cenário, a população do campo permanece alvo de políticas educacionais fundamentadas a partir de uma visão externa da realidade e fomentada por organismos oficiais (nacionais e internacionais), a quem interessava a submissão e/ou adaptação dos trabalhadores rurais à dinâmica da produção capitalista, além do arrefecimento das conflitualidades no campo e a negação das práticas sociais de abuso de poder, conforme explicitado nos textos constitucionais de 1934, 37 e 46. Nessa perspectiva, tanto a Educação Rural quanto o Ruralismo Pedagógico (desdobramento da primeira), pretendem a “fixação dos trabalhadores no campo, sem qualquer horizonte de mudança na posse e distribuição da terra, ou no modo de produção da existência” (PEREIRA, 2012, p. 288). Legítima, mais uma vez, o cativo da terra e do pensamento.

Ribeiro (2013), ao fazer a análise do panorama histórico da educação rural no Brasil, identifica e caracteriza dois períodos distintos, o que chamou de “movimento contraditório”, a saber: a) nos anos de 1930/1940, no qual se situa o Ruralismo Pedagógico, em que se pautou a permanência dos agricultores no campo, cujas motivações foram a crise econômica do pós guerra, o inchaço das cidades e a incapacidade de absorção da mão-de-obra disponível, fatos que acentuaram os conflitos sociais tanto no urbano quanto no rural. Por outro lado, b) o período de 1950/1960, caracterizado pelo período do nacional desenvolvimentismo que “coincide com o processo de substituição das importações associado à industrialização dentro de um projeto de desenvolvimento nacional que requer mão de obra escolarizada” (p. 173);

observa-se neste período, diferente do anterior, o estímulo ao abandono do campo, através do fomento à busca de direitos sociais e empregos nas cidades como forma de suprir as demandas do capital. Este mesmo movimento, de faces distintas e contraditórias se entrecruzam na medida em que são ações propostas pelo Estado a partir da visão externa à realidade campesina, orientada aos interesses econômicos da burguesia nacional e internacional, conforme citação abaixo:

A indústria estadunidense de produtos agropecuários (máquinas, adubos, defensivos agrícolas) se interessa pela educação rural, no Brasil, como uma 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 (RIBEIRO, 2013, p. 174).

Vê-se, portanto, que a Educação Rural mantém distância das demandas concretas da população do campo no tocante ao acesso à terra e ao crédito, no enfrentamento da mercantilização da natureza e na contramão do projeto educativo em consonância com os valores culturais e formas específicas de conformação das territorialidades destes sujeitos. Interessa, neste caso, manter as relações de subordinação, controle e dependência dos trabalhadores aos propósitos e reclames do capital. Nesta perspectiva, a correlação de forças na disputa por políticas públicas é desfavorável aos camponeses, uma vez que o nível de comprometimento do Estado com os interesses da classe dominante dificulta o diálogo no sentido da emancipação e transformação das estruturas sociais vigentes, através de uma política educacional com participação social e articulada às condições e contradições do campo.

Sumariamente, a perspectiva político-pedagógica da Educação Rural ajudou a conformar o campo na lógica do capital, disseminando o ideário da Revolução Verde e do Agronegócio. Partilhamos do entendimento de Pereira (2012), ao considerar que o processo de ruptura com a agricultura tradicional não representa apenas a introdução do insustentável “pacote tecnológico” – insumos químicos, sementes de laboratório, irrigação, mecanização, latifúndios, mas é legitimado por uma base ideológica de valorização do progresso. As escolas rurais, organizações e técnicos executores da assistência técnica e extensão atuaram na disseminação da base científica de uma agricultura hegemônica e homogênea, legitimando o modelo de agricultura e produção focado no mercado em detrimento da produção da vida. Por isso, ratificamos o título desta subseção: “*Educação Rural: instrumento de controle e dominação dos camponeses*”.

Assim, a unidimensionalidade da lógica capitalista pressupõe um campo sem história, desprovido das contradições inerentes ao processo de reprodução do capital, sem conflito e conflitualidade. Contudo, o discurso não se sustenta diante do real concreto.

A realidade objetiva do agronegócio (face do capital no campo) tem produzido a expropriação dos trabalhadores camponeses dos seus territórios de vida. O campo do capital é o campo da concentração fundiária, da monocultura, do discurso vultoso da produtividade e do silenciamento no tocante aos impactos ambientais e sociais.

O modelo capitalista é o da integração da produção camponesa às indústrias centralizadas e controlados por grandes grupos econômicos. Enfim, o Paradigma da Revolução Verde conjugado ao Paradigma da Educação Rural “[...] contribuiu [e continua a contribuir] para marginalizar grande parte da população rural” (PEREIRA, 2012, p. 688, acréscimo nosso), impondo obstáculos à reprodução da existência social dos camponeses, através de instrumentos de controle e dominação dos seus territórios e da produção da “monocultura da mente”. Em outras palavras,

Essas transformações resultaram em êxodo rural, dependência da agricultura em relação à indústria e às corporações, dependência do agricultor da ciência e da indústria, desterritorialização dos camponeses, invasão cultural e contaminação do ser humano e do ambiente como um todo (PEREIRA, 2012, p. 688).

Porém, o controle e dominação da classe dominante não é exercido por completo, a classe dominada oferece resistência e enfrentamento a essa conjuntura socioespacial adversa. O enfrentamento dos movimentos sociais ao longo de nossa história foi gestando práticas sociais que serão decisivas na emergência de um novo projeto político e pedagógico para o campo brasileiro, especialmente a partir da década de 1980. Logicamente, que este recorte temporal é insuficiente para explicitar a caminhada de luta dos camponeses, no entanto, é nesse período que velhas e novas questões (pobreza, concentração de renda e terra, implementação do projeto (neo)liberal, submissão do Estado ao mercado globalizado, dentre outras) insurgem no debate nacional e impulsionam com maior vigor os movimentos contra-hegemônicos.

Dentre os principais acontecimentos do período destaca-se: a influência do pensamento marxista na interpretação da realidade com visibilidade às problemáticas sociais; a ação propositiva das organizações da igreja, especialmente as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), sob a orientação da

Teologia da Libertação²²; sendo fundamentais na defesa dos camponeses face à ofensiva do Estado, das políticas liberais e da despolitização da questão agrária capitaneada pela via coercitiva da Ditadura; a emergência e visibilidade dos movimentos sociais e ações coletivas no e do campo, a exemplo do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimentos Indígenas, Movimentos dos Pescadores, Movimentos de Pequenos Produtores, Movimentos de Mulheres Trabalhadoras Rurais, dentre outros.

Esse conjunto de sujeitos e ações desafiam a agenda política do país, contrapõem os projetos hegemônicos e disputam novos rumos da sociedade brasileira. Nesse sentido, sinalizam a necessidade de repensar a concepção, objetivos e sentidos da educação e da escola como parte das estratégias de romper a lógica da formação mercantilizada. O caráter educativo das lutas empreendidas demandam repensar as bases pedagógicas e as relações entre escola e realidade, o conhecimento e o mundo, o vivido e o ensinado são indissociavelmente partes do mesmo processo de formação humana.

Ademais, é imprescindível demarcar a influência das Ligas Camponesas, que surgiram em 1955, na organização dos sujeitos do campo no enfrentamento ao latifúndio e à propriedade privada. Para Nascimento (2009, p. 112), “com a criação das Ligas Camponesas o próprio campesinato brasileiro passa a se constituir como ator político no processo histórico de lutas sociais em defesa da reforma agrária”. Essa expressão da organização dos trabalhadores e os Movimentos que a sucederam foram cruciais na construção do movimento contra-hegemônico que será fundamental na retomada do país aos trilhos democráticos (abertura política e redemocratização) encerrando o período da ditadura militar (1964-1985). De tal modo que o acirramento dos conflitos no campo, sendo os movimentos sociais populares protagonistas na construção e potencialização das

²² Para Gohn (1992, p. 36 apud Nascimento, 2009, p. 134) a Teologia da Libertação tinha como características principais: Base social ampla e relativamente homogênea (classes populares); não se organizam em entidades bem demarcadas mas em coletivos unificados por regiões geográficas, usualmente sedes de paróquias ou zoneamentos eclesiais; a participação de seus membros nas lutas é simultânea, sendo que ocorrem várias aos mesmo tempo, embora sempre haja um tipo que aglutina todos dependendo da conjuntura; internamente eles trabalham com coordenações e comissões, não havendo diretorias; a composição interna dos participantes se diferencia pelos papéis: agentes pastorais, padres, freiras, líderes populares, várias assessorias; existe um processo de divisão do trabalho, nas funções a serem desempenhadas, onde têm grande importância os agentes pastorais; as lutas se desenvolvem simultaneamente em várias regiões, cada uma num estágio de agregação; acredita-se muito a existência de um processo de caminhada onde seria bom e necessário se respeitar o estágio até então obtido; as lutas envolvem os setores mais espoliados e miseráveis da sociedade; toda a argumentação das demandas se faz em torno da noção de direitos.

lutas e resistências à verocidade do capital, provoca mudanças importantes na correlação de forças da sociedade.

A constituição de 1988 é o resultado deste amplo movimento de debates e disputas de interesses e projetos para o país, a democracia é restabelecida e possibilita a inserção de pautas importantes na agenda do cenário político. Nesse contexto, é engendrada uma concepção democrática de educação, promulgada como direito de todos e dever do Estado - apesar dos limites deste enunciado no âmbito das relações sociais burguesas, conforme explicitados por Fiod (2007, 2009), suscita novos embates/debates sobre os processos educativos, escolares e não escolares, articulados às contradições da sociedade. Nascia, então, a abertura política, pedagógica e acadêmica para construção de um projeto de educação livre das amarradas das elites (FERNANDES, 2004), que aponta para a construção de um novo olhar sobre o campo e seus sujeitos, conforme analisaremos na sequência.

A crise do paradigma da Educação Rural é resultado da ampliação dos movimentos de reivindicações populares e intensificação dos conflitos de classe. A política educacional da racionalidade burguesa já não é suficiente aos sujeitos sociais que se colocam em resistência à conjuntura de submissão e controle da lógica de vida camponesa aos instrumentos ideológicos do Estado e do capital.

2.2 Educação do Campo: traços de um novo projeto no e do campo

As políticas educacionais implementadas historicamente no país carregam as marcas do processo excludente da formação socioespacial, fundamentadas a partir dos parâmetros da sociedade urbano-industrial, “associado ao desenvolvimento de conhecimentos e competências necessárias ao processo de industrialização, portanto, vinculadas aos projetos de educação que atendem aos interesses do sistema capitalista” (LIMA; MELO, 2016, p. 7). O silêncio do Estado na garantia dos direitos sociais aos sujeitos do campo, ou mesmo sua pactuação com os organismos internacionais de financiamento e direcionamento das políticas públicas ofertadas àquela população, as quais se desvela nos projetos, programas e ações de um rural exteriorizado, devem ser compreendidas neste contexto geral da realidade brasileira. Ou seja, a escola e a produção do conhecimento como instrumentos de legitimação de um projeto social de controle e dominação dos camponeses, conforme discutido na subseção anterior.

Contudo, o campo (numa perspectiva territorial) não é inerte, homogêneo ou palco das ações do capital e do Estado, pelo contrário, é um espaço de vida, de contradições, conflitos e conflitualidades, onde interesses distintos estão em disputa, ainda que em determinado contexto histórico se estabeleça a hegemonia de um projeto ou concepção da realidade, as posições divergentes não sucumbem em decorrência de um novo/velho paradigma. Assim, a Educação do Campo emerge justamente da contraposição/ruptura à Educação Rural e seu modo verticalizado de perceber e intervir no campo e seus sujeitos.

Não se trata, apenas, de ressignificar a organização do trabalho pedagógico no “chão da escola”, ainda que seja esta uma tarefa necessária, mas, primordialmente, situá-la como um fenômeno multidimensional da realidade brasileira (daí o esforço de compreendê-la a partir da abordagem territorial), “protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2012a, p. 259).

Pelo exposto, o que denominamos de Educação do Campo extrapola os limites da escola e as formas hegemônicas de socialização do conhecimento, este “fenômeno” preconiza que as transformações socioterritoriais profundas perpassam pela articulação dos processos educativos com as práticas sociais que se desenvolvem no campo, desnudando a concretude das contradições que operam nos múltiplos territórios camponeses, de modo a provocar as mudanças necessárias na estrutura agrária, na política agrícola, nas políticas educacionais e nos territórios imateriais que fundamentam a produção de territórios materiais.

A escola é um dos elementos que compõem a estratégia de ação e reflexão para apreender o movimento histórico e a totalidade das relações sociais presentes no campo. Molina (2009, p. 15) corrobora com a presente análise ao argumentar que “a história das lutas e organização coletiva dos sujeitos do campo em busca do conhecimento e à escolarização, como parte das estratégias de resistência à expropriação provocada pelo capital, faz parte deste cenário, não podendo ser contada em separado”.

A vinculação desta concepção de educação com os movimentos sociais de luta na/pela terra é um dos aspectos que a distingue das anteriores. Nessa linha, destaca-se o

Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)²³ como um dos principais coletivos organizados de ocupação das escolas, além de compreendê-la para além de seus limites históricos. Caldart (2000, p. 143), afirma que para compreender o sentido da experiência de educação no e do MST é preciso olhar para o conjunto do Movimento e “[...] com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que educação pode ser mais do que educação, e que escola pode ser mais que escola [...]”. Necessário se faz, de forma imperativa, compreender os nexos e sentidos que articulam a escola com a realidade em que está inserida. Por isso, a centralidade da Educação do Campo não é a escola, mas o conjunto das contradições do campo brasileiro.

A criação do Setor de Educação no MST, em 1987, pressionado pelas famílias, professoras e lideranças, demarca o momento em que a organização social assume a tarefa de “organizar e articular por dentro de sua organicidade esta mobilização, produzir uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas, e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva” (CALDART, 2000, p. 145). A partir de então, a escola é incorporada em sua dinâmica de luta na/pela terra, de tal modo que não se admite Reforma Agrária dissociada da luta por escolas ou, ainda, escolas que não dialoguem com as práticas sociais constitutivas de quem dela faz parte, os camponeses. Enfim, “foi assim que se começou a dizer no MST que se a Reforma Agrária é uma luta de todos, a luta pela educação de todos também é uma luta do MST...” (CALDART, 2003, p. 64).

Entende-se naquele momento que a luta por Reforma Agrária e por um projeto popular de país deveria, necessariamente, pensar a formação dos sujeitos capazes de intervir socialmente na sua realidade. Ou seja, os processos formativos da classe trabalhadora do campo devem ser pensados, protagonizados e articulados com a vida no/do campo. Sobre isso, Camacho (2011), afirma:

Os movimentos sociais do campo, mais especificamente o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), não produzem apenas uma luta pela melhor distribuição de terra e renda, mas produzem também, uma luta pela construção de uma pedagogia condizente com a luta e com o processo de produção e reprodução material e simbólica da classe camponesa (p. 34).

²³ Criado em 1984, o MST definiu como objetivos a luta pela terra, pela Reforma Agrária, e por transformações na sociedade (CALDART, 2000). Inicialmente, a questão da educação não estava evidente em sua agenda de reivindicação, aos poucos o Movimento e os trabalhadores perceberam a importância da escola como componente estratégico no projeto de sociedade pretendido.

A citação anterior nos conduz a pensar na articulação da luta na/pela terra e educação como dimensões distintas, mas integradas, ou seja, a multidimensionalidade material-simbólico se constitui na centralidade da territorialidade da Educação do Campo. Essa visão rompe com a lógica do agronegócio, na qual o campo é visto como espaço a ser apropriado/territorializado pelo capital globalizado, sujeitando os camponeses ao modelo hegemônico neoliberal. Ao contrário, a educação camponesa atrelada às ações coletivas reforçam os vínculos do camponês com a terra, reafirma os valores e a cultura dos povos camponeses, projetando uma nova realidade a partir da visão de mundo dos oprimidos, invisibilizados e “precarosamente incluídos” (HAESBAERT, 2011).

Outro aspecto relevante a ser referido à contribuição do MST ao projeto de educação gestado nas condições de existência dos trabalhadores do campo, reside no fato de que ao passo que valorizam a escola e a percebem como estratégia fundamental na agenda de luta em defesa do projeto contra-hegemônico de país, e de campo, [...] se distanciam daquela outra visão, igualmente ingênua, de que a escola é ou pode ser o centro do processo educativo demandado pelos desafios desta realidade complexa” (CALDART, 2003, p. 69). Conveniente acrescentar as críticas de Fiod (2007), quando afirma que “aos pensadores liberais, prisioneiros da aparência e da apologia à sociedade burguesa, não resta alternativa senão atribuir à educação ou à política a solução de um problema que é social”. A autora se refere às desigualdades sociais inerentes à sociedade capitalista, bem como a ingenuidade das propostas de reforma da educação desconexas das estruturas capitalistas que moldam o tecido social.

Compreendemos que a discussão até aqui empreendida denota que a concepção de escola e educação que emana a partir das condições concretas e dos espaços de vivência e resistência dos trabalhadores do campo apontam para a indissociabilidade com a pluralidade de dimensões sociais, de modo a ratificarmos que a educação não é capaz de transformar por si as bases de uma sociedade assentada na produção de desigualdades, contudo, ela poderá contribuir com a formação dos sujeitos promotores das mudanças do atual estado de coisas. Noutras palavras,

“Não haverá uma transformação mais radical da escola fora de um processo de transformação da sociedade. Mas qualquer mudança que conseguirmos fazer na escola pode ajudar no próprio processo de transformação social mais ampla, desde que feita na perspectiva da formação dos construtores ou sujeitos deste processo” (CALDART, 2010, p. 67).

Portanto, a Educação do Campo apresenta-se imersa no contexto de lutas e mobilizações sociais dos trabalhadores e suas organizações no enfrentamento à lógica capitalista, a qual expropria, domina, controla e subordina a vida camponesa aos ditames do mercado. A inserção da reivindicação por políticas educacionais específicas na agenda dos movimentos sociais e no contexto geral da sociedade brasileira é reflexo de um projeto social que se pretende revolucionário, na medida em que questiona e projeta novas relações sociais capazes de subverter a ordem hegemônica instalada. O pressuposto é que “por um lado, é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para mudar as condições sociais. Por isso, devemos partir das situações existentes” (Karl Marx apud Caldart, 2012b, p. 23).

O cenário social existente tem como um dos pilares fundamentais a escola e a produção de conhecimento voltados à manutenção dos privilégios de classes e modelos econômicos dominantes, uma realidade que exige transformações sociais urgentes e estruturais, porque se nutre das contradições, do ciclo da pobreza da classe trabalhadora, sobretudo os camponeses. Ora, se buscamos a constituição de uma nova configuração socioespacial é inevitável remontar as bases que sustentam as velhas estruturas, porque imprescindível a construção de uma política educacional capaz de contribuir com a nova dinâmica da sociedade, alargando, inclusive, o conceito estreito de educação para uma abordagem da totalidade de relações que se materializam nos territórios camponeses, inclusive a escola. Este tem sido um dos grandes desafios da Educação do Campo.

Do ponto de vista conceitual a Educação do Campo é recente, em construção, delimitá-la, nesse momento, de forma fixa, rígida, absoluta seria negar a dinâmica social que lhe sustenta, desconsiderar o movimento dialético de produção e organização dos territórios e negligenciar as diferentes abordagens sobre o fenômeno estudado. Contudo, é necessário reafirmar a sua trajetória histórica, conceitual e político-pedagógica, uma vez que as disputas em torno do seu significado podem camuflá-lo e/ou cooptá-lo aos interesses divergentes aos reivindicados pelos trabalhadores e seus coletivos organizados. Imprescindível, portanto, situá-lo “[...] como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social” (CALDART, 2008, p. 69).

Nesse sentido, a autora aponta que a Educação do Campo deve ser pensada na tríade relação Educação - Campo - Políticas Públicas. Ou seja, colocar a Educação no patamar dos direitos constitucionais da população camponesa, exigindo do Estado a intervenção necessária para garantir o acesso e permanência em espaços institucionais de formação escolar capazes de elevar o conhecimento teórico da classe trabalhadora. Ressalva-se aqui a necessidade de que os trabalhadores e suas organizações sociais ocupem estes espaços como forma de garantir os princípios e diretrizes já consagrados. Mas, é imperativo compreender que o Estado é importante no reconhecimento e garantia dos direitos historicamente negados, mas não devemos jamais esquecer o espaço de luta originário e essencial do fenômeno Educação do Campo (materialidade de origem), pois como afirmou Carlos Walter Porto-Gonçalves, na conferência de abertura do VII Simpósio Internacional de Geografia Agrária (SINGA), em 2015, “o Estado não é o espaço da liberdade”.

Sobre a relação indissociável entre educação, campo e a luta por definição e implementação de políticas públicas em consonância com as formas de produção da vida no/do campo, Caldart adverte:

Precisamos ter cuidado: pensar os termos separados significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo. E mais: se queremos ajudar a construir uma concepção que seja fiel a materialidade de origem, além de pensar as relações é preciso pensar em uma determinação primeira: foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo. Ou seja, o campo é mesmo o primeiro termo da tríade. E não uma “ideia” de campo, mas o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe efetivamente sangrando (CALDART, 2008, p. 71).

Evidente, portanto, que a Educação do Campo está para além da negação, resistência e denuncia do processo histórico de exclusão dos trabalhadores do campo enquanto sujeitos transformadores da realidade, “mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola, ...” (CALDART, 2008, p. 75). Ou seja: trata-se do projeto, em construção, de uma realidade que está por vir, que tem como propulsores a formação humana emancipatória e popular dos sujeitos sociais e a transformação da realidade objetiva.

Em síntese, a autora reafirma o caráter e a essência da Educação do Campo que expressa uma realidade complexa, vinculada de forma imperativa à sua materialidade de

origem – o campo; às territorialidades da população camponesa; e às diversidade de condições e contextos de formação político-pedagógica que acontecem “dentro” e “fora” da escola. Nessa perspectiva, a centralidade do trabalho educativo e formação humana está na imbricada relação entre processos educativos e as lutas sociais no campo. Pensar qualquer dimensão isoladamente, seja educativa, econômica, política ou cultural, nega a essencialidade e a “raiz” que sustenta o conceito e a prática da Educação do Campo.

Fernandes (2005, p. 1) reafirma que “a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária”. Acrescenta que o surgimento da expressão “Educação do Campo” remete a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. Inicialmente, é concebida como “Educação Básica do Campo”. Já no Seminário Nacional realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002, passa a ser chamada de Educação do Campo, sendo reafirmada nos debates e discussões da II Conferência Nacional, realizada em Luziânia, Goiás, de 2 a 6 de agosto de 2004.

O texto-base da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, além de ratificar o campo enquanto espaço de vida e produção de conhecimento, aponta para a necessidade da gestação de políticas públicas específicas para as formas de viver e ser dos camponeses, a partir de um projeto educativo que respeite, valorize e potencialize as especificidades de quem vive *no* e *do* campo. “**No**: o povo tem o direito a uma educação no lugar onde vive; **Do**: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2005, p. 150, grifo nosso), o que implica no diálogo permanente com as questões mais amplas que afligem a sociedade hodierna.

O lema “*Por uma Política Pública de Educação do Campo*”, expresso nos congressos, conferências, seminários, na agenda da então Articulação Nacional Por uma Educação do Campo e na bandeira de lutas dos movimentos sociais, torna-se o grande desafio no sentido de construir o diálogo entre os sujeitos sociais (movimentos populares do campo, sindicatos e instituições, Estado, dentre outros) na formulação de políticas educacionais com/dos povos do campo (retornaremos à frente a discussão sobre as políticas públicas e suas implicações nos movimentos sociais). Os desdobramentos das discussões apontaram que o direito à Educação está para além da educação básica,

começa desde a educação infantil até a universidade. Amplia-se, portanto, a defesa de que todos devem ter acesso ao conhecimento construído historicamente pela sociedade.

Contudo, o conhecimento, e a forma de produzi-lo, deve ser ressignificado na perspectiva do diálogo com as condições de existência dos trabalhadores, tendo por base a formação de sujeitos capazes de construir seu próprio destino. A Educação do Campo coloca em perspectiva os sujeitos que se distinguem pelas condições específicas e particulares de trabalho na terra, dos valores, da cultura e das simbologias que o constituem: o camponês. Por isso,

Utilizar-se à a expressão *campo*, e não a mais usual, *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora, com essa preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político (KOLLING; NERY; MOLINA apud CALDART, 2012b).

A partir daí as experiências educativas dos camponeses, a atuação dos movimentos sociais, das universidades e outras organizações populares articulam-se na tentativa de construir uma agenda de enfrentamento à invisibilidade da questão educacional do campo, assim como, às propostas e pacotes pedagógicos financiados por agências estrangeiras, impositivos, tendo por base o projeto de “modernização” do campo e “amordaçamento” dos conflitos. Intensificam-se os debates sobre a realidade educacional brasileira, especialmente no campo, onde se concentram as maiores taxas de analfabetismo, de precariedade estrutural das escolas, de professores sem formação específica e mal remunerados e de uma formação desconexa da realidade dos sujeitos. Nas palavras de Caldart (2012a, p. 263), “a Educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido”.

Não restam dúvidas de que o projeto político-pedagógico da Educação do Campo é engendrado a partir das condições históricas e sociais que permeiam a questão agrária brasileira e tece a crítica propositiva da situação educacional dos trabalhadores do campo, imersos no movimento de “lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça” (CALDART, 2009, p.

39). Logo, a perspectiva de totalidade está imbricada com a concepção de educação camponesa, porque desde a sua constituição histórica vincula-se ao processo de construção de alternativas para as transformações mais ampla da sociedade. A mencionada autora afirma que a Educação do Campo não é uma proposta de Educação/Pedagogia em si mesma, mas um movimento real de combate ao atual estado de coisas, que implica em refletir sobre o papel da escola na história de construção da organização social brasileira, bem como retomar a discussão sobre os vínculos entre educação e projeto social.

E esta retomada vem exatamente da exigência do pensar a especificidade: considerar a realidade do campo na construção de políticas públicas e de pedagogia significa considerar os sujeitos da educação e considerar a prática social que forma estes sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos. E não pretender que a educação/a pedagogia valha e se explique por e em si mesma (CALDART, 2009, p. 42).

Enfim, cabe resgatar o sentido já delineado em linhas anteriores de que a educação num sentido ampliado e, em particular, a Educação do Campo não se limita à escola, mas a inclui em perspectiva, pois articula as práticas educativas, inclusive escolar, ao contexto em que se situam. A defesa da especificidade (a realidade concreta dos sujeitos sociais do campo), neste caso, não compromete a análise universal das relações capitalistas, tampouco, a complexidade dos processos educativos, pois traz em seu bojo a evidência e contestação das contradições capitalistas em sua plenitude, a partir da realidade concreta do campo, pois são os sujeitos sociais que se colocam como protagonistas do processo de transformação social (diga-se: superação do capitalismo), haja vista a necessidade histórica de superar o processo de exclusão e negação de direitos ao qual foram submetidos.

O ponto crucial não é um tipo de escola diferente/específica do campo, até porque essa perspectiva fortalece a contradição inventada pelo capitalismo entre campo e cidade (CALDART, 2009), a constituição originária da Educação do Campo defende uma escola que considere as especificidades dos processos produtivos da agricultura camponesa, conectada às contradições da luta social e das práticas de formação dos trabalhadores do e no campo, por isso a escola do campo é parte constituinte do movimento ampliado de resistência e fortalecimento das lutas dos trabalhadores camponeses frente à expansão do capital em seus territórios (MOLINA; SÁ, 2012). Nessa linha, é relevante destacar o reconhecimento jurídico da identidade das escolas do campo,

conforme exposto no parágrafo único, do artigo 2º, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, de abril de 2002 (Brasil, 2002), expedidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

[...] a identidade das escolas 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 (BRASIL, 2002).

Há de se reconhecer que a centralização da Educação do Campo na escola poderá resultar em rupturas com a essência e materialidade originária da Educação do Campo, reducionismo que poderá inviabilizá-la enquanto projeto social. Esta é uma crítica necessária para que a mesma se liberte deste “cativeiro”, o qual de forma intencional (agentes hegemônicos) e/ou desavisada (agentes hegemonzados) tentam aprisioná-la. O problema educacional e o problema agrário são faces da desigualdade social do país, de modo que não devem ser focalizados de forma isolada, fragmentada, setorial. É preciso pensá-los em sua multidimensionalidade, compreender as relações e os sujeitos que operam sobre o espaço e produzem distintos territórios no campo, a exemplo do agronegócio (território na lógica do capital) e agricultura camponesa (território da lógica da produção da vida dos trabalhadores).

Pelo exposto, o Paradigma da Educação do Campo tem contribuído na conformação de um novo campo, pensado e produzido cotidianamente sob a lógica da reprodução da vida da classe trabalhadora do campo, onde a luta pela terra e pela Reforma Agrária articula-se à construção do projeto alternativo de educação por meio da luta popular e de políticas públicas que garantam os direitos historicamente negados à população camponesa. A Educação do Campo contribui na conformação de modelos cooperados de produção e nas práticas agroecológicas na construção da autonomia, solidariedade e emancipação dos sujeitos sociais do campo. Ou seja, mais uma vez fica evidente que o campo da Educação do Campo é construída no tripé: educação – campo – políticas públicas.

Nessa perspectiva, o campo é visto em sua multidimensionalidade (econômica, política, cultural, ambiental) e de múltiplos territórios (acampamentos, assentamento de reforma agrária, assentamentos de crédito fundiário) que se diferenciam pelo conjunto de relações sociais e escalas geográficas que os constituem. Reafirmamos: a Educação do

Campo projeta uma realidade centrada em referenciais sociopolíticos, teóricos e educativos divergentes das bases atuais. Os movimentos sociais ou “movimentos socioterritoriais²⁴” (FERNANDES, 2009) operam ações coletivas para (re)construir territorialidades camponesas na luta por Reforma Agrária e políticas educacionais gestadas a partir da dinâmica da vida no e do campo.

Nas linhas seguintes, faremos um esforço para elucidar as principais contribuições dos Movimentos na reivindicação e conquista de políticas públicas, focalizando os principais avanços no âmbito normativo, político e, de modo inseparável, pedagógico.

2.3 Os movimentos sociais e as conquistas políticas e normativas na Educação do Campo: pontos para reflexão

Pelo exposto em linhas anteriores é factível afirmar, com certa convicção, que a articulação e organização coletiva dos sujeitos do campo tem sido a mola propulsora de importantes mudanças na política educacional do país e na produção de territórios do campesinato. Os avanços nos marcos normativos; a democratização da escola; a articulação de experiências a partir da prática educativa dos movimentos sociais e a contínua luta por uma educação popular, contextualizada e problematizadora da realidade que valoriza a cultura, o conhecimento e os interesses da população do campo tem sido as marcas de uma história escrita cotidianamente no “calor das batalhas sociais” (LEHER, 2010).

Nas palavras de Gohn (2010a), “articular a educação, em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual” (p. 41). Sociedade imersa numa conjuntura sociopolítica e espacial de voraz desigualdades em todas as dimensões da vida. Nesse sentido, a participação e o protagonismo dos movimentos sociais no panorama de lutas pela educação como força motriz da transformação do real, através do projeto de

²⁴ Movimentos socioterritoriais são os movimentos sociais que têm o território como condição de existência, de trunfo, de possibilidades de recriação. Esses movimentos produzem espaços políticos e realização ocupações de propriedades privadas, reivindicando o direito à terra ou à moradia. Em seu processo de recriação se espacializam e se territorializam, criando conflitualidades, dialogando e superando a condição de excluídos. A respeito deste conceito, ver Fernandes, 2001.

educação engendrado nas contradições do capital no campo, demarca uma fase de ascensão de novos sujeitos na arena de disputa por políticas públicas e por territórios.

Os novos arranjos frente aos desdobramentos da nova ordem global e políticas neoliberais exigem uma nova postura dos movimentos organizados em torno do projeto educativo dos trabalhadores do campo. A análise de Gohn (2010a, p. 42) nos revela que “as lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania²⁵”, sendo assim, são resistências de caráter históricos, processuais e que se articulam à totalidade das demandas e necessidades dos sujeitos que se colocam em movimento. Outrossim,

O tema dos direitos é fundamental porque ele dá a universalidade às questões sociais, aos problemas econômicos e às políticas públicas, atribuindo-lhes caráter emancipatório. É a partir dos direitos que fazemos o resgate da cultura de um povo e de uma nação, especialmente em tempos neoliberais que destroem ou massificam as culturas locais, regionais ou nacionais (GOHN, 2010b, p. 42)

Ora, se a ótica dos movimentos sociais é reivindicar/implementar a educação como direito de um povo (do campo), referenciado nas necessidades e experiências acumuladas historicamente dos seres humanos para além do mercado, não há, portanto, que se falar de políticas focalizadas, desconexa da universalidade do real, ou mesmo, do particular sobrepondo o universal, uma vez que trata-se justamente do contrário: compreender a totalidade das relações sociais capitalistas que se materializam nos múltiplos territórios, nas disputas de paradigmas, nas políticas educacionais e propor alternativas. Aqui a educação e a escola são vistas como promotoras de mecanismos de construção de territórios, conformação de territorialidades, mudança e inclusão social²⁶, elementos expressos direta ou indiretamente nas bandeiras dos movimentos sociais, que são também movimentos políticos e pedagógicos.

²⁵ Dada a amplitude do termo, utilizamos, para fins deste estudo, a noção de cidadania empreendida por Boneti (2010, p. 72), a partir de dois significados interligados: “a consciência do entorno, do viver na coletividade, do pertencer a uma organização social, e o direito ao acesso igualitário aos bens e serviços sociais socialmente produzidos”.

²⁶ Entendemos inclusão social na perspectiva de Maria da Glória Gohn (2010a), [...] formas que promovam o acesso aos direitos de cidadania, que resgatam alguns ideais já esquecidos pela humanidade, como a civilidade, tolerância e respeito ao outro; contestam-se concepções relativas às formas que buscam, simplesmente, integrar indivíduos atomizados e desterritorializados em programas sociais compensatórios” (p. 43)

Depreende-se o caráter educativo destes movimentos e suas ações coletivas²⁷, na medida em que interage e articula-se com a realidade dos sujeitos e empreendem estratégias na tentativa de alcançar os objetivos do grupo. O processo educativo se materializa nos [...] aprendizados que conduzem a tomadas de iniciativas que promovem as mudanças e o fortalecimento das relações sociais e de grupos a partir do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, competências, valores, princípios, hábitos e atitudes” (BONETI, 2010, p. 56), que se dá na prática social dos sujeitos coletivos. Parafrazeando a “Pedagogia do Oprimido”, de Paulo Freire, a educação e os movimentos sociais são faces indissociáveis, porque ambos apontam na direção da transformação de uma dada realidade, individual e/ou coletiva.

Além de produtores de saber, os movimentos sociais “possuem uma identidade, têm um opositor [adversário a quem se reivindica a demanda] e articulam ou se fundamentam num projeto de vida e de sociedade (TOURAINÉ, 1973 apud GOHN, 2010b, p. 16, acréscimo nosso). Ademais, contribuem para organizar e conscientizar a sociedade; articulam um conjunto de demandas via as ações de pressão e mobilização; têm certa continuidade e permanência; ideário civilizatório; lutam contra a exclusão e por políticas de inclusão; lutam pelo reconhecimento da diversidade cultural, dentre outras características específicas de determinado contexto sociopolítico e cultural (GOHN, 2010).

Ainda sobre o aspecto educativo e de produção de aprendizagens no âmbito dos movimentos sociais, Gohn afirma que,

Devemos destacar também que a área da educação, devido ao seu potencial dos processos educativos e pedagógicos para o desenvolvimento de formas de sociabilidade e constituição e ampliação de uma cultura política passou a ser uma área estratégica também para os movimentos populares, a exemplo do MST (GOHN, 2010b, p. 20)

Entendemos, pois, a indissociabilidade das práticas educativas do campo com os movimentos que constroem o projeto alternativo de campo e de sociedade. Apesar do flagrante protagonismo do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), através de suas ações e iniciativas em torno da questão educacional do campo, cabe

²⁷ Para Kauchakje (2010, p. 79), ação coletiva é uma denominação bastante abrangente para fenômenos coletivos que mobilizam número significativo de pessoas em torno de objetivos pontuais ou históricos, nem sempre claramente explicitados, deliberados ou partilhados de forma comum.

ressaltar a amplitude de movimentos sociais e sindicais, instituições públicas e sujeitos que empunham esta bandeira como prática e estratégia de luta. A Segunda Conferência Nacional Por uma Educação do Campo é um exemplo da multiplicidade de movimentos sociais, sindicais, universidades, ONG's e órgãos de gestão pública com atuação vinculada à educação e ao campo²⁸.

Kauchakje (2010), ratifica o caráter pedagógico dos movimentos citados, na medida em que “consolida a solidariedade política no âmbito das ações cívicas e inovações democráticas” (p. 75), e ainda, a constituição de sujeitos capazes de intervir na conformação da realidade social, constituindo-se em protagonistas das conquistas, garantias e ampliação dos direitos. A autora admite a polissemia do termo “movimento social”, a qual se revela na variedade e emaranhado de conceitos explicativos, na diversidade de matrizes teóricas e posições ideológicas e políticas em torno deste fenômeno, haja vista a disputa de interesses e paixões que permeiam a realidade a qual se pretende intervir.

De uma maneira muito geral, pode-se admitir que as concepções sobre movimento social têm em comum a já mencionada relação entre movimento social e mudança social, além da identificação de um tensão, conflito ou contradição na sociedade, concorrendo para a formação e desenvolvimento de um movimento social (KAUCHAKJE, 2010, p. 79)

Nessa perspectiva,

Movimentos sociais são formas de ação coletiva com algum grau de organização. Representam o conflito ou a contradição entre setores da população pela conquista e/ou administração de recursos e bens econômicos, culturais e políticos; também promovem modificações e transformações da relações instituídas de uma sociedade, havendo, os que almejam a manutenção das instituições sociais (KAUCHAKJE, 2010, p. 81)

Pelo exposto, os movimentos sociais são imprescindíveis na dinâmica social, porque mobilizam forças em prol de demandas coletivas, fomentam práticas de empoderamento²⁹ e, fundamentalmente, a democratização da esfera pública, através da

²⁸ Dentre o conjunto de sujeitos sociais que promoveram e apoiaram a realização da Conferência podemos citar: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO, UNB, CONTAG, UNDIME, MAB, MDA/INCRA/PRONERA, MEC, CNTE, SINASEFE, ANDES, AGB, CONSED, FETRAF, dentre outros.

²⁹ Entende-se empoderamento como um processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos e de instrumentos pelos indivíduos, grupos e comunidades, em si mesmos e no meio envolvente, que se traduz num acréscimo de poder – psicológico, sociocultural, político e econômico – que permite a estes sujeitos aumentar a eficácia do exercício da sua cidadania (Pinto, 2013 apud Kauchakje, 2010, p. 90)

participação social. Sobre isso, é importante destacar que a participação social contribui na democratização da gestão pública ou ampliação do espaço público, influenciando na formulação e implementação de políticas públicas na busca de soluções de carências e problemas sociais.

Pensar a política pública como possível desdobramento das ações coletivas no domínio dos movimentos organizados nos coloca numa posição imperativa de refletir sobre a capacidade de mobilização destes movimentos e mesmo influir na ação do Estado e governos em favor da pauta reivindicada. Este não é objeto central desta pesquisa, mas acreditamos ser um elemento essencial na compreensão do tema proposto. Afinal, o projeto educativo do campo, cunhado a partir dos movimentos sociais influenciou e foi influenciado na/pela forma com que o Estado tem se relacionado com estes novos sujeitos coletivos. Noutras palavras, se “por um lado, os movimentos sociais contribuem para formatar a esfera estatal e suas políticas; ao mesmo tempo, por outro lado, o Estado tem se relacionado com movimentos sociais por meio de apoio, cooptação, contenção ou repressão[...]” (KAUCHAKJE, 2010, p. 81). Esse cenário de instabilidade e tentativa de reequilíbrio na dinâmica relacional influi na configuração e potencialidades de ambos.

Sobre isso, Munarim (2011), constata a existência de um “Movimento Nacional por uma Educação do Campo”, caracterizado por ações em quatro dimensões intercomplementares, quais sejam:

- a) dimensão política: com ações regulares coordenadas por políticas públicas por parte dos sujeitos sociais coletivos que compõem tal movimento;
- b) dimensão pedagógica: com projetos políticos-pedagógicos inovadores em instituições tradicionais, que vão desde escolas regulares de educação básica até universidades [...];
- c) dimensão epistemológica: especialmente em instituições universitárias públicas, com crescentes práticas de pesquisas, eventos científicos e publicações sobre o tema;
- d) dimensão cultural: ou melhor, compreender esse movimento todo como um “movimento de transformação cultural”, na medida em que suscita mudanças na cultura escolar, bem como no conteúdo e forma de engendramento das políticas públicas para o campo (MUNARIM, 2011, p. 22)

O autor sugere ainda que o aludido Movimento encontra-se em refluxo no que concerne à dimensão política (item a), na qual, conforme sua própria categorização, reflete nas estratégias de luta por políticas públicas. Para ele, há duas ordens de fatores que se entrecruzam na geração deste refluxo. O primeiro, diz respeito a fatores de conjuntura política; o segundo, refere-se às divergências internas do Movimento quanto

a concepção político-filosófica que embasa a Educação do Campo, de tal modo que determinados “protagonistas do campo” negam, por exemplo, a concepção de Estado ampliado³⁰ que fundamenta as bases do próprio Movimento.

No tocante aos fatores da conjuntura política, segundo Munarim (2011), alguns aspectos, de evidência explícita, corroboram a hipótese levantada. A conquista do poder pelo Partido dos Trabalhadores (PT), com a eleição do Presidente Lula, em 2002, levou à “ocupação do espaço na esfera do poder público por parte das representações de movimentos e organizações sociais”, que implica na “transferência de responsabilidade pela pauta da Educação do Campo e um consequente afrouxamento nas estratégias de pressão sobre o aparato estatal” (p. 23). Nesse sentido, é emblemático a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) no âmbito do Ministério da Educação (MEC), formado, basicamente, pelos mesmos componentes que constituíam a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, o que demonstra, em certa medida, a perda de autonomia, o esvaziamento do conteúdo político e pedagógico do projeto originário em favor da ampliação da dimensão regulatória (leis, normas e resoluções).

Embora a criação do GPT, em 2003, represente um importante avanço na ocupação dos espaços institucionais fruto das mobilizações e movimentos sociais, o que contribuiu para ampliar a noção do direito à educação pelos camponeses, pela sociedade e pelo Estado, a “oficialização” desta organização demarca o limiar da extinção da combativa Articulação. Neste período, especialmente entre 2003 e 2004, a “Articulação Nacional” sob o aparato institucional do GPT [...] produz importantes instrumentos em forma de diagnósticos e textos, bases para subsidiar ações, que encontra seu auge na realização da IIª Conferência” (MUNARIM, 2011, p. 23). Ainda segundo o autor, a partir da conclusão da citada Conferência e instalação da Coordenação-Geral de Educação do Campo no Ministério da Educação (MEC), junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), criada em janeiro de 2004, que se tornaram espaços institucionais de encaminhamento das ações de Educação do Campo no âmbito dos sistemas oficiais de ensino, é extinta, de fato, a Articulação Nacional.

³⁰ Segundo Adams e Pfeifer, Gramsci apoia-se na descoberta da sociedade civil com novas determinações e formula a concepção de “Estado ampliado”, pois em seu interior, diferencia analiticamente duas esferas: a sociedade política (também chamada de Estado em sentido restrito ou Estado-coerção), tradicionalmente entendida como os aparelhos repressivos, o local da violência e da repressão; somada à sociedade civil, que é o ambiente formado pelos organismos que elaboram e difundem ideologias, lugar do consenso e da hegemonia (ADAMS; PFEIFER, 2006, p. 243)

O percurso histórico da Articulação Nacional, que “esteve na base de todas as principais conquistas da Educação do Campo, desde meados dos anos de 1990, e perdurou até o início do primeiro mandato do Governo Lula (MUNARIM, 2011, p. 23)”, são relevantes para compreender os avanços no arcabouço jurídico-normativo e as políticas públicas sobre o tema nos governos petistas, em especial no período de 2003 a 2010 (primeiro e segundo mandato do Presidente Lula). A conjuntura política revela o recuo da pressão dos movimentos sociais por novas Políticas Públicas de Educação do Campo, bem como a implementação e efetividade daquelas já conquistadas, isso se dá seja pela substituição da rua como espaço de luta pela disputa de frações de poder no interior do Estado, seja pela criminalização dos movimentos sociais pela mídia e por agentes do próprio Estado (conforme analisaremos nas linhas seguintes), seja, nas palavras de Caldart,

[...] pelo refluxo geral das lutas de massas, e conseqüentemente o enfraquecimento dos movimentos sociais, acuados pela necessidade de garantir sua sobrevivência básica, seja pelo receio de ‘contaminação ideológica’, ou de cooptação pelo Estado, ou até pela falta de consenso sobre o papel da educação na luta de classes neste momento histórico em particular” (CALDART, 2009, p. 56)

Ainda sobre a conjuntura política que desmobiliza a ação dos movimentos sociais do campo, Munarim (2011) evoca o “processo de criminalização” dos sujeitos sociais coletivos pela grande mídia e pelos órgãos de controle do Estado – Ministério Público e Tribunais de Contas – em especial, no tocante ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Os enfrentamentos políticos e jurídicos podem ser explicitados nas ações perpetradas pelo Ministério Público do Estado de Goiás, inicialmente contra a abertura e, posteriormente, continuidade de um curso de Direito da Universidade Federal de Goiás (UFG), destinado a filhos e filhas de assentados da reforma agrária e da agricultura familiar. Na mesma linha, a ação do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul, pelo cancelamento de um convênio entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) para um Curso de Medicina Veterinária para assentados. Ademais, é possível destacar a demonização do MST (seja através da utilização de imagens

estereotipadas pela grande mídia) ou pela via jurídica de órgãos estatais que visam a dissolução deste Movimento³¹ (KARAM; AUED, 2012).

Estes, dentre outros exemplos, têm como [...] intento gerar uma asfixia econômica e criar uma nuvem de suspeição de ilegalidade sobre as organizações e movimentos de cunho popular” (MUNARIM, 2011, p. 24). De fato, a criminalização arrefece a luta, dificulta o desenvolvimento de determinadas políticas ou avanço de pautas específicas, mas não sucumbe a capacidade de mobilização social. Se por um lado, a ofensiva jurídica, midiática e política sobre a Educação do Campo e suas conquistas no domínio da política pública faz com que o movimento retraia, por outro, reafirma a necessidade das ações coletivas como condição *sine qua non* ao atendimento às demandas desta população.

Tem sido esta consciência de luta, resistência e a projeção da transformação social pelos movimentos organizados, o *leitmotiv* para conquista de importantes políticas públicas como o citado Pronera, criado em 1998, por meio da Portaria nº 10/98, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Em 2009, é conferido nova institucionalidade ao Programa com a aprovação da Lei Nº. 11.947, conferindo-lhe condições que asseguraram a continuidade e a ampliação de suas ações. O Art. 33 da referida lei, estabelece o seguinte: “fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), a ser implantado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)” (BRASIL, 2009).

Em 2010, se consolida mais uma importante conquista normativa, através do decreto 7.352, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Enquanto o Art. 1º define que “a política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo [...]”, no Art. 12 encontram-se definidos os objetivos do Pronera,

I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;

³¹ Karam e Aued (2012) fazem menção à reportagem da Revista Veja (Junho de 1998, p. 4), sob a manchete “A esquerda com raiva”, na qual se associa a imagem do líder João Pedro Stedile à figura mitológica do “diabo”. Além disso, pontuam os documentos da Brigada Militar “Situação do MST na região norte do RS”/2006 e “Relatório de inteligência” – reservado n. 1124-100-2007 do serviço secreto e PM2, que caracterizam os integrantes da Via Campesina, em especial do MST, como membros de “movimentos que deixaram de realizar atos típicos de reivindicação social para realizar ações de criminosas, taticamente organizadas como se fossem operações paramilitares” (p. 335).

II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA; e
III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (BRASIL, 2010)

No mesmo decreto, o Art. 13 enumera os potenciais beneficiários do programa:

I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo Incra e do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNFC), de que trata o § 1o do Art. 1o do Decreto no 6.672, de 2 de dezembro de 2008;
II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo Incra;
III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e
IV - demais famílias cadastradas pelo Incra (BRASIL, 2010)

A operacionalização do referido programa é feita pelo INCRA subordinado à gestão nacional pelos órgãos estatais, com assessoria e consultoria da Coordenação Pedagógica Nacional, da qual fazem parte representantes da sociedade civil e do poder público. Decerto, “o Pronera é uma política dinâmica, que envolve uma diversidade de instituições e organizações, cujo objetivo é proporcionar melhores condições de vida no campo, tendo a educação como mola mestra” (IPEA, 2015).

O aludido programa emerge após (in)tenso processo de negociações, cuja gênese se encontra nos marcos do I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, realizado em Brasília, DF, de 28 a 31 de julho de 1997. As discussões e articulações engendradas naquele evento foram primordiais para a gestação desta política pública de Educação do Campo. Conforme afirmam Molina e Jesus (2010, p. 29),

É em resposta à hegemonia do modelo de organização da agricultura nacional, que movimentos sociais e sindicais se organizam e lutam para construir estratégias coletivas de resistência, que lhes possibilitem continuar garantindo sua reprodução social, a partir do trabalho na terra. A luta pelo acesso ao conhecimento e à escolarização faz parte desta estratégia de resistência, e nela se encontram o Pronera e a Educação do Campo (MOLINA; JESUS, 2010, p. 30).

Os cursos do PRONERA têm se consolidado como uma das principais conquistas das ações coletivas em torno da Educação do Campo, desde sua origem tem as marcas dos movimentos organizados, “foi esta participação que permitiu ao Pronera acolher uma rica diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do

Campo no Brasil”. Desarrazoada, portanto, o Acórdão 2.653/08, do Tribunal de Contas da União que determinou a exclusão, nos instrumentos de parceria, da ação participativa dos movimentos sociais no processo de planejamento, execução e avaliação do Pronera. Tal determinação atenta contra os princípios constitucionais, notadamente em relação à autonomia universitária e contra a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que no seu art.1º, institui os movimentos sociais como educadores, junto com a família, os processos de trabalho, a sociedade, entre outros (MOLINA; JESUS, 2011, p. 30). Mais um exemplo evidente da ofensiva de criminalização destes Movimentos.

Outro marco regulatório de extrema relevância da política educacional do campo são 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). Para Silva (2014), representa [...] um ganho político relevante para a legitimação da luta conjunta das organizações dos movimentos sociais por políticas públicas específicas para o campo”, desdobramento de ampla articulação entre movimentos sociais, universidades e demais setores aliados, “que muito contribuíram na produção dos referenciais teóricos e metodológicos que norteiam os princípios e concepções da educação do campo” (p. 45). Vejamos o art. 2º do documento.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (p. 22).

As diretrizes inauguram uma nova institucionalidade educacional no país, pois rompem com a lógica da invisibilidade dos saberes, das simbologias, da temporalidade, enfim, dos territórios e territorialidades dos sujeitos coletivos de direitos que vivem/ sobrevivem no e do campo. Nessa perspectiva, a escola é um espaço a ser ocupado/apropriado pelos trabalhadores, de tal modo que o conhecimento científico se articule às condições concretas de vida dos sujeitos, capaz de contextualizar, problematizar e intervir na realidade social em que se encontram. Trata-se, de tornar a escola do campo um campo de possibilidades, diferente do olhar hegemônico que a condena ao lugar da subalternidade em favor do projeto do capital. Neste sentido,

No que diz respeito à legislação, o movimento da Educação do Campo acumulou, a partir de suas diversas lutas (nacionais, estaduais e municipais), um conjunto importante de instrumentos legais que reconhecem e legitimam as lutas dos trabalhadores do campo, uma condição necessária para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo. (FONEC, 2011, p. 14).

Além do “Pronera” e das “Diretrizes Operacionais” houveram outras importantes conquistas político-jurídicas que consolidaram o arcabouço legal relativo à Educação do Campo. Vejamos o quadro 1 a seguir:

Quadro 2 - Principais marcos normativos e suas implicações na Educação do Campo

Fundamento legal	Implicações sobre a Educação do Campo
Constituição Federal do Brasil (CF), em 1988.	A educação é promulgada como um direito de todos e dever do Estado, possibilidade de construção do projeto educativo do campo e seu reconhecimento como política pública.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20/12/1996)	Institui os Movimentos Sociais como educadores, junto com a família, os processos de trabalho, a sociedade. Além disso, o Art. 28 (mesmo mantendo o termo “educação rural”) se dedica a tratar da especificidade da questão educacional da população rural.
Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria n.º 10/1998, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária.	Processo embrionário de construção de uma Política Pública de Educação do Campo. Foi pensado, inicialmente, para os beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA); mais tarde, passou a incluir também os beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF).
Resolução CNE/CEB N.º 01/2002 (Parecer n.º 36/2001), estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.	Além de representarem um avanço concreto na Educação do Campo, [...] marcam um ponto de encontro entre o estado e sociedade. Elas definem a responsabilidade que o Estado tem em garantir o acesso à educação das classes subalternas respeitando sua diversidade cultural e, concomitantemente, diminuindo as desigualdades” (CAMACHO, 2014, p. 419).
Resolução CNE/CEB N.º 2, de 28 de Abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.	“Essa resolução esclarece as etapas do ensino e a responsabilidade dos entes federados, além do trato que deverá ser dado pelos sistemas de ensino” (SANTOS, 2016, p. 56)
Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), em 2006	O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais (MEC, 2017).

Lei nº. 11.947, de 16 de junho de 2009 - dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; e dá outras providências.	Institucionalização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, conforme disposto no Art. 33 da mesma Lei: “...fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), a ser implantado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)”
Decreto nº. 7.352, de 04 de novembro de 2010 - dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.	A Educação do Campo ganha status de política de Estado, garantindo o acesso à escolarização dos sujeitos do campo, em conforme com as suas territorialidades e as lutas dos movimentos sociais do campo.
Programa Escola da Terra, em 2013.	O citado programa é “voltado para a formação e o acompanhamento do trabalho educativo de professores que lecionam em classes multisseriada em escolas situadas na zona rural ou em comunidades quilombolas” (SANTOS, 2016, p. 56)
Portaria Nº 86/MEC, de 1º de fevereiro de 2013, que instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)	O Programa consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.
Lei Nº. 12.960, de 2014 - Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.	Marco regulatório que dificulta o fechamento de escolas voltadas à formação dos trabalhadores camponeses, na medida em que exige manifestação do órgão normativo, a exemplo dos conselhos municipais de educação, e ouvida a comunidade escolar como condição prévia ao possível fechamento das escolas do campo.

Elaboração: Clóvis Costa dos Santos, 2017.

Evidentemente, as leis, decretos, resoluções e programas de governo conquistados ao longo da história da Educação do Campo são indícios da indispensabilidade do Movimento por uma Educação do Campo. Por outro lado, revela que o reconhecimento normativo não é suficiente ao que se pretende enquanto projeto histórico da classe trabalhadora. Há uma distância considerável entre o discurso e a prática, entre a intenção e a ação, entre a lei e sua implementação, de modo que as conquistas em qualquer que seja o campo de disputa devem ser celebradas, porque representam fissuras na estrutura social dominante, mas também relativizadas diante dos desafios que estão postos e do projeto hegemônico que tem se afirmado historicamente no país.

Retomando à tese da desmobilização defendida por Munarim (2011), acrescenta-se às ações conjunturais (acomodação pós conquista do poder pelo PT e criminalização dos movimentos sociais pela mídia e órgãos de controle do Estado) fatores de ordem estrutural. Segundo o autor, uma parcela das organizações e movimentos sociais do

campo “nunca estiveram mobilizados em torno da luta por políticas públicas de Educação do Campo justamente por não acreditar ou se posicionar contrariamente à essa perspectiva de luta social” (p. 26). Portanto, nesse particular, não há que se falar de “desmobilização”, pois que supõe um estágio anterior de mobilização.

Bem, as tensões e contradições é uma marca indelével do percurso construtivo da Educação do Campo em todas as frentes de disputa, a relação entre os Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas é mais uma face desse complexo processo. Embora, seja possível reconhecer na caminhada do Movimento Nacional de Educação do Campo o estágio de refluxo da luta no tocante à dimensão política, conforme defendido por Antonio Munarim (2011), corroborado por Roseli Caldart (2009) ao pontuar sua preocupação com o recuo, estreitamento e perda de radicalidade na política dos movimentos sociais do campo em relação à educação, fruto também do “refluxo organizativo e das lutas sociais de massa” (p. 50), percebemos a necessidade de elencar alguns aspectos complementares no sentido de alargar o olhar e a apreensão da realidade em debate.

Nesse particular, Caldart (2009) explicita alguns elementos cruciais à nossa reflexão. Por exemplo, a disputa por políticas públicas fez com que os sujeitos e movimentos sociais disputassem também espaços e agendas políticas do Estado historicamente sob a regência da classe dominante, tecendo “possibilidades de alargamento de compreensão da luta de classes e do que ela exige de quem continua acreditando na transformação mais radical da sociedade, na superação do capitalismo” (p. 53). Desse modo, incorporou-se à agenda de lutas temas como a democratização do Estado e os embates concernentes à forma e conteúdo das políticas públicas. Não é por acaso que se conquistou neste período importantes políticas educacionais (conforme tabela anterior) com o aumento considerável no número de cursos de formação destinada a classe trabalhadora e ampliação das políticas para os assentamentos rurais, com todos os riscos da correlação de forças que opera no Estado.

Se, por um lado, é pertinente falar em recuo da pressão dos movimentos sociais na luta pelo direito de acesso e permanência digna na terra, em decorrência dos fatores de conjuntura política e concepção de Estado, por outro, é apropriado situar os avanços no tocante à ampliação dos espaços de participação e decisão política sobre os rumos e sentidos das políticas públicas que garantam o acesso dos camponeses à educação emancipatória em seus próprios territórios.

No debate da relação entre movimentos sociais e Estado, tem prevalecido a perspectiva do “Estado como espaço ampliado das lutas sociais, no qual se materializam conquistas de direitos de cidadania e de privilégios de classe ou segmento de classe” (MUNARIM, 2011, p. 32). É nessa perspectiva que devem ser apreendido o acúmulo de normatizações jurídico-institucionais e, ao mesmo tempo, as ofensivas estatais ante à tentativa de efetivação das políticas públicas alcançadas. Há de se ressaltar que as inegáveis conquistas (construção prático-teórica, organização coletiva, políticas públicas, dentre outras) em torno da educação da classe trabalhadora do campo é resultado de uma longa caminhada, um percurso doloroso e conflitante que crava nos territórios do campo as marcas da luta pela garantia dos direitos dos trabalhadores.

A concepção Gramsciana de Estado Ampliado³² no âmbito da Educação do Campo implica considerar duas questões fundamentais: 1) a contradição como categoria essencial no processo histórico de sua constituição prática e teórica e 2) a visão estratégica de relação com o poder local, “ou visão estratégica de construção de territorialidades educacionais a partir dos municípios [...]” (MUNARIM, 2011, p. 31). A respeito da primeira, Munarim (2011) ressalta o papel do Estado como mediador das contradições e situa a luta por políticas públicas de Educação do Campo como uma necessidade histórica diante do processo de formação socioespacial brasileira que exclui, aliena, nega direitos e cidadania aos povos do campo.

Quanto à questão do poder local como estratégia de luta dos movimentos sociais, uma vez que os municípios compõem a estrutura do Estado, denominado por Munarim (2011) como o “Estado no lugar”, o “Estado Local”, ou “Ente Federado Local”, em conformidade com a legislação brasileira, acredita-se na viabilidade e plausibilidade da intensificação das ações coletivas no âmbito local com vistas à gestação e implementação das políticas públicas em Educação do Campo. Ademais, “poderão ser mais efetivas as ações de persuasão sobre o poder público municipal no sentido, se não de inovação, pelo menos de cumprimento do dever já estabelecido nas leis e normas que regem a Educação

³² Segundo Adams e Pfeifer (2006), Gramsci apoia-se na descoberta da sociedade civil com novas determinações e formula a concepção de “Estado ampliado”, onde em seu interior, diferencia analiticamente duas esferas: a sociedade política (também chamada de Estado em sentido restrito ou Estado-coerção), tradicionalmente entendida como os aparelhos repressivos, o local da violência e da repressão; somada à sociedade civil, que é o ambiente formado pelos organismos que elaboram e difundem ideologias, lugar do consenso e da hegemonia (ADAMS; PFEIFER, 2006, p. 243)

do Campo no Brasil” (MUNARIM, 2011, p. 37). Necessário reafirmar, portanto, o Estado, e os entes federados, como um território a ser disputado.

Vimos as divergências, debates e embates em torno das políticas públicas em geral e, especialmente a multidimensionalidade daquelas destinadas ao campo. Tal assertiva coaduna com a análise de Lindomar Wesler Boneti (2010, 2011) sobre a dinâmica das políticas públicas, bem como a imbricada relação entre educação e movimentos sociais. O autor destaca que as análises sobre as políticas públicas têm sido, tradicionalmente, focalizadas na destinação e gerenciamento dos recursos públicos, ou seja, “uma análise mais avaliativa, quantitativa e qualitativa dos investimentos públicos realizados, os segmentos sociais mais ou menos contemplados, o gerenciamento dos recursos públicos, etc.” (BONETI, 2011, p. 7). Mas, opta por compreendê-la na complexidade que envolve a dinâmica da formulação e operacionalização, ou seja, o conjunto de sujeitos sociais que operam, segundo interesses distintos, sobre as políticas públicas enquanto agir do Estado sobre o território.

As políticas públicas, segundo o autor, são entendidas como o “resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil” (BONETI, 2011, p.18). Nessa perspectiva, é preciso pensá-la enquanto resultado da “dinâmica adotada no todo da sua trajetória, da elaboração à efetivação”, e também, a avaliação entre o esperado e o resultado concreto da intervenção. De outro modo, a análise revela-se incompleta e simplista quando desconsidera a correlação de forças (dinâmica conflitiva), os sujeitos envolvidos e o contexto sócio-histórico que engendra o processo de gestação, execução e avaliação das políticas públicas.

Portanto, as políticas públicas demarcam o campo de disputa entre os diversos sujeitos sociais que estão produzindo os territórios/territorialidades no/do campo. Por outro lado, aponta possíveis hipóteses e caminhos de análise sobre o porquê de sua não efetivação e, por conseguinte, o distanciamento entre os resultados esperados e os resultados alcançados. Ainda sobre esse tema, destaca-se as contribuições de Caldart (2007) quando afirma que,

As lutas e o debate da Educação do Campo sobre políticas públicas têm se centrado na escola, ou nos processos de escolarização, mas sua materialidade de origem e seus vínculos com uma teoria pedagógica emancipatória

tensionam esta centralidade e a própria concepção de escola que dela decorre (CALDART, 2008, p. 79).

De modo geral, a relação entre os movimentos sociais e as conquistas políticas e normativas no âmbito da Educação do Campo reflete um caminho de idas e vindas, avanços e recuos. O arcabouço de legislação sobre o tema tem sido essencial para o reconhecimento das especificidades da vida camponesa, da identidade das escolas do campo e dos movimentos sociais como sujeitos coletivos produtores de conhecimento e de lutas por um projeto societário alternativo. No entanto, essa não é uma história linear (nem poderia ser), os obstáculos, acomodações e recuos dos movimentos protagonistas do campo frente às mudanças conjunturais da sociedade, de ordem política, econômica e cultural, acrescido dos enfrentamentos ideológicos e jurídico-institucionais vão conformando a caminhada de luta em prol de uma nova forma de repensar e transformar a realidade.

Essas considerações iniciais são proposições para o debate seguinte sobre a abordagem territorial, o território e as territorialidades da Educação do Campo, ou: a relação do projeto político e pedagógico do campo na construção dos territórios e na conformação de territorialidades específicas do campo.

3. TERRITÓRIO E TERRITORIALIDADE: DIFERENTES ABORDAGENS E CONCEPÇÕES

O presente capítulo dedica-se à discussão dos vocábulos território/territorialidade, demarcando a diversidade de acepções que os envolve, bem como sua abrangência e contribuição nas mais diversas áreas do conhecimento. Contudo, concentramos esforços no âmbito da Geografia, pois entendemos que a ciência geográfica tem se dedicado ao longo da história de seu pensamento em construir reflexões/formulações de grande envergadura teórica e pragmática. Isso não significa optar pelo consenso, ao contrário, mesmo neste campo disciplinar prevalece a polissemia dos aludidos conceitos. Ademais, levamos em consideração o fato de almejarmos compreender a tradução espacial da Educação do Campo, em particular, na conformação de territorialidades, através da apropriação dos espaços educativos no/do campo.

Partimos do pressuposto que considera o território uma construção multidimensional, multiescalar, relacional e integradora mediatizada pelas relações espaço-poder, daí nossa opção pelos referenciais teóricos de Raffestin (1993, 2009), Souza (2009), Coelho Neto (2013a, 2013b), Saquet (2009, 2013); Haesbaert (2007, 2009, 2011), dentre outros autores dedicados ao estudo da temática.

Ao final, as discussões precedentes serão trazidas ao debate do fenômeno da Educação do Campo, objetivando apreender: a) em face das múltiplas vertentes de conceber o território, qual a perspectiva teórica que se aproxima da construção teórico-prática da Educação do Campo; b) como a territorialidade comparece na concepção de educação preconizada pela classe trabalhadora? São questões que norteiam o debate proposto.

3.1 *Relação espaço-poder na produção do(s) território(s)*

A abordagem tradicional do território nos remete à Geografia Política do século XIX (de forte viés estatal e caráter naturalista), tendo como expoente o alemão Friedrich Ratzel, através da obra “*Antropogeografia*” e “*Geografia Política*”. Suas ideias vinculam o território, e as relações de poder nele engendradas, à escala nacional, ou seja, aos limites de atuação político-administrativa do Estado. Ainda que seja esta uma análise possível, é preciso pontuar, no contexto hodierno, o alargamento teórico-empírico do referido

conceito, especialmente em face das múltiplas e complexas escalas e dimensões em que se constroem os territórios. Claude Raffestin é um dos mais notáveis geógrafos empenhados na reflexão sobre a abordagem territorial, divergindo das amarras impostas ao termo. Para ele, a geografia política clássica, de base ratzeliana, é na verdade uma Geografia do Estado, pois, na interpretação de Ratzel, “[...] tudo se desenvolve como se o Estado fosse o único núcleo do poder, como se todo o poder estivesse concentrado nele” (1993, p. 15).

Na perspectiva originária, Estado e poder se confundem (Estado = poder), a tal ponto que “só existe o poder no Estado”, o que conduz Raffestin a considerar tal entendimento como “concepção totalitária”, no sentido de conter o Estado a totalidade das manifestações sociais. “De certa forma, trata-se de uma geografia unidimensional, o que não é aceitável na medida em que existem múltiplos poderes que se manifestam nas estratégias regionais ou locais” (RAFFESTIN, 1993, p. 17). Nesse ponto, a análise de Raffestin coaduna com a perspectiva foucaultiana dos micropoderes ou microfísica do poder, na medida em que o concebe para além da manifestação única e monopolizada, admitem que o poder permeia as infundáveis relações sociais que se constituem nas múltiplas escalas espaciais e na multidimensionalidade social. De fato, as imbricadas escalas e dimensões de manifestação do poder e constituição do território implica apreendê-lo como produto da relação espaço-poder, sendo o último condição de toda e qualquer relação social (perspectiva relacional), como afirma Claude Raffestin.

Nessa linha, a obra “*Pour une géographie du pouvoir*” (*Por uma geografia do poder*, 1993), de Claude Raffestin, publicada originalmente em 1980, é uma referência basilar na reflexão em torno da manifestação espacial do poder, especialmente na produção dos territórios, ao postular que “uma verdadeira geografia só pode ser uma geografia do poder ou dos poderes” (p. 17). Silva (2014, p. 58) corrobora ao sinalizar que “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”.

Pelo exposto, em face da centralidade das relações espaço-poder na reflexão sobre o território e suas derivações, abre-se um parêntese no texto para breves considerações a respeito das principais concepções do poder, a saber: a) poder enquanto imposição da vontade (WEBER, 1994); b) poder como consenso (ARENDRT, 1985); c) poder como consenso ilusório (BOURDIEU, 1989; FOUCAULT, 1988). Tais

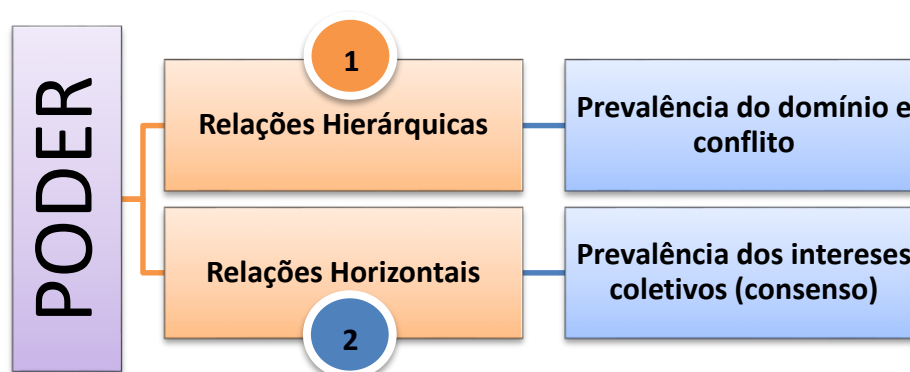
pressupostos serão fundamentais às abordagens posteriores. Ressalva-se que as reflexões em torno do conceito de poder não é exclusividade da Geografia, no entanto, a centralidade das relações de poder como componente definidor do território tem sido uma ideia constante e de flagrante unanimidade entre os geógrafos (COELHO NETO, 2013a).

Perissinotto (2008), sublinha o conceito de poder como um dos mais controversos das ciências sociais, em virtude da a) multiplicidade de definições, b) do problema de operacionalização das definições e da c) justaposição de definições, conforme detalha o autor:

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 excludentes 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. 29, grifo nosso).

O citado autor elabora uma esquematização (Figura 8) do conceito de poder, na qual o divide em dois grandes campos conceituais: 1) o primeiro deles entende genericamente as relações de poder como relações hierárquicas, baseadas no predomínio e no conflito; 2) o segundo se refere ao poder como um conjunto de interações direcionadas a consecução de interesses coletivos. Nesse trabalho, o autor não se dedica à discussão do segundo campo conceitual por ele classificado, argumentando em favor da “hegemonia” do primeiro na literatura sobre o poder e, em particular, pelas críticas às formulações teóricas desta natureza, dentre elas Hannah Arendt.

Figura 8 - O conceito de poder em dois campos conceituais, conforme esquematização de Perissinotto (2008).



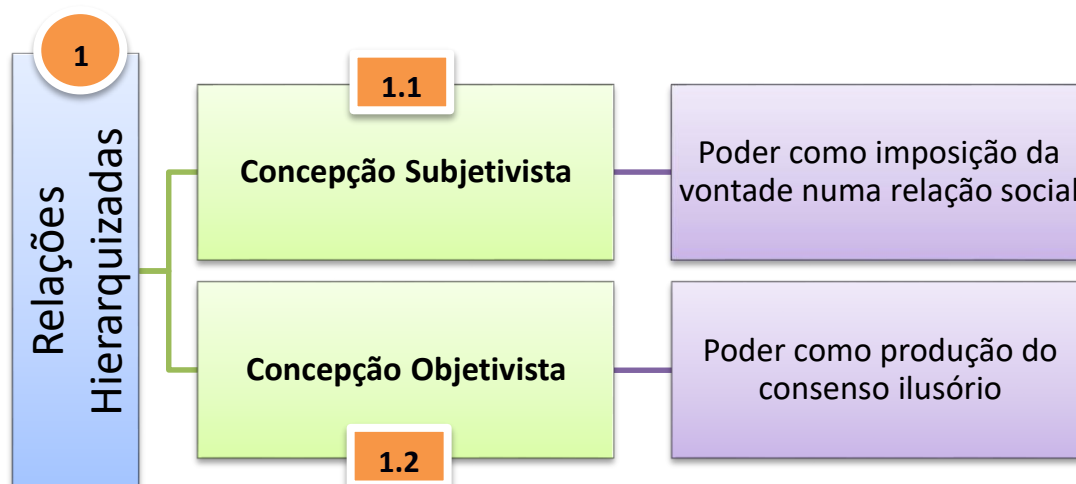
Elaboração: Clóvis Costa dos Santos.
Fonte: PERISSINOTTO, 2008.

Numa segunda classificação (Figura 9), o primeiro campo conceitual (relativo à relações hierárquicas) se desdobra em outras duas perspectivas: 1.1) "de um lado, encontramos aqueles que defendem poder como interação entre atores conscientes dos seus interesses e do caráter antagônico de suas preferências". Nessa linha, adota-se a "concepção subjetiva"³³ de poder, cujo exercício se dá pela imposição da vontade, uso da coação, exerce o poder quem consegue impor ao outro o curso desejado de ação" (PERISSINOTTO, 2008, p. 30), associa-se à abordagem weberiana do poder; 1.2). "De outro lado, os que entendem o poder como uma relação institucionalizada [...], mas cujo funcionamento ocorre, em geral, à revelia da consciência dos atores [...], "surge, assim, uma interação baseada num 'consenso ilusório', que conduz sutilmente o dominado a aceitação de sua posição', atrelada à "concepção objetiva"³⁴ de poder.

³³ Tal concepção "detêm-se exclusivamente em relações de conflito entre preferências antagônicas, mas em nenhum momento pretende analisar o processo social de formação destas preferências. Ao contrário, as preferências dos agentes envolvidos na relação social analisada são sempre aceitas como dadas. Desse modo, segundo seus critérios, essa perspectiva substitui o principal pelo acessório, isto é, substitui a análise do processo social de formação das preferências pela análise de condutas estratégicas numa situação de antagonismo entre preferências que nunca sabemos ao certo como apareceram na cabeça dos indivíduos" (PERISSINOTTO, 2008, p. 37).

³⁴ De modo contrário à concepção subjetivista, "os adeptos da teoria objetivista do poder, ao se colocarem o problema do processo de formação das preferências, podem lançar como hipótese de trabalho a ideia de que um dado consenso pode ser resultado de relações de poder, isto é, de interações que levam os dominados a desejar coisas que de outro modo não desejariam. O resultado de uma relação social desse tipo seria produzir uma adesão dos dominados aos valores dominantes de modo que a relação de dominação não fosse percebida como tal, mas sim como um acordo tácito em torno de valores tidos como verdadeiros por todos" (PERISSINOTTO, 2008, p. 37).

Figura 9 - O conceito de poder em dois campos conceituais, conforme esquematização de Perissinotto (2008)



Elaboração: Clóvis Costa dos Santos.
Fonte: PERISSINOTTO, 2008.

Sobre a concepção objetivista – poder como produção do consenso ilusório, Perissinotto (2008, p. 37) é enfático ao afirmar que “duvidar dos consensos deve ser ponto de partida para analisar as relações de poder”. Tais dúvidas estão presentes na concepção de poder de Bourdieu (1989) e Foucault (1988), ambos sinalizam a “[...] desconfiança em relação ao consenso que caracteriza as relações sociais presentes” (idem, p. 44). Bourdieu se preocupa com o acesso diferenciado, por parte dos sujeitos sociais, aos recursos do capital específico de determinado campo. Já Foucault compreende as desigualdades a partir das posições que os sujeitos ocupam no sistema de diferenciações, ambas as questões partem da percepção da distribuição desigual dos recursos no seio da sociedade, o que implica na capacidade de atuação dos sujeitos sociais e nas formas de exercício do poder. Assim,

[...] 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 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. 41-42, grifo nosso).

Por outro lado, encontra-se as reflexões de Hannah Arendt (2004), que se coloca em oposição às análises de diferentes campos teóricos e políticos que situam a violência como flagrante manifestação de poder, sua ideia central, neste caso, é a distinção entre poder e violência (anti-poder, na indicação de Haesbaert, 2007). O poder, na concepção arendtiana, é entendido numa perspectiva relacional que prescinde do consenso e legitimidade outorgada por uma coletividade. É, portanto, uma relação consensuada. Conceitualmente,

O “poder” corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em 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. Quando dizemos que alguém está “no poder” estamos na realidade nos referindo ao fato de encontrar-se esta pessoa investida de poder, por um certo número de pessoas, para atuar em seu nome. No momento em que o grupo, de onde originara-se o poder (*potestas in populo*, sem um povo ou um grupo não há poder), desaparece, “o seu poder” também desaparece” (ARENDRT, 2004, p. 27)

Na perspectiva de Arendt, o poder “seria uma construção coletiva, que emerge através do consenso que se realiza nas relações horizontais entre os agentes sociais” (COELHO NETO, 2013a, p. 39). Acrescenta-se que enquanto a violência carece de justificativas, o exercício do poder, ao contrário da anterior, precisa, isto sim, da legitimidade. “Resumindo: politicamente falando, é insuficiente dizer não serem o poder e a violência a mesma coisa. O poder e a violência se opõem: onde um domina de forma absoluta, o outro está ausente” (HANNAH, 2004, p. 35). Com isso, a autora nega, por exemplo, a concepção de Max Weber, na qual o poder é entendido como a probabilidade de imposição da vontade de um sobre outro no contexto das relações sociais.

Coelho Neto (2013, p. 90) em referência aos estudos de Brito (2008) que se utiliza da perspectiva arendtiana para compreender o território, questiona a territorialidade gestada a partir da construção do consenso sob a hegemonia de um agente social na condução do processo. Argumenta o autor que a “a adoção de um projeto que

reflete de forma predominante os interesses de um agente privilegiado, operando num sistema de hegemonia, indica, que projetos outros, dos demais sujeitos, foram preteridos ou poucos considerados, desse modo hegemônicos”. De outro modo, questiona:

O consenso, nesse caso, seria uma aceitação ou adesão ao projeto hegemônico, por parte dos demais atores envolvidos na relação? Em que medida existe autonomia dos demais agentes sociais quando há um agente hegemônico que faz prevalecer seu projeto? Como é possível pensar na horizontalidade numa relação social assimétrica, conduzida por um agente hegemônico, que aciona privilegiadamente seus recursos e faz prevalecer suas preferências?

Ainda sobre o conceito de poder, destacamos as relevantes proposições de Michel Foucault citadas por Raffestin (1993), porque são fundamentais para apreender a temática em debate, bem como ampliar o olhar interpretativo sobre as relações constituintes do território, são elas:

1. O poder não se adquire; é exercido a partir de inumeráveis pontos;
2. As relações de poder não estão em posição de exterioridade no que diz respeito a outros tipos de relações (econômicas, sociais etc.), mas são imanentes a elas;
3. O poder vem de baixo; não há uma oposição binária e global entre dominador e dominados;
4. As relações de poder são, concomitantemente, intencionais e não subjetivas;
5. Onde há poder há resistência e no entanto, ou por isso mesmo, esta jamais está em posição de exterioridade em relação ao poder.

As considerações do autor sinalizam no sentido de 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” (FOUCAULT, 1979 apud SILVA, 2014). Enfim,

[...] 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 multiplicidade de correlações de forças 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, 1988, p. 87, grifo nosso).

Vimos, que o poder está imbricado nas relações sociais e, por conseguinte, revela-se multidimensional, na medida em que a realidade é dinâmica, plural e contraditória. O presente estudo parte do pressuposto que a escola e a Educação do Campo são territórios em disputa, produto das relações sociais de poder engendradas na realidade brasileira. Nessa perspectiva, o território se apresenta como a “[...] cena do poder e o lugar de todas as relações” (RAFFESTIN, 1993, p. 58), desse modo, os territórios educativos são, também, espaços conformados a partir do exercício do poder. Compreender o conceito de território, sem camuflar a polissemia e amplitude do termo, bem como os sentidos atribuídos à territorialidade é essencial no estudo e problematização da temática desta dissertação.

Retomamos à obra de Claude Raffestin (1993), referenciada anteriormente, para destacar outros aspectos relevantes em torno do conceito de território consubstanciado nas relações de poder. Advoga o autor que “o território se forma a partir do espaço³⁵, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível”. Ratifica suas ideias ao afirmar que “o território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder. O espaço é a “prisão original”, o território é a prisão que os homens constroem para si (RAFFESTIN, 1993, p. 143).

Os atores sintagmáticos, aqueles que produzem o território, se revelam nos mais diversos campos da estrutura social, ou como diria Raffestin: “Do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes [...]” (1993, p. 152) há produção de territórios. Os diferentes sujeitos empreendem estratégias em acordo com os seus objetivos, os quais podem ou não divergir de outras estratégias em diferentes escalas e temporalidades que implicam na realização dinâmica e contraditória dos territórios. Em tese, não há produção territorial sem a intencionalidade em produzi-lo, seja através da apropriação simbólica e/ou material mediada pelas relações de poder.

A partir do exposto, a territorialidade humana, considerando ainda as contribuições de Claude Raffestin, de modo geral e introdutório, é entendida como um conjunto de relações mantidas com o território, desvelando a complexidade do “vivido”

³⁵ Saquet (2013) pontua a limitação de Raffestin na compreensão do espaço geográfico, pois “entende o espaço como substrato, palco preexistente ao território [...]. Porém o espaço geográfico não é um palco, receptor de ações, substrato. Ele tem um valor de uso e um valor de troca, distintos significados e é elemento constituinte do território, pois eles são indissociáveis” (p. 77).

territorial pelas sociedades em geral. De modo mais amplo, “a territorialidade pode ser “definida como um conjunto de relações que se originam num sistema tridimensional sociedade-espaco-tempo em vias de atingir a maior autonomia possível, compatível com os recursos do sistema” (1993, p. 161). Nesse particular, o autor amplia seu olhar interpretativo para além da relação dos atores (sujeitos sociais em nossa perspectiva) com o espaço apropriado, acrescenta ele o papel da alteridade, ou seja, as relações entre os indivíduos e grupos inseridos no território. Esta problemática relacional concebe diferentes territorialidades, conformadas nas mais diversas relações dos homens com o território. Vejamos na figura 10 a representação da construção de territorialidades sob o olhar de Claude Raffestin.

Figura 10 - Expressão da concepção de territorialidade na perspectiva raffestiniana

$$T \rightarrow \sum H r E$$

T = territorialidade
Σ = soma
H = o indivíduo, o sujeito, desde que pertença a uma coletividade.
r = relação particular definida por uma forma e um conteúdo e que necessita de mediatores
E = exterioridade, isto é, uma "topia", um lugar, mas também um espaço abstrato

Elaboração: Clóvis Costa dos Santos, 2017.

Fonte: RAFFESTIN, 1993.

Nas palavras do autor, “a territorialidade sendo a ‘soma’ das relações mantidas por um sujeito com o seu meio. Isso dito, não se trata de uma soma matemática, mas de uma totalidade de relações biossociais em interação” (p. 160), sendo dinâmica porque os elementos que a constitui estão sujeitas a variações no tempo. Nessa linha, a territorialidade converge para a totalidade das relações mantidas por um sujeito com o seu meio, manifestando-se “em todas as escalas espaciais e sociais, ela é consubstancial a todas as relações e seria possível dizer que, de certa forma, é a “face vivida” da “face agida” do poder” (RAFFESTIN, 1993, p. 161-2). As ponderações anteriores são suficientes para alargar o sentido das ações, práticas e comportamentos envolvidos nos conceitos de poder, território e territorialidade, afastando-os dos limites exclusivos da esfera estatal e concebendo-os a partir da multidimensionalidade inerente às relações sociais.

Ademais, Coelho Neto (2013a) pontua a relevante contribuição de Robert David Sack (1986) ao pensamento geográfico e, por conseguinte, na compreensão da dimensão espacial da sociedade, e no caso particular de [...] libertar o conceito de território de sua prisão original, isto é, da referência exclusiva à dimensão do Estado nacional” (p. 27). Em síntese, as principais contribuições de Sack foram: a) desvincular o território da referência exclusiva à escala nacional, aos limites político-administrativos do Estado-Nação; b) distinção entre territorialidade humana e territorialidade animal; c) contrapor-se a ideia do território e territorialidade imutáveis, fixa, pelo contrário, podem ser móveis e variáveis em termos de temporalidade e espacialidade, de tal modo que os territórios podem ser apropriados ao mesmo tempo, pelo mesmo sujeito.

Na perspectiva de Sack (1986, p. 19, apud COELHO NETO, 2013a, p. 35), a territorialidade é “definida como a tentativa por um indivíduo ou um grupo para afetar, influenciar ou controlar, pessoas, fenômenos e relações, pela delimitação e afirmação do controle sobre uma área geográfica”, sendo, portanto, “[...] concebida como uma estratégia espacial para afetar, influenciar e controlar recursos e pessoas”. Desse modo, essa definição de territorialidade converge em direção à concepção de poder weberiana, na medida em que compreende as relações de poder como sinônimo de dominação e controle (BRITO, 2002), vinculados à ideia de imposição de vontade numa dada relação social.

Sobre isso, Souza (2009, p. 81, acréscimo nosso) corrobora ao afirmar que o território “não precisa e nem deve ser reduzido a essa escala [escala nacional]”, muito menos associá-lo, exclusivamente, à figura do Estado (espaço de uma jurisdição política e administrativa). E ainda,

Territórios existem e são construídos (e desconstruídos) nas mais diversas escalas, da mais acanhada (p. ex., uma rua) à internacional (p. ex., a 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, dias; territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica (SOUZA, 2009, p. 81)

Contudo, é importante ressaltar que os limites territoriais são cruciais para as ações de intervenção do Estado, a exemplo das políticas públicas, pois estamos afirmando o campo enquanto espaço apropriado por modos de vida específicos e de produção de conhecimento, constituído por distintos territórios e territorialidades que se distinguem

pelas especificidades dos sujeitos sociais na apropriação, produção e organização territorial, ou seja, o território conforma-se a partir das “relações de poder espacialmente delimitadas e operando, destarte, sobre um substrato referencial” (SOUZA, 2009, p. 97)

Assim, Souza (2009) conceitua o território como “fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (p. 78). Nessa perspectiva, “a territorialidade, no singular, remeteria a algo extremamente abstrato: aquilo que faz de qualquer território um território”, por outro lado, “territorialidades, no plural, significam os tipos em que podem ser classificados os territórios conforme suas propriedades, dinâmicas etc.” (SOUZA, 2009, p. 99).

Na perspectiva de Brito (2002), é preciso avançar na compreensão do significado do conceito de território, sendo, portanto, insuficiente afirmar que o “território resulta de relações de poder entre os agentes”, uma vez que diversos autores já posicionaram as relações de poder como elemento essencial ao território, a exemplo de Souza (2009), Raffestin (1993), Coelho Neto (2013), dentre outros. Nessa linha, o autor se propõe a revisitar as principais formulações teóricas em torno do conceito de poder e território, tecendo críticas que evidenciam a complexidade embutida nos aludidos conceitos, e ainda, contribui ao aprofundamento do debate conceitual e sinaliza caminhos a serem percorridos.

Anuncia o autor que os territórios são uma fração do espaço geográfico³⁶, “na qual determinados agentes sociais se relacionam com intuito de reproduzi-los segundo seus próprios interesses (condição que manifesta o uso do território), mediante consensos estabelecidos tácita e/ou formalmente” (p. 12). Nessa linha, diverge dos estudiosos anteriores em relação à concepção de poder, haja vista sua inclinação pela abordagem arendtiana, uma relação social baseada no consenso e na cooperação em torno de um cronograma de objetivos (talvez por isso tenha atribuído equívocos aos autores que se dedicam à análise do território sob a concepção weberiana de poder). Além disso, o território “não significa ser propriedade dos agentes, porque exprime apenas uma relação política e não patrimonial, [...] são produzidos e podem ser desfeitos independentemente de sua vinculação com o Estado-Nação, ainda que esses sigam existindo” (p. 13).

³⁶ Segundo Brito (2002), “o espaço geográfico é uma concretude que resulta da dialética das relações sociais e suas materializações” (p. 12).

Brito (2002, p. 13) afirma que a territorialidade resulta de “relações sociais desenvolvidas entre os diferentes sujeitos mediadas pelo poder e projetadas numa dada porção do espaço geográfico, que se torna território”. Dessa maneira,

A territorialidade aparece como o conjunto de relações possíveis entre os distintos agentes sociais (Estado, empresas, instituições sociais, ...cidadãos), mediadas pelo poder e pela sua capacidade de produzirem e/ou organizarem sistematicamente os territórios, segundo um projeto concebido por um agente hegemônico” (BRITO, 2002, p. 13)

Em trabalho mais recente, de notória envergadura teórica a partir do contexto geográfico do Recôncavo Baiano, a territorialidade é concebida como:

[...] o conjunto de relações mediadas pelo poder entre os distintos agentes sociais (Estado/Governo, empresas, instituições sociais..., cidadãos), que se interessam por algum objeto comum localizado numa dada porção do espaço geográfico. A territorialidade implica a capacidade desses agentes sociais de produzirem e/ou organizarem sistematicamente territórios, segundo um projeto orientado por um agente hegemônico (BRITO, 2008, p. 19).

As reflexões de Brito (2002, 2008) fornecem importantes aportes teóricos ao entendimento dos conceitos de território e territorialidade, todavia, pensar a territorialidade da Educação do Campo a partir da construção do consenso exige problematização das assimetrias e verticalidades nas relações sociais que a constituem, haja vista ser esta uma ação coletiva para viabilizar o projeto e interesses dos invisibilizados, dos oprimidos e negligenciados no projeto hegemônico de país operado, historicamente, pela via da opressão, submissão e controle dos trabalhadores do campo. De modo geral, os enfrentamentos que caracterizam a educação camponesa se materializam numa realidade de conflito e contraposição às relações sociais hegemônicas; na proposição de alternativas aos modelos e teorias pedagógicas consensuadas, alicerçadas em referenciais políticos e pedagógicos que encerram o caráter transformador dos processos educativos; e, especialmente, na negação de representações exteriorizadas que negam o campo como espaço de vida, de produção de conhecimento e território.

No tocante à discussão do conceito de território e suas derivações no âmbito do pensamento geográfico, destaca-se os estudos de Coelho Neto (2013a), especialmente quanto aos aspectos da multiescalaridade, multidimensionalidade e na centralidade da relação espaço-poder para pensar a territorialidade humana (este último componente já delineado anteriormente). A partir da problematização das ideias de autores como

Raffestin (1993), Sack (1986), Haesbaert (2011) e Souza (1995), dentre outros, o autor considera a multiescalaridade (as múltiplas escalas espaciais e temporais que produzem o território, o que implica pensar nas múltiplas escalas em que o poder se manifesta e se exerce – afirma o autor) como componente definidor do território e territorialidade, a partir das noções de flexibilidade, descontinuidade e superposição, referenciadas no movimento tempo-espaço conjugados.

- i. Considerar a noção de flexibilidade para pensar na construção de territórios se contrapõe à ideia de limites fixos e imutáveis e das longas durabilidades das territorialidades.
- ii. 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.
- iii. Admitir a perspectiva da superposição de territorialidades refuta a ideia de exclusividade de uso do território, amparado na existência de fronteiras claramente bem demarcadas (COELHO NETO, 2013^a, p. 28-29).

Suas reflexões problematizam e contribuem na (re)conceitualização do território, de modo a alargar as possibilidades e apontar novos caminhos de leitura/interpretação da realidade, especialmente na centralidade das estratégias de apropriação do espaço pelos sujeitos sociais, mediatizada pela relação espaço-poder, compreendemos como parte deste processo a conformação de territorialidades a partir da ocupação das escolas do campo, as ações coletivas em prol da desconcentração de terras, do poder e conhecimento sistematizado, valorizando, por exemplo, os assentamentos rurais como territórios de resistência da classe trabalhadora. Sobre isso, Silva e Coelho Neto (2016, p. 230), argumentam que “os assentamentos rurais podem ser concebidos como territórios rurais (re)conquistados através da luta pela terra e como componente de afirmação e sobrevivência das mais variadas populações do campo”, corroborando com a multiescalaridade do território, porque expressam a manifestação das relações de poder em frações diversas do espaço.

Desse modo,

A territorialidade é concebida como os nexos que os grupos sociais estabelecem entre si e com o espaço, implicando em uma apropriação material e/ou simbólica, conferindo-lhe uma significação que possibilita as redes

socioterritoriais³⁷ construir novas formas de reprodução social” (COELHO NETO, 2013b, p. 388).

Tal acepção singular da territorialidade humana converge com o nosso entendimento do objeto de estudo, haja vista a Educação do Campo (re)construir territorialidades históricas e geograficamente determinadas nos territórios do campo, uma relação social que se constrói na coletividade dos trabalhadores camponeses na luta por terra, trabalho, educação, cultura, território, apontando para a multidimensionalidade como elemento fundante desta relação.

A partir do exposto, evidenciamos o território como um conceito amplo e interdisciplinar (abordado em diferentes campos do conhecimento) e polissêmico (diferentes enfoques, múltiplos significados e sentidos). O pensamento geográfico tem engendrado importantes reflexões teóricas que elevam o conceito de território a ocupar posição privilegiada dentre as principais categorias de análise neste campo disciplinar, de sorte que seria inviável esgotá-lo nas pretensões deste texto, tampouco, objetivamos tamanho propósito.

Sobre isso, Haesbaert (2011) advoga a centralidade do conceito de território e territorialidade na compreensão dos fenômenos geográficos, bem como alerta-nos da flagrante amplitude e polissemia deste conceito. Vejamos:

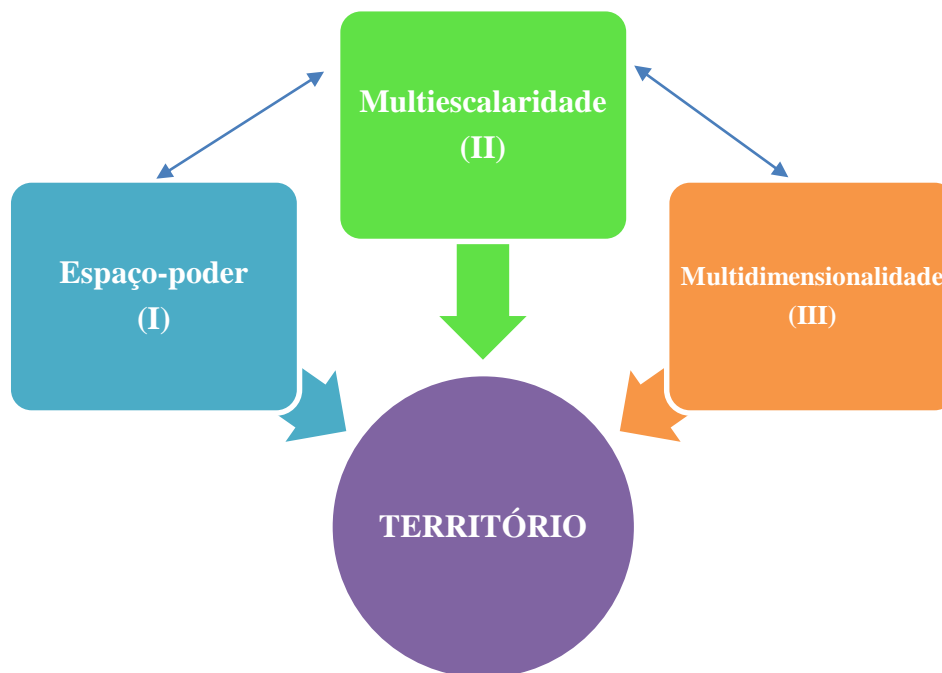
Enquanto a geografia tende a enfatizar a materialidade do território, em suas múltiplas dimensões (que deve(ria) incluir a interação sociedade-natureza), a Ciência Política enfatiza a sua construção a partir de relações de poder (na maioria das vezes, ligada a concepção de Estado); a Economia, que prefere a noção de espaço à de território, percebe-o muitas vezes como um fator locacional ou como uma das bases de produção (enquanto “força produtiva”); a Antropologia destaca sua dimensão simbólica, principalmente no estudo das sociedades ditas tradicionais (mas também no tratamento do “neotribalismo” contemporâneo); a Sociologia 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)

Desse modo, sentimo-nos a necessidade de enunciar a concepção de território utilizada na compreensão da territorialidade da Educação do Campo. Nesse sentido, alguns aspectos são proeminentes e, em decorrência, encontram-se focalizados e com

³⁷ “Consideramos como redes socioterritoriais determinadas modalidades de ações coletivas, cujos processos de formação e funcionamento se ancoram na territorialidade que, por sua vez, ocupa uma posição estratégica fundamental nas práticas sociais que elas empreendem” (COELHO NETO, 2013b, p. 287).

maior nível de detalhamento nas seções seguintes, porque alicerçam a discussão proposta e apontam para o horizonte de novas perspectivas de interpretação da realidade a partir do fenômeno em estudo. Vejamos a esquematização da figura 11:

Figura 11 - Componentes definidores do conceito de território, na visão de Coelho Neto (2013a)



Elaboração: Clóvis Costa dos Santos, 2017.
Fonte: COELHO NETO, 2013a.

De modo geral, a ilustração sintetiza parte da discussão empreendida, especialmente no tocante à **relação espaço-poder (I)** como fator característico e fundante do território, onde refletimos as principais concepções que dialogam com o objeto de estudo proposto; a **multiescalaridade (II)** como condição para pensar o território nas escalas histórico-geográficas mais diversas, pois do Estado-Nação aos assentamentos rurais se manifestam relações constituintes e produtoras de territórios e; indica uma análise a ser destacada na seção seguinte: a **multidimensionalidade (III)** territorial, cujas análises perpassam pela articulação de múltiplas e distintas dimensões que constituem o território e conformam territorialidades. Os elementos I, II e III têm ocupado a centralidade no debate geográfico nas últimas décadas, indicando os componentes

fundamentais para pensar a territorialidade humana no âmbito da Geografia – afirma Coelho Neto (2013a).

Afirmamos, ao longo deste trabalho, a Educação do Campo como parte integrante e conjugada de um projeto societário alternativo em curso na realidade brasileira. O projeto político e pedagógico protagonizado pelos sujeitos coletivos do campo se articula às dimensões da política, da cultura e da economia em resistência a estrutura social vigente, ou seja, a educação camponesa expressa a multidimensionalidade na construção dos territórios campesinos. Sendo assim, acreditamos ser necessário destacar a multidimensionalidade do território e territorialidade para melhor subsidiar nossa perspectiva de análise da territorialidade da Educação do Campo.

3.2 A multidimensionalidade territorial como componente da Educação do Campo: um caminho possível

Nesta parte, focalizamos um dos aspectos conformadores do território (além deste, consideramos a multiescalaridade e as relações espaço-poder), cuja centralidade tem se observado com relativa frequência na reflexão sobre a territorialidade humana: a *multidimensionalidade*, compreendida na indissociabilidade das dimensões material-simbólica na produção territorial. Acreditamos que as linhas seguintes serão fundamentais para delinear o nosso olhar teórico sobre a territorialidade, destacando-o no vasto campo de acepções conceituais que envolve o tema, bem como os apontamentos que possam potencializar o debate e contribuir ao desenvolvimento de novas perspectivas de análise da Educação do Campo no âmbito da ciência geográfica.

Nessa senda, é oportuno trazer para discussão as reflexões de Fernandes (2008), que tem sido um expoente nos estudos da Educação do Campo no âmbito da ciência geográfica. O autor postula a existência de duas concepções distintas que disputam o território e a educação no campo: o campo camponês (na lógica de vida dos trabalhadores) e o campo do agronegócio (na lógica do capital), ambos produzem territórios distintos, a partir de diferentes relações, pois [...] enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência social, precisando desenvolver todas as dimensões da vida” (p. 2008, p. 40).

Para Fernandes (2008), é fundamental situar a Educação do Campo no debate paradigmático, uma vez que as pesquisas sobre o mundo rural refletem distintas visões e formas de interpretá-lo, com ênfase, o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA) e o Paradigma da Questão Agrária (PQA). Em trabalho anterior, Fernandes (2006), já delineava que a diferenciação entre os dois paradigmas se dá na perspectiva de superação do capitalismo. De um lado, o PQA “compreende que a possibilidade de solução do problema agrário está na perspectiva de superação do capitalismo”, pois inerente ao desenvolvimento desigual e contraditório do capital. Nessa perspectiva, a Educação do Campo comparece como uma das relações sociais constituintes dos territórios e territorialidades camponesas, sendo, portanto, os movimentos sociais camponeses como espaço privilegiado para construção desta possibilidade “revolucionária”.

De outro, o PCA, no qual “a questão agrária não existe porque os problemas do desenvolvimento do capitalismo são resolvidos pelo próprio capital. Portanto, as soluções são encontradas nas políticas públicas desenvolvidas com o capital” (FERNANDES, 2006, p. 37). Daí, o papel da Educação Rural como princípio de “ajustamento” à lógica da mercadoria, cuja expressão reveladora é o agronegócio. O quadro 2 é demonstra a diferenciação entre os distintos territórios do campo:

Quadro 3 - As principais diferenças dos territórios do agronegócio e da agricultura camponesa, segundo Fernandes e Molina (2004)

CAMPO DO AGRONEGÓCIO	CAMPO DA AGRICULTURA CAMPONESA
Monocultura – Commodities	Policultura - uso múltiplo de recursos naturais
Paisagem homogênea e simplificada	Paisagem heterogênea e complexa
Produção para exportação (preferencialmente)	Produção para o mercado interno e exportação
Erosão genética	Conservação e enriquecimento da diversidade biológica
Tecnologia de exceção com elevado nível de insumos externos	Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza
Competitividade e eliminação de empregos	Trabalho familiar e geração de emprego
Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social	Democratização das riquezas – desenvolvimento local
Êxodo rural e periferias urbanas inchadas	Permanência, resistência na terra e migração urbano - rural

Campo do trabalho assalariado (em decréscimo)	Campo do trabalho familiar e da reciprocidade
Perda da diversidade cultural	Riqueza cultural diversificada – festas, danças, poesia, música – exemplo: o Mato Grosso é o maior produtor brasileiro de milho e não comemora as festas juninas. Já no Nordeste ...
Paradigma da Educação Rural	Paradigma da Educação do Campo
AGRO – <u>NEGÓCIO</u>	AGRI – <u>CULTURA</u>
[TERRITÓRIO DO AGRONEGÓGIO]	[TERRITÓRIO CAMPONÊS]

Adaptado de: FERNANDES; MOLINA, 2004.

A partir da exposição anterior, percebemos que o território do agronegócio é concebido a partir da exacerbação da dimensão econômica na produção e organização territorial. Decerto, há implicações nas relações políticas, na cultura e, de forma inequívoca, nos aspectos ambientais, até porque, elas não existem em separado, no entanto, implica numa visão utilitarista que desconsidera, ou camufla, as demais relações sociais que conformam o território. Em outras palavras, “temos então uma concepção reducionista de território, um conceito de território que serve mais como instrumento de dominação por meio das políticas neoliberais” (FERNANDES, 2006, p. 53). Evidente, portanto, que a visão unidimensional do campo como “lugar de negócio”, produtor de mercadorias, não contempla a multidimensionalidade como condição do território.

No tocante aos aspectos educativos, o “território uno” do capital secundariza este debate. Nessa lógica, é suficiente uma “escolinha” básica e uma proposta pedagógica orientada à formação de mão-de-obra subordinada aos processos de reprodução do capital globalizado: a educação rural, por exemplo. Por outro lado, na perspectiva da multidimensionalidade e diversidade do território, “a educação como política pública é fundamental para o campesinato (...)” (FERNANDES, 2005, p. 3), uma vez que é pensada e praticada na amplitude e complexidade que a abordagem territorial exige. Sendo assim, a multidimensionalidade como atributo do território é entendida a partir da indissociabilidade do conjunto de dimensões da vida, pois expressam relações sociais que se articulam de modo concomitante, interativa e completiva (FERNANDES, 2006).

Em trabalho posterior, Fernandes (2009), afirma que “as disputas territoriais não se limitam à dimensão econômica”, uma vez que o território expressa uma totalidade, de modo que as disputas territoriais se desdobram em todas as dimensões, [...] no âmbito político, teórico e ideológico, o que nos possibilita compreender os territórios materiais e imateriais” (FERNANDES, 2009, p. 201). Nesse estudo, estamos compreendendo a

Educação do Campo como um território imaterial (simbólico) que produz e é produto dos territórios materiais (funcionais, concretos), essa é uma relação social interdependente, de modo que a (i)materialidade está presente nos diversos territórios e territorialidades.

Trata-se de uma concepção instigante e nos contempla enquanto objeto de estudo, embora discutível em alguns aspectos. A Educação do Campo está pautada na elevação do pensamento teórico dos sujeitos sociais para compreender a realidade enquanto totalidade, enfrentando a questão agrária e seus desdobramentos sobre os territórios camponeses. Assim, expressa correlação de forças entre a classe trabalhadora e a burguesia dominante, entre o Estado comprometido com o projeto burguês e as demandas construídas pelos trabalhadores do campo.

Ela é um movimento real de combate ao atual estado de coisas: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. (CALDART, 2009, p. 40).

Nessa conjuntura, o projeto de educação proposto pela classe trabalhadora do campo, que se opõe à escola pensada e formatada sob o pensamento e interesses dominantes, apoia-se no acesso aos espaços formais de socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade articulado às condições objetivas do real “vivido” pelos sujeitos do campo com vistas à construção do novo projeto político e societário. De outro modo, a Educação do Campo contribui para formação de sujeitos que vão lutar pela Reforma Agrária, pela terra, pelo território físico-material (espaço de vida). Assim, não há como separar as dimensões materiais (concreto) e imaterial (simbólico) na conformação dos territórios e territorialidades do campo sob o olhar analítico do projeto educativo do campesinato, a multidimensionalidade da vida e das relações se manifesta como essencialidade.

Contudo, a compreensão da dimensão imaterial cunhada por Fernandes (2009) está focalizada na esfera do conhecimento científico, conforme já tinha observado Coelho Neto (2013a), pois, “o território imaterial está relacionado com o controle, o domínio sobre o processo de construção do conhecimento e suas interpretações” (p. 210), “[...] pertence ao mundo das ideias, das intencionalidades, que coordena e organiza o mundo das coisas e dos objetos: o mundo material”, pois ele “(...) é formado por ideias e pensamentos diversos: conceitos, teorias, métodos, ideologias, paradigmas etc., que

definem a leitura, o foco, a interpretação, a compreensão e, portanto, a explicação do objeto, tema ou questão” (p. 211).

Todavia, em uma perspectiva mais ampla, a dimensão imaterial envolve os sistemas de valores e de representações (inclusive aquelas construídas pelo conhecimento científico) que compõem os processos de significação social, diretamente imbricadas e remetidas à realidade concreta (COELHO NETO, 2013a, p. 46).

É inegável a influência do conhecimento e suas distintas e conflitantes formas de explicar a realidade nas relações sociais que produzem o território, bem como nas múltiplas representações a partir da apropriação dos espaços sociais. Mas, é preciso problematizar a dimensão imaterial e ampliar o olhar sobre os elementos que a constituem, do contrário, poderemos ser displicentes quanto às simbologias, místicas, valores e crenças que constituem o fenômeno da Educação do Campo.

A dimensão imaterial é um componente fundamental na compreensão da territorialidade da Educação do Campo. Contudo, não pretendemos priorizá-la em detrimento da dimensão material, pelo contrário, partimos do pressuposto que estas dimensões se [...] interpenetram de modo mais complexo” (COELHO NETO, p. 46) na conformação das territorialidades, a exemplo do que observamos em Haesbaert (1997):

O território envolve sempre, ao mesmo tempo, mas em diferentes graus de correspondência e intensidade, uma dimensão simbólico-cultural, através de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais como forma de ‘controle simbólico’ sobre o espaço onde vivem (sendo, portanto, uma forma de apropriação) e uma dimensão mais concreta, de caráter político disciplinar: o domínio do espaço pela definição de limites ou fronteiras visando à disciplinarização dos indivíduos e o uso/controle dos recursos aí presentes (HAESBAERT, 1997, p. 42 apud Coelho Neto, 2013a, p. 46).

Na concepção de Haesbaert (2007, p. 20), “desde a origem, o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de *terra-territorium* quanto de *térreo-territor* (terror, aterrorizar)”, o que denota, por um lado, o cativo da terra e/ou restrição de uso por alguns, operado pela instituição do medo/terror e, por outro, o “privilégio de plenamente usufruí-lo”, instrumentalizado pela identificação positiva e efetiva apropriação (HAESBAERT, 2007, p. 20).

Também aqui está presente a noção de poder como elemento definidor do território, tanto no seu aspecto implícito (simbólico, apropriação) quanto explícito (dominação). Lefebvre apud Haesbaert (2007) distingue os termos apropriação e

dominação, sendo o primeiro vinculado ao valor de uso, que carrega as marcas da especificidade da vida dos grupos sociais, das simbologias, dos gestos³⁸ e, o segundo, atrelado ao valor de troca, de caráter mais concreto e funcional, conforme a seguir:

O uso reaparece em acentuado conflito com a troca no espaço, pois ele implica “apropriação” e não “propriedade”. Ora, a própria apropriação implica tempo e tempos, um ritmo ou ritmos, símbolos e uma prática. Tanto mais o espaço é funcionalizado, tanto mais ele é dominado pelos "agentes" que o manipulam tomando-o unifuncional, menos ele se presta a apropriação. Por quê? Porque ele se coloca fora do tempo vivido, aquele dos usuários, tempo diverso e complexo. (LEFEBVRE, 1986:411-412 apud HAESBAERT, 2007, p. 21)

Ou seja, as ideias do autor expressam a inequívoca multiplicidade de dimensões e escalas espaço-tempo que se manifestam no território. O pressuposto da conjugação destes elementos (simbólicos e funcionais) indica a sobreposição de “múltiplos territórios” e, por conseguinte, as múltiplas relações de poder que o constituem. De modo que estão dadas as condições para a superação da perspectiva unidimensional (na maioria das vezes, mas não exclusivamente, relacionada à lógica do mercado na territorialização dos espaços) e uniterritorial (na maioria das vezes, mas não exclusivamente, relacionada a forma estatal de controle e domínio sobre o território) em favor do que Haesbaert (2007) denomina de “múltiplos territórios” e “multiterritorialidades”. O primeiro relativo à sobreposição e justaposição de múltiplos (tipos) de território; a segunda, multiterritorialidade, como a manifestação de múltiplas territorialidades a partir da vivência concomitante dos diversos territórios, sendo esta uma alternativa conceitual ao “mito da desterritorialização”.

Em trabalho posterior, Haesbaert (2011), em que ratifica a polissemia e amplitude do território, elenca as principais perspectivas de análise do aludido conceito: perspectiva materialista e perspectiva idealista. Na primeira, predomina a “conotação fortemente vinculada ao espaço físico, à terra” (p. 42), em virtude da etimologia da palavra território (*territorium*, em latim, significa terra). No bojo desta perspectiva, destaca-se três concepções: i) concepções naturalistas, que reduzem a territorialidade ao seu caráter biológico, com base nas relações sociedade-natureza, enfatizando o comportamento natural dos homens em relação ao seu meio físico; ii) concepções

³⁸ Refiro-me, às falas, palavras, rituais, danças, cantos e brincadeiras que caracterizam a “Pedagogia dos Gestos” do movimento social do campo. Ver mais em: ARROYO; CALDART; MOLINA (2004).

jurídico-políticas, “onde o território é visto como espaço delimitado e controlado através do qual se exerce um determinado poder, na maioria das vezes – mas não exclusivamente –, relacionado ao poder político do Estado”; iii) concepções econômicas, na qual se concebe o território “como fonte de recursos e/ou incorporado no embate das classes sociais e na relação capital-trabalho, como produto da divisão ‘territorial’ do trabalho” (HAESBAERT, 2011, p. 40).

A segunda perspectiva em que o território vem sendo abordado, perspectiva idealista ou imaterial, opta por enfatizar os fenômenos ligados à dimensão cultural e/ou apropriação e valorização simbólica do território. Nas palavras de Haesbaert (2011, p. 40), “prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto, sobretudo, como produto da apropriação/valorização simbólica de um grupo em relação ao seu espaço vivido”. Em outra passagem, esclarece que “ao falar-se em territorialidade estar-se-ia dando ênfase ao caráter simbólico, ainda que não seja o elemento dominante e muito menos esgote as características do território” (HAESBAERT, 2011, p. 74).

Além disso, Haesbaert (2011) destaca outra perspectiva interessante para problematização do tema, trata-se da “perspectiva integradora” do território. Contudo, mesmo admitindo a integração das distintas dimensões da vida (política, cultural, natural, econômica), o próprio autor evidencia os limites desta proposta, uma vez que a lógica dos “territórios-zona” (passível da conjugação íntima entre espaço econômico, espaço político e cultural num espaço contínuo e relativamente bem delimitado) está deslocada nos dias atuais, porque superada pela lógica dos “territórios-rede”, “espacialmente descontínuos mas intensamente conectados e articulados entre si” (HASBAERT, 2011, p. 79).

O autor sugere ainda que “o território pode ser concebido a partir da 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”, num certo hibridismo das perspectivas materialistas (natural, econômica, política) e idealista, ambas as dimensões são indissociáveis da produção territorial e das territorialidades. De outro modo, o território a partir da concepção de espaço como um 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 Jean Gottman e Milton Santos – na indissociação entre movimento e (relativa) estabilidade – recebam estes os nomes de fixos e fluxos,

circulação e “iconografias”, ou o que melhor nos aprouver (HAESBAERT, 2011, p. 79)

Pelo exposto, o autor aponta os caminhos para pensar o território de forma múltipla e multidimensional, uma vez que as análises unidimensionais, fragmentadas são insuficientes diante da complexidade de relações, dimensões e imbricações presentes na produção territorial. A partir da leitura de Haesbaert, é preciso reafirmar que o estudo da territorialidade da Educação do Campo exige, por conseguinte, pensá-la de forma indissociável das atividades econômicas, do poder político, dos valores e símbolos que identificam e mediam a relação dos camponeses com o território (a terra, a escola). De outra forma, estaríamos negligenciando a essencialidade, significados e implicações, ou seja, a totalidade do projeto político e pedagógico da educação popular campesina na conformação das territorialidades dos povos do campo.

Enfim, é com base do próprio Haesbaert (2009) que encontramos uma perspectiva de análise que nos parece adequada à concepção de território e territorialidade a que estamos nos referindo e que implicará nas territorialidades conformadas pela Educação do Campo, trata-se de compreendê-la a partir de um “*continuum*”, que se traduz na interação e articulação simultânea das dimensões materiais e imateriais nos processos de territorialização. Ou seja:

Tomamos como referência nesse debate a idéia de um continuum de articulação territorial desde os territórios – ou, para sermos mais precisos, os processos de territorialização – com maior carga funcional (e “material”, poderíamos acrescentar) até aqueles com maior carga simbólica, sem perder nosso foco nas relações de poder. Considerando os dois extremos (que, se existissem, seria apenas enquanto “tipos ideais”), diríamos que não é possível conceber territórios puramente funcionais (já que sempre, por menos expressiva que seja, estará neles contida uma dimensão simbólica), nem territórios puramente simbólicos (neste caso, alguma referência a um espaço material, por alguns denominado espaço – ou território – “de referência identitária”, deverá estar presente) (HAESBAERT, 2009, p. 106).

Ainda sobre a multidimensionalidade como componente fundamental para apreensão do território, necessário destacar Saquet (2009) em face de sua relevante contribuição aos conceitos em debate. Este autor, argumenta em favor de uma abordagem histórica, relacional e multidimensional-híbrida, enfatizando o “caráter material e imaterial [(i)material] do território e da territorialidade” (SAQUET, 2009, p. 74, acréscimo nosso). Assim, as diferentes dimensões constituintes das relações sociais (econômicas, políticas, culturais e naturais – EPCN) se sobrepõem e se relacionam no

tempo-espaco e espaco-tempo na análise da produção dos territórios e seus desdobramentos.

Saquet (2009), considera que o “território é o conteúdo das formas e relações materiais e imateriais, do movimento, e significa apropriação e dominação, também material e imaterial, em manchas e redes” (p. 90), de modo que o território se materializa a partir das interações e relações de poder em diferentes escalas e integrando distintas dimensões inerentes à vida na natureza e na sociedade. Sendo, portanto, um produto social, múltiplo, histórico e relacional. Ademais,

A territorialidade efetiva-se em distintas escalas espaciais e varia no tempo através das relações de poder, das redes de circulação e comunicação, da dominação, das identidades, entre outras relações sociais realizadas entre sujeitos e entre estes com seu lugar de vida, tanto econômica como política e culturalmente (SAQUET, 2009, p. 87)

Desse modo, o autor aponta para as estratégias e possibilidades de análise integradora/híbrida dos processos de produção territorial, vistos a partir da teia interdependente da relação sociedade-natureza. Acreditamos, assim como o autor, na abordagem territorial como instrumento de transformação social, especialmente no tocante à valorização dos saberes populares, os quais a Educação do Campo incorpora como princípio de um processo formativo contextualizado e enraizado nas práticas e contradições sociais no/do campo.

Tratar a Educação do Campo numa perspectiva territorial implica, afirmar o seu caráter relacional e, portanto, a existência de diferentes sujeitos que disputam a apropriação e/ou dominação, simbólica e/ou material, do campo, e, por conseguinte, a busca de determinados interesses em organizar e produzir o território (ou territórios), segundo suas convicções. E ainda, significa dizer, a meu juízo, que a Educação do Campo coloca em evidência um conjunto de relações multidimensionais que permeiam sua construção conceitual e prática político-pedagógica específica, problematizada e protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações sociais.

Nesse sentido, é possível pensar a conformação da territorialidade a partir das estratégias de reivindicação de direitos que articula as experiências e processos educativos, escolares e não escolares, como instrumento de construção de um novo projeto político-educacional que valoriza as simbologias, vínculos e relações dos camponeses na/com a realidade em que vivem, viabilizando a construção de

territorialidades camponesas a partir do seu território. O processo educativo, neste caso, constrói territorialidades ao problematizar a realidade agrária e agrícola do país, ao questionar as desigualdades sociais existentes e, principalmente, ao afirmar os múltiplos territórios do campo como realidades diversas mas que se articulam em torno de um projeto popular e alternativo de sociedade, como destaca Batista (2010, p. 182):

As propostas de educação do campo, ao mesmo tempo em que se articulam em torno de uma ideia de totalidade, o campo, remetem para as singularidades das diversas culturas que dão sentido às múltiplas experiências de vida dos diversos povos que se aglutinam em torno delas.

O percurso conceitual da Educação do Campo, ainda em processo de construção, conforme discutido no capítulo 2, subseção 2.2, exemplifica o cenário de conflitualidade que envolve o processo reivindicatório dos trabalhadores camponeses por terra, educação, trabalho e território. A realidade projetada pela Educação do Campo emerge em contraponto à invisibilidade do campo nas políticas educacionais, ou seja, implica na contestação ao silêncio de um Estado que historicamente tem negado o direito dos povos do campo à educação. O projeto protagonizado pelos trabalhadores encontra-se enraizado nas lutas sociais em defesa de outro olhar sobre o campo: o campo como espaço de vida, de produção de conhecimento e construção de territórios e territorialidades específicas. Nessa linha, acredita-se que a Educação do Campo traz em seu bojo o conflito e a disputa entre distintos projetos políticos e educativos, operados por um conjunto diverso de sujeitos e relações sociais de poder.

Portanto, pensar a Educação do Campo como fenômeno específico da realidade brasileira e como movimento contra-hegemônico aos “modelos” pedagógicos pensados *para* o campo, distanciados da realidade dos sujeitos que vivem e sobrevivem *no e do* território camponês, denota um cenário de conflitualidade em que os trabalhadores e os movimentos sociais buscam a consolidação da Educação do Campo como política pública, resguardando os princípios, diretrizes e materialidade de origem, elementos indissociáveis deste fenômeno. A territorialidade camponesa, nesse sentido, expressa o conjunto de relações dos sujeitos camponeses com o espaço de vivência, com o espaço apropriado (território), com os processos educativos e as relações com outros sujeitos e contextos sociais.

Essa perspectiva popular de educação pode contribuir com a construção de territórios/territorialidades na medida em que reafirma valores e fortalece os vínculos do

camponês com sua terra, seu território, sua realidade e suas condições concretas de existência enquanto sujeito protagonista da transformação social do campo, através de “novas formas” de fazer educação, de se apropriar do conhecimento e de interpretação crítica e autônoma da realidade em que vivem, desvelando as relações de poder que operam nesse contexto.

Pelo exposto, é possível inferir que os trabalhadores do campo e suas organizações sociais também produzem o território a partir do projeto popular da Educação do Campo, a questão é: em que medida os camponeses estão se apropriando das escolas do campo e dos processos formativos ali desenvolvidos, no intuito de que as ideias e valores que ela vai produzir e difundir contribua para o processo de territorialização dos sujeitos do campo? Essa é uma questão que esperamos responder ou, ao menos, indicar os elementos que a compõe a partir das escolas investigadas, considerando a manifestação deste fenômeno de análise na escala municipal (Santa Inês/BA).

Oportuno, ponderar que não era nosso objetivo esgotar as abordagens e perspectivas teóricas sobre os conceitos de território e territorialidade, estamos cientes da necessidade contínua de (re)leituras teóricas, análise e interpretação da realidade do fenômeno em estudo. Decerto, as provocações feitas foram suficientes para demarcar o nosso olhar sobre o estudo proposto e suscitar outras investigações, bem como auxiliá-los na compreensão das discussões que se seguem.

Nesta altura do texto, acreditamos ser o momento de focalizar o debate proposto no conjunto das escolas municipais investigadas e os sujeitos que a constituem no sentido de apreender a realidade municipal no tocante à Educação do Campo, bem como apreender em que medida esta concepção político-pedagógica adentrou a prática social das escolas do campo e sua contribuição na conformação das territorialidades camponesas. Vamos lá?

4. TERRITORIALIDADES EDUCACIONAIS NO/DO CAMPO: CONSTRUINDO NOVOS OLHARES

Neste capítulo, serão evidenciados e analisados os dados coletados na empiria da pesquisa e suas implicações na conformação de territorialidades educacionais camponesas a partir dos processos educativos, escolares e não escolares. Além disso, os dados e reflexões apresentadas refletem também resultados e desdobramentos de pesquisas e projetos de extensão realizadas pelo pesquisador desde o ano de 2013. Inicialmente, no âmbito do Núcleo de Estudos em Questões Agrárias (NEQA/IF Baiano), através do projeto “*Questão agrária e luta na terra: contribuições sobre/para o campesinato no Território de Identidade Vale do Jiquiriçá*”; no Grupo de Estudos em Ciências Humanas (GEHU/IF Baiano), por meio do projeto “*Horta Escolar: uma estratégia de ensino e aprendizagem na educação básica*” com foco em escolas do campo. E, posteriormente (2015) pelo trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Geografia/IF Baiano – Campus Santa Inês, onde nos dedicamos a compreender a relação entre o “*Vivido e o ensinado: limites, contradições e possibilidades do ensino de geografia em escolas no/do campo*”.

As experiências elencadas foram fundamentais à reflexão e inquietação sobre a concepção de educação reivindicada pelos trabalhadores do campo e suas implicações nos processos educativos das escolas camponesas no âmbito local, bem como seus contributos à territorialização camponesa diante da conjuntura de concentração de terra, riquezas e poder. Essas inquietações nos conduziu ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS/BA), onde lançamos o desafio de articular o debate que interpreta a luta da classe trabalhadora pela afirmação do projeto de Educação do Campo com os territórios e territorialidades conformadas neste percurso no recorte espacial do município de Santa Inês. Trata-se, portanto, de demarcar os traços das territorialidades educacionais em uma realidade específica, buscando evidenciar nas “velhas questões” os “novos olhares” sobre o campo e seus sujeitos.

Para tanto, foram realizadas entrevistas com dirigentes educacionais, professores/as e lideranças de movimentos sociais e ações coletivas. As entrevistas foram gravadas, transcritas e utilizadas para análise após a devida autorização dos entrevistados/as. Além disso, fizemos registros fotográficos dos encontros e oficinas de

formação promovido pela secretaria municipal de educação, das atividades de coordenação e planejamento pedagógico, com a finalidade de levantar dados sobre a prática e concepções dos sujeitos que produzem as escolas investigadas.

Nesse particular, pretende-se identificar a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a perspectiva teórico-prática da Educação do Campo, bem como em que medida esta concepção político-pedagógica adentrou na reflexão e prática dos processos educativos no e/ou do campo. E ainda, uma análise propositiva em torno da Educação do Campo no município estudado, de modo a sistematizar os elementos necessários à consolidação da proposta pedagógica e do projeto político pedagógico do campo, através da elaboração de instrumento norteador na formulação de políticas, ações e projetos sobre essa realidade.

Contudo, antes de iniciarmos a análise e problematização dos dados exploratórios (empíricos) faremos uma breve caracterização socioespacial demarcatória das escolas investigadas, porque fundamental apreendê-las também enquanto territórios em disputa, na medida em que podem difundir concepções distintas e perspectivas controversas de educação (rural ou do campo, para o mercado ou para humanização dos sujeitos, na lógica do capital ou na lógica de vida dos trabalhadores), que contribuem na conformação de múltiplos territórios (i)materiais a partir da multidimensionalidade das relações sociais estabelecidas entre os sujeitos na apropriação do espaços sociais.

4.1 As Escolas: territórios em disputa

Munarim (2011), situa as escolas do campo na esfera das contradições, portanto, territórios de disputa política. Há uma correlação direta entre a prática social da escola e o tipo de território material-simbólico de referência. Assim, o território na lógica do capital é legitimado por um tipo específico de educação e escola, enquanto o território na lógica de vida dos trabalhadores precisa ressignificar a escola e o seu conteúdo. De outro modo, [...] por mais que possa ser considerada um ‘aparelho ideológico do Estado’, a serviço dos interesses dominantes contém potencial de transformação social o qual os sujeitos da luta não podem desconhecer” (MUNARIM, 2011, p. 30).

Ora, é justamente a disputa de territórios que conformará as territorialidades que pretendemos evidenciar. Sendo assim, importa aqui destacar como as escolas do campo estão se constituindo enquanto espaço de formação, demarcando os aspectos gerais de

sua reivindicação enquanto direito e os desafios de sua continuidade, os possíveis conflitos e enfrentamentos para ocupá-las material e imaterialmente. Posteriormente, na subseção seguinte, focalizaremos as relações e sujeitos que a produzem a partir das condições objetivas da realidade em que estão inseridas.

Ao delimitarmos as escolas do campo como *locus* da pesquisa, realizamos um esforço teórico-empírico para apreender a realidade do conjunto das escolas investigadas e das comunidades envolvidas. A partir desta ação, foi possível identificar as condições de existência destes espaços educativos, conforme destacados a seguir.

Atualmente, o município de Santa Inês/BA possui quatro escolas no campo, são elas: Escola Municipal Judite Lima da Hora, no povoado da Lagoa do Jequitibá; Escola Municipal Marisa Lula, localizada no Projeto de Assentamento (PA) Rancho Alegre; Escola Municipal Antenor Rangel e Creche Municipal Lindaura Rocha Rotondano, ambas no povoado de Lagoa Queimada.

A gestão escolar e acompanhamento pedagógico é feito pela Secretaria Municipal de Educação, através da Diretora das Escolas do Campo e do Coordenador Pedagógico das Escolas do Campo. Essa equipe gestora realiza visitas semanais em todas as unidades escolares e momentos de coordenação, planejamento e formação uma vez por semana com todos os professores. A Escola Antenor Rangel constitui-se em “núcleo” administrativo e pedagógico das demais escolas, sob a alegação desta possuir melhor estrutura física e pedagógica, facilidade de acesso e posição geográfica central em relação às demais.

No decorrer da pesquisa, tivemos dificuldades para encontrar registros documentais do contexto de implantação das referidas escolas, a maior parte das informações de caráter histórico foram coletadas a partir de relatos de alguns moradores e lideranças das comunidades. Importa registrar que iniciamos os trabalhos de campo no mês de janeiro de 2017, fato que coincidiu com o início de uma nova gestão municipal, o grupo político liderado pelo Partido dos Trabalhadores (PT) chegava ao executivo após um longo período de domínio político das oligarquias municipais (coronéis, grandes proprietários de terra, empresários) que concentravam o poder político e a maior parcela das terras. Essa conjuntura de mudanças político-administrativas influenciou no ritmo e condução da pesquisa, haja vista as mudanças no quadro de professores e grupo gestor das escolas do campo.

A Escola Municipal Antenor Rangel (Figura 12) foi uma das primeiras unidades

a ser construída no campo, inaugurada em 05 de agosto de 1979. O designativo é uma homenagem ao fazendeiro Antenor Rangel que “doou” a área para construção do prédio escolar, na comunidade conhecida por Lagoa Queimada. Outrora, esta comunidade foi um importante ponto da Estrada de Ferro Nazaré (EFN), chamada inicialmente de *Tram Road de Nazaré*, que fazia a travessia Jequié-São Roque. Após a desativação da EFN na década de 1960, a “pequena comunidade do distrito de Lagoa Queimada também viveu seus momentos de angústia e falta de perspectivas com a desativação da ferrovia” (CAFÉ, 2007, p. 39), corrobora o romance *As estradas da esperança*, de Antônio de Santa Inez citado por Lima (2012b, p. 2), ao afirmar que a substituição da ferrovia pelo sistema rodoviário “matou” o trem e as cidades do Vale. O prédio da antiga estação ferroviária funcionou como creche escolar até 2016, atualmente está fechada para recuperação, afirmou o secretário municipal de educação.

Figura 12 – Escola Municipal Antenor Rangel, povoado de Lagoa Queimada



Foto: Clóvis Costa dos Santos, 2018.

O entorno da comunidade é marcado pela presença de dois Projetos de Assentamento de Reforma Agrária. De um lado, o Assentamento Palestina, localizado nos limites municipais de Santa Inês/Cravolândia, ocupado por 180 famílias, criado em

1998, representa o marco das formas de acesso à terra no Vale do Jiquiriçá. Por outro, o Assentamento Rancho Alegre, localizado nos limites municipais de Santa Inês/Irajuba, ocupado por 60 famílias, criado no ano de 2005. Os professores que trabalham na escola (Entrevistados 3 e 4) afirmaram que além dos trabalhadores da comunidade “oficialmente” assentados nestas áreas, existem outros que compartilham o lote com a família titular, ou seja, os expropriados da terra empreendem estratégias para ter acesso às condições de produzir sua existência, ainda que de forma precária, em virtude do tamanho da propriedade, da inacessibilidade às políticas públicas específicas para os assentamentos (assistência técnica, crédito, moradia, dentre outras).

Segundo relatos dos moradores, durante a oficina de construção da proposta pedagógica da Educação do Campo, a escola surge após a reivindicação da comunidade para que as crianças, jovens e adultos pudessem estudar e melhorar sua condição de vida. Aqui, uma primeira consideração importante: os trabalhadores resistem a lógica de sair do campo para ter acesso à escola e educação. Esse mesmo movimento é percebido na construção do projeto de educação pensado pelos trabalhadores em luta.

Atualmente, a escola conta com 39 alunos matriculados, distribuídos da seguinte forma:

Tabela 5 - Alunos matriculados, por nível de ensino, na Escola Municipal Antenor Rangel. Santa Inês/BA.

Turma	Quantidade de Alunos	Turno
Pré-escola	12	Matutino
1º Ano	05	
2º Ano	04	Matutino
3º Ano	06	
4º Ano	05	
5º Ano	07	Vespertino
Total	39	

Elaboração: Clóvis Costa dos Santos, 2017.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SME), 2017.

A escola possui duas salas de aula, em classes multisseriadas, de modo que o primeiro, segundo e terceiro ano formam uma das turmas multisseriadas e o terceiro e quarto ano a outra. Conta ainda com 3 professores em regime de contrato temporário de trabalho e uma funcionária do quadro permanente que apoia nas atividades de limpeza e cozinha.

Na mesma comunidade, está localizada a Creche Lindaura Rocha Rotondano (Figura 13), inaugurada em 1990, cujo nome refere-se a uma antiga moradora e professora muito conceituada do município. Até 2016, a creche funcionou na antiga estação ferroviária, contudo foi transferida para novas instalações (na própria comunidade) sob a alegação de que o prédio não atendia as condições de estrutura adequada ao funcionamento da unidade escolar. No momento da pesquisa haviam 15 crianças matriculadas, em turno integral, sob a responsabilidade de 2 (duas) professoras, uma contratada e outra do quadro permanente, além de 03 (três) pessoas de apoio às atividades de cozinha, limpeza e monitoria.

Figura 13 - Creche Lindaura Rocha Rotondano, povoado de Lagoa Queimada. Santa Inês/BA.



Foto: Clóvis Costa dos Santos, 2018.

Por outro lado, na Escola Municipal Judite Lima da Hora (Figura 14), no povoado da Lagoa do Jequitibá, trabalham três professoras, em regime de contrato temporário, e três funcionários de apoio nas atividades de limpeza e cozinha. Conta ainda com 43 alunos matriculados, em três classes multisseriadas, conforme representação da Tabela 6. O nome da escola homenageia a proprietária rural e professora que iniciou as

atividades escolares na região conhecida por Bela Mira, e que atendia as comunidades do entorno, inclusive os moradores da Lagoa do Jequitibá.

Figura 14 - Escola Municipal Judite Lima da Hora, povoado Lagoa do Jequitibá. Santa Inês/BA.



Foto: Clóvis Costa dos Santos, 2018.

Tabela 6 - Alunos matriculados, por nível de ensino, na Escola Municipal Judite Lima da Hora. Santa Inês/BA.

Turma	Quantidade de Alunos	Turno
3º Ano	07	Vespertino
4º Ano	05	
5º Ano	04	
EJA	31	Noturno
Total	47	

Elaboração: Clóvis Costa dos Santos, 2017.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SME), 2017.

A comunidade Lagoa do Jequitibá, localizada a 25 km da cidade, tem uma importante contribuição histórica e social na conformação do campo local. A toponímia

da área é uma referência à Lagoa do Jequitibá, importante manancial que abastece a população de 380 moradores, aproximadamente, incluindo o assentamento Rancho Alegre. A região já foi um das referências na produção do café, base da economia e responsável pelo desenvolvimento do então arraial de Santa Inês, na década de 1920. Os palacetes que resistiram ao tempo são as testemunhas de uma época de efervescência econômica dos latifúndios cafeeiros. Barbosa e Sampaio (2014) retratam essa história:

Na ribalta do semiárido da cidade de Santa Inês/BA, sob a vigília constante da sinuosidade do relevo das serras que a cercam, há dezenas de anos foram erguidos imponentes palacetes, traçados por uma estética colonialista (final do século XIX e início do século XX), em que a cultura do café era o carro chefe da economia brasileira (BARBOSA; SAMPAIO, 2014, p. 1).

A partir da década de 60, após a desativação da Estrada de Ferro Nazaré, a cultura do café tem sido paulatinamente suplantada pela pecuária bovina e a produção agrícola de maracujá, principal cultura da região, que faz divisa com o assentamento Rancho Alegre. A escola Judite Lima da Hora é uma referência espacial do “limite” político administrativo entre Santa Inês e os municípios de Irajuba e Itaquara, representando um referente espacial da ação do poder público na comunidade, e expressão do controle territorial, na perspectiva político-administrativa, de um território que já foi disputado pelos municípios vizinhos.

Por último, mas não menos importante, a Escola Municipal Marisa Lula (Figura 15), a única localizada em área de Reforma Agrária, nesse caso o assentamento Rancho Alegre. O nome da escola e área de localização são expressões do movimento de territorialização dos sujeitos do campo e a afirmação da escola vinculada à luta pela terra. Segundo o Entrevistado 2 (verificar o perfil do entrevistado no quadro 4), principal articulador das lutas pela terra no município, através do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), no qual assumia a posição de presidente, sobretudo no período de criação dos assentamentos rurais, a antiga Fazenda Rancho Alegre foi ocupada em meados do ano de 2002, em decorrência da morosidade do INCRA para realizar a vistoria da área.

Primeiro, nós demos entrada no INCRA para a desapropriação da área, criamos e registramos a associação, enquanto isso ficamos acampados na beira da estrada. O INCRA demorou para fazer a vistoria, então nós ocupamos a fazenda e montamos as barracas para pressionar a avaliação dos técnicos do INCRA. Mas, o fazendeiro colocou fogo nos barracos e nós retornamos para o acampamento na estrada (Entrevistado 2).

Nesta fala, percebemos as estratégias de luta dos trabalhadores pelo direito de acessar a terra como condição de produzir a sua existência social. No entanto, a afirmação e sobrevivência do homem do campo tem sido duramente reprimida pelas forças contrárias à democratização da terra e emancipação dos trabalhadores. O Entrevistado 2 relata que neste período foi ameaçado de morte por diversas vezes, mas sempre permaneceu na luta para que as pessoas garantissem um “pedaço de terra para trabalhar”.

Figura 15 - Escola Municipal Marisa Lula, Projeto de Assentamento Rancho Alegre. Santa Inês/BA.



Foto: Clóvis Costa dos Santos, 2018.

A maioria das famílias que ocuparam a área são oriundas da comunidade Lagoa do Jequitibá, pessoas que viviam subordinadas aos grandes fazendeiros em áreas de produção de café e bovinocultura. Segundo o Entrevistado 2, as pessoas sentiram a necessidade de se organizar para continuar vivendo no campo, pois as condições de sobrevivência eram cada vez pior, obrigando às famílias a abandonarem o campo em busca de melhores condições de viver. O assentamento garantiu que as pessoas tivessem a oportunidade de trabalhar na terra e dela produzir sua existência social, “se não tivesse

ocupado aquela área, hoje seria mais uma grande fazenda improdutiva e as pessoas morando na cidade, sem emprego, sem renda e sem dignidade”.

É nesse cenário de conflito pelo acesso à terra que se estabelece o Assentamento Rancho Alegre, componente fundamental na consolidação dos territórios e territorialidades educativas do campo. O assentamento foi institucionalizado em 05 de maio de 2005, com a ocupação de 60 famílias numa área de 1.763,5 hectares. Atualmente, cada família dispõe de um lote de produção de 15 hectares, onde praticam a caprinocultura, bovinocultura, cultivos da mandioca, feijão, milho, café e, principalmente, o maracujá.

Do ponto de vista formal, a unidade escolar está vinculada à Escola Judite Lima da Hora, ou seja, a Escola Marisa Lula configura-se como anexo daquela. Segundo o Entrevistado 1 (verificar o perfil do entrevistado no quadro 4), que foi o primeiro presidente da associação Marisa Lula, coletivo que organiza os trabalhadores daquele território campestre, “o prédio escolar foi uma reivindicação da comunidade junto ao INCRA, pois no projeto de construção das moradias não se pensou na escola. Assim, os assentados começaram a questionar-se como manter tantas famílias na terra sem a escola?”

O relato do entrevistado revela algumas questões centrais das territorialidades do campo brasileiro, manifestadas nas múltiplas escalas de análise: 1) Por um lado, a luta dos trabalhadores pelo acesso à terra como condição material essencial à reprodução da vida; 2) por outro, a conquista da terra não é suficiente para garantir a (re)produção social. Então, emerge da própria condição de precariedade novas pautas a serem disputadas, dentre elas, a escola e a concepção de educação. Por isso, a luta não é apenas por terra, a luta é por terra e território em toda a sua complexidade e multidimensionalidade.

O emblemático questionamento de “como manter tantas famílias sem escola? (Entrevistado 1)” É, talvez, a pergunta mais frequente entre àqueles que se encontram em luta nos acampamentos, assentamentos e outras formas de organização socioespacial da classe trabalhadora no e do campo. Na essência, revela a histórica invisibilidade da população do campo nas políticas educacionais e, conseqüentemente, a precarização do acesso à escola, inclusive sob a condução do Estado. Ou seja, na perspectiva estatal burguesa as famílias assentadas não carecem de escola inserida no espaço onde os sujeitos constroem suas relações de produção e de vida, pois o campo é apenas substrato para reprodução da lógica capitalista.

Ainda segundo o Entrevistado 1, após a desistência de uma das famílias assentadas, ainda no início do processo de criação do assentamento, houve a mobilização dos trabalhadores para buscar junto ao órgão federal a autorização para implantação da escola no local vago. Mesmo sem a autorização formal, a comunidade decidiu pela destinação do imóvel para funcionamento da escola, algo que se concretizou no ano de 2007. O entrevistado, relata que acompanhou e participou desde o início desta mobilização, uma vez que conduziu o processo de constituição do assentamento e também esteve na liderança da organização política da área. O nome da escola é uma referência à esposa do então Presidente Lula, Marisa Letícia Lula da Silva, o que reflete a influência da conjuntura política no processo de institucionalização das formas de acesso à terra no município de Santa Inês/BA, sobretudo nos anos de 2004 a 2005.

Uma das principais dificuldades pontuadas durante as entrevistas diz respeito à dominialidade do prédio escolar, pertencente à associação do assentamento, também utilizado para outras finalidades (encontros, assembleias e formações diversas pela comunidade e, ainda, como unidade de atendimento médico), fato que, por vezes, interfere na organização física e pedagógica da escola. Além disso, a Entrevistada 6 relatou que “a estrutura da escola é um problema, o local físico é bem carente, quando chove, por exemplo, molha a sala toda e temos que liberar os alunos fora do horário porque a escola alaga por problemas no telhado”.

O relato anterior foi ratificado pelo Entrevistado 9, coordenador pedagógico das escolas do campo, conforme o quadro 4, ao afirmar que “a estrutura física da referida escola carece de melhorias. A estrutura da unidade escolar não é muito atraente para a comunidade”. Acrescenta-se, que a ausência de espaços de recreação, bibliotecas e laboratórios em todas as escolas do campo constituem fatores limitantes ao funcionamento adequado dos espaços escolares no campo.

Importante ressaltar que após a mobilização da comunidade frente ao poder público municipal foi implementada na Escola Marisa Lula, no ano de 2017, uma turma em nível de educação infantil para alunos de 0 a 3 anos de idade. Os relatos das professoras entrevistadas revelam que todas as crianças de 0 a 5 anos do assentamento estão na escola, situação semelhante ao povoado de Lagoa Queimada onde está localizada a Creche Lindaura Rocha Rotondano. Essa questão torna-se ainda mais relevante quando a situamos no movimento de luta dos trabalhadores do campo pelo direito à escola e educação no território conquistado.

Durante a pesquisa constatamos 50 alunos matriculados, conforme tabela 7. São 3 turmas multisseriadas, onde trabalham 4 professoras, em regime de contrato temporário e duas funcionárias de apoio às atividades de cozinha e limpeza.

Tabela 7 - Alunos matriculados, por nível de ensino, na Escola Municipal Marisa Lula. Santa Inês/BA.

Turma	Quantidade de Alunos	Turno
Creche ³⁹	09	Matutino/ Vespertino
Pré-Escola	06	Vespertino
1º Ano	04	
2º Ano	04	Vespertino
EJA	27	Noturno
Total	50	

Elaboração: Clóvis Costa dos Santos, 2017.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (SME), 2017.

Importante ressaltar que a escola em questão, conforma múltiplas territorialidades, seja pelas relações estabelecidas enquanto espaço apropriado pela ação coletiva da associação (de mesmo nome da escola) que organiza os trabalhadores assentados no enfrentamento às condições adversas de manter-se dignamente na terra e produzir o sustento, seja pelo desafio de apropriá-la em favor de um prática educativa que revele as contradições da sociedade capitalista, bem como as condições de vida dos povos do campo e aponte para a elaboração de proposições superadoras desta realidade. A escola é uma síntese da dimensão simbólico-funcional do território.

Os diferentes usos e ocupações do território escolar caracterizam o que podemos definir como “territorialidades flexíveis” (SOUZA, 2009), ou seja, um conjunto de relações sociais que se manifestam empiricamente no espaço concreto da escola em momentos distintos e/ou simultâneos que se complementam, exemplificando plenamente as estratégias do campesinato na produção de sua existência enquanto classe social, ainda que os sujeitos envolvidos não disponham da plena consciência do fato. Poderíamos mesmo afirmar que estas territorialidades diversas irrigam um projeto societário em curso

³⁹ Os alunos frequentam a Escola Marisa Lula, mas as matrículas são vinculadas à Creche Lindaura Rocha Rotondano. Essa foi a forma encontrada pelo municipal para atender a demanda da comunidade pela oferta de Educação Infantil às crianças menores de 3 anos.

que se formata em diferentes escalas, mas que convergem no horizonte da luta da classe trabalhadora contra o capital.

Nesse sentido, o espaço escolar comporta múltiplos territórios, sobrepostos, desde aquele relacionado ao controle político exercido pelas relações sociais no âmbito do ente federado municipal numa área fisicamente delimitada e funcional até os territórios mais simbólicos relacionados ao conhecimento, valores e vínculos do processo educativo com o contexto social em que estão inseridas.

De modo geral, as escolas do campo do município de Santa Inês surgem da demanda imediata da população do campo para que seus filhos tivessem acesso aos estudos como possibilidade de trilhar caminhos diferentes daqueles enfrentados pelos seus pais, ou seja, a escola é vista como possibilidade de “melhorar de vida”, superando a história de fome, miséria e negação de direitos das famílias camponesas. A lógica velada se traduz em “*sair do campo para estudar, ou estudar para sair do campo*”, na medida em que os sujeitos compreendem a realidade a partir da pseudoconcreticidade. Nesse momento, a escola assume a função “redentora” das desigualdades no/do campo. Assim, não estava em debate a necessidade destes espaços formativos como estratégias de luta e enfrentamento à precarização da vida na sociedade de classes, sob a égide do capital.

Por parte do ente federado, é razoável afirmar que os objetivos imediatos centrava-se em conter o processo migratório campo-cidade e oferecer uma “escola cai não cai” (ARROYO, 2005), “escolinha” utilitarista, minimamente necessária às “primeiras letras” e aquisição de habilidades específicas e controladas para inserção no mercado de trabalho. É comum nas conversas/falas o relato de que as escolas foram iniciadas em galpões de madeira, garagens improvisadas ou na própria casa das professoras, em condições precárias de trabalho, onde ensinar e aprender se configuravam num “fracasso programado” pelo fundamento da educação rural. Em acordo com Vendramini (2015, p. 54), “a escola assumia caráter nitidamente preventivo contra a desordem social”.

Comparativamente, as atuais condições de existência das escolas do campo apresentam melhorias significativas, especialmente no tocante à organização administrativa e pedagógica; a infraestrutura dos prédios escolares que, em sua maioria, estão bem conservados, ventilados e aclimatizados, possuem banheiros, espaços para armazenamento e manipulação de alimentos; a discussão em curso de uma proposta pedagógica para a Educação do Campo no município; e a criação de tempos e espaços de

formação continuada para os gestores, professores e comunidade, sujeitos que constituem os processos educativos no campo. Contudo, velhas questões permanecem latentes, sobretudo no tocante à formação inicial dos professores, a precarização nos contratos de trabalho e ausência de projetos políticos pedagógicos articulados com a realidade de inserção das escolas do campo.

É bem verdade que estas questões não se diferem da realidade estadual e nacional, afinal estamos tratando de uma política educacional do Estado brasileiro gestada nos gabinetes da classe dominante, orientada à uma concepção burguesa de educação, campo e políticas públicas. Por outro lado, foram justamente as contradições e tensões presentes na sociedade brasileira, particularmente no campo, que fez emergir na prática e na teoria “novos olhares” sobre os processos educativos, os territórios camponeses e a necessidade de um sistema público de ensino no e do campo. As territorialidades educacionais conformam-se a partir das relações estabelecidas entre os sujeitos sociais resistindo às velhas questões e lutando por novos olhares sobre/para os territórios camponeses. Esse é o desafio dos sujeitos que fazem a escola e a educação do campo em Santa Inês/BA.

Essas notas iniciais são primordiais para compreendermos o percurso das “escolas rurais” no âmbito local e perceber nesse movimento contraditório, conflitante e revelador de uma sociedade assentada na dominação da grande massa pela pequena burguesia, os indícios de uma territorialidade cada vez mais emergente. Essa é a tarefa que assumimos a seguir.

4.2 Os Sujeitos da pesquisa

Após algumas linhas de discussão teórico-prática que sedimentaram o percurso de reflexão em torno do fenômeno em estudo, chegamos ao ponto crucial da pesquisa, onde os aportes anteriores nortearão o entendimento do pesquisador a respeito das relações sociais que são conformadas a partir dos territórios da escola e Educação do Campo. Sabemos que *a priori* a Educação do Campo, enquanto instrumento de luta cunhado no suor das batalhas camponesas por terra, trabalho e escolarização, capaz de elevar a capacidade crítica e política dos sujeitos como elementos e dimensões essenciais à reprodução da vida, é uma construção a ser potencializada em alguns contextos e provocada em outros, a partir de referenciais duramente conquistados pelos trabalhadores,

movimentos e organizações sociais, pesquisadores, instituições públicas e religiosas.

A presente pesquisa pretende identificar para além dos problemas já suficientemente pontuados, caracterizados e analisados a respeito das condições de existência das escolas do campo por todo o país. Comungamos com a ideia de que mais do que olhar os limites é preciso construir possibilidades. Estamos cientes da precarização da vida e do trabalho presente no contexto da educação, particularmente no campo, afinal a escola é processo e produto do desenvolvimento desigual e contraditório do capital brasileiro (OLIVEIRA, 2002). A partir desta compreensão, concordamos com o entendimento de Molina (2013, p. 57) ao considerar que “a educação do campo não pode ser sustentada por antagonismos, pelo contrário, ela é a expressão particular de uma realidade universal”.

Propomos, então, compreender e problematizar as territorialidades educacionais neste momento, neste recorte espacial, nestas escolas, na busca de construir referências que nos possibilite avançar na construção de territórios pautados na lógica de vida dos trabalhadores em meio às condições sociais e históricas que regulam o acesso dos povos do campo às condições (i)materiais de existência social, dentre eles o direito à formação humana emancipatória. Isso não significa escamotear a realidade ou mesmo impor uma pseudoconcreticidade, negando a essencialidade do real e subjugando a realidade à teoria. Pelo contrário, entendemos que a territorialidade da Educação do Campo nos conduz a “novos olhares” sobre o fenômeno em sua multidimensionalidade, capazes de evidenciar, como diria Coelho Neto (2013, p. 388), [...] os nexos que os grupos sociais estabelecem entre si e com o espaço, implicando em uma apropriação material e/ou simbólica, conferindo-lhe uma significação que possibilita as redes socioterritoriais construir novas formas de reprodução social”.

Para tanto, pensamos, inicialmente, entrevistar os 12 professores que trabalham nas escolas do campo, somado aos dirigentes educacionais e lideranças das comunidades e movimentos sociais, estratégia que, ao nosso juízo, daria conta de alcançar alguns dos objetivos específicos traçados no início da pesquisa, sobretudo como os sujeitos concebiam a perspectiva teórica, política e prática da Educação do Campo (III); identificar nas práticas e concepções dos sujeitos os nexos de uma territorialidade campesina local (IV); além de captar indícios para a elaboração de um instrumento balizador na formulação de políticas públicas referenciadas na realidade socioespacial do campo (V).

No decorrer da pesquisa, conseguimos entrevistar 10 professores, em virtude do encerramento do contrato de trabalho destes profissionais ao final do ano letivo de 2017, acrescido às dificuldades de deslocamento e tempo para agendar as entrevistas com os demais professores. Após as entrevistas realizadas e o aprofundamento teórico percebemos a necessidade de readequar a metodologia da pesquisa, focalizando, no caso dos professores, àqueles que participaram do Programa Escola da Terra, através do Curso de Aperfeiçoamento e Especialização em Pedagogia Histórico Crítica oferecido pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), uma vez que essa condição os distingue dos demais, na medida em que tiveram acesso a uma das principais bases teóricas da Educação do Campo.

No total, foram 20 cursistas em nível de aperfeiçoamento (200 horas) e 13 em nível de especialização. Os entrevistados (professores e equipe gestora) estão entre os cursistas concluintes do aperfeiçoamento. Ressalta-se, no tocante aos professores, a impossibilidade de prosseguirem para a especialização em virtude da ausência de formação inicial em nível de graduação.

Daí, os sujeitos da pesquisa foram definidos da seguinte forma: 2 lideranças - uma da Associação Marisa Lula, em virtude da especificidade de única área de Reforma Agrária com escola em funcionamento, outra do sindicato dos trabalhadores rurais pela participação no processo de luta pela terra no âmbito municipal; 6 professores (sendo 1 do sexo masculino e 5 do sexo feminino); o Coordenador Pedagógico das Escolas do Campo; a Diretora das Escolas do Campo e o Secretário Municipal de Educação. O quadro 4 mostra a categorização dos entrevistados:

Quadro 4 - Dados referenciais de identificação dos entrevistados na pesquisa de campo - 2017.

Entrevistado	Idade	Função/Cargo	Formação escolar/acadêmica	Local de moradia	Local de trabalho	Local e data da entrevista
Entrevistado 1	59 anos	Ensino Médio completo. Ocupou a função de presidente da Associação Marisa Lula e um mandato eletivo de vereador	Ensino Médio Profissionalizante (Técnico Agrícola)	Assentamento Rancho Alegre	Assentamento Rancho Alegre	Assentamento Rancho Alegre
Entrevistado 2	52	Ensino Médio completo. Ocupou as funções de presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais; presidente da Associação Natur de Assis, do assentamento Jequiriçá; fundador e presidente do Partido dos Trabalhadores Rurais (PT) no município.	Ensino Médio Regular	Santa Inês (sede)	Prefeitura Municipal de Santa Inês (auxiliar de serviços gerais)	Santa Inês (sede)
Entrevistado 3	28 anos	Professor	Graduando em Pedagogia, por instituição privada de ensino.	Povoado de Lagoa Queimada	Escola Municipal Antenor Rangel, povoado de Lagoa Queimada	Povoado de Lagoa Queimada
Entrevistada 4	36 anos	Professora	Graduanda em Pedagogia, por instituição privada de ensino.	Povoado de Lagoa Queimada	Escola Municipal Antenor Rangel, povoado de Lagoa Queimada	Povoado de Lagoa Queimada
Entrevistada 5	31 anos	Professora	Graduanda em Pedagogia, por instituição privada de ensino.	Assentamento Rancho Alegre	Escola Municipal Marisa Lula, assentamento Rancho Alegre	Assentamento Rancho Alegre
Entrevistada 6	42 anos	Professora	Graduanda em Pedagogia, por instituição privada de ensino.	Assentamento Rancho Alegre	Escola Municipal Marisa Lula, assentamento Rancho Alegre	Assentamento Rancho Alegre
Entrevistada 7	33 anos	Professora	Graduanda em Pedagogia, por instituição privada de ensino.	Povoado Lagoa do Jequitibá	Escola Municipal Judite Lima da Hora	Assentamento Rancho Alegre

Entrevistado 8	33 anos	Professora	Graduanda em Pedagogia, por instituição privada de ensino.	Povoado Lagoa do Jequitibá	Escola Municipal Judite Lima da Hora	Assentamento Rancho Alegre
Entrevistado 9	42 anos	Coordenador Pedagógico das Escolas do Campo	Graduado em Pedagogia, por instituição educacional privada, pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACE), 2005-2008.	Santa Inês (sede)	Escolas municipais do Campo	Escola Municipal Antenor Rangel
Entrevistada 10	34 anos	Diretora das Escolas do Campo	Graduada em Pedagogia com habilitação em séries iniciais do Ensino Fundamental, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), 2002-2006; Pós-Graduação em Gestão Pedagógica e Planejamento, pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACE), 2010-2013; Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior, pela Faculdade de Ciências Educacionais (FACE), 2012-2014; Pós Graduação em Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial, pela Faculdade Cândido Mendes, 2013-2015.	Santa Inês (sede)	Escolas municipais do Campo	Escola Municipal Antenor Rangel
Entrevistado 11	37 anos	Secretário Municipal de Educação	Mestrado Profissional em Educação do Campo, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), 2014-2016; Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2014-2016; Especialização em Fundamentos Sociais e Políticos da Educação, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2011-2012; Graduado em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2004-2008, Professor formador do Programa Escola da Terra.	Cravolândia	Santa Inês	Secretaria Municipal de Educação

Elaboração: Clóvis Costa dos Santos.

Fonte: Trabalho de Campo, 2017.

Vimos, nas subseções 1.1 e 4.1, que no arranjo institucional das escolas do campo, a Secretaria Municipal de Educação (SME) é a responsável pela definição e execução dos mecanismos de gestão (administrativa e pedagógica), não havendo, neste aspecto, participação protagonista das comunidades rurais e/ou dos movimentos e ações coletivas presentes no município. Sobre isso, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo preconizam a gestão democrática, materializada na relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade, como um dos fundamento norteadores das escolas do campo.

Nesse sentido, podemos dizer que existe um conflito “velado” entre o legislado (especialmente no panorama nacional) e o operacionalizado pelo poder público municipal. De outra maneira, as relações de poder são assimétricas, na medida em que o aparato institucional concentra os recursos que os coloca em posição privilegiada para definir, executar e avaliar as propostas pedagógicas das escolas do campo. Sendo assim, ampliar os tempos, espaços e formas de gestão escolar, assim como superar as fragilidades nos vínculos de trabalho dos professores são questões que se colocam na agenda do processo de “ocupação das escolas” (CALDART, 2003, p. 62).

4.2.1 Os sujeitos e suas experiências formativas

Anteriormente, destacamos que as relações sociais que conformam os territórios educativos na Educação do Campo, ou “territórios imateriais” que contribuem na produção dos “territórios materiais” (portanto, (i)materiais)), são definidas pelos dirigentes educacionais do município, em decorrência das relações de poder assimétricas. Desse modo, analisaremos a trajetória acadêmica e profissional destes gestores, pois de suas práticas e concepções dependem, parcialmente, os rumos da Educação do Campo no âmbito local.

Mas, iniciaremos nossa análise pelas lideranças dos movimentos sociais e suas contribuições ao processo de luta pela terra e educação no município. Ademais, ao longo do texto ressaltaremos as estratégias de formação político-pedagógica operacionalizadas pelo Núcleo de Educação do Campo nos/sobre territórios em disputa (escola, educação, campo).

O Entrevistado¹ tem sido uma importante liderança da associação Marisa Lula, no projeto de assentamento Rancho alegre, participou ativamente do processo de ocupação da área e se tornou o primeiro presidente da referida associação. É filho de produtores rurais e sempre morou e trabalhou no campo, especificamente na região do entorno do atual assentamento, onde a sua família era detentora de terras. Atualmente, constitui uma das 60 famílias assentadas da área.

A sua militância na organização dos trabalhadores foi fundamental para a implantação da escola Marisa Lula, conforme destacamos no item 4.1, assim como para a reivindicação da contratação dos professores assentados para trabalhar na escola, além da busca por melhorias na infraestrutura do assentamento, a exemplo do sistema de abastecimento de água; da construção de agroindústria familiar (casa de farinha) e dos projetos produtivos, haja vista que sua formação técnica contribuiu na orientação dos processos produtivos. Quando questionado sobre as mobilizações que deram origem ao assentamento, respondeu:

Nós fizemos um grande esforço na época para reunir as famílias e ocupar a área. No início, o proprietário tinha interesse em vender a área para fins de reforma agrária, mas o processo de venda demorou e as pessoas já estavam na área. Então, ele ficou com medo de não ser pago e voltou atrás, mas não era mais possível, a fazenda era improdutiva e a gente tinha protocolado o pedido de desapropriação no INCRA. Por isso, ele mandou queimar os barracos. Mas, nós reunimos o povo e fomos de caminhão até a sede do INCRA, chegando lá a gente colocou a situação e falamos da nossa preocupação de acontecer algo pior. Depois disso, nós voltamos a ocupar a fazenda e construímos outros barracos, pouco tempo depois o INCRA veio vistoriar a área, nós desmontamos o acampamento e área foi medida e depois desapropriada. Muitas pessoas desistiram pelas dificuldades de se manter acampados, mas os que resistiram hoje tem seu pedaço de terra para produzir o sustento da família (Entrevistado 1).

As mobilizações entorno da criação do assentamento Rancho Alegre é uma das expressivas manifestações de luta camponesa no município, pois conseguiu reunir trabalhadores com vínculos de origem e vivência na terra em ações coletivas de luta pela territorialização do campesinato. Para o Entrevistado 1, “a constituição do assentamento foi um dos poucos momentos que ele vivenciou em que as pessoas acreditaram que podiam conquistar seus objetivos, ou seja, conquistar a terra para continuar vivendo no campo, pois várias famílias já tinha ido embora para a cidade por falta de condições para viver”.

Já o Entrevistado 2 é uma figura marcante na história da organização e luta dos

trabalhadores do campo no âmbito local. Dentre as suas experiências formativas e trajetória de militante assumiu a função de presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais; a primeira presidência na Associação Natur de Assis, do assentamento Jequiçá; e foi fundador e presidente do Partido dos Trabalhadores Rurais (PT) no município, onde até hoje atua como dirigente local. É de origem rural e, segundo ele, participou de todas as mobilizações que deram origem aos assentamentos Jequiçá, Itatiaia e Rancho Alegre, além de iniciar o processo de ocupação da fazenda São Paulo, posteriormente assumido pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Em um trecho da entrevista afirmou:

Todos os assentamentos foram ocupados em 2002. O sindicato, que na época era filiado à Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura no Estado da Bahia, conseguimos ocupar as fazendas improdutivas com muita força e coragem, contamos com o apoio do PT que ganhou a eleição em 2002 e de Marcelino Galo que era presidente do INCRA. Os companheiros do PT apoiaram muito o nosso acampamento até virar assentamento (Entrevistado 2).

O depoimento anterior coloca em evidência as relações de poder estabelecidas entre diferentes sujeitos e grupos sociais que culminaram nas mobilizações em defesa do acesso à terra pelos trabalhadores do campo. Nesse movimento, destaca-se a figura do sindicato, partido político, igreja (a qual, segundo o entrevistado 2, contribuiu para a organização das pessoas e na assistência, inclusive alimentar, nos tempos de acampamento) e os trabalhadores expropriados que somaram forças para apropriar-se da terra, ou melhor, do território como espaço de vida, economia, trabalho e educação. A escola Marisa Lula, nesse contexto, expressa as multiterritorialidades que conformam os múltiplos territórios do campo.

Outra passagem marcante da entrevista merece destaque:

Estou no sindicato desde quando foi criado, em 1986. Infelizmente, as dificuldades são muito grandes, cansei de fazer “vaquinhas” para ir a Salvador no INCRA, o sindicato não tinha e até hoje não tem renda suficiente, nossos produtores são carentes e a mensalidade é suficiente apenas para manter as despesas com pessoal, luz, energia, internet. A sede só foi construída com a ajuda da igreja, o padre da época doou o terreno e ajudou na construção. O sindicato é muito importante para o agricultor, mas é difícil manter, muitos não querem assumir a responsabilidade (Entrevistado 2).

Em sua fala aparece um aspecto importante e que foi percebido durante a pesquisa: a desarticulação/fragilização dos movimentos sociais e ações coletivas no

município. A precariedade das condições da luta é também reflexo da falta de participação dos sujeitos nos espaços coletivos da classe trabalhadora. Há poucas “mãos” para construir o projeto que se pretende revolucionário. Daí, a importância da formação política e a inserção nas lutas e enfrentamentos contra o projeto do capital, que oferece aos trabalhadores a subalternidade e o alijamento enquanto camponeses.

No âmbito da gestão, destacamos a figura do Entrevistado 9, coordenador pedagógico das escolas do campo, graduado em pedagogia, na modalidade de ensino à distância, por instituição privada, no ano de 2008. Possui experiências anteriores na coordenação pedagógica do ensino fundamental I, em escolas municipais urbanas. Além disso, atuou como secretário acadêmico na instituição educacional que cursou a graduação. Em 2015, iniciou a coordenação pedagógica nas escolas do campo.

O coordenador pedagógico é o único dirigente educacional com mais de 2 anos de experiência na função. Os demais, diretora e secretário municipal, assumiram a gestão no início do ano de 2017, fruto das mudanças na esfera político-administrativa do município, resultantes do pleito eleitoral de 2016. Esse fato possibilita ao entrevistado perceber com maior nitidez os aspectos políticos-institucionais em transição nas escolas, nos programas de formação e no perfil dos professores.

No seu depoimento, o entrevistado revela que a gestão das escolas do campo passa por “grandes mudanças, saindo de uma visão de escolinha rural isolada lá, à toa [deixadas ao acaso] para uma escola que começa a se inserir, de fato, na valorização do homem do campo” (Entrevistado 9, acréscimo nosso). Acrescenta que a construção da proposta pedagógica das escolas do campo, com a participação da comunidade, tem sido um dos elementos que sinalizam o novo momento na prática social destas escolas, “foram 40 anos sem o projeto político pedagógico [nesse caso, trata-se da proposta pedagógica da Educação do Campo que subsidiará a construção do Projeto Político Pedagógico de cada escola do campo] e de esquecimento das escolas do campo, estamos construindo um legado”. E ainda, “as escolas do campo eram assim: o que sobrava das escolas da sede eram jogados para o campo, carteira velha, todo o material de sobra”. Em sua fala, resgata as marcas da histórica invisibilidade e negação do direito à educação aos povos do campo, que se materializa na escola rural depauperada.

Por outro lado, o entrevistado afirma que não participa de movimentos, organizações sociais e/ou ações coletivas. No entanto, compreende que “os movimentos sociais de defesa da reforma agrária foram fundamentais para corrigir algumas distorções

de acesso à terra no município, bem como para a permanência das escolas no campo”. Segundo ele, “existe muita terra na mão de poucos, terra sem produzir, sem produção nenhuma, a criação dos assentamentos alterou um pouco essa história. Hoje, ainda existem muitas fazendas grandes improdutivas, mas há também agricultores familiares trabalhando na sua terra e que precisam da escola no lugar onde moram” (Entrevistado 9).

Nos depoimentos anteriores, percebemos que a escola do campo não está isolada das lutas ampliadas no/do campo, ela está inserida, mesmo que precariamente, no contexto de lutas e conflitos do campo, ainda que a consciência política e de classe dos sujeitos não esteja suficientemente formada nesse sentido. As concepções de educação, campo e políticas públicas que fundamentam a Educação do Campo visam “tirar” as escolas camponesas do anonimato e da invisibilidade (planejada pelo Estado subserviente ao capital) para situá-las em posição de destaque no enfrentamento dos graves problemas do campo, que degradam, precarizam, condenam à morte homens e mulheres que lutam para continuar no campo ou que pretendem a ele retornar. Segundo a CPT, ocorreram 1.079 conflitos por terra⁴⁰ no Brasil, em 2016, destes 102 ocorreram no estado da Bahia, essa é uma realidade que não pode ser negligenciada do debate agrário, o qual inclui, necessariamente, a disputa de concepções e projetos de sociedade.

Em síntese, é possível argumentar que o citado entrevistado compreende que a escola do campo e os problemas da terra se entrecruzam na medida em que os trabalhadores e seus filhos que têm acesso a escola vivenciam na “pele” as desigualdades socioterritoriais.

No tocante ao acompanhamento pedagógico dos professores, o Entrevistado 9 expõe a tentativa de criar instrumentos metodológicos, espaços e tempos de formação para que os professores consigam desenvolver o trabalho pedagógico em consonância com os processos sociais da comunidade. “A formação continuada dos professores é a nossa principal preocupação”, afirma o entrevistado.

⁴⁰ Conflitos por Terra: são ações de resistência e enfrentamento pela posse, uso e propriedade da terra e pelo acesso aos recursos naturais, tais como: seringais, babaquais ou castanhais, dentre outros (que garantam o direito ao extrativismo), quando envolvem posseiros, assentados, quilombolas, geraizeiros, indígenas, pequenos arrendatários, camponeses, ocupantes, sem terra, seringueiros, camponeses de fundo de pasto, quebradeiras de coco babaçu, castanheiros, faxinalenses, etc. As ocupações e os acampamentos são também classificados na categoria de conflitos por terra (CPT, 2017).

Nesse aspecto, cabe acrescentar que a Secretaria Municipal de Educação (SME), através do Programa de Formação Continuada (PROFOC), promoveu ao longo do ano de 2017 diversos encontros de formação específica para todos os professores e funcionários das escolas do campo, com destaque aos temas: “*Concepções e princípios da Educação do Campo*”, mediado pelo Professor Marcos Paiva, mestre em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); “*Agroecologia e Educação do Campo*”, também sob a mediação do Professor Marcos Paiva; e “*O Campo da Educação do Campo*”, mediado pelo autor da presente dissertação.

Além destes, articulamos junto ao Núcleo de Estudos em Questões Agrárias (NEQA) do IF Baiano – Campus Santa Inês, um minicurso sobre “*O Panorama da Questão Agrária no Vale do Jiquiriçá e no município de Santa Inês*”, mas o calendário escolar não permitiu a realização da atividade, sendo reagendada para o ano seguinte. Ademais, destacamos os encontros entre professores, coordenadores, funcionários e representantes da comunidade rural para construção coletiva da *Proposta Pedagógica para a Educação do Campo em Santa Inês*, conforme sinalizaram os Entrevistados 9 e 10 em seus respectivos depoimentos.

Os encontros de formação foram realizados aos sábados, com carga horária de 5 horas a cada encontro, em diferentes contextos socioespaciais camponeses. Os temas foram definidos de acordo com o diagnóstico realizado pelo Núcleo de Educação do Campo do Município em diálogo com os professores e funcionários das escolas do campo. O PROFOC contempla todos os sujeitos da educação municipal, embora seja feitos os recortes temáticos de acordo com a especificidade e necessidade do público. As formações nas escolas do campo tiveram como foco a discussão dos pressupostos teóricos e políticos que dão forma e conteúdo às concepções de educação, campo, homem e sociedade reivindicados no projeto societário da classe trabalhadora.

Os tempos e espaços formativos coordenados pela SME foram fundamentais às nossas pesquisas exploratórias. Tivemos a oportunidade de conhecer os sujeitos que constituem a realidade das escolas do campo, ouvir suas histórias de vida e formação, perceber seus conflitos, angústias e incertezas com o trabalho nestas escolas. Vimos, que ao passo que as formações continuadas construía novas referências sobre a (i)materialidade dos territórios educativos, revelavam-se novos desafios diante da responsabilidade em que estavam incumbidos.

Percebemos a dificuldade dos sujeitos participantes em compreender a relação

indissociável das questões agrárias, a exemplo da estrutura fundiária, da concentração de terra e renda, da produção agrícola e a precarização das condições de vida dos trabalhadores do campo, com o trabalho educativo desenvolvido nas escolas, visto que lhes faltavam a base teórica inicial que os possibilitasse articular as diferentes dimensões da realidade com a escola e a educação.

Dentre as atividades políticas e pedagógicas mencionadas, tivemos a oportunidade de participar de 3 (três) tempos-espços de formação, a saber:

I - *Construção da Proposta Pedagógica da Educação do Campo* (Figura 16), encontro realizado no dia 15 de julho de 2017, na Escola Municipal Antenor Rangel, com a presença dos professores, funcionários, coordenador pedagógico e diretora das escolas do campo. Este momento com a carga horária de 5 horas foi precedido por outros encontros com a comunidade escolar, nos quais realizou-se o diagnóstico da educação no município e, em particular, o cenário educacional nas escolas do campo. Assim, a nossa participação culminou com a sistematização dos levantamentos e discussões anteriores.

Figura 16 - Tempo-espço de Formação 1 – pensando e construindo o Proposta Pedagógica da Educação do Campo, Escola Municipal Antenor Rangel.



Foto: Waldivan Braga, 2017.

A construção da Proposta Pedagógica tem como objetivo orientar as ações para a efetivação da Educação do Campo no município. Essa discussão é resultado das mudanças na dimensão político-administrativa municipal, que inaugurou um novo olhar sobre as escolas e processos educativos no e do campo, sobretudo na criação e atuação do Núcleo de Educação do Campo composto por profissionais com formação acadêmica, experiência profissional e, em sua maioria, participantes dos espaços e as ações coletivas em favor de uma política educacional que supere a dívida histórica com os povos do campo.

Importante destacar que até o ano de 2017, o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas urbanas norteavam a prática educativa no contexto das escolas do campo. Assim, as referências de educação e de campo encontram-se deslocadas das relações construídas pelos sujeitos com o seu território. Aqui não se trata de tensionar a dualidade campo-cidade, mas, fundamentalmente reconhecer e reafirmar que se tratam de territórios e territorialidades distintas, na medida em que se conformam a partir de diferentes sujeitos e relações (de conflito, conflitualidade e poder).

Nesse sentido, iniciou-se a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas camponesas, a partir das linhas norteadoras da Proposta Pedagógica de Educação do Campo, os quais devem expressar a visão de mundo dos sujeitos sociais envolvidos no processo educativo, a partir das condições objetivas em que se reproduzem enquanto classes social, constituindo a identidade da escola. “Portanto, o PPP é um conjunto de ações que reflete a realidade da escola, situada num contexto, que influencia e que pode ser por ela influenciado” (SOUZA, et al., 2008, p. 49). As escolas do campo de Santa Inês/BA estão inseridas no contexto de disputa e luta pela terra, educação, trabalho, isto é, por território na lógica de vida dos trabalhadores camponeses. Sendo assim, a Proposta Pedagógica e, em paralelo, o Projeto Político Pedagógico representam a possibilidade de afirmação e potencialização da territorialidade educacional reivindicada pela classe trabalhadora.

A oportunidade gestada pelos sujeitos que materializam a política educacional de elaborar a Proposta Pedagógica referenciada nas concepções e princípios da Educação do Campo representa mais que uma formalidade, trata-se de um processo pedagógico e que demarca posição teórico-política fundamental, na medida em que se coloca na contraposição da ordem estabelecida e projeta “novos olhares” sobre a escola, o campo e a educação. Os limites temporais desta pesquisa não nos permitiu acompanhar a

finalização dos citados instrumentos político-pedagógicos, tarefa a ser continuada em outros momentos.

Nesse ponto, concluímos, a partir das observações participantes e, posteriormente, das sistematizações e análises das entrevistas, por dois cenários possíveis: 1) a perspectiva de avanços na pauta educacional do campo, a partir do diálogo entre diferentes sujeitos refletindo sobre o projeto e currículo das escolas do campo; 2) possibilidades de articular a realidade socioespacial com o trabalho educativo, visando a construção de práticas sociais de intervenção nas condições objetivas da vida no campo.

O cenário retratado pela pesquisa é de professores que, em maioria, percebem e vivenciam a manifestação dos fenômenos socioterritoriais na realidade, mas, ao mesmo tempo, não conseguem problematizá-los. As questões sociais são, na maioria das vezes, naturalizadas em discursos do tipo “aqui é assim mesmo”. O avanço ou recuo da Educação do Campo dependerá do entrelaçamento destas questões na escola, nas comunidades, nos movimentos sociais e ações coletivas que perpassam à prática e concepção educacional dos professores.

Para Santos (2015), “quando o indivíduo não entende os processos socioespaciais, ele também não se entende como ser social; assim, naturaliza as questões que permeiam a realidade e não identifica caminhos para a superação” (p. 202). Nesse particular, é preciso redobrar a atenção e olhar para além do aparente, perceber que o sistema capitalista se alimenta da miséria e ignorância, ao passo que a sociedade tende a “individualizar a culpa”, penalizando o sujeito pela sua condição social. A questão primeira diz respeito ao modelo de escola e educação que nega o acesso qualificado à escolarização capaz de instrumentalizá-los na perspectiva crítica e humana.

Destarte, a concepção de educação, campo e política pública pensada a partir das contradições e conflitualidades da sociedade de classes contrapõe-se à naturalização das desigualdades, da fome, da miséria e da educação esvaziada de conteúdo. Daí a formação de professores ser um ponto fundamental na construção de “novos olhares” sobre o campo, a educação, o homem e a sociedade que se almeja construir.

II - *Concepções e princípios da Educação do Campo* (Figura 17), oficina realizada no dia 29 de julho de 2017, na Escola Municipal Antenor Rangel, povoado de Lagoa queimada, com a participação dos gestores municipais (secretário, diretora e coordenador pedagógico), professores e funcionários que trabalham nas escolas do campo e

representes da comunidade. O objetivo central foi pensar e refletir a educação do campo no âmbito de uma política educacional, de modo a reconhecer a identidade da escola do campo, pontuando que nas diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, esta identidade é definida a partir dos sujeitos camponeses, do modo como estes organizam seu cotidiano, dos saberes e da cultura que produzem enquanto transformam a terra e o próprio contexto onde estão inseridos (SME, 2017).

O encontro teve carga horária de 5 horas de formação política e pedagógica, através da problematização da construção histórica e social do rural brasileiro; a contraposição entre os modelos do agronegócio e da agricultura camponesa, destacando a discrepância no acesso ao crédito, terra, produção e pessoas ocupadas, demonstrando graficamente a opção do Estado brasileiro pela lógica capitalista, acentuando a questão agrícola/agrária brasileira; e, dentre outras questões, a distinção entre as concepções e perspectivas de educação, mormente a Educação Rural e Educação do Campo.

Figura 17 - Tempo-espaço de Formação 2: oficina sobre concepções e princípios da Educação do Campo, Escola Municipal Antenor Rangel.



Foto: Waldivan Braga, 2017.

Os professores e demais participantes foram distribuídos em subgrupos para sistematização dos principais pontos discutidos, além da leitura e análise das conquistas

materializadas nas “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº1/2002)” e nas “Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (Resolução CNE/CEB nº 2/2008)”. Essa metodologia é um desdobramento dos dados empíricos desta pesquisa, haja vista a constatação de que os professores entrevistados não conheciam as principais conquistas normativas da Educação do Campo, conforme evidencia o seguinte diálogo:

- Você já teve acesso às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo? (Pesquisador)

- Já ouvir falar durante o curso escola da terra, mas nunca fiz a leitura (Entrevistada 8)

Ao final, cada grupo apresentou a síntese do debate construído ao longo da formação, bem como suas impressões sobre as dificuldades e potencialidades para consolidação da Educação do Campo no município. Os principais aspectos assinalados pelo grupo estão descritos ao final desta seção e no documento “Subsídios para Educação do Campo” em Santa Inês/BA, especificamente no marco situacional e marco operacional da Educação do Campo.

Essas discussões foram fundamentais para demarcar o espaço da Educação do Campo na luta pela terra, ou melhor território, e na construção do projeto histórico dos trabalhadores, bem como fomentar o processo de desconstrução de percepções imediatas e fragmentadas da realidade do campo. Acrescenta-se que esta formação insere-se como parte do processo de *Construção da Proposta Pedagógica da Educação do Campo*, descrita no item anterior, como forma de subsidiar os sujeitos na construção da referida proposta pedagógica para o município e dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas em que trabalham.

III - *O campo da Educação do Campo* (Figura 18) foi o último tempo-espaço de formação que participamos e também uma das últimas atividades promovidas pela Secretaria Municipal de Educação no ano letivo de 2017, foi realizado no dia 25 de novembro, na Escola Municipal Marisa Lula, no Projeto de Assentamento Rancho Alegre. Nesse encontro, buscamos construir uma reflexão em torno da estrutura fundiária do município, das formas de acesso à terra e dos processos sociais que demarcam a disputa pelo território

camponês, no sentido de demonstrar as interconexões nas relações entre os territórios concreto-funcionais e os territórios simbólicos.

Figura 18 - Tempo-espaço de Formação 3: Oficina sobre o Campo da Educação do Campo, Escola Municipal Marisa Lula.



Foto: Waldivan Braga, 2017.

Além dos gestores e professores participaram da atividade agricultores do assentamento Rancho Alegre. A participação dos trabalhadores, incluindo os professores que moram e trabalham naquela comunidade, foi fundamental para fortalecer o vínculo da escola com as condições de vida daquela população, evidenciando o potencial da escola como espaço a ser apropriado pelas questões inerentes ao campo, promovendo discussões em torno das relações que são conformadas nos diferentes territórios camponeses.

Durante as entrevistas, questionamos aos professores e às lideranças as suas impressões sobre os momentos de formação promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, destacamos os posicionamentos que melhor expressam o cenário atual da educação no campo:

Os cursos contribuíram bastante. Às vezes, a gente que trabalha na Educação do Campo ficávamos soltos, sem entender realmente o que é a Educação do Campo, quando o secretário de educação promove esses cursos contribuí muito

para entender a escola, a educação e as comunidades onde trabalhamos (Entrevistado 3).

As formações com o secretário de educação têm dado uma visão melhor sobre a agricultura, a utilização de produtos químicos na produção, os prejuízos do agrotóxico, inclusive foi muito importante para chamar a atenção da comunidade sobre estas questões, porque a gente mora num lugar onde as pessoas vivem muito disso. Eu vejo que Marcos [secretário de educação] tem buscado essa visão. Mas, eu acho que essas formações têm que envolver mais a comunidade para aproximar as pessoas da escola, pois as pessoas vivem da agricultura e do trabalho na terra. É preciso haver mais reuniões na escola com a comunidade para tratar de temas de interesse de todos, a comunidade faz parte da vida escolar e a escola faz parte da comunidade (Entrevistada 4, acréscimo nosso).

Os cursos de formação são importantes para nos ajudar a trabalhar com essa realidade do campo. Eu já tinha trabalhado nas escolas do campo, mas através das formações percebi que não tinha conhecimento dessa realidade, vejo que é necessário cada vez mais participar dos curso para aprender mais e trabalhar melhor (Entrevistada 6).

Pelo exposto, as formações político-pedagógicas demarcaram um novo momento no processo de escolarização dos camponeses. Trata-se de um fato novo que se expressa na visibilidade dos professores, funcionários e comunidades rurais na agenda educacional do município. Nesse sentido, os encontros formativos, os diálogos, as provocações, as formas de vida e trabalho dos sujeitos camponeses e, sobretudo, as condições objetivas em que os processos educativos estão sendo problematizados na escola foram essenciais ao olhar propositivo desta pesquisa.

Certamente, essas iniciativas pontuais não superam o problema complexo da formação dos professores. Contudo, representam “avanços” importantes nesta direção, ao menos no âmbito local. De outro modo, indica desdobramentos (no chão das escolas municipais) das lutas ampliadas pela afirmação da Educação do Campo, haja vista o quanto seria inimaginável pensar espaços e tempos de formação específicos para os professores do campo em épocas recentes na política educacional brasileira. E ainda, pensar em gestores municipais com formação específica para esta realidade, a exemplo do secretário municipal de educação, que será discutido mais à frente.

Evidente que esta formação, sobretudo dos que trabalham nas escolas do campo (historicamente em desvantagem no quadro geral da educação brasileira) é primordial na construção do projeto de escolarização e formação humana na perspectiva da classe trabalhadora. Este tem sido o grande desafio da Educação do Campo, na medida em que expõe de forma contundente a disputa de territórios entre a classe dominante, que propõe uma formação orientada à manutenção da ordem estabelecida (educação para o capital),

e a classe dominada (os trabalhadores), que preconizam a formação dos sujeitos com uma base teórica consistente que os possibilite a compreender as condições/contradições concretas do real e elaborar estratégias de enfrentamento ao modelo societário dominante (educação para além do capital).

Desse modo, os programas/ações direcionadas à formação de professores do campo, seja no âmbito do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), tal como ofertado pela UFBA, seja pela iniciativa municipal, através do PROFOC voltado à formação continuada destes profissionais, tornam-se ainda mais relevantes quando constatamos que dos 6 professores entrevistados, nenhum deles possuem ainda formação inicial em nível de graduação, conforme exigência estabelecida no artigo 62 da Lei 9394/96 - Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), ao pontuar que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena”. Mas, por outro lado, admite [...] como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996, p. 22), condicionada ao prazo de seis anos, a partir da posse no cargo, para que os profissionais concluam o curso de licenciatura.

Ressalva-se, que todos os professores entrevistados encontravam-se em formação inicial no curso de Pedagogia oferecido por instituição privada, na modalidade à distância, em parceria com a prefeitura municipal. Importante anotar que no tempo-espaço de formação 3, o Entrevistado 11 (secretário municipal de educação) manifestou sua preocupação com a qualidade do curso que conduz a formação inicial dos professores. Segundo ele, “os professores formadores não conseguem desenvolver o trabalho pedagógico que possibilite aos professores-alunos a transição do pensamento sincrético para o pensamento sintético”. Ou seja, percebem os fenômenos no campo empírico, mas não conseguem tecer explicações com base na teoria, de modo a estabelecer relações sociais, históricas e territoriais.

A partir desta fala, depreende-se a precariedade e fragilidade da formação dos professores, na medida em que não eleva a capacidade teórica dos sujeitos, condenando-os à pseudoconcreticidade, ao empirismo desprovido da reflexão científica, ou seja, a realidade sob uma “cortina de fumaça”, a aparência em detrimento da essência dos fenômenos. Em síntese, “trata-se de pessoas que, empiricamente, sabem diferenciar ricos de pobres, mas não conseguem enxergar o conteúdo dessas desigualdades: a luta de

classes. Ou seja, visualizam o fenômeno, mas não compreendem a essência do fenômeno” (KOSIK, 2011 apud SANTOS, 2015, p. 49)

Pelo exposto, estamos diante de três dimensões de uma mesma questão (formação de professores) que conformam as territorialidades referenciadas na escola e educação: 1) a necessidade de formação inicial dos professores, 2) a precariedade do curso de formação inicial destes sujeitos e 3) atuação do município na oferta de programas/ações de formação continuada que sinalizam possibilidades para uma *práxis* pedagógica em consonância com a perspectiva preconizada pela classe trabalhadora (do campo). Enquanto as dimensões 1 e 2 evidenciam a continuidade de “velhas questões” no cenário da política educacional com acentuadas implicações na organização dos territórios camponeses, a dimensão 3 demarca possibilidades de construção de territorialidades educacionais a partir dos municípios ou territórios locais (poder local), em concordância com o entendimento de Munarim (2011) expresso no item 2.3.

Parece-nos oportuno, tencionar a relação do último aspecto com a atual conjuntura política nacional de desmonte das políticas sociais e retirada de direitos conquistados pela luta histórica dos trabalhadores, do campo e da cidade. Esse cenário de ofensiva dos setores conservadores à “jovem democracia” brasileira aportados pelos interesses do capital em conferir celeridade às suas reivindicações terá fortes implicações na política educacional, especialmente às políticas/programas e ações direcionadas aos povos do campo, a exemplo do PRONERA e as Licenciaturas em Educação do Campo. Tal preocupação tem sido amplamente denunciada pelos trabalhadores e movimentos sociais, o “*Manifesto em Defesa da Educação do Campo, pela Reforma Agrária, pela Democracia e Contra o Golpe*”⁴¹ é um dentre vários exemplos.

Nesse cenário, carece de visibilidade a estratégia da ação no território local, sem perder de vistas a totalidade das relações sociais. Essa postura justifica-se também pelo fato de que, [...] no âmbito federal, já existem leis e normas bastantes para se operacionalizar, em todas as escolas do campo, bem como em todas as redes públicas do país, aqueles princípios preconizados pelos sujeitos que compõem o Movimento de Educação do Campo” (MUNARIM, 2011, p. 33). Sobre isso, recomenda-se retorno ao

⁴¹ Posicionamento político resultante do Encontro Baiano de Educação do Campo, realizado nos dias 17, 18 e 19 de agosto de 2016, no Campus I da Universidade do Estado da Bahia, na cidade de Salvador/BA. O documento foi subscrito por 252 participantes do evento, representando 27 entidades e movimentos sociais.

Quadro 2 (síntese do conjunto de normativas da Educação do Campo).

A questão que fica é: há organizações e movimentos sociais mobilizadores capazes de viabilizar essa estratégia? Ao nosso olhar, considerando a percepção/impressão dos entrevistados quanto à existência de algum movimento social que critique ou questione a concentração da terra no município, é plausível dizer que, existe um conjunto variado de sujeitos, mobilizações e ações coletivas (movimentos sociais e sindicais, associações, entidades públicas, conselhos e fórum, dentre outras) com potencial mobilizador, no entanto, inexistente a articulação e militância necessária para corporificar a perspectiva de luta no âmbito local. Corrobora a ideia de Dalmagro (2011, p. 161), “a Educação do Campo avança mais onde os espaços de luta e organização dos trabalhadores é mais desenvolvida”.

Apesar da flagrante desarticulação ou fragilização das ações coletivas, evidenciada na ausência de participação e envolvimento dos sujeitos (especialmente, os professores) nos movimentos e mobilizações sociais, acredita-se que não podemos negligenciar o potencial deste “novo olhar” estratégico de interpretar e perceber as condições que estão dadas na esfera municipal como possibilidade de emergência do Movimento Por uma Educação do Campo em Santa Inês/BA. Afinal, não é aceitável secundarizar este debate ante o seu potencial de tornar práticas concretas as legislações conquistadas no âmbito nacional.

Retornando às experiências formativas dos dirigentes municipais, destacamos a Entrevistada 10, diretora das escolas do campo, graduada em pedagogia, pela Universidade Estadual do Estado da Bahia (UNEB), e formações em nível de pós-graduação. Possui experiência na coordenação de programas educacionais voltados à alfabetização de jovens e adultos (EJA) do campo, dentre eles o MOVA-Brasil, inspirado no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), criado por Paulo Freire. Ademais, acumula vivências em sala de aula, incluindo classes multisseriadas em escola do campo, onde iniciou sua carreira no ano de 1998, na antiga escola rural da Fazenda Rancho Alegre (atualmente, Assentamento Rancho Alegre).

Frisa-se que a Entrevistada 10 é a única dirigente na estrutura administrativa das escolas do campo que faz parte do quadro efetivo da rede municipal de ensino. No ano de 2017, assume, pela primeira vez, a função de Diretora das escolas do campo. Além da vasta experiência docente, a entrevistada também participou do sindicato de trabalhadores rurais de Santa Inês/BA, onde coordenou os programas educacionais mencionados

anteriormente; do sindicato de professores, no qual ocupou espaços na diretoria da entidade; e da Comunidade Eclesial de Base (CEB), na qual teve contato direto com as desigualdades sociais do município, a exemplo da concentração de terra, da fome e miséria, no campo e na cidade.

Segundo ela, a gestão escolar tem sido pautada pela melhoria das escolas do campo e dos processos educativos ali desenvolvidos, mas tem sido difícil em virtude do “legado de esquecimento”. Destaca como avanço as oportunidades de formação, a exemplo do Programa Escola da Terra e as Oficinas de Formação no âmbito do PROFOC, na medida que possibilitaram a compreensão das nuances históricas, políticas e pedagógicas que orientam a concepção de Educação do Campo, assim como, a construção de estratégias metodológicas de trabalho com os professores e estudantes.

No entanto, afirmou que “no momento, a educação desenvolvida nas escolas do campo ainda não está voltada para as questões sociais, está ainda direcionada à questão pedagógica, ou seja, a escola não se articula com os problemas sociais das comunidades”. Noutra passagem, a entrevistada declarou que há “um esforço em curso para construir o currículo próprio das escolas do campo [referência à Proposta pedagógica e ao PPP], uma vez que não havia distinção em relação às demais escolas municipais” (Entrevista 10, acréscimo nosso). Ela entende que “as demandas são diferentes, as vivências dos alunos são específicas, portanto o trabalho educativo deve ser diferenciado”. Sobre isso, explica:

No início, achamos estranho. O currículo, a organização das escolas, os projetos eram os mesmo das escolas urbanas. Começamos a diferenciar com a construção coletiva do currículo das escolas do campo, porque entendemos que as demandas são diferentes, o trabalho é diferente, as vivências dos alunos são outras. Por isso, temos que trabalhar de acordo com a vida no campo. Então, ainda estamos em processo de mudança para adequar a escola à realidade proposta pela Educação do Campo (Entrevistada 10).

Sendo assim, percebemos que há um processo de (re)significação das escolas do campo, no qual os fundamentos da educação no e do campo fomentam a construção dos instrumentos políticos e pedagógicos norteadores da prática social da escola, bem como as ações formativas dos sujeitos. Nesse quadro, extraímos evidências de que as ações propostas pelos dirigentes educacionais têm viabilizado a construção de novas relações sociais no espaço da escola, as quais colocam em evidência os distintos interesses que disputam os territórios da escola, do conhecimento e de organização social do campo.

Os argumentos do Entrevistado 11 reforçam nossa análise:

A Educação do Campo é algo muito mais profundo do que meramente o aspecto pedagógico. No cenário geral, o que nós observamos e avaliamos inclusive é que houve um grande “boom” em torno da Educação do Campo, ou seja, desde a sua “criação” até mais ou menos 2015 a Educação do Campo ficou muito em evidência nas discussões acadêmicas e também nas discussões em torno dos movimentos sociais, porque a Educação do Campo surgiu da necessidade de levar a educação para a Reforma Agrária. Não bastava o acesso à terra, é preciso educação para o homem do campo, mas com os moldes ou com concepções teóricas diferentes da educação rural. Então, em nome disso, muitos programas surgiram, muitos estudos acadêmicos surgiram, apesar de ser estudos que as vezes “bebem” de linhas epistemológicas diferentes (Entrevistado 11).

A citação acima demonstra que o entrevistado apreende o movimento histórico e os elementos fundantes da Educação do Campo. De acordo com o quadro 3, o Entrevistado 11 ocupa a função de secretário de educação do município estudado. Dentre as experiências formativas, destacamos: a graduação em pedagogia, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2004-2008; Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), 2014-2016; Especialização em Fundamentos Sociais e Políticos da Educação, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2011-2012; Mestrado Profissional em Educação do Campo, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), 2014-2016; e Professor formador do Programa Escola da Terra/UFBA.

O entrevistado é concursado do município de Cravolândia/BA (a 8 km de Santa Inês), no cargo de Coordenador Pedagógico, onde atuou na Educação do Campo e na Educação para Jovens e Adultos (EJA). Acumulou outras experiências com a coordenação pedagógica do Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães (2012-2015), no município de Santa Inês-BA; coordenador pedagógico das escolas do campo (2009-2011), no município de Planaltino/BA; diretor pedagógico da secretaria municipal de educação (2011-2012), em Planaltino/BA; professor da rede pública estadual no município de Jaguaquara (2005 - 2008), orientador social do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETE (2006-2009), além de outras experiências docentes e de formação de professores.

Atualmente, além de trabalhar como dirigente municipal de educação do município de Santa Inês, ocupa a diretoria executiva da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/BA); coordena o Fórum de Educação do Campo do

Recôncavo e Vale do Jiquiriçá; participa do Fórum dos Dirigentes Municipais de Educação do Vale (EDUCAVALE); Observatório da Educação do Campo na Região do Vale do Jiquiriçá-Bahia (OSERVALE/UFRB); Grupo de Estudos em Pedagogia Histórico-Crítica/UFBA; e já fez parte de movimentos estudantis.

Os Entrevistados 9, 10 e 11 (coordenador pedagógico, diretora e secretário, respectivamente) constituem o grupo gestor do Núcleo de Educação do Campo no município. O perfil e trajetória formativa destes sujeitos, sobretudo da diretora e do secretário de educação, constituem manifestação empírica da territorialização da Educação do Campo, tanto no aspecto político-institucional, a partir da inserção de militantes e estudantes do tema em frações importantes do poder público municipal, quanto pelas implicações nas práticas, concepções e debates que estão em curso nas escolas e comunidades camponesas. Certamente, esses aspectos configuram alargamentos importantes na compreensão e visibilidade dos processos formativos do campo.

No que tange aos professores entrevistados, enfatizamos um aspecto de repercussão geral no tocante à história de vida e formação destes educadores: a vinculação dos sujeitos com a terra e as comunidades onde moram e trabalham. Do total de 12 (doze) professores(as) que trabalham nas escolas do campo, apenas 1 (uma) professora reside na cidade. Segundo informações de representantes da comunidade, a referida professora que reside em município vizinho (Itaquara/BA) optou por trabalhar em Lagoa Queimada, na Creche Lindaura Rocha Rotondano (às margens da BR 420, no trecho Santa Inês-Itaquara) pela proximidade e facilidade de acesso do local de trabalho em relação à sua moradia.

Os demais professores, inclusive os 6 (seis) entrevistados, moram na mesma comunidade em que trabalham. Para o Entrevistado 11, essa questão “é um diferencial das escolas do campo, pois não houve rotatividade dos profissionais, ao mesmo tempo que as vivências dos professores no e do campo constituem possibilidades ao processo formativo na escola”. Nesse aspecto, consideramos relevante o vínculo direto dos professores com o território em que as relações sociais são construídas, tal como destacou a Entrevistada 6, “nós que moramos no campo e conhecemos a realidade e vivenciamos as experiências temos maior facilidade em dialogar com os educandos”.

Nessas circunstâncias, há indícios de territorialidades educacionais em construção, a partir dos sujeitos do campo na condução do trabalho educativo nos espaços institucionalizados, expressão do tensionamento político das comunidades para que os

professores do campo sejam sujeitos do campo. Tal fato vincula-se também aos desdobramentos da aglutinação de forças no âmbito nacional, em prol da articulação dos conhecimentos escolares com os saberes e condições de vida da população camponesa. Assim, os entrevistados se constituem tanto como professor-camponês na direção do trabalho educativo nas comunidades em que moram e trabalham, quanto camponês-professor, sujeito integrante (consciente ou não) das lutas pelas condições (i)materiais que possibilitem a sua existência enquanto classe.

No entanto, esta não é a questão fundante. Ao nosso olhar, a formação e prática social do professor sobrepõe-se às referências geográficas de moradia e/ou trabalho. Estar no campo não implica, necessariamente, em participação nas lutas e encontros do campo em prol da emancipação. Afinal, já evidenciamos em outras passagens os grupos que estão no campo, inclusive construindo escolas e rotulando de Educação do Campo, para legitimar o projeto de “adestramento” dos trabalhadores à lógica de mercantilização da vida. Por isso, a participação nas mobilizações, movimentos sociais e ações coletivas e/ou o acesso aos processos de formação teórico-político na escola/academia são fundamentais para o comprometimento com o projeto de emancipação social dos sujeitos do campo.

Dentre as perguntas norteadoras da entrevista realizada com os professores, destacamos 1) a existência de algum movimento social que critique ou questione a concentração da terra na comunidade ou no município e a 2) a participação dos entrevistados em movimentos sociais, sindicatos, associações ou similares.

Com referência a participação em movimentos sociais e/ou ações coletivas, apenas 1 dos 6 professores entrevistados declarou participar de tais espaços políticos. A Entrevistada 4, que mora e trabalha no povoado de Lagoa Queimada, na Escola Municipal Antenor Rangel, há 10 anos trabalhando em escolas do campo, dos quais os três últimos nas turmas de 1º, 2º e 3º Ano do Ensino Fundamental 1, em classes multisseriadas, afirmou participar da associação existente na comunidade, ocupando, inclusive, a função de secretária. Ao mesmo tempo, destacou a dificuldade em acompanhar e participar ativamente das atividades políticas da organização.

Por outro lado, o Entrevistado 3, que mora e trabalha na mesma comunidade da professora anterior, reconhece a existência da associação, mas afirma não participar desta ou qualquer outra ação coletiva. É notório o fato de que todas as comunidades rurais com escola do campo possuem algum tipo de ação coletiva, sendo mais comum as associações.

Apesar de reconhecê-las os demais Entrevistados (5, 6, 7 e 8) não os compreendem como potencial mobilizador na construção dos processos político-pedagógicos. Vejamos um dos depoimentos que exemplifica a situação relatada:

(Pesquisador) - Você participa de movimentos sociais, sindicatos, associações?

(Entrevistada 6) - Até o momento não.

(Pesquisador) - Conhece algum movimento social, sindicato, associação que discuta a concentração da terra na comunidade ou no município?

(Entrevistada 6) - Sim.

(Pesquisador) - Qual?

(Entrevistada 6) - A associação do assentamento.

(Pesquisador) - Porque não participa das atividades da associação?

(Entrevistada 6) - Prefiro não responder.

Ao final da entrevista, a professora acima afirmou que não participa das atividades porque as questões da escola não são discutidas nas reuniões da comunidade. “As atividades da associação não acontecem com frequência, quando ocorrem é para tratar de temas voltados exclusivamente para discutir ações relacionadas à produção agrícola ou captação de recursos”, afirmou a entrevistada.

“A comunidade parece distante da escola e a escola distante da comunidade, esse ano [2017] as coisas começaram a mudar um pouco, conseguimos nos aproximar mais e a comunidade aos poucos começa a participar da escola, inclusive esse tivemos duas turmas da Educação de Jovens e Adultos com quase 30 alunos, isso foi muito positivo porque os pais, mães e avós das crianças também estão tendo a oportunidade de estudar (Entrevista 6, acréscimo nosso)

Concluimos que os professores do campo do município de Santa Inês estão inseridos em distintos territórios de disputa, desde o material-funcional (terra) até o imaterial-simbólico (educação), mas não participam ativamente das lutas sociais, ou seja, não compreendem a especificidade do professor-camponês na construção do projeto político e pedagógico do campo. No entanto, nossa pretensão é mais que apontar as “velhas questões”, nesse caso os limites à consecução do projeto popular de educação, porque seria injusto com os sujeitos sociais que produzem a escola em meio às contradições da sociedade de classe, bem como ao percurso construído pelos Movimentos que não negam a escola e suas dificuldades, mas propõe enxergá-la para além dela mesma

(afinal, educação é mais que escola), no sentido de apreender a realidade em sua essência e ocupar os espaços de escolarização noutras perspectivas.

Nessa linha, os impasses e limitações devem servir de referências para elaboração de estratégias superadoras e, pelo que vimos, a formação política e pedagógica dos professores se constitui em mais um desafio a ser superado.

4.2.2 Os sujeitos e suas concepções de Educação do Campo

Nesse ponto da pesquisa, que se aproxima do término, tecemos as considerações em torno de dois aspectos que se complementam: a concepção de Educação do Campo e Reforma Agrária dos sujeitos pesquisados.

A Entrevista 10, diretora das escolas do campo, quando questionada sobre a concepção de Educação do Campo, respondeu:

A Educação do Campo é primordial para garantir o acesso das crianças, dos jovens e adultos à escolarização de qualidade, fazendo com que a educação deles seja voltada para as condições de vida no campo e contra à lógica do êxodo rural. Então, a educação do campo no campo fortalece os trabalhadores na luta pela sobrevivência digna no lugar onde mora e trabalha.
[...] No município, estamos tentando construir uma educação que se aproxime das concepções e fundamentos desta Educação do Campo, através da formação de professores e diálogo com as comunidades rurais para afirmação da identidade das escolas que estão no campo, de modo a valorizar o modo de viver e lidar com a terra (Entrevistada 10).

A entrevistada, que acumula experiências teórico-empíricas das condições sociais do campo local, demonstra aproximação com as bandeiras de luta dos trabalhadores do campo, qual seja: o direito a uma educação no lugar onde vive e vinculada as condições sociais que produzem a existência dos sujeitos enquanto camponeses. A participação/acesso aos processos de formação teórico-política, a exemplo da formação em nível de graduação (pedagogia) e do curso de aperfeiçoamento do Programa Escola da Terra, bem como a militância nos movimentos sociais e ações coletivas, conforme demonstrado no quadro 2, conformam a compreensão que a entrevistada expressa da realidade educacional do campo.

Além disso, reconhece o papel dos processos educativos na construção de novos horizontes sociais. Em sua fala, a educação camponesa comparece como instrumento de formação humana emancipatória e de inserção dos sujeitos no processo reivindicatório das condições dignas de sobrevivência “onde mora e trabalha”, criando estratégias de luta

e fortalecendo os vínculos com o modo de vida dos trabalhadores do campo.

Neste caso, o que está em pauta é a territorialização do campesinato, sob dois aspectos: a) pelo acesso e controle da terra e b) pelo projeto de educação pensado na articulação dos trabalhadores, movimentos e organizações sociais. Por isso, “não se consegue separar a luta da Reforma Agrária da luta por uma educação de qualidade no campo, são inseparáveis” (Entrevistada 10). De modo geral, é possível afirmar que a entrevistada identifica a realidade da estrutura fundiária do município em que mora e trabalha, haja vista aliar-se à concepção de Reforma Agrária defendida pelos movimentos sociais num cenário em que predomina “poucos com muita terra e muitos sem nada”, e, principalmente, tem compromisso político com a formação crítica dos sujeitos sociais do campo.

Até aqui, expusemos alguns dados sistematizados, observações e trechos transcritos das entrevistas do coordenador pedagógico (Entrevistado 9) e da Diretora (Entrevistada 10) das escolas do campo no tocante à dimensões tangentes e relacionais ao objeto da pesquisa. Ambos, ocupam frações do poder público municipal direcionados à operacionalização das políticas/projetos e ações educacionais no campo. Ainda nessa linha de discussão, evidenciamos a concepção e avaliação da Educação do Campo a partir do Secretário Municipal de Educação:

No recorte do município de Santa Inês, o que nós estamos buscando fazer? Primeiro, não houve uma discussão anterior sobre educação do campo, nos moldes da educação do campo. O que houve foi mudar a nomenclatura para educação do campo, usar o símbolo do girassol, mas na prática havia uma proximidade muito grande com pedagogias contrárias à emancipação social, contrárias ao que a educação do campo prega. Então, hoje nós estamos com o seguinte cenário: temos aí duas comunidades que estão no campo, dividida em quatro escolas: Antenor Rangel, Lindaura Rotondano [na Lagoa Queimada], Marisa Lula e a Judite, na Bela Mira⁴². Ano passado começamos um processo de formação, inicialmente com a gestão e depois com os professores, partindo de alguns fundamentos básicos do que seria a educação do campo. Com a discussão em torno dos fundamentos políticos da Educação do Campo; em torno da Agroecologia; em torno dos sujeitos do campo. Mas, avaliamos ainda que foram ações muito tímidas, não tivemos “braços e pernas” para alcançar o específico com a mesma energia que tivemos para alcançar o geral (Entrevistado 11).

⁴² O povoado Bela Mira é, na verdade, Lagoa do Jequitibá. Há uma certa confusão nas toponímias dos povoados por conta da tensão entre os municípios de Santa Inês, Itaquara e Irajuba que “disputam” a área. A região é conhecida como Bela Mira, em seu interior existem outros povoados, que inclui a Lagoa do Jequitibá.

A fala do entrevistado condiz com o acúmulo teórico e político de sua trajetória formativa junto à educação e Educação do Campo. O depoimento acima, traduz o cenário da Educação do Campo no recorte espacial analisado, qual seja: a “tímida” transição entre um modelo de escola e educação esvaziado do conteúdo político das condições de vida da população camponesa à perspectiva da formação humana conjugada ao projeto histórico dos trabalhadores. Ou,

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).

Indubitavelmente, há um cenário favorável no aspecto político-institucional para efetivação das políticas públicas de Educação do Campo no município, que se evidencia pela escolha dos sujeitos da gestão educacional e na execução dos processos formativos, corroborando com a tese apresentada em linhas anteriores da necessidade da ação mobilizadora na operacionalização das políticas públicas. As relações que se estabelecem entre os sujeitos no âmbito do aparato institucional, das escolas, das comunidades e dos movimentos e organizações sociais no campo de disputa das concepções de escola, educação e campo constituem o que denominamos de “territorialidade da Educação do Campo”.

Por isso, apontamos a articulação destes sujeitos, especialmente os Movimentos do campo, como estratégia viável de construção de novos rumos (ou novos olhares) às ações pensadas no âmbito ampliado do Movimento Por uma Educação do Campo. Afinal, conforme as ideias de Boneti (2011) a interface entre o pretendido e os resultados alcançados das políticas públicas perpassa pelas correlações de forças que disputam interesses específicos da elaboração à execução destas políticas.

No tocante as condições de acesso à terra (propriedade da terra, tamanho dos estabelecimentos rurais, conflitos, dentre outros), o Entrevistado 3 demarcou explicitamente a situação de parcela considerável de trabalhadores que não dispõem da terra para trabalhar, sendo obrigados a vender sua força de trabalho aos fazendeiros locais. Inclusive, este professor é filho de assentado da Reforma Agrária, de modo que vivencia diretamente as mazelas decorrentes do alijamento dos pobres do campo aos meios

necessários à digna sobrevivência. Já a entrevista 4, acrescenta que alguns trabalhadores encontram-se assentados no PA Palestina, em Cravolândia, e no PA Rancho Alegre, em Santa Inês. Outros dividem o lote de produção com o titular assentado, isso implica nas condições precárias de produção, conforme assinalado na subseção 5.1. Essa situação está relatada a seguir:

Os problemas relacionados com o acesso à terra acontecem muito por aqui. Algumas pessoas têm sorte de estar ingressados nos movimentos de Sem Terra. Outras pessoas não têm terra. Aquelas que são registradas no Movimento cedem um pedaço de terra para outros trabalharem, porque nem sempre se tem a oportunidade de ingressar e conseguir um lote para produzir (Entrevistada 4)

No depoimento acima, apesar do caráter genérico, está implícito a contribuição dos movimentos sociais de luta na/pela terra na institucionalização dos assentamentos rurais e, conseqüentemente, oportunizar a conquista da terra como principal meio de produção da existência social dos camponeses (ponto de partida para outras demandas). Tanto o professor quanto a professora afirmam que estas questões são pontuadas na prática pedagógica, mas não fazem parte do currículo da escola.

A entrevista 5, professora e assentada no Assentamento Rancho Alegre, atuando na Escola Municipal Marisa Lula desde o início de 2017, não identificou nenhuma problemática relacionada às condições sociais de acesso à terra, mesmo afirmando a valorização da escola do campo como instrumento de “transformação das condições de vida da comunidade assentada”. A entrevista 6, professora e assentada no mesmo assentamento e escola mencionados anteriormente, com experiência de 10 anos de docência em escolas do campo, mencionou a condição de “excluídos” em que vive os moradores do entorno do assentamento, na medida em que continuam em luta pelo direito de acessar a terra e viver dignamente.

Por outro lado, a Entrevistada 7, professora e moradora da comunidade Lagoa do Jequitibá, no entorno do Assentamento Rancho Alegre, com experiência de 5 anos de trabalho em escolas do campo com turmas multisseriadas, não identificou problemas relacionados ao acesso à terra. Já a Entrevistada 8, professora e moradora do Assentamento Rancho Alegre, que atua na Escola Municipal Judite Lima da Hora, tem aproximadamente 8 anos de experiência em escolas do campo, também não identificou as condições de acesso à terra como elemento definidor do quadro social em que está inserida.

Sintetizando a questão analisada, 50% dos professores entrevistados identificaram as condições sociais que regulam o acesso à terra como uma problemática da comunidade em que moram e trabalham. Há de se ressaltar que todas as escolas rurais estão inseridas em contextos socioterritoriais com distintas formas de acesso à terra, sobretudo os assentamentos de Reforma Agrária. No entanto, metade dos entrevistados sequer identificaram essa realidade conflitante, ou seja, estão desprovidos da capacidade teórica de constatar os elementos empíricos que influem na sua prática pedagógica. Nesse particular, inferimos que os Entrevistados 5, 7 e 8 não alcançaram ainda os propósitos pretendido pelo Programa Escola da Terra, tampouco, pelas oficinas de formação continuada desenvolvidas ao longo do ano letivo.

Ademais, todos os professores entrevistados foram unânimes em considerar injusta a forma como as terras estão distribuídas, bem como a pertinência da Reforma Agrária pautada pelos movimentos sociais, no entanto, naturalizam a concentração da propriedade privada da terra e as desigualdades sociais ao considerar o acesso (ou não) à terra como uma questão de “sorte”. Não percebem que a estrutura fundiária concentrada implica na manutenção de um contingente significativo de trabalhadores desprovidos dos meios indispensáveis à sobrevivência no e do campo, provocando a migração das famílias para a cidade em busca de melhores condições de vida. O processo de esvaziamento do campo tem sido evidenciado com maior nitidez no entorno do assentamento Rancho Alegre, especificamente na comunidade da Lagoa do Jequitibá, onde um grande proprietário de terra tem incorporado de forma contínua as pequenas propriedades rurais, constituindo-se num “expressivo” latifúndio.

Nesse cenário de ofensiva da lógica latifundiária, as escolas do campo têm papel fundamental para a sobrevivência da comunidade, pois “constitui-se num forte elemento de afirmação dos valores que mantêm os sujeitos vinculados aos seus modos de vida e convivência. É também, um importante instrumento que mobiliza os sujeitos a dialogar com as questões da realidade em que vivem” (HAGE, 2011, p. 136). As territorialidades construídas na/com/a partir da escola poderá ser decisiva na formação de uma consciência dos problemas sociais e a organização política de enfrentamento à ampliação da concentração da propriedade privada da terra, tornando-a cada vez mais objeto de especulação financeira. Hage (2011), acrescenta que a escola amplia a capacidade de compreender e intervir [...] nos processos em que estão inseridos, fortalecendo os laços identitários dos sujeitos com o lugar em que vivem” (p. 136).

Com relação ao conflito no campo, nenhum dos entrevistados visibilizou a existência desta questão, nem mesmo os professores que moram e trabalham em áreas de Reforma Agrária reconhecem o conflito no processo de constituição e produção dos seus territórios. Acreditamos que a insuficiente base teórica condiciona a percepção aparente da realidade, desprovida dos conteúdos exigidos para compreensão da totalidade dos processos sociais. No caso dos assentamentos afirmam que a área foi conquistada de “forma pacífica”, sem confrontos entre proprietário e trabalhadores. Seria possível pensar na luta pelo acesso e permanência na terra, enquanto dimensões da questão agrária, desprovida do conflito e conflitualidade?

Acreditamos que não. No entanto, é preciso ressaltar que a compreensão das contradições sociais, das lutas e das relações de poder que conformam a questão agrária e a construção do projeto de educação popular carecem 1) da experiência social nos movimentos sociais e/ou 2) da participação/acesso aos processos de formação teórico-político na escola/academia. Essas dimensões não estão suficientemente consolidadas na prática social dos professores entrevistados.

Para Fernandes (2013, p. 3), a territorialização da luta pela terra, a exemplo dos assentamentos, materializada na ação dos movimentos sociais e das famílias que a ocupam “produzem e se reproduzem por meio dos conflitos e do território, ou seja, ao conquistarem a terra, ao serem assentadas, elas não produzem apenas mercadorias, criam e recriam igualmente a sua existência”. Portanto, a conquista e institucionalização do assentamento são expressões da conflitualidade permanente da questão agrária, ainda que não manifestadas de forma direta em contextos específicos. Decerto, estamos diante da confirmação do enunciado de José de Souza Martins (1994, p. 12-13 apud FERNANDES, 2013, p. 4), “na verdade a questão agrária engole a todos e a tudo, quem sabe e quem não sabe, quem vê e quem não vê, quem quer e quem não quer”.

Ao ampliarmos a questão para dentro da escola, percebemos as lacunas entre a identidade da escola do campo e as condições objetivas em que se materializam os processos educativos nestes espaços, qual seja: a vinculação com a realidade em que a classe trabalhadora, particularmente do campo, se humaniza e se reproduz. Mesmo entre aqueles professores em que os problemas agrários são percebidos, trata-se de uma percepção do real sem reflexão teórica aprofundada dos aspectos históricos e sociais que produzem a miserabilidade, a pobreza e o acesso precarizado ao conhecimento, componentes de um cenário de conflito entre os que lutam por direitos e os que lutam por

privilégios.

Nesse ponto, reside o grande desafio para a consolidação da Educação do Campo: formar professores na perspectiva do projeto societário da classe trabalhadora. Uma tarefa que não pode ser pensada apenas no âmbito da estrutura administrativa dos entes federados, pelas limitações já denunciadas neste trabalho, mas, sobretudo, pela capacidade mobilizadora da rede de movimentos, organizações e sujeitos sociais que se propõem a construir uma nova sociedade. Acreditamos, no caso particular do município em estudo, que há uma “força latente” que precisa ser provocada, articulada e direcionada à materialização dos objetivos duramente conquistados pelas ações coletivas e materializadas em normativas de amplitude nacional.

As discussões anteriores apontaram alguns dos principais elementos para elucidarmos uma das nossas pretensões de pesquisa, qual seja: *identificar em que medida os sujeitos que produzem a escola no campo são conhecedores da perspectiva teórico-empírica da Educação do Campo e suas implicações na conformação de territorialidades*. Consideramos para efeito de análise que as formações continuadas no âmbito do Programa Escola da Terra (UFBA), as Oficinas de Formação do PROFOC/SME, as atividades de construção da Proposta Pedagógica da Educação do Campo e os encontros de planejamento e avaliação pedagógica, além de documentos sistematizados pelo órgão gestor da educação municipal (a exemplo do Relatório e Plano de Ação Anual), são manifestações empíricas do processo de apropriação teórico-política dos espaços da escola e da educação no e do campo.

Se, por um lado, estes espaços e tempos de formação não foram suficientes para superar a ausência ou fragilidade da formação inicial, por outro lado, demarca “passos” significativos nessa direção. Partimos do pressuposto que a educação é uma relação multidimensional, conformada e conformadora de múltiplos territórios e multiterritorialidades. Nesse sentido, não basta enunciar repostas simples, vazias e desprovidas da reflexão teórica, até porque, em tese, as escolas rurais são espaços a serem ocupados por “novos olhares” da educação, campo e políticas públicas na lógica camponesa.

Quando o Entrevistado 3 relata que a Educação do Campo “precisa de mais assistência”, referindo-se “a um certo isolamento” em relação ao acompanhamento pedagógico e supervisão do grupo gestor na construção do processo educativo, exemplifica a constante dependência dos professores da “orientação” da equipe gestora

na organização do “que fazer” e do “como fazer”, expressando a fragilidade da formação teórica acerca da especificidade do trabalho docente nas escolas do campo.

Essa questão fica ainda mais evidente quando ouvimos o relato de que as questões do campo são “discutidas na escola a partir do conteúdo do livro didático”, bem como “a necessidade de projetos para envolver a comunidade na escola”, o que nos impele à afirmação de que as questões socioterritoriais não comparecem na sua prática pedagógica, tampouco, na proposta curricular da escola. Assim, a centralidade do processo educativo é a escola, os projetos, com pouca aderência ao contexto territorial dos sujeitos. Sendo assim, a Educação do Campo é transfigurada, porque entendida como prática pedagógica, apenas.

Daí, percebemos com maior nitidez a preocupação de Caldart (2008, p. 71) com a disjunção das dimensões educação - campo - políticas públicas, pois [...] pensar os termos separados significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo”. Assim, a realidade é mascarada e reduzida a exemplos ilustrativos, pontuais e desconexos das condições objetivas que produzem a vida dos sujeitos que se encontram na escola.

A Entrevistada 4 concebe a Educação do Campo na realização de atividades contextualizadas às “vivências, a lida com a terra, o que é produzido na comunidade, a exemplo da mandioca, maracujá, a produção da vassoura e as fontes de renda da agricultura familiar”. Afirma ainda que:

Na minha turma procuro desenvolver trabalhos com os alunos sobre o que é produzido, o que tem renda e o que não tem. O livro didático nos dá esse suporte para trabalhar estas questões, então de uma maneira ou outra isso é trabalhado em sala de aula. Trabalhamos essa vivência, conscientizando as crianças da importância da lida com a terra (Entrevistada 4).

Pelo exposto, a Entrevistada 4, assim como o Entrevistado 3, utiliza de abordagens genéricas e cotidianas do entorno da escola, mas não se observa em suas falas a inter-relação com os fatores sociais e históricos que moldaram o arranjo espacial e territorial do campo, tampouco a posição política de enfrentamento às concepções dominantes de educação, campo e escola. Frequentemente, utiliza do discurso da “classe multisseriada como um grande desafio a ser superado”. Longe de negar as dificuldades e debilidades existentes, muito menos aprofundar o debate sobre o assunto, mas proponho algumas reflexões: será mesmo a classe multisseriada (e/ou unidocente) a questão

fundamental a ser tensionada? Até que ponto as escolas e classes multisseriadas são realmente um problema? Não seria o multisseriado uma territorialidade da Educação do Campo, no sentido de uma relação específica entre os sujeitos e a escola do campo?

Arroyo (2005) já questionava a negatividade dos discursos em torno das escolas e classes multisseriadas e se colocava contrário às pretensões de substituição dessa organização escolar pelo modelo seriado. “Por favor, não comentam esse dispare” (83), afirmava o autor. De nossa parte, em caráter introdutório, verificamos que no recorte espacial de análise todas as escolas no campo estão organizadas em classes multisseriadas, o que mostra, inequivocamente, sua importância para a população do campo, especialmente diante do pequeno número de escolas e profissionais para dar conta de uma grande e diversificada demanda social.

Talvez, o aspecto a ser focalizado seja a formação do professor para atuar em espaços educativos multisseriados, bem como metodologias e materiais pedagógicos específicos, superando a lógica seriada como referência da prática educativa em contextos multisseriados. “Assim, para formar o professor que possa desenvolver um trabalho pedagógico voltado para a realidade das classes multisseriadas com mais autonomia e pertinência, antes de qualquer outra iniciativa, é preciso pensar num outro processo de formação de docente” (MOURA; SANTOS, 2012, p. 79).

O livro didático foi um aspecto recorrente nos posicionamentos dos Entrevistados 4 e 5, que trabalham na Escola Municipal Antenor Rangel, conforme evidenciados anteriormente. Apesar dessa questão não ter sido ponto de análise da pesquisa, nos chamou a atenção o fato de que os referidos entrevistados associaram o “fazer” da Educação do Campo aos livros supostamente “adequados” à esta realidade. De modo geral, poderíamos afirmar que esta referência não se sustenta, pois a concepção de educação preconizada pelos camponeses extrapola os limites dos recursos e procedimentos didáticos, ainda que os considere relevante e necessários ao processo de escolarização. Por fim, o Entrevistado 11 afirma que

Nesse movimento de construção da Educação do Campo houveram momentos de recuo das lutas políticas, em paralelo, houve a cooptação do termo pelas correntes contrárias à emancipação do homem do campo, através das pedagogias que estão a serviço das desigualdades, a exemplo da pedagogia do aprender a aprender, que está em função da adaptação social e não da transformação social, usaram como artifício a terminologia da Educação do Campo. Inclusive, investiram muito dinheiro nisso, a exemplo dos livros didáticos do campo, que não atendem, de fato, ao projeto de emancipação, pois esvaziam a educação do seu conteúdo político de luta pela Reforma Agrária.

Além disso, grandes corporações como a Monsanto e outras corporações que lidam com o agronegócio se apropriaram da Educação do Campo para fazer uma educação no campo que não é Educação do Campo (Entrevistado 11).

A respeito da concepção de Educação do Campo, a Entrevistada 5 a identifica como “uma educação mais ampla e voltada para a zona rural, favorecendo as pessoas do campo para se capacitar”. Quando provocada sobre a forma como se dá a relação da escolarização com o modo de ser e viver dos trabalhadores do campo, não apresentou argumentos que pudessem supor alguma apropriação dos pressupostos teóricos e políticos da educação camponesa, limitou-se a pontuar as discussões realizadas com a comunidade escolar em reuniões específicas.

A referida professora demonstra não ter se apropriado dos instrumentos teóricos fundantes da Educação do Campo. Sabemos que o projeto de escola pensado para o campo pela burguesia é conflitante com os objetivos preconizados pelo movimento insurgente dos trabalhadores do campo. Nesse último, a escola ocupa papel relevante, “pois a classe trabalhadora precisa conhecer a realidade das contradições socioespaciais na sua raiz” (SANTOS, 2015, p. 22). Mas, como fazer isso se os professores desconhecem os projetos de educação, campo e escola que estão em disputa? Retornamos à formação dos professores para as escolas do campo como condição essencial à (re)produção dos territórios camponeses.

Para a Entrevistada 6, “a educação do campo esclarece o indivíduo para lutar pela reforma agrária. Quando não se tem o conhecimento torna-se uma pessoa passiva às condições em que vive. O conhecimento possibilita o reconhecimento dos direitos e o desejo de correr atrás”. Nesse depoimento, a professora, ao seu modo, elencou as principais questões que permeiam o debate em torno da Educação do Campo: a) o enfrentamento propositivo pela Reforma Agrária; b) o acesso ao conhecimento historicamente produzido como possibilidade de apreender a realidade em sua essência, no intuito de superá-la.

A questão de fundo que aparece na fala da professora é o confronto de projetos societários. O primeiro, explicitado a partir das “condições em que se vive” (Entrevistada 3), ou seja, concentração da terra, do poder e da riqueza, sujeição dos trabalhadores à lógica do capital, produção ampliada da fome, miséria e precarização das condições humanas, sendo a educação concebida como instrumento de manutenção e legitimação da ordem vigente. O segundo, expresso no fragmento “a educação do campo esclarece o

indivíduo para lutar pela reforma agrária”, evidenciando o campo como espaço de vida, na perspectiva dos trabalhadores, associado à economia, cultura, luta e resistência por território e políticas públicas. Nesse último, a escola e a educação aparece vinculada a formação humana emancipatória e a transformação social.

Apesar dos entres e dificuldades, inclusive a Entrevistada 6 identifica “a estrutura física da escola e o acompanhamento pedagógico” como fatores limitantes do processo educativo, o seu posicionamento, fruto da experiência em sala de aula nas escolas do campo e das vivências enquanto trabalhadora camponesa e assentada, demonstra a capacidade inventiva dos trabalhadores de criar estratégias de superação em cenário adverso. Em outras palavras,

Apesar das condições precárias, do escasso material, da formação que poderíamos considerar insuficientes de seus professores, em muitas delas acontece um trabalho de qualidade, com aprendizagem significativa por parte dos alunos. Um conjunto de fatores, tais como o compromisso com a comunidade, uma cultura compartilhada e a consciência política de alguns professores (aliada à busca de formação), parece desempenhar um papel importante nas escolas, como pudemos constatar em nossa pesquisa de campo (SILVA, CAMARGO e PAIM, 2008, p. 7 apud MOURA; SILVA, 2012, p. 78).

Logicamente, que a formação desejável, e de direito, para os professores das escolas do campo não é pela via da precarização das condições de trabalho (“aprender na dificuldade”) como estímulos à formação da consciência dos fenômenos da realidade e suas implicações na prática educativa. Pelo contrário, o que se pretende é o processo de formação consistente (teórico-prática) de modo a elevar a capacidade teórica dos sujeitos para que estes sejam capazes de compreender o real em suas contradições e elaborar estratégias superadoras, tornando a escola parte do processo de transformação social e construção do projeto histórico da classe trabalhadora.

As Entrevistadas 7 e 8 apresentaram posicionamentos semelhantes a respeito da Educação do Campo. A primeira, situa a questão como uma “troca de experiências entre professores e alunos, onde se aprende coletivamente” (Entrevistada 7). À primeira vista parece haver uma digressão da professora em relação ao tema em questão, mas um olhar mais detido sobre o contexto da resposta encontramos as suas motivações. Acontece que a citada professora trabalha com as turmas de jovens e adultos (EJA), de modo que sua fala retrata a especificidade do trabalho com pessoas com vasta experiência de vida dedicada à lida na/com a terra. Arroyo (2006) oferece uma contribuição que ajuda a

esclarecer este aspecto:

Eu diria que para a EJA são muito mais adequadas as formas narrativas, as experiências de vida, os significados que cada grupo humano vai encontrando na luta pela terra, pelo trabalho, nas vivências da cidade e do campo, da natureza e da sociedade. Explicitar esses significados, aprender a captá-los. Organizá-los, sistematizá-los (ARROYO, 2006, p. 31)

Embora o posicionamento da professora revista-se de algum fundamento, ele também revela debilidades, uma vez que as condições sociais que permeiam a vida desses sujeitos não foi identificada na prática social da professora, conforme demonstrado em linhas anteriores. Nesse sentido, podemos concluir que os conteúdos escolares são contextualizados, mas carecem de problematização e reflexão teórica, quer dizer, superar a pseudoconcreticidade, tendo como norte a apreensão crítica da realidade.

A segunda, Entrevistada 8, enfatiza que “educação do campo é diferente da educação rural, pois a rural não trabalha com a situação real dos estudantes, enquanto a educação do campo é voltada para o modo de vida da população, as questões da terra, da produção”. A percepção dos professores sobre os processos educativos do campo, especialmente as Entrevistadas 7 e 8, têm como horizonte as atividades educativas desenvolvidas na sala de aula, apenas. Assim, os discursos não se sustentam diante da prática social, haja vista o distanciamento dos espaços sociais de construção da luta pelo projeto popular de educação.

Percebe-se, a partir dos relatos e das observações nos espaços de formação e planejamento pedagógico, o processo embrionário de interação da prática educativa com o fazer da comunidade. Contudo essa aproximação se dá ainda de forma tímida e pontual, porque limitadas pela formação teórica dos professores e pela ausência de ações coletivas na construção dos territórios e territorialidades educativas referenciadas na Educação do Campo.

A realidade educacional materializada nas escolas do campo é resultado de um conjunto variado de dimensões políticas, educacionais e pedagógicas. A fragilidade é a tônica dos processos sociais desenvolvidos nestes espaços de articulação, construção e socialização de conhecimentos. No entanto, essa realidade tem sido modificada paulatinamente pelo debate da Educação do Campo, da questão agrária e confrontos de projetos societários. Em nosso estudo, pontuamos as “mazelas” que ainda persistem nas escolas estudadas, mas, sobretudo, fizemos o esforço de compreendê-las em perspectiva,

“[...] para que se possa transformá-la profundamente, na direção de um projeto educativo vinculado a práticas sociais emancipatórias mais radicais” (CALDART, 2009), destacando as territorialidades “emergentes” em torno de uma nova concepção de educação vinculado ao campo e ao direito de acesso qualificado ao conhecimento nos espaços escolares.

Em síntese, a Educação do Campo se constitui no enfrentamento ao projeto societário hegemônico, a partir de uma materialidade que vincula educação, campo e políticas públicas, de modo que não se trata apenas de lutar pelo acesso ou permanência na terra, tampouco, da escolarização sem refletir o significado da escola e do processo educativo nas condições de existência social dos trabalhadores do campo. Contrapõe-se às políticas educacionais desprovidas do debate da concentração fundiária, riquezas e poder, que legitima o discurso da produtividade sobrepujando, melhor dizendo, marginalizando os impactos ambientais e sociais. Falar em Educação do Campo é, portanto, evidenciar os territórios em disputa: o território na lógica do capital e o território na lógica de vida dos trabalhadores.

Desse modo, quando anunciamos a Territorialidade da Educação do Campo, referimo-nos às relações sociais (relações de poder, na perspectiva foucaultiana) estabelecidas no processo educativo, escolar ou não escolar (a exemplo das ação mobilizadora dos movimentos sociais) que implicam na conformação de múltiplos territórios (do agronegócio e do campesinato, por exemplo). A territorialidade, pensada a partir da perspectiva de Haesbaert (2007, p. 22), “além de incorporar uma dimensão mais estritamente política, diz respeito também às relações econômicas e culturais”. O mesmo autor recupera um pensamento de Sack (1986) de grande contribuição ao nosso estudo, a territorialidade está "intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar" (SACK, 1986 apud HAESBAERT, 2007, p. 22).

Em decorrência desse raciocínio, ao qual nos alinhamos, propomos a possibilidade de pensar a manifestação de territorialidades emergentes da Educação do Campo nos seguintes aspectos notáveis empiricamente na realidade local:

- ✓ Institucionalização das formas de acesso à terra: 4 assentamentos constituídos pelo INCRA, 1 acampamento de Reforma Agrária e 1 projeto de Crédito

Fundiário (em tramitação). Trata-se de manifestações material/concretas de territorialização camponesa.

- ✓ Ocupação de frações do poder público municipal por estudiosos da questão educacional do campo, os quais, em maioria, expressam comprometimento e posição política em defesa da Educação do Campo (Secretário e Diretora), assumindo posição de enfrentamento às políticas do Estado comprometidas com o capital;
- ✓ Implementação do Núcleo Municipal de Educação de Campo, com estrutura administrativa e pedagógica dedicada exclusivamente às escolas geograficamente no campo;
- ✓ Processo inicial de construção/elaboração coletiva da Proposta Pedagógica da Educação do Campo e definição do currículo das escolas camponesas a partir das concepções e princípios teórico-políticos da educação camponesa, configurando em rupturas com orientações políticas e pedagógicas que conformam o campo na lógica da territorialização do capital;
- ✓ Programa institucional de formação continuada dedicado à construção de tempos e espaços de reflexão/formação dos professores, funcionários e comunidade rural;
- ✓ Vínculo dos professores do campo com os territórios de trabalho, moradia e vida;

Os aspectos elencados se desdobram na concepção de educação, campo e políticas que demarcam as contradições e desafios dos processos educativos nos territórios analisados. Tais elementos têm contribuindo para uma mudança qualitativa nas relações dos sujeitos com a escola, com a terra e com o poder público municipal, estabelecendo novos referenciais nos processos de escolarização da população do campo. Há uma transitoriedade da escola rural (concebida a partir de um pensamento exterior ao campo e seus sujeitos) para uma escola que dá pequenos, mas significativos, passos em direção à formação de sujeitos capazes de perceber, interpretar e intervir na realidade em que vivem.

Para tanto, é preciso superar “velhas questões” que persistem no cenário sociopolítico e educacional do campo e que comparecem nos discursos dos profissionais de ensino do município:

- ✓ Estrutura fundiária concentrada. “Poucos com muita terra e muitos sem nada” (Entrevistada 10);
- ✓ Desarticulação/fragilização dos movimentos, organizações sociais e ações coletivas. Essa questão está evidenciada na falta de participação e envolvimento dos professores nos espaços coletivos de construção do projeto societário popular.
- ✓ Inadequação das propostas pedagógicas ao contexto socioespacial das escolas do campo. O processo de construção da Proposta Pedagógica da Educação do Campo com indicativos à elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos são expressões da mudança de perspectiva;
- ✓ Ausência de formação inicial, em nível de graduação, dos professores que atuam no campo. Atualmente, todos os professores que trabalham nestas escolas encontram-se em início do curso de graduação em Pedagogia, contudo o formato e perspectiva do curso não atende às concepções e princípios da Educação do Campo;
- ✓ Referências do paradigma seriado na orientação da prática educativa nas escolas do campo (multisseriadas);
- ✓ Precarização nos vínculos de trabalho dos professores (contrato temporário). Do total de 12 professores, apenas 1 pertence ao quadro permanente de pessoal (concursado), os demais são temporários.
- ✓ “Desvalorização dos professores que atuam nas escolas do campo”, sobretudo no tocante ao acompanhamento pedagógico, valorização salarial e vínculo de trabalho. “É muito ruim para nós professores chegar no final do ano e ter os contratos encerrados, ficamos desempregados até as aulas recomeçarem, sem renda, é desanimador” (Entrevistada 8).
- ✓ Ausência de metodologias próprias e material pedagógico para aperfeiçoar o ensino nas classes multisseriadas;
- ✓ A perspectiva dos “livros didáticos do campo” são inadequados à realidade específica dos territórios camponeses (Entrevistado 11);
- ✓ Falta de perspectiva para continuidade dos estudos no campo, haja vista a ausência do Ensino Fundamental II e Ensino Médio nas escolas do campo;
- ✓ Necessidade de democratização da gestão escolar, através de relações estabelecidas entre a escola, os movimentos sociais e a comunidade local.

- ✓ Inadequação da estrutura física das escolas, particularmente ao prédio escolar Judite Lima da Hora e Marisa Lula, especialmente no tocante à inadequação das salas de aula.
- ✓ Ausência de espaços de recreação, bibliotecas e laboratórios nas escolas do campo.

A despeito dos avanços em torno de novas perspectivas teórico-empíricas de educação, campo e políticas públicas que apontam para uma territorialidade educacional do campo em construção, os processos educativos das escolas analisadas são fortemente influenciados pela concepção de educação rural, cuja maior preocupação é a escolarização básica dos trabalhadores do campo, desprovida ainda da reflexão das condições sociais em que estão inseridas, distante da perspectiva política da Reforma Agrária e do projeto histórico da classe trabalhadora.

Essa última consideração parece óbvia, pois reflete o cenário educacional pensado **para** os povos do campo no âmbito da sociedade de classes, mas vimos que existe algo de diferente, que inquieta e move os sujeitos em direção a “novos olhares” sobre a terra, a educação, o trabalho, enfim, sobre os territórios e territorialidades. Há evidências nas práticas e concepções dos gestores e, em parte, dos professores do movimento de abertura de novos horizontes e novas perspectivas para os processos educativos do campo. Nesse sentido, o documento “Subsídios para a Educação do Campo” em Santa Inês/BA evidenciará as possibilidades do processo de operacionalização da Educação do Campo no âmbito local.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para (in)concluir, destacamos que desde o início propomos pensar o campo, a escola e a educação como múltiplos territórios (i)materiais, pois partilhamos da concepção de Haesbaert (2007, p. 23) de que “todo território ‘funcional’ tem sempre alguma carga simbólica, por menos expressiva que seja, e todo território ‘simbólico’ tem sempre algum caráter funcional, por mais reduzido que pareça”. Nesse sentido, a territorialidade da Educação do Campo, entendida como o conjunto de relações sociais que conformam os territórios campestinos (acampamentos, assentamento de reforma agrária, assentamento de crédito fundiário, escolas do campo, dentre outros) colocam em evidência as distintas e conflitantes formas de pensar o campo e seus sujeitos, explicitando as interações e relações de poder imbricadas nas políticas educacionais e práticas sociais dos sujeitos que constituem os espaços educativos institucionalizados (ou não) no e do campo.

Nesse sentido, a Educação do Campo se revela em sua capacidade estratégica e mobilizadora para visibilizar os sujeitos sociais que produzem os seus territórios e territorialidades específicas, desnudando a totalidade do real e expondo a essência dos projetos societários que estão em disputa no cenário agrário nacional e municipal. Afinal, o município de Santa Inês tem como características marcantes: 1) a população predominantemente urbana, resultado das condições históricas e sociais que produziram uma 2) estrutura fundiária expressivamente concentrada (que implica na centralização da riqueza e relações assimétricas de poder), e por conseguinte, 3) os baixos indicadores sociais são manifestações da problemática agrária no âmbito local.

A construção territorial na perspectiva da classe trabalhadora se dá a partir dos sujeitos em luta pela terra, trabalho, escola e processos educativos comprometidos com a transformação social. É nesta perspectiva que os assentamentos rurais existentes no município, expressão da luta camponesa e territórios de resistência da classe trabalhadora, têm demandado, ainda que timidamente, a necessidade de escolas do campo que dialoguem com as condições sociais em que estão inseridas. A criação do Núcleo de Educação do Campo composto por gestores educacionais que, em maioria, estudam e militam na Educação do Campo; a contratação de professores camponeses para as escolas do campo; e os espaço e tempos de formação pedagógica sobre/para a consolidação de uma proposta pedagógica de base popular, são indícios da viabilidade de intensificar as

ações coletivas no âmbito local com vistas à gestão e implementação das políticas públicas em Educação do Campo.

Assim, é condição *sine qua non* que os diversos movimentos e organizações sociais, dirigentes municipais de educação e, sobretudo, os professores se apropriem dos fundamentos e concepções do projeto popular de educação para incorporá-lo na prática social das escolas do campo que, a priori, foram pensadas sob o prisma tradicional do espaço rural, no qual as desigualdades sociais são naturalizadas e os sujeitos invisibilizados/marginalizados. Acreditamos, a partir de nossa empiria, que este é o grande desafio a ser superado, pois os “avanços” no âmbito da estrutura administrativa municipal não é suficiente, tampouco, espaço adequado para gerir os rumos do projeto político-pedagógico da classe trabalhadora.

Corroborando o fato de que os dados coletados, análises e reflexões demonstram que as escolas do campo de Santa Inês/BA (mais próximas da concepção de escola rural), em geral, constroem referências que fragilizam os vínculos dos sujeitos com as suas bases territoriais. Essa questão se manifesta nos seguintes aspectos principais: a) nas limitações da formação escolar/acadêmica dos professores, os quais não dispõem dos instrumentos teórico-metodológicos necessários à análise e interpretação da realidade objetiva; em decorrência disso, b) a influência de pedagogias contrárias à emancipação social, conforme destacou o Entrevistado 11, secretário municipal de educação; c) e ausência de mobilizações e ações coletivas capazes de tensionar a implementação do projeto político-pedagógico do campo. Ou seja, os movimentos sociais existentes no âmbito local e territorial ainda não dispõem da articulação e potencial mobilizador capaz de ocupar política e pedagogicamente as escolas do campo.

Além disso, as poucas unidades escolares existentes no campo e o expressivo número de estudantes que são deslocados dos seus distintos territórios de vivência para estudar nas escolas urbanas, aproximadamente 49% (143 do quantitativo de 243 matriculados), contrariando um dos pressupostos básicos de que o povo tem o direito a uma educação no lugar onde vive, pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2005), demonstra que este embate/debate deve ser feito e não haverá êxito se os sujeitos do campo não forem os protagonistas dessa história, pois não há território dos trabalhadores, entendidos na perspectiva da indissociabilidade material-simbólico, sem que estes disputem sua construção.

Inequivocamente, a Educação do Campo emerge das condições objetivas dos trabalhadores. Portanto, a Educação do Campo em sua concretude histórica se constrói com a participação ativa e protagonista destes sujeitos e suas organizações, pautando a questão agrária/agrícola e o projeto societário noutras bases, a exemplo da visão agroecológica em contraponto à lógica do agronegócio. Vimos, ao longo da pesquisa, a centralidade da dimensão pedagógica nos processos educativos desenvolvidos nas escolas do campo investigadas, fato que esvazia o conteúdo político da luta pela terra, os conflitos e as desigualdades inerentes à sociedade do capital. As contradições sociais, as lutas e enfrentamentos e relações de poder que conformam a questão agrária do município não comparecem na organização do trabalho pedagógico, tampouco, na prática social dos professores do campo, haja vista que os sujeitos, à exceção dos gestores educacionais (especialmente, a Diretora das Escolas do Campo e o Secretário Municipal de Educação, Entrevistados 10 e 11, respectivamente), ainda não se apropriaram da perspectiva teórico-empírica e política da Educação do Campo.

No tocante aos professores entrevistados, acreditamos que a dificuldade em problematizar as vivências do território no âmbito pedagógico decorre da precária formação docente (ou ausência dela), conforme já assinalado, e também da não participação/acesso aos processos de formação política e/ou militância nos movimentos sociais. Afinal, os professores declararam-se ausentes das mobilizações e organizações de luta da classe trabalhadora. A nosso juízo, o professor do campo deve ser também um lutador do campo, do contrário, a educação por ele conduzida perde o sentido.

Enfim, adentrar nos territórios da Educação do Campo não é tarefa fácil, “enxergamos diversos problemas; entretanto, lá no horizonte, vislumbramos as soluções, porém elas não estão nítidas, e, quanto mais caminhamos pela vastidão dos desafios, igualmente, as soluções se distanciam, seguindo a linha do horizonte” (FERNANDES, 2012, p. 15).

Em nossa pesquisa vivenciamos os desafios e as possíveis soluções para romper com a lógica do território-capital em favor do território-vida, onde a educação encontra o devido espaço e importância para a formação de homens e mulheres conscientes de sua condição de classe trabalhadora disposta a assumir a posição política que lhe é própria na construção de outro projeto societário. Mirar o horizonte é importante para delinear o caminho a ser percorrido e os objetivos que queremos alcançar, mas nesta caminhada é fundamental reconhecer os avanços e os obstáculos superados, no sentido de continuar

caminhando em direção a utopia que alimenta a luta pela superação da sociedade do capital.

É nesse sentido de compreender a realidade, reconhecer os desafios, analisar o percurso (antes e depois) e propor soluções que a presente pesquisa se desdobra na construção dos *Subsídios para a Educação do Campo no município de Santa Inês* (Apêndice A), instrumento norteador na formulação e/ou implementação de projetos/programas e ações sobre essa realidade. O referido documento foi construído a partir da sistematização dos dados da pesquisa exploratória e das discussões nos tempos e espaços de planejamento e formação pedagógica destacados ao longo desta pesquisa.

Os *Subsídios para a Educação do Campo no município de Santa Inês*, traz uma breve discussão sobre as condições históricas e sociais que fundamentam a concepção de educação da classe trabalhadora, sobretudo do campo; o marco teórico, enfatizando os principais autores que discutem a educação do campo na perspectiva reivindicada pelos trabalhadores, movimentos e organizações sociais de luta na/pela terra; o marco legal, com destaque às principais legislações sobre o tema; os objetivos do documento; e o contexto atual da Educação do Campo em Santa Inês, destacando os desafios e possibilidades.

A elaboração do referido documento tem a pretensão tornar acessível os diagnósticos, análises, interpretações e apontamentos desta pesquisa, no sentido de subsidiar as discussões em torno do fenômeno da Educação do Campo e, principalmente, fomentar estratégias de luta em prol das demandas da classe trabalhadora, sobretudo campo. Esse foi/é o compromisso que nos conduziu ao Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial, Mestrado Profissional.

No mais, sabemos que a luta é árdua, mas, como diria Fernandes (2012), que possamos continuar plantando nos campos dos desafios as esperanças e as resistências. Avante!

REFERÊNCIAS

- ADAMS, José Rodrigo Barth; PFEIFER, Mariana. **O Estado ampliado de Gramsci**. Revista Mosaico Social, Ano 3, nº 3, dezembro de 2006.
- ALENTEJANO, Paulo [2012]. Estrutura fundiária. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO Gaudêncio (organizadores). **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Popular, 2012.
- ALMEIDA PINTO, Manuela Pereira de; GERMANI, Guiomar Inez. O território da Educação do Campo: as escolas família agrícola. In: **Anais** do Encontro de Geógrafos de América Latina: reencuentro de saberes territoriales latinoamericanos. Perú, 2013.
- AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS [ANA]. **Atlas Brasil: Abastecimento Urbano de Água**. 2009. Disponível em: <<http://atlas.ana.gov.br/Atlas/forms/Atlas.aspx>>. Acesso em: 14 set. 2017.
- AGÊNCIA NACIONAL DE ÁGUAS [ANA]. **Atlas Brasil: Desenvolvimento Humano no Brasil**. 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 31 de ago. 2017.
- ARENDDT, Hannah. **Da violência**. Brasília, editora da Universidade de Brasília, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- AUED, Bernardete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina. Apresentação [2009]. In: AUED, Bernadete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina (orgs). **Educação do Campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, 2009.
- BECKER, Bertha K; EGLER, Claudio Antonio Gonçalves. **Brasil: uma nova potência regional na economia-mundo**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- BARBOSA, Josmar Rodrigues; SAMPAIO, Carlos Magno Augusto. Os palacetes, espaço e identidade em Santa Inês/BA: as aparências enganam. In: **Anais VII Congresso Brasileiro de Geógrafos**. Vitória/ES, 2014.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier [2010]. Movimentos sociais e educação popular do campo(re)constituindo território e a identidade camponesa. In: ALMEIDA, Maria de

Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide (orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer n.º 36/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002: institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº. 11947, de 16 de junho de 2009: dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jun. 2009.

BRASIL. Lei nº. 7352, de 04 de novembro de 2010: Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 nov. 2010.

BONETI, Lindomar Wessler [2010]. Educação e Movimentos Sociais. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide (orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 3. ed. Ver. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

BRITO, Cristóvão. **Revisitando o conceito de território**. Revista de Desenvolvimento econômico – RDE, Salvador, ano IV, nº. VI, p. 12-20, julho de 2002.

_____. **A PETROBRAS e a gestão do território no Recôncavo baiano**. Salvador: EDUFBA, 2008.

CAFÉ, Elenildo. **Mudanças na paisagem física e social associadas à Ferrovia Estrada de ferro de Nazaré no Vale do Jiquiriçá, Bahia**. Ilhéus-BA: UESC, 2007. Dissertação de Mestrado em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente – linha Identidade Cultural.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais que escola**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. **Escola do campo em movimento**. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, 2003.

_____. [2004]. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. (Orgs) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília/DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

_____ [2005]. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____ [2008]. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano [et al]; SANTOS, Clarice Aparecida dos (org). **Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação**. Brasília: Incra; MDA, 2008.

_____ . **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

_____ (org.). Cadernos do ITERRA, Ano X, n. 15. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____ . Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO Gaudêncio (organizadores). **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Popular, 2012a.

_____ [2012b]. Caminhos para transformação da escola. In: AUED, Bernadete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina (orgs). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. –1 ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012b.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O agronegócio latifundiário versus a agricultura camponesa: a luta política e pedagógica do campesinato**. XIX Encontro Nacional de Geografia Agrária - NGA, São Paulo, 2009.

_____ . **A Geografia no contexto da Educação do Campo: construindo o conhecimento geográfico com os movimentos camponeses**. Revista Percurso - NEMO Maringá, v. 3, n. 2, p. 25- 40, 2011.

_____ . **Paradigmas em disputa na Educação do Campo**. 2013.809 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós Graduação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2013.

CAMPOS, Janaina Francisca de Souza; FERNANDES, Bernardo Mançano. **O conceito de paradigma na geografia: limites, possibilidades e contribuições para a interpretação da geografia agrária**. Campo-território: revista de geografia agrária, v. 6, n. 11, p. 21-52, fev., 2011.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A geografia brasileira, hoje: algumas reflexões**. Terra Livre, São Paulo, v. 1, n. 18, p. 161-178, 2002.

CIDADE, Lúcia Cony Faria. **Visões de mundo, visões da natureza e a formação de paradigmas geográficos**. Terra Livre, São Paulo, (nesta edição da revista não há referência ao volume) n. 17, p. 99-118, 2001.

COELHO NETO, Agripino Souza. **Componentes definidores do conceito de Território: a multiescalaridade, a multidimensionalidade e a relação espaço-poder.** GEOgraphia (UFF), v. 15, p. 23-52, 2013a.

_____. **A trama das redes socioterritoriais no espaço sisaleiro da Bahia.** 2013. 428 fls. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense (UFF), Instituto de Geociências. Niterói/RJ, 2013b.

_____. **A política de desenvolvimento territorial rural no Brasil e a banalização do conceito de território.** Revista Brasileira de Desenvolvimento Regional, Blumenau, 1 (2), p. 107-124, primavera de 2013c.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA [CPT, 2017]. **Conflitos no Campo – Brasil 2016** [Coordenação: Antônio Canuto, Cássia Regina da Silva Luz, Thiago Valentim Pinto Andrade]. Goiânia: CPT Nacional – Brasil, 2016.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Hiracio Martins de [2012]. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO Gaudêncio (organizadores). **Dicionário da Educação do Campo.** – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Popular, 2012.

DALMAGRO, Sandra Luciana [2011]. Contribuições da educação escolar do MST à educação do campo. In: MUNARIM, Antônio et al (orgs.). **Políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas.** Florianópolis: Insular, 2011.

DELGADO, G. A questão agrária no Brasil: 1950-2003. In: RAMOS FILHO, L. O.; ALY JÚNIOR, O. (Org.). **Questão agrária no Brasil: perspectiva histórica e configuração atual.** São Paulo: INCRA, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna [2004]. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. JESUS, Sônia M. S. A. (ORGS.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária, pesquisa e MST.** São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. [2005]. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. [2006]. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. [2009]. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**

(organizadores). 1.ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009.

_____ [2012]. Prefácio. In: Antunes-Rocha, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Araci Alves (orgs.). **Territórios educativos na educação do campo**: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____ [2013]. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária no Brasil 7**. 7ed. São Paulo: 2013.

FIOD, Edna Garcia Maciel. **Mitos educacionais e desigualdade social**. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara, 2007.

FIOD, Edna Garcia Maciel [2009]. Educação do campo e transição social. In: AUED, Bernadete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina (orgs.). **Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009.

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

FONEC. **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Disponível em: <<http://educampoparaense.org/site/media/Carta%20de%20cria%C3%A7%C3%A3o%20do%20FNEC.pdf>>. Acesso em: 02 março de 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio [2012]. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salette; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO Gaudêncio (organizadores). **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Popular, 2012.

GERMANI, Guiomar Inez. **Condições históricas e sociais que regulam o acesso à terra no espaço agrário brasileiro**. GeoTextos, vol. 2, n. 2, 2006.

_____ [2010]. 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.

GOHN, Maria da Glória [2010a]. Movimentos Sociais, Políticas Públicas e Educação. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide (orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010a.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e Modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 1996.

GULARTE; Edineia Brunhera [2013]. **A concepção de espaço rural e urbano nas políticas de desenvolvimento territorial do governo Lula (2003-2010)**. In: SAQUET, Marcos Aurélio (org.). 1. Ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

HAESBAERT, Rogério. **Território e multiterritorialidade: um debate**. *Geographia*, Ano IX, nº 17, 2007.

_____. [2009]. Dilemas de conceitos: espaço-território e contenção territorial. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos** (organizadores). 1. ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009.

_____. **O mito da Desterritorialização**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej [2011]. A Multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, Antônio et al (orgs.). **Políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Disponível em < <https://ww2.ibge.gov.br/home/default.php>> Acesso em 16 de setembro de 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA [INCRA]. **Manual de Operações: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília, 2016.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA]. **II PNERA Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília: IPEA, 2015. Disponível em: < <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educacao-na-reforma-agr-ria-pnera---jun-2015/pnera-2pesquisa-educa-reforma-agraria.pdf>>. Acesso em 25 de julho de 2017, às 21h00min.

ISTVÁN, Mészáros [tradução Isa Tavares]. **A educação para além do capital**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

KARAM, Maria do Carmo R.; AUED, Bernardete Wrublevski [2012]. O crime de ser e pertencer ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra: pontos para reflexão. In: AUED, Bernardete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina (orgs.). **Temas e problemas no ensino em escolas do campo**. –1 ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

KAUCHAKJE, Samira [2010]. Movimentos Sociais no século XXI: matrizes pedagógicas da participação sociopolítica. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide (orgs.). **Educação e Movimentos Sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

KUHN, Samuel. Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo de [2012]. Agronegócio. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO Gaudêncio (organizadores). **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Popular, 2012.

LEHER, Roberto [2010]. Educação popular como estratégia política. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; JEZINE, Edineide (orgs.). **Educação e movimentos sociais: novos olhares**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

LEMES, Mariana Santos; CHELOTTI, Marcelo Cervo. **Contribuições para o debate paradigmático entre Educação Rural e Educação do Campo**. Campo-Território: revista de geografia agrária, v. 10, nº. 20, p. 493-511, jul., 2015.

LIMA, Aline dos Santos. **Estrutura fundiária e acesso à terra no Vale do Jiquiriçá-Bahia**. Perspectiva Geográfica, Unioeste, v. 7, nº. 8, 2012a.

_____ et al. Estratégias de reprodução social no assentamento Palestina em Cravolândia-BA. In: **Anais do XXI Encontro Nacional de geografia agrária: território em disputa – os desafios da geografia agrária nas contradições do desenvolvimento brasileiro**. Uberlândia, 15 a 19 de outubro de 2012.

LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida. **Os Percursos Políticos e Teórico-Methodológicos da Educação do Campo**. In: Educação do Campo: reflexões políticas e teórico-metodológicas (orgs). – Teresina: EDUFPI, 2016.

LIMA, Silvana Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Davi Romão. **Espaços/tempo de formação docente para a educação do campo em Amargosa**. Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação Caderno temático: Cultura e Educação do Campo, nº. 3, p. 1-15, Ano 2, 2011.

MANIFESTO EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, PELA REFORMA AGRÁRIA, PELA DEMOCRACIA E CONTRA O GOLPE. In: Encontro Baiano de Educação do Campo. Salvador, 2016. Disponível em: < https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/manifesto_em_defesa_da_educacao_do_campo_2016_final.pdf >. Acesso em: 01 de jan. 2018.

MATTOS, Isabel Cristina Rossi [2005]. O pensamento educacional de Sud Mennuci. In: ALVVES, Gilberto Luiz (org.). **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. Coleção Contemporânea.

MDA. Referências para uma estratégia de desenvolvimento rural sustentável no Brasil. SDT/MDA. Série Documentos Institucionais 01. Brasília, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO Gaudêncio (organizadores). **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Popular, 2012.

MOLINA, Monica; JESUS, Sonia Meire [2010]. Contribuições do Pronera à Educação do Campo no Brasil. Reflexões a partir da tríade: campo – política pública – educação. In: SANTOS, Clarice et al. **Memória e história do Pronera**: contribuições do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: MDA/Incrá, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. Prefácio. In: AUED, Bernadete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina (orgs). **Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 16 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **A pedagogia das classes multisseriadas**: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. Debates em Educação, Maceió, vol. 4, nº 7, Jan./Jul., 2012.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, Antônio et al (orgs.). **Políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e políticas públicas para além do capital**: hegemônias em disputa. 2009. 321 fls. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação. Brasília, 11 de dezembro de 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia e território**: desenvolvimento e contradições na agricultura. Boletim de Geografia Teorética, Rio Claro, v. 25, n. 49-50, p. 17-57, 1995.

_____. O campo brasileiro no final dos anos 80. In: STÉDILE, J. P. (Org.). **A questão agrária hoje**. 3. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

_____. **Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil**. Revista Terra Livre. São Paulo: AGB, ano 19, v. 2, n. 21, p. 113-156, jul./dez., 2003.

_____. A política de Reforma Agrária no Brasil. In: SYDOW, E. e MENDONÇA, M. L. **Direitos humanos no Brasil 2009**: relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos. São Paulo: Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, 2009.

PALUDO, Conceição [2012]. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO Gaudêncio (organizadores). **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Popular, 2012.

PEREIRA, Isabel Brasil [2012]. Educação Profissional. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO Gaudêncio (organizadores).

Dicionário da Educação do Campo. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Popular, 2012.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Crédito Fundiário. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO Gaudêncio (organizadores). **Dicionário da Educação do Campo.** – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Popular, 2012.

PEREIRA, Mônica Cox de Britto [2012]. Revolução Verde [2012]. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO Gaudêncio (organizadores). **Dicionário da Educação do Campo.** – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Popular, 2012.

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

PORTAL DO MST. **Nossa História.** Disponível em <http://www.mst.org.br/nossa-historia/96>. Acesso em julho de 2017.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **VII SINGA:** conferência de abertura. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KIKUzOwl3Po&t=10349s>>. Acesso em: 28 de jan. 2017.

PROJETO GEOGRAFAR. Disponível em: <<http://www.geografar.ufba.br/>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do poder.** São Paulo: Editora ática, 1993 [1980].

_____. [2009]. A produção das estruturas territoriais e sua representação. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades:** teorias, processos e conflitos (organizadores). 1.ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009.

RAMOS FILHO, Eraldo da Silva. **Questão agrária atual: Sergipe como referência para um estudo confrontativo das políticas de Reforma Agrária e Reforma Agrária de Mercado (2003 – 2006).** Presidente Prudente-SP: UNESP, 2008. (Tese de doutorado em Geografia).

RIBEIRO, Marlene [2012]. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO Gaudêncio (organizadores). **Dicionário da Educação do Campo.** – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Popular, 2012.

_____. **Movimento camponês, trabalho e educação. Liberdade autonomia, emancipação:** princípios/fins da formação humana. - 2. ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2013. 456 p.

SANTOS, Janeide Bispo dos. **Questão agrária, educação do campo e formação de**

professores: territórios em disputa. 2015. 252 f. Tese (Doutorado). Universidade federal da Bahia, Faculdade de educação, Programa de pós-graduação em educação, Doutorado em educação. Salvador, 2015.

SAQUET, Marcos Aurélio [2009]. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades:** teorias, processos e conflitos (organizadores). 1.ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009.

SAQUET, Marcos Aurélio. Abordagens e concepções sobre território. 3 ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO [SME]. **Plano de ação das escolas do campo.** Santa Inês, 2017.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA [SEI]. **Estatísticas dos Municípios Baianos [recurso eletrônico].** Salvador: SEI, 2012.

SILVA, Ana Margarete Gomes da; COELHO NETO, Agripino Souza [2016]. Educação do campo e territorialidade: uma análise do assentamento Menino Jesus. In: COELHO NETO, Agripino Souza; BASCONZUELO, Celia; QUIROGA, Maria Virginia (Org.). **Ação coletiva e territorialidade: dinâmicas, práticas, significados e abordagens** – Salvador: EDUNEB, 2016.

SILVA, Ana Margarete Gomes da. **Educação do campo e territorialidade: um estudo sobre o Assentamento Menino Jesus em Água Fria (BA).** Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas - Campus I, 2014.

SOUZA, Eloir José de et al. Limites e possibilidades: um olhar sobre o projeto político pedagógico na perspectiva da educação do campo. In: MACHADO, Carmen Lucia Bezerra; CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição (orgs.). **Teoria e prática da educação do campo:** análises de experiências. Brasília: MDA, 2008.

SOUZA, Marcelo José Lopes de [2009]. O Território: sobre o espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org). **Geografia:** conceitos e temas. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

SPOSITO, Eliseu Savério. **A propósito dos paradigmas de orientações teórico-metodológicas na Geografia Contemporânea.** São Paulo, Terra Livre, ano 1, n. 16, p. 99-112, 2001.

STEDILE, João Pedro [2012]. Questão Agrária. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO Gaudêncio (organizadores). **Dicionário da Educação do Campo.** – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Popular, 2012.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____ [CARLOS, 2003]. Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003. Resenha de: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Cidades Imaginárias: o Brasil menos urbano do que se calcula**. São Paulo. GEOUSP, Espaço e Tempo, São Paulo, N° - 13, 2003.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Qual o futuro das escolas do campo?** Educação em Revista. Belo Horizonte: v.31, n.03, p. 49-69, Julho-Setembro 2015.

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



SUMÁRIO

Notas Iniciais	3
Metodologia	5
Santa Inês: onde campo, educação, luta e vida se entrecruzam	6
○ População	7
○ Acesso à terra: aspectos gerais	8
○ Acesso à terra: estrutura fundiária	9
○ Terra: formas de acesso	10
○ Uso e ocupação da terra	12
Educação do Campo: marco conceitual	13
Educação do Campo: marco legal	21
Educação do Campo: marco situacional	26
○ Dificuldades e desafios: velhas questões	29
○ Novos olhares e possibilidades	30
Educação do Campo: marco operacional	31
Notas Finais	35
Referências	36

Capa: pixabay.com

NOTAS INICIAIS



Capa: pixabay.com

O presente documento é fruto da pesquisa intitulada “A Territorialidade da Educação do Campo: *velhas questões, novos olhares*”, que busca compreender em que medida a concepção teórico-empírica da Educação do Campo contribui na conformação do território e territorialidades camponesas partir das escolas do campo no município de Santa Inês/BA.

Apesar das dificuldades que persistem no cenário educacional do campo, o estudo demonstrou as possibilidades de intensificação das ações coletivas no âmbito local com vistas à operacionalização das políticas públicas de Educação do Campo.

Por isso, miramos o horizonte para delinear o caminho a ser percorrido e os objetivos que queremos alcançar, mas nesta caminhada é fundamental olharmos para trás, perceber a distância percorrida e os obstáculos vencidos, pois veremos que os desafios à frente aparentam pequenos diante daqueles que ficaram para trás.

Nesse sentido, os “Subsídios da Educação do Campo” traz em suas linhas e entrelinhas os registros das propostas e ações sinalizadas pelos sujeitos que dão vida às escolas e os processos educativos no e do campo. Esperamos que os apontamentos e sistematizações presentes neste texto possam provocar novos debates e articulações dos mais diversos espaços e sujeitos sociais que constroem um novo olhar sobre a realidade camponesa.



O fundamento da Educação do Campo são as condições históricas de construção do rural brasileiro. Ela emerge a partir da ação coletiva e articulada dos sujeitos sociais do campo e suas organizações em defesa do projeto societário da classe trabalhadora, que se opõe à atual sociedade do capital. Nesse cenário, o projeto popular de educação se constrói de forma conjunta e interdependente do processo de luta pela terra, políticas públicas, território e territorialidades camponesas.

Nesse sentido, o presente texto expressa a síntese do esforço teórico-empírico do autor para demarcar a multidimensionalidade do fenômeno estudado. Num primeiro momento, destacamos as principais características do município de Santa Inês/BA que dialogam com os processos educativos do campo.

Na sequência, abordamos os **marcos conceituais** da Educação do Campo, bem como os principais **marcos normativos** conquistados ao longo deste percurso. A realidade das escolas do campo e do processo educativo estão descritas no **marco situacional**. Por fim, o **marco operacional** traz os elementos que entendemos fundamentais à operacionalização das políticas educacionais do campo, através da articulação de sujeitos, movimentos e ações coletivas de luta na/pela terra e educação.

Com isso, objetivamos orientar as ações de implementação da Educação do Campo no âmbito local.

METODOLOGIA

As contribuições sobre/para a efetivação da Educação do Campo em Santa Inês/BA foram construídas partir de **diagnósticos** e registros das atividades de planejamento e formação pedagógica durante o ano de 2017, sobretudo no âmbito do **Programa de Formação Continuada** da Secretaria Municipal de Educação, conforme destacamos a seguir:

Figura 1 - Tempo-espaço de Formação 1 – pensando e construindo o PPP das Escolas do Campo, Escola Municipal Antenor Rangel.



Figura 2 - Tempo-espaço de Formação 2: oficina sobre concepções e princípios da Educação do Campo, Escola Municipal Antenor Rangel.



Figura 3 - Tempo-espaço de Formação 3: Oficina sobre o Campo da Educação do Campo, Escola Municipal Marisa Lula.

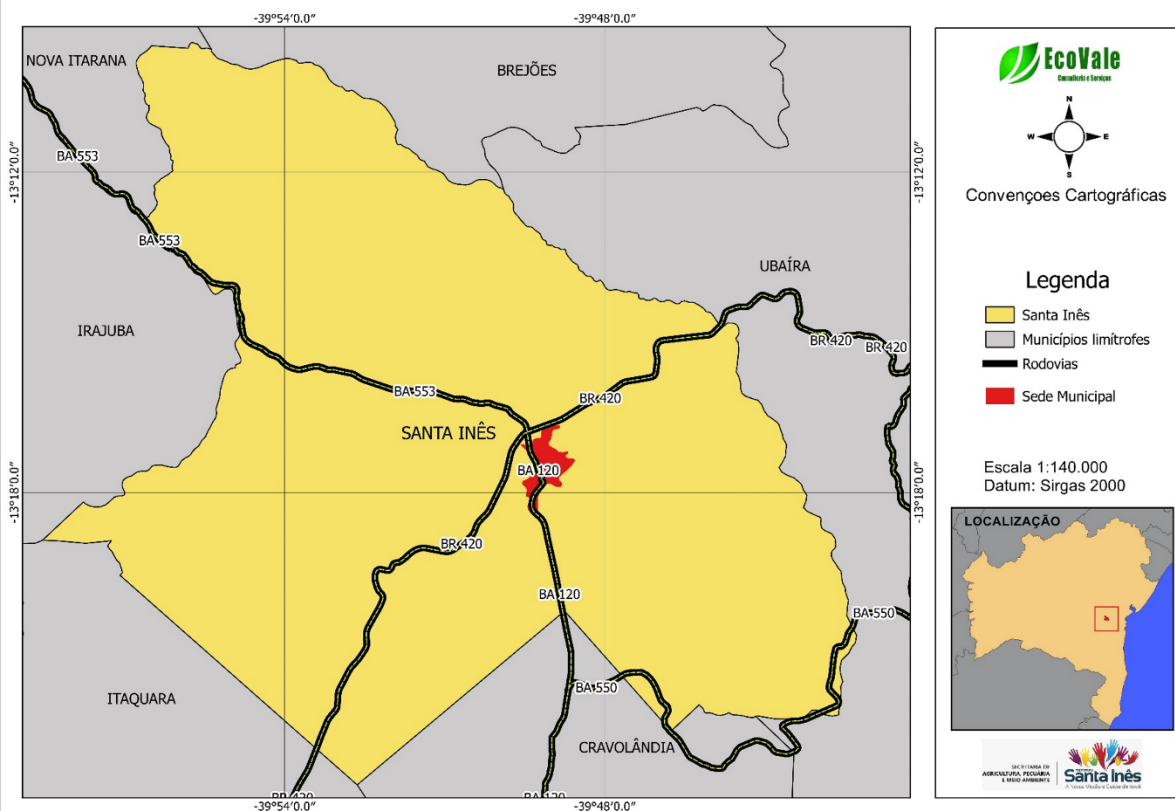


Ademais, as reflexões, propostas e ações foram norteadas pela participação do pesquisador nos demais espaços de discussão e acompanhamento pedagógico promovidos pelo **Núcleo de Educação do Campo**.

Além disso, as **entrevistas** com os gestores educacionais, professores e lideranças sociais contribuíram sobremaneira para a elaboração do presente documento, em consonância com a **multiplicidade** e **multidimensionalidade** dos **territórios** e **territorialidades** camponesas.

Santa Inês | onde campo, educação, luta e vida se entrecruzam

Figura 4 - Principais rodovias de acesso ao município de Santa Inês e cidades vizinhas.



Fonte: Prefeitura Municipal de Santa Inês. 2018.

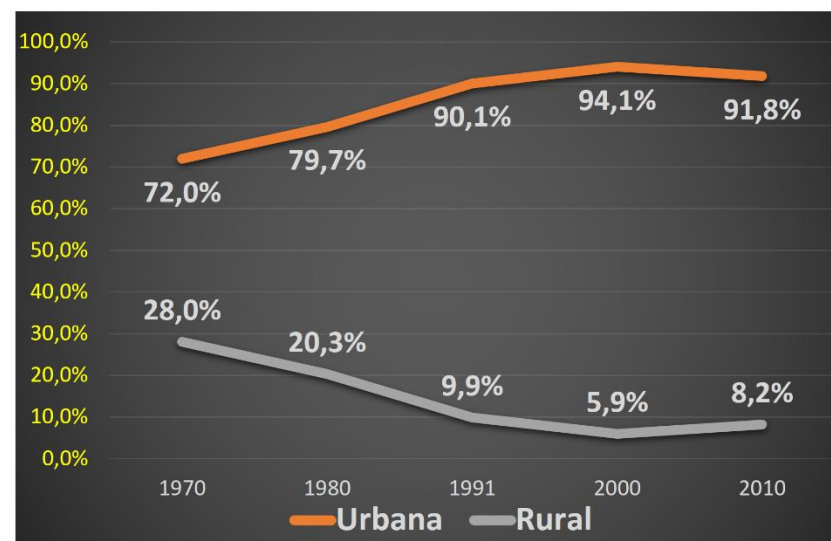
O município de Santa Inês/BA (ou Princesinha do Vale), cuja toponímia homenageia a Santa cultuada pelos antigos moradores do arraial que viria a ser reconhecido como município a partir do ano de 1924, localiza-se a 291 km da capital do estado, Salvador/BA, nas coordenadas geográficas $-13^{\circ}17'32''$ de latitude (Sul) e $39^{\circ}49'08''$ de longitude (Oeste), em uma altitude de 398 metros (SEI, 2012).

As principais vias de acesso são a BR-420, principal eixo rodoviário, a BA-553 (que liga o município à BR-116) e a BA-250 (que liga o município à Cravolândia).



Figura 5 - Evolução da população urbana e rural em Santa Inês-BA, período de 1970 a 2010.

Fonte: SEI, 2012.



Os dados oficiais revelam a “superioridade” numérica da população urbana (91,8% do total) em relação à rural (8,2% do total). No entanto, diferente da perspectiva oficial que define os limites político-administrativos dos espaços, a qual não reflete a complexidade socioterritorial que os constitui, partilhamos da ideia de Endlich (2006, p. 19 apud GULART, 2013, p. 2009), [...] *que qualquer espaço ou território possui um processo histórico e uma dinâmica de construção e reconstrução, que deve ser analisada, só podendo ser identificado o que é rural e o que é urbano se forem estudadas as peculiaridades e historicidades de cada lugar*.”

ACESSO À TERRA: aspectos gerais

No sentido de ampliar as possibilidades de análise da Educação do Campo que destacamos alguns aspectos históricos, sociais e as especificidades das condições de acesso à terra no município de Santa Inês/BA, considerando que a territorialidade da educação campesina coloca como imperativo explicitar os elementos da questão agrária ou "questão territorial" (GERMANI, 2010)

173
estabelecimentos rurais

6% dos estabelecimentos (11 do total) com áreas iguais ou superiores a 1.000ha concentram 43,88% das terras agrícolas municipais.

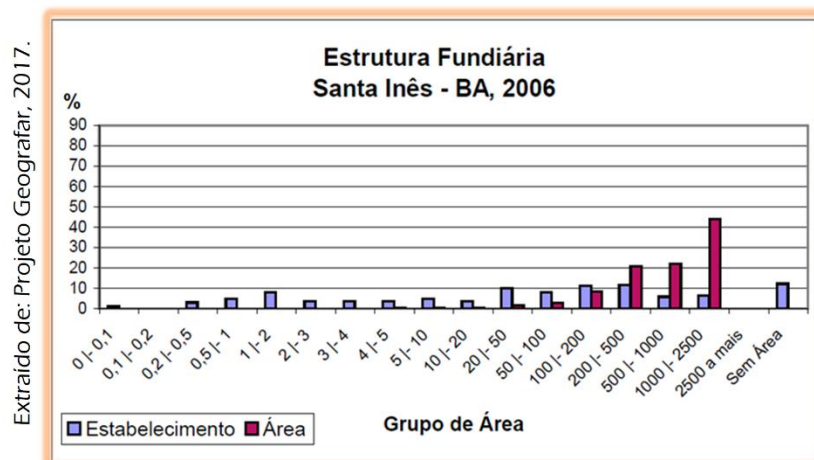
55 propriedades com menos de 10ha, que representam 31,78% do total, detêm inacreditáveis 0,43% da área.

Por outro lado, 65,78% (92 do total) dos estabelecimentos com menos de 100ha e detêm 4,93% da área.

o recorte espacial analisado é reflexo da histórica concentração fundiária, sendo **poucos com muito** e **muitos com muito pouco**.

ACESSO À TERRA . Estrutura fundiária

Figura 6 - Estrutura Fundiária, Santa Inês/BA, censo agropecuário de 2006.



Essa dimensão da questão agrária (acesso à terra) implica numa realidade socioterritorial desafiadora aos processos educativos e ao campesinato, sendo reflexo o índice de Gini (Tabela 1), que apresenta um comportamento semelhante/correspondente à estrutura fundiária e suas implicações nas condições precárias de produção da existência social dos sujeitos do campo.

Tabela 1 - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes. Santa Inês/BA. 1991 a 2010.

Ano	Índice de Gini
1940	0,633
1950	0,905
1960	0,783
1970	0,844
1975	0,735
1980	0,782
1985	0,828
1996	0,62
2006	0,763

Santa Inês/BA é um município pobre, com baixos indicadores socioeconômicos, onde 37,2% da população encontra-se abaixo da linha da pobreza, com renda domiciliar per capita inferior a R\$ 140,00 reais (IBGE, 2017), e com grande contingente de expropriados da terra.

Assim, a estrutura fundiária municipal expressa na “microescala” as desigualdades históricas e sociais de acesso à terra no país, que privilegia uma classe (burguesia) em detrimento de outra (trabalhadora).

Índice de Gini é um indicador utilizado para verificar a distribuição de um bem, no caso a terra. Este índice é uma unidade variável adimensional, apresentando valores compreendidos entre 0 e 1. Quanto mais o resultado aproxima-se de zero, menor o grau de concentração e quanto mais se aproxima de 1, maior o grau de concentração (GERMANI, 2010, p. 276 - nota de rodapé)

Fonte: Projeto Geografar, 2017.

TERRA: formas de acesso

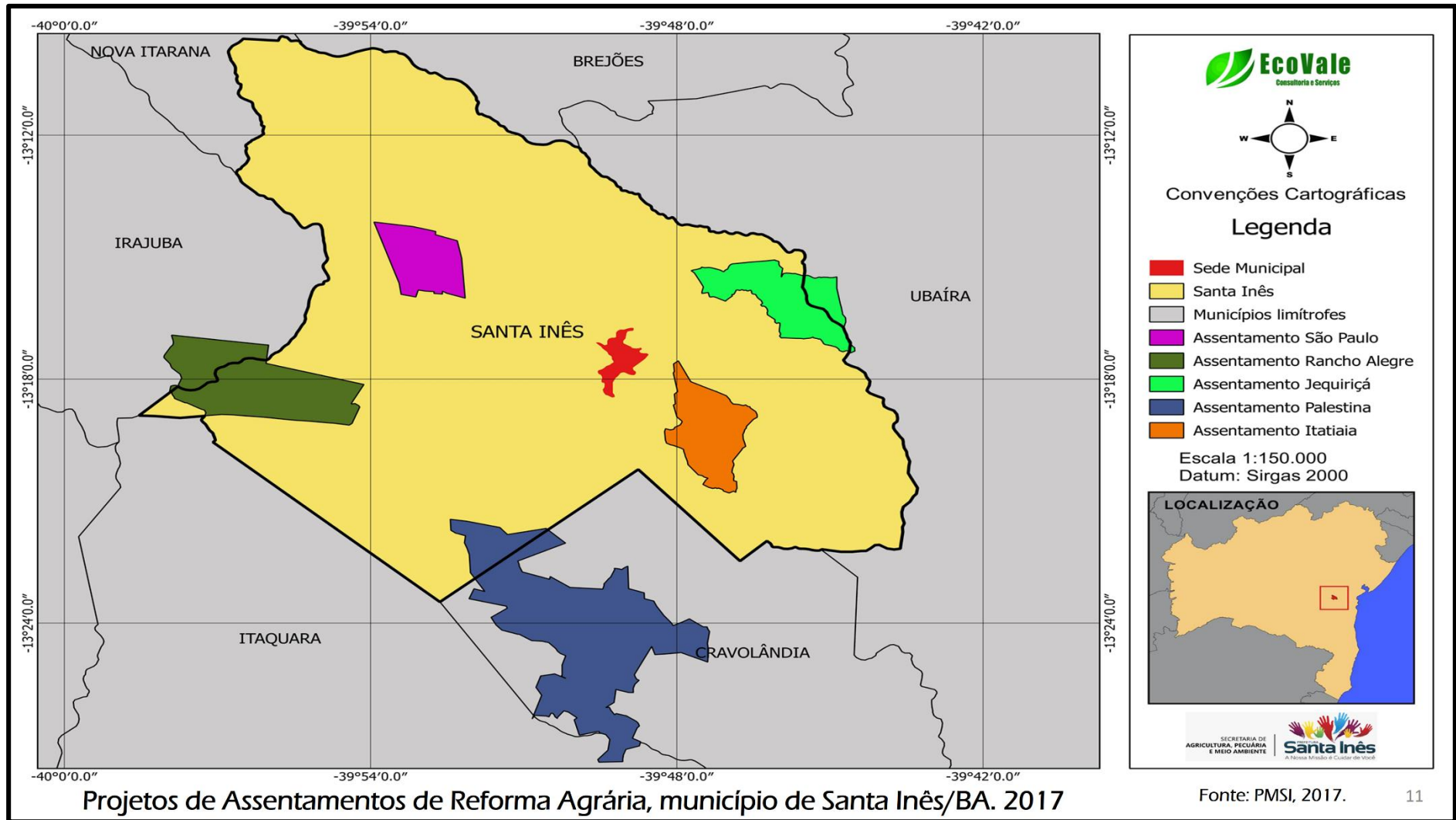
O monopólio da terra por grandes proprietários implica na marginalização da população do campo, que não dispõe da capacidade de comprá-la, sendo alijada do acesso às condições necessárias à digna sobrevivência (produção, trabalho, moradia, cultura, educação, dentre outras), pois a terra é condição material essencial à reprodução social do campesinato.

É nessa perspectiva que devemos olhar para os processos de luta e conquista da terra protagonizada pelos sujeitos, movimentos e organizações sociais do campo que resultaram na emergência dos 5 (cinco) Assentamentos Rurais (institucionalizados pelo INCRA) localizados e/ou com rebatimentos na estrutura agrária do município.

Tabela 2 - Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária, município de Santa Inês/BA.

Projeto		Famílias		Área (ha)	Criação
Assentamento	Fazenda/Imóvel	Capacidade	Assentada		
Jequiriçá	Jequiriçá	61	61	1.108,64	23/04/2004
Itatiaia	Itatiaia	39	39	991,04	20/12/2004
Palestina	Palestina/Timbó/Salobro	180	180	4.327,45	30/12/1998
Rancho Alegre	Rancho Alegre	60	60	1.763,55	05/05/2005
São Paulo	São Paulo	24	24	728,93	01/08/2005
Total		184	184	4592,16	-

Fonte: Clóvis C. dos Santos, 2017.



USO e OCUPAÇÃO da TERRA



Fonte: Clóvis C. dos Santo, 2017.

A atividade agropecuária envolve um grande número de trabalhadores, correspondente à 7% da população total e 90% da população rural de Santa Inês/BA.

Segundo o IBGE (2017), são 763 pessoas ocupadas em estabelecimentos rurais, sendo 216 com lavouras temporárias, 8 com horticultura, 187 em lavoura permanente, 326 na criação de animais e 26 na produção florestal.

1.190 ha
(3,6%)



Lavouras

O valor do produto interno bruto (PIB) da agropecuária (3,69 milhões de reais) supera a indústria (3,44 milhões de reais) e é inferior ao setor de serviços (27,10 milhões de reais).

8.586 ha
(26,2%)



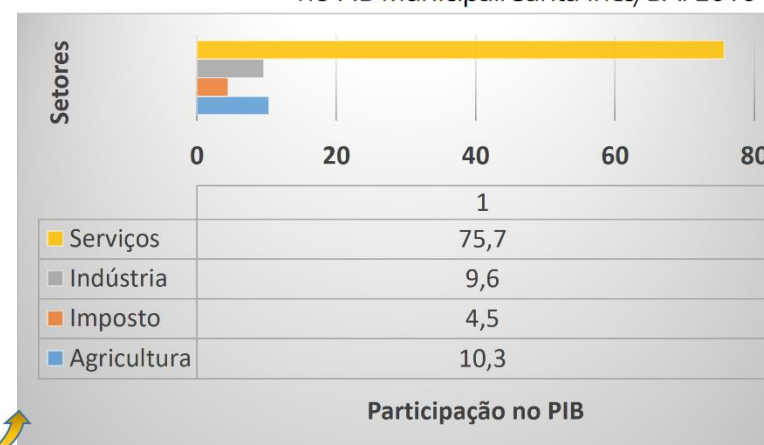
Florestas

22.961 ha
(70,1%)



Pastagens

Figura 7 - Participação dos setores econômicos no PIB Municipal. Santa Inês/BA. 2010



Elaboração: Clóvis Costa dos Santos, 2017.
Fonte: IBGE, 2017.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

MARCO CONCEITUAL

Do ponto de vista conceitual, a Educação do Campo é recente, em processo de construção, delimitá-la, nesse momento, de forma fixa, rígida, absoluta seria negar a dinâmica da realidade que lhe sustenta, além de desconsiderar o movimento dialético de produção e organização dos territórios e negligenciar as diferentes abordagens e concepções sobre este fenômeno.

Contudo, é necessário reafirmar a sua trajetória histórica, teórico-empírica e político-pedagógica, uma vez que as disputas em torno do seu significado podem camuflá-lo e/ou cooptá-lo aos interesses divergentes daqueles reivindicados pelos trabalhadores e seus coletivos organizados. Imprescindível, portanto, situá-lo

[...] como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social” (CALDART, 2008, p. 69).



**Educação
Campo
Políticas Públicas.**

Nesse sentido, a autora aponta que a Educação do Campo deve ser pensada na tríade relação **Educação - Campo - Políticas Públicas**. Ou seja, colocar a educação no patamar dos direitos constitucionais da população camponesa, exigindo do Estado a intervenção necessária para garantir o acesso e permanência em espaços institucionais de formação escolar capazes de elevar o conhecimento teórico da classe trabalhadora. Ressalva-se aqui a necessidade de que os trabalhadores e suas organizações sociais ocupem estes espaços como forma de garantir as concepções e princípios da formação humana emancipatória.

Mas, é imperativo compreender que o Estado é importante no reconhecimento e garantia dos direitos historicamente negados, mas não devemos jamais esquecer o espaço de luta originário e a essência do fenômeno da Educação do Campo (materialidade de origem), pois como afirmou Carlos Walter Porto-Gonçalves, na conferência de abertura do VII Simpósio Internacional de Geografia Agrária (SINGA), em 2015, “o Estado não é o espaço da liberdade”. ¹⁴

Evidente, portanto, que a Educação do Campo está para além da negação, resistência e denúncia do processo histórico de exclusão dos trabalhadores do campo enquanto sujeitos transformadores da realidade, “mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola, ...” (CALDART, 2008. p. 75).

Ou seja: trata-se do projeto, em construção, de uma realidade que está por vir, que tem como propulsores a formação humana emancipatória e popular dos sujeitos sociais e a transformação da realidade objetiva.

Precisamos ter cuidado: pensar os termos separados significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo. E mais: se queremos ajudar a construir uma concepção que seja fiel a materialidade de origem, além de pensar as relações é preciso pensar em uma determinação primeira: foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo. Ou seja, o campo é mesmo o primeiro termo da tríade. E não uma “ideia” de campo, mas o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe efetivamente sangrando (CALDART, 2008, p. 71).

Em síntese, a autora reafirma a especificidade da Educação do Campo que expressa uma realidade complexa, vinculada de forma imperativa às condições históricas e sociais do campo; às territorialidades da população camponesa; e às diversas situações e contextos de formação político-pedagógica que acontecem “dentro” e “fora” da escola.

Nessa perspectiva, a centralidade do trabalho educativo e formação humana está na imbricada relação entre processos educativos e as lutas sociais no campo. Pensar qualquer dimensão isoladamente, seja educativa, econômica, política ou cultural, nega a essencialidade e a “raiz” que sustenta o conceito e a prática da educação camponesa.

Fernandes (2005, p. 1) reafirma que “a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária”. Acrescenta que o surgimento da expressão “Educação do Campo” remete a **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998. Inicialmente, é concebida como “Educação Básica do Campo”. Já no Seminário Nacional realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002, passa a ser chamada de Educação do Campo, sendo reafirmada nos debates e discussões da **II Conferência Nacional**, realizada em Luziânia, Goiás, de 2 a 6 de agosto de 2004.

O texto-base da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, além de ratificar o campo enquanto espaço de vida e produção de conhecimento, aponta para a necessidade da gestação de políticas públicas específicas para as formas de viver e ser dos camponeses, a partir de um projeto educativo que respeite, valorize e potencialize as especificidades de quem vive no e do campo. “**No:** o povo tem o direito a uma educação no lugar onde vive; **Do:** o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2005, p. 150, grifo nosso), o que implica no diálogo permanente com as questões mais amplas que afligem a sociedade hodierna.

O lema “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, expresso nos congressos, conferências, seminários, na agenda da **Articulação Nacional Por uma Educação do Campo** e nas bandeiras de lutas das mobilizações e ações coletivas, torna-se o grande desafio no sentido de construir os enfrentamentos necessários pela formulação e operacionalização das políticas educacionais com/dos povos do campo.

Os desdobramentos das discussões apontaram que o direito à Educação está para além da educação básica, começa desde a educação infantil até a universidade. Amplia-se, portanto, a defesa de que todos devem ter acesso ao conhecimento construído historicamente pela sociedade.

Contudo, o conhecimento, e a forma de produzi-lo, deve ser ressignificado na perspectiva do diálogo com as condições de existência dos trabalhadores, tendo por base a formação de sujeitos capazes de construir seu próprio destino. A Educação do Campo coloca em perspectiva os sujeitos que se distinguem pelas condições específicas e particulares do trabalho na terra, dos valores, da cultura e das simbologias que o constituem: o camponês. Por isso,

Utilizar-se à a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora, com essa preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político (KOLLING, NERY e MOLINA apud CALDART, 2012b).

A partir daí as experiências educativas dos camponeses, a atuação dos movimentos sociais, das universidades e outras organizações populares articulam-se na tentativa de construir uma agenda propositiva que se opõe à invisibilidade da questão educacional do campo, assim como, às propostas e pacotes pedagógicos financiados por agências estrangeiras, impositivos, tendo por base o projeto de “modernização” do campo e “amordaçamento” dos conflitos.

Intensificam-se os debates sobre a realidade educacional brasileira, especialmente no campo, onde se concentram as maiores taxas de analfabetismo, de precariedade estrutural das escolas, de professores sem formação específica e mal remunerados e de uma formação desconexa da realidade dos sujeitos. Nas palavras de Caldart (2012a, p. 263), *“a Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido”*.

Não restam dúvidas de que o projeto político-pedagógico da Educação do Campo emerge das condições históricas e sociais que conformam a questão agrária brasileira, a partir do movimento de *“lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela acontece”* (CALDART, 2009, p. 39).

Logo, a perspectiva de totalidade está imbricada com a concepção de educação camponesa, porque desde a sua constituição histórica vincula-se ao processo de construção de alternativas para as transformações mais ampla da sociedade. Caldar (2009) afirma ainda que a Educação do Campo não é uma proposta de Educação/Pedagogia em si mesma, mas um movimento real de combate ao atual estado de coisas, que implica em refletir o papel da escola na história de construção da organização social brasileira, bem como retomar a discussão sobre os vínculos entre educação e projeto social.

E esta retomada vem exatamente da exigência do pensar a especificidade: considerar a realidade do campo na construção de políticas públicas e de pedagogia significa considerar os sujeitos da educação e considerar a prática social que forma estes sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos. E não pretender que a educação/a pedagogia valha e se explique por e em si mesma (CALDART, 2009, p. 42).

Enfim, cabe resgatar o sentido já delineado em linhas anteriores de que a educação num sentido emancipatória (na perspectiva **omnilateral***) e, em particular, a Educação do Campo não se limita à escola, mas a inclui em perspectiva, pois articula as práticas educativas, inclusive escolar, ao contexto em que se situam. A defesa da especificidade (a realidade concreta dos sujeitos sociais do campo), neste caso, não compromete a análise universal das relações capitalistas, tampouco, a complexidade dos processos educativos, pois traz em seu bojo a evidência e contestação das contradições capitalistas em sua plenitude a partir da realidade concreta do campo, na medida em que os sujeitos camponeses são os protagonistas do processo de transformação social (diga-se: superação do capitalismo), tendo em vista a necessidade histórica de superar o processo de exclusão e negação de direitos ao qual foram submetidos.

** Frigotto (2012, p. 267) cujo processo de formação humana [...] busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico" (p. 267). Ver mais em: FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. 2012.*

O ponto crucial não é um tipo de escola diferente/específica do campo, até porque essa perspectiva fortalece a contradição inventada pelo capitalismo entre campo e cidade (CALDART, 2009), a constituição originária da Educação do Campo defende uma escola que considere as especificidades dos processos produtivos da agricultura camponesa, conectada às contradições da luta social e das práticas de formação dos trabalhadores do e no campo, por isso a escola do campo é parte constituinte do movimento ampliado de resistência e fortalecimento das lutas dos trabalhadores camponeses frente à expansão do capital em seus territórios (MOLINA, SÁ, 2012).

Há de se reconhecer que a centralização da Educação do Campo na escola poderá resultar em rupturas com o seu fundamento teórico-político, reducionismo que poderá inviabilizá-la enquanto projeto social. Esta é uma crítica necessária para que a mesma se liberte deste "cativeiro", o qual de forma intencional (agentes hegemônicos) e/ou desavisada (agentes hegemonzados) tentam aprisioná-la.

O problema educacional e o problema agrário são faces das desigualdades sociais do país, de modo que não devem ser focalizados de forma isolada, fragmentada, setorial. É preciso pensá-los em sua multidimensionalidade, compreender as relações e os sujeitos que operam sobre o espaço e produzem distintos territórios no campo, a exemplo do agronegócio (território na lógica do capital) e agricultura camponesa (território na lógica da produção da existência social dos camponeses).

Pelo exposto, o Paradigma da Educação do Campo tem contribuído na conformação de um novo campo, pensado e produzido cotidianamente pelos sujeitos que o constitui, onde a luta pela Reforma Agrária articula-se à construção do projeto alternativo de educação, por meio da luta popular e de políticas públicas que garantam os direitos historicamente negados à classe trabalhadora.

Em contraposição ao agronegócio, no qual o camponês se torna dependente das agroindústrias e seus insumos, a Educação do Campo contribui na conformação de modelos cooperados de produção e nas práticas agroecológicas na construção da autonomia, solidariedade e emancipação dos sujeitos sociais do campo. Ou seja, mais uma vez fica evidente que o campo da Educação do Campo seja construído no tripé: educação – campo – políticas públicas.

Nessa perspectiva, o campo é visto em sua multidimensionalidade (econômica, política, cultural, ambiental) e de múltiplos territórios (acampamentos, assentamento de reforma agrária, assentamentos de crédito fundiário) que se diferenciam pelo conjunto de relações sociais e escalas geográficas: as multiterritorialidades.

Reafirmamos: a **Educação do Campo projeta uma realidade centrada em referenciais sociopolíticos, teóricos e educativos divergentes das bases atuais. Os movimentos sociais ou “movimentos socioterritoriais” (Fernandes, 2009) operam ações coletivas para (re)construir territorialidades camponesas na luta por reforma agrária e políticas educacionais gestadas a partir da dinâmica da vida no e do campo.**



EDUCAÇÃO DO CAMPO

MARCO LEGAL

Ocupar a terra,
a escola,
o conhecimento,
a política...

É factível afirmar, com certa convicção, que a articulação e organização coletiva dos sujeitos sociais do campo tem sido a mola propulsora de importantes mudanças na política educacional do país e na produção dos territórios do campesinato. A luta e o enfrentamento à inviabilidade da população camponesa possibilitou notáveis conquistas no aspecto político-normativo que contribuíram para a democratização da escola; a articulação de experiências a partir da prática educativa dos movimentos sociais e a contínua luta por uma educação popular, contextualizada e problematizadora da realidade, valorizando a cultura, o conhecimento e os interesses da população do campo como marcas de uma história que está sendo escrita no “calor das batalhas sociais” (LEHER, 2010).

Marcos Legais e Operacionais da Educação do Campo

I. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/1998, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária.

Processo embrionário de construção de uma Política Pública de Educação do Campo. Foi pensado, inicialmente, para os beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA); mais tarde, passou a incluir também os beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF).

II. Resolução CNE/CEB N.º 01/2002 (Parecer nº. 36/2001), estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Além de representarem um avanço concreto na Educação do Campo, [...] marcam um ponto de encontro entre o Estado e sociedade. Elas definem a responsabilidade que o Estado tem em garantir o acesso à educação das classes subalternas respeitando sua diversidade cultural e, concomitantemente, diminuindo as desigualdades” (CAMACHO, 2014, p. 419).

III. Resolução CNE/CEB N.º 2, de 28 de Abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

“Essa resolução esclarece as etapas do ensino e a responsabilidade dos entes federados, além do trato que deverá ser dado pelos sistemas de ensino” (SANTOS, 2016, p. 56)

Nas palavras de Gohn (2010a), “articular a educação, em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território é um sonho, uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual” (p. 41). Sociedade imersa numa conjuntura sociopolítica e espacial de voraz desigualdades em todas as dimensões da vida. Nesse sentido, a participação e o protagonismo dos movimentos sociais no panorama de lutas pela educação como força motriz da transformação do real, através do projeto de educação engendrado nas contradições do capital no campo, demarca uma fase de ascensão de novos sujeitos na arena de disputa por políticas públicas e por territórios.

Marcos Legais e Operacionais da Educação do Campo

IV. Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), em 2006.

O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais (MEC, 2017).

V. Lei nº. 11.947, de 16 de junho de 2009 - dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; e dá outras providências.

Institucionalização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, conforme disposto no Art. 33 da mesma Lei:

[...] fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), a ser implantado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)

VI. Decreto nº. 7.352, de 04 de novembro de 2010 - dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

A Educação do Campo ganha status de política de Estado, garantindo o acesso à escolarização dos sujeitos do campo, em conforme com as suas territorialidades e as lutas dos movimentos sociais do campo.

Os novos arranjos frente aos desdobramentos da nova ordem global e políticas neoliberais exigem uma nova postura dos movimentos organizados em torno do projeto educativo dos trabalhadores do campo. A análise de Gohn (2010a, p. 42) nos revela que “as lutas pela educação envolvem a luta por direitos e são parte da construção da cidadania”, sendo assim, são resistências de caráter históricos, processuais e que se articulam à totalidade das demandas e necessidades dos sujeitos que se colocam em movimento. Dada a amplitude do termo, utilizamos, para fins deste estudo, a noção de cidadania empreendida por Boneti (2010, p. 72), a partir de dois significados interligados: “a consciência do entorno, do viver na coletividade, do pertencer a uma organização social, e o direito ao acesso igualitário aos bens e serviços sociais socialmente produzidos”.

Marcos Legais e Operacionais da Educação do Campo

VII. Programa Escola da Terra, em 2013.

O citado programa é “voltado para a formação e o acompanhamento do trabalho educativo de professores que lecionam em classes multisseriada em escolas situadas na zona rural ou em comunidades quilombolas” (SANTOS, 2016, p. 56).

VIII. Portaria Nº 86/MEC, de 1º de fevereiro de 2013, que instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)

O Programa consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

IX. Lei Nº. 12.960, de 2014 - Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Marco regulatório que dificulta o fechamento de escolas voltadas à formação dos trabalhadores camponeses, na medida em que exige manifestação do órgão normativo, a exemplo dos conselhos municipais de educação, e ouvida a comunidade escolar como condição prévia ao possível fechamento das escolas do campo.

Decerto, as leis, decretos, resoluções e programas de governo conquistados ao longo da história da Educação do Campo são indícios da indispensabilidade do Movimento por uma Educação do Campo. Por outro lado, revela que o reconhecimento normativo não é suficiente ao que se pretende enquanto projeto histórico da classe trabalhadora.

Há uma distância considerável entre o discurso e a prática, entre a intenção e a ação, entre a lei e sua implementação, de modo que as conquistas em qualquer que seja o campo de disputa devem ser celebradas, porque representam fissuras na estrutura social dominante, mas, por outro lado, relativizadas diante dos desafios que estão postos e do projeto hegemônico que tem se afirmado historicamente no país.

Diante disso, reconhecemos os desafios que estão postos, mas sustentamos a tese da viabilidade e plausibilidade da intensificação das ações coletivas no âmbito local, com vistas à operacionalização do conjunto de normativas conquistadas em âmbito nacional. O presente documento se constitui em parte estratégica deste processo.



EDUCAÇÃO DO CAMPO

MARCO SITUACIONAL



Nesta seção, buscar-se-á evidenciar os principais aspectos do atual cenário educacional da população campesina local.

Atualmente, o município de Santa Inês/BA possui 4 (quatro) escolas do campo (inicialmente, denominaremos escolas do campo aquelas localizadas geograficamente no campo), são elas:

Figura 8 – Escola Municipal Antenor Rangel, povoado de Lagoa Queimada.



- ☐ 39 alunos
- ☐ 2 turmas multisseriadas
- ☐ 3 professores
- ☐ 1 funcionária de apoio

Tabela 3 - Alunos matriculados, por nível de ensino, na Escola Municipal Antenor Rangel.

Turma	Alunos	Turno
Pré-escola	12	Matutino
1º Ano	05	Matutino
2º Ano	04	
3º Ano	06	
4º Ano	05	Vespertino
5º Ano	07	
Total	39	-

Figura 9 - Creche Lindaura Rocha Rotondano, povoado de Lagoa Queimada.



- ☐ 15 alunos
- ☐ 2 professoras
- ☐ 3 funcionárias de apoio

Figura 10 - Escola Municipal Judite Lima da Hora, povoado Lagoa do Jequitibá.



Tabela 4 - Alunos matriculados, por nível de ensino, na Escola Municipal Judite L. da Hora.

Turma	Alunos	Turno
3º Ano	07	Vespertino
4º Ano	05	
5º Ano	04	Noturno
EJA	31	
Total	47	

- ☐ 47 alunos
- ☐ 3 turmas multisseriadas
- ☐ 3 professoras
- ☐ 3 funcionárias de apoio

Figura 11 - Escola Municipal Marisa Lula, Assentamento Rancho Alegre.



- ☐ 50 alunos
- ☐ 3 turmas multisseriada
- ☐ 4 professoras
- ☐ 2 funcionárias de apoio

Tabela 5 - Alunos matriculados, por nível de ensino, na Escola Municipal Marisa Lula.

Turma	Alunos	Turno
Creche	09	Vespertino
Pré-Escola	06	Vespertino
1º Ano	04	Vespertino
2º Ano	04	
EJA	27	
Total	50	

No geral, são 17 educadores (professores e funcionários) e 151 educandos nas escolas mencionadas, sendo 42 educandos na Educação Infantil, 51 educandos no Ensino Fundamental I e II (classes multisseriada), e 58 na EJA

Para Munarim (2011), as escolas do campo situam-se na esfera das contradições, portanto, territórios de disputa política. Há uma correlação direta entre a prática e concepções dos sujeitos que produzem a escola na conformação material-simbólica do território. Assim, o território na lógica do capital é legitimado por um tipo específico de educação e escola, enquanto o território na lógica de vida dos trabalhadores precisa ressignificar a escola e o seu conteúdo. De outro modo, [...] por mais que possa ser considerada um 'aparelho ideológico do Estado', a serviço dos interesses dominantes contém potencial de transformação social o qual os sujeitos da luta não podem desconhecer" (MUNARIM, 2011, p. 30).

O decreto nº. 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, estabelece no seu artigo primeiro a definição de Escola do Campo. Ou seja:

"Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo" (Brasil, 2010).

Noutra perspectiva, a expressão "Escola do Campo" é uma conquista do Movimento Por uma Educação do Campo consolidada nas normativas e políticas educacionais, dentre elas: as "Diretrizes operacionais para educação básica das escolas do campo", de abril de 2002, expedidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Desse modo, entendemos que [...] sua identidade não se dá somente por sua localização geográfica, se dá também pela identidade dos espaços de reprodução social, portanto, de vida e trabalho, dos sujeitos que acolhe em seus processos educativos, nos diferentes níveis de escolarização ofertados" (MOLINA; SÁ, 2012, p. 329). Portanto,

[...] a identidade das escolas 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 (BRASIL, 2002).



5.1 Dificuldades e desafios

velhas questões

As dificuldades e desafios que se manifestam nas escolas do campo investigadas devem ser compreendidos no conjunto das contradições sociais, das lutas e relações de poder que conformam a questão agrária local e nacional.

Desse modo, é fundamental ao campesinato reconhecê-las e gestar ações político-pedagógicas para superá-las com vistas à construção do projeto histórico dos trabalhadores.

Vejam os principais aspectos que expressam as velhas questões da realidade camponesa e suas implicações no processo educativo:

- ✓ Estrutura fundiária concentrada;

- ✓ Desarticulação/fragilização dos Movimentos e Organizações sociais;
- ✓ Inadequação das propostas pedagógicas ao contexto socioespacial das escolas do campo;
- ✓ Ausência da formação inicial, em nível de graduação, dos professores que atuam no campo;
- ✓ Referências do paradigma seriado na orientação da prática educativa nas escolas multisseriadas do campo;
- ✓ Fragilidades nos vínculos de trabalho dos professores (contrato temporário);
- ✓ Desvalorização dos professores que atuam nas escolas do campo;

- ✓ Falta de perspectiva para continuidade dos estudos no campo, haja vista a ausência do Ensino Fundamental II e Ensino Médio nas territórios de vivência;
- ✓ Processos de gestão desarticulados dos sujeitos e movimentos do campo;
- ✓ Inadequação da estrutura física das escolas, particularmente ao prédio escolar Judite Lima da Hora e Marisa Lula;
- ✓ Ausência de espaços de recreação, bibliotecas e laboratórios nas escolas do campo;
- ✓ Ausência de metodologias próprias e material pedagógico para aperfeiçoar o ensino nas classes multisseriadas;
- ✓ A perspectiva dos livros didáticos do campo não contempla a realidade específica do campo, sobretudo no âmbito local.

5.2 Novos olhares e Possibilidades

Neste ponto, resgatamos alguns dos elementos que têm contribuído para uma mudança qualitativa nas relações entre os sujeitos, com a escola, a terra e o poder público municipal, estabelecendo novos referenciais nos processos de escolarização da população do campo.

Há uma transitoriedade da escola rural (concebida a partir de um pensamento exterior ao campo e seus sujeitos) para uma escola que dá pequenos, mas significativos, passos em direção à formação de sujeitos capazes de perceber, interpretar e intervir na realidade em que vivem. As principais evidências empíricas são:

- ✓ Institucionalização das formas de acesso à terra: 5 assentamentos constituídos pelo INCRA, 1 acampamento de Reforma Agrária e 1 projeto de Crédito Fundiário (em tramitação);
- ✓ Ocupação de frações do poder público municipal por estudiosos da questão educacional do campo, os quais expressam comprometimento e posição política em defesa da Educação do Campo, assumindo posição de enfrentamento às políticas educacionais hegemônicas;
- ✓ Implementação do Núcleo Municipal de Educação de Campo, com estrutura administrativa e pedagógica dedicada exclusivamente os processos educativos do campo;
- ✓ Processo inicial de construção/elaboração coletiva da Proposta Pedagógica e definição do currículo das Escolas do Campo a partir dos princípios políticos e filosóficos da educação camponesa, configurando em rupturas com orientações políticas e pedagógicas que conformam o campo na lógica da territorialização do capital;
- ✓ Programa institucional de formação continuada dedicado à construção de tempos e espaços de formação para os professores, funcionários e comunidade;
- ✓ Vínculo dos professores e funcionários com os territórios de trabalho, moradia e vida.

EDUCAÇÃO DO CAMPO

MARCO OPERACIONAL

Partindo da realidade descrita anteriormente e do objetivo de contribuir sobre/para a consolidação da concepção de educação, campo e políticas públicas reivindicada pela classe trabalhadora, sobretudo do campo, propomos algumas ações prioritárias que visam superar as dificuldades encontradas nas escolas do campo.

Inicialmente, cabe ratificar o entendimento de que a luta por políticas públicas implica garantir aos trabalhadores do campo o direito à escola e educação referenciadas nas relações sociais *no* e *do* campo.

“No: o povo tem o direito a uma educação no lugar onde vive; Do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2005, p. 150, grifo nosso)

Desse modo, as escolas do campo são territórios essenciais à produção da existência social dos camponeses. Diagnosticou-se que do total de 294 estudantes do campo matriculados na rede municipal de Santa Inês/BA, aproximadamente 49% (143 do total) são deslocados diariamente para estudar na cidade, em percursos de 8 a 20 km de distância. Ou seja, há uma demanda para ampliação e construção de novas escolas nos territórios camponeses.

A distribuição geográfica destas escolas (figura 12) nos permite perceber a espacialidade desigual em que estão alocadas. Vejamos:

Figura 12 - Espacialização das escolas do campo em funcionamento. Santa Inês/BA.

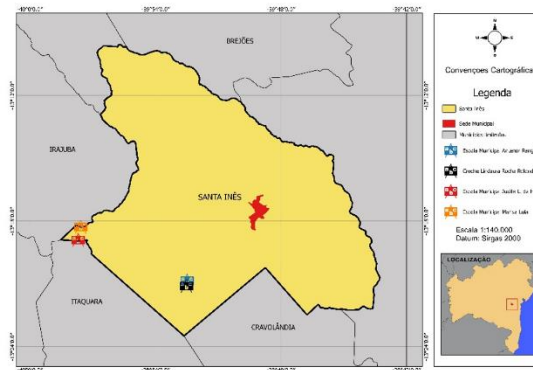
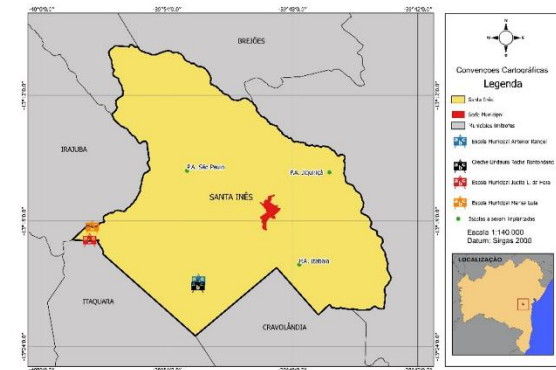


Figura 13 – Proposta de ampliação espacial das escolas do campo. Santa Inês/BA.



Sendo assim, acreditamos na viabilidade de ampliar o número de escolas do campo, sobretudo nas áreas de Reforma Agrária, representadas na Figura 13, nos Projetos de Assentamentos São Paulo, Jequiriçá e Itatiaia. A presente proposta está alicerçada na perspectiva da indissociabilidade na multidimensionalidade dos territórios educativos. Assim, os processos de luta na/pela terra pressupõem relações sociais de ocupação da escola e processos formativos.

Além da ampliação das escolas do campo, evitando o deslocamento dos estudantes para estudar nos centros urbanos, que, dentre outras implicações, contribui para o processo de fechamento das escolas do campo e o esvaziamento das comunidades rurais, elencamos outras propostas na direção de um projeto de educação a partir das condições socioterritoriais do município estudado.

- ❑ Intensificar a articulação territorial entre movimentos e ações coletivas de luta na/pela terra e educação, a partir das mobilizações já existentes, dentre elas: o Fórum de Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá, Colegiado Territorial do Vale do Jiquiriçá, Sindicatos, Associações e Conselhos Municipais.

- ❑ Ampliar participação dos sujeitos do campo e suas organizações nas diversas instâncias de controle e decisão das políticas do campo.

- ❑ Tensionar a discursão e implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

- ❑ Adequar a proposta pedagógica ao contexto socioterritorial das escolas do campo, através da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico destas escolas.

- ❑ Garantir a oferta do nível fundamental II nas escolas do campo.

- ❑ Promover ações pedagógicas que priorizem a relação escola-comunidade, campo-educação, terra-território.

- ❑ Reivindicar a ação articulada do poder público nas comunidades rurais, de modo que as ações da Secretaria de Educação sejam complementadas com as ações na área de agricultura, meio ambiente, infraestrutura, saúde, assistência social, dentre outras.

- ❑ Assegurar às escolas do campo, gestores/as, educadores/as e coordenadores/as pedagógicos comprometidos com os princípios políticos e pedagógicos da classe trabalhadora que produz os territórios e territorialidades do campo.

- ❑ Assegurar formação inicial e continuada aos/às educadores/as e demais funcionários/as que atuam nas escolas camponesas.

- ❑ Garantir a digna remuneração aos educadores/as do campo, através de uma política salarial.
- ❑ Estruturar todas as escolas do campo com biblioteca, brinquedoteca, áreas de lazer, além de outros recursos pedagógicos necessários à elevação da qualidade do processo educativo.
- ❑ Implementar o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) em todas as escolas municipais, promovendo a melhoria na alimentação escolar e o fomento à produção e comercialização da agricultura camponesa.
- ❑ Promover a Assistência Técnica e Extensão Rural para a agricultura camponesa em consonância com os princípios da agroecologia.
- ❑ Promover a integração e troca de experiências entre os professores que atuam nas escolas do campo do no âmbito local com outras realidades.
- ❑ Firmar parcerias com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, sobretudo os núcleos de estudos e pesquisas dedicados à problemática agrária e educacional.
- ❑ Estabelecer parcerias com universidades, sindicatos, associações, órgãos ambientais e agropecuários na elaboração e execução de intervenções socioambientais nas comunidades rurais.
- ❑ Fortalecer a participação dos trabalhadores e movimentos sociais na “vida” da escola, ou seja, a gestão democrática é fundamental à concepção de escola e educação do campo pensada pela classe trabalhadora.
- ❑ Consolidar o núcleo de Educação do Campo na estrutura administrativa municipal, garantindo os profissionais e as condições administrativas e pedagógicas necessárias à operacionalização da política de Educação do Campo.
- ❑ Promover continuamente tempos e espaços de formação com todos os educadores do município sobre a realidade campesina local e suas implicações na forma e conteúdo dos processos educativos.

NOTAS FINAIS



Capa: pixabay.com

O presente documento denominado de “Subsídios para a Educação do Campo”, que norteia e fomenta a elaboração e operacionalização de ações voltadas à Educação do Campo, reflete um esforço teórico-empírico de compreender os múltiplos territórios educativos no município de Santa Inês/BA.

Para tanto, foram pontuadas as condições e formas de acesso à terra, as quais implicam na forma e conteúdo da escola e processos educativos gestados no campo; demarcou-se a concepção de educação forjada pela luta na/pela Reforma Agrária, que se contrapõe à negação ou acesso precarizado dos trabalhadores ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, ao passo que propõe a construção de um novo projeto societário na lógica da classe trabalhadora; assim, evidenciamos os marcos legais conquistados no percurso da resistência e enfrentamento à lógica do capital, bem como os desafios postos aos camponeses para garantir a operacionalização das políticas e programas conquistados; e, por fim, a partir das condições do processo educativo local e do olhar dos sujeitos que constituem a escola e o campo, pontuamos as linhas norteadoras para consolidação da Educação do e no Campo em Santa Inês/BA.

Alimentamos a esperança de que estas palavras serão ecoadas por diferentes sujeitos em diferentes lugares, mas como o mesmo objetivo: formar a consciência política e de classe fundamentais à sociedade que almejamos, onde o cultivo da vida suplantar a barbárie em que vivemos. Que assim seja!

35

BRASIL. Lei nº. 7352, de 04 de novembro de 2010: Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, 4 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer n.º 36/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano [et al]; SANTOS, Clarice Aparecida dos (org). Educação do Campo: campo- políticas públicas – educação. Brasília: Incra; MDA, 2008.

CALDART, Roseli Salete [2005]. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (org.). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2005.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO Gaudêncio (organizadores). Dicionário da Educação do Campo. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Popular, 2012a.

CALDART, Roseli Salete [2012b]. Caminhos para transformação da escola. In: AUED, Bernadete Wrublewski; VENDRAMINI, Célia Regina (orgs). Temas e problemas no ensino em escolas do campo. – 1 ed. São Paulo: Outras Expressões, 2012b.

FERNANDES, Bernardo Mançano [2005]. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano [2009]. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos (organizadores). 1.ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009.

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.

GULARTE; Edineia Brunhera [2013]. A concepção de espaço rural e urbano nas políticas de desenvolvimento territorial do governo Lula (2003-2010). In: SAQUET, Marcos Aurélio (org.). 1. Ed. São Paulo: Outras Expressões, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. Disponível em < <https://ww2.ibge.gov.br/home/default.php>> Acesso em 16 de setembro de 2017.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO Gaudêncio (organizadores). Dicionário da Educação do Campo. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Popular, 2012.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, Antônio et al (orgs.). Políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

PROJETO GEOGRAFAR. Disponível em: <<http://www.geografar.ufba.br/>>. Acesso em: 02 jun. 2017.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA [SEI]. Estatísticas dos Municípios Baianos [recurso eletrônico]. Salvador: SEI, 2012.

36



APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTAS: LIDERANÇAS DE MOVIMENTOS SOCIAIS

ORIENTADOR: AGRIPINO SOUZA COELHO NETO
MESTRANDO: CLÓVIS COSTA DOS SANTOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS(AS) LIDERANÇAS DE MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SANTA INÊS.

I) ESCLARECIMENTOS

O presente Roteiro de Entrevista é fruto da pesquisa “**A territorialidade da educação do campo: rupturas, coexistências e perspectivas**”, que objetiva compreender em que medida a Educação do Campo, protagonizada pelos trabalhadores e movimentos sociais do campo, contribui na conformação do território e territorialidades campesinas a partir da apropriação das escolas do campo. Gostaria de dialogar com o Sr(a). sobre história de vida, formação e relação teórico-prática com a educação do campo, percepção das questões agrárias locais e sua inserção nos processos educativos na construção e visibilidade do projeto histórico da classe trabalhadora. A entrevista será gravada, porém a confidencialidade das respostas é um aspecto assegurado. Na oportunidade, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

II) IDENTIFICAÇÃO

Nome/apelido:
Endereço:
Local (da entrevista):
Data de Nascimento:
Escolaridade:
Movimento social em que atua.....

III) QUESTÕES CENTRAIS DA ENTREVISTA

1. Conte-me um pouco sobre sua história de vida e experiências de formação, destacando sua relação com os movimentos sociais.
2. Há quanto tempo atua no movimento social?
3. Quais os problemas referentes à questão da propriedade da terra (tamanho das propriedades rurais, condições de acesso e permanência, dentre outros) existentes do município?
5. O que é, pra você, Educação do Campo? E qual sua importância para o campo?
6. Existe relação entre os processos educativos das escolas do campo e a luta na/pela terra?
9. Como se dá a relação das lideranças e movimentos sociais com os sujeitos das Escolas do Campo?



APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS: PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO

ORIENTADOR: AGRIPINO SOUZA COELHO NETO
MESTRANDO: CLÓVIS COSTA DOS SANTOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS(AS) PROFESSORES(AS) DAS ESCOLA DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SANTA INÊS

I) ESCLARECIMENTOS

O presente Roteiro de Entrevista é fruto da pesquisa “**A territorialidade da educação do campo: rupturas, coexistências e perspectivas**”, que objetiva compreender em que medida a Educação do Campo, protagonizada pelos trabalhadores e movimentos sociais do campo, contribui na conformação do território e territorialidades campestres a partir da apropriação das escolas do campo. Gostaria de dialogar com o Sr(a). sobre história de vida, formação e relação teórico-prática com a educação do campo, percepção das questões agrárias locais e sua inserção nos processos educativos na construção e visibilidade do projeto histórico da classe trabalhadora. A entrevista será gravada, porém a confidencialidade das respostas é um aspecto assegurado. Na oportunidade, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

II) IDENTIFICAÇÃO

Nome/apelido:
Endereço:
Local (da entrevista):
Data de Nascimento:
Escolaridade:
Escola em que atua

III) QUESTÕES CENTRAIS DA ENTREVISTA

1. Conte-me um pouco sobre sua história de vida e experiências de formação, destacando sua relação com a educação no/do campo.
2. Há quanto tempo atua como educador nas escolas do campo?
3. Você participa de movimentos sociais, sindicatos, associações?
4. Existe algum movimento social que critique ou questione a concentração da terra na comunidade ou no município?
5. Quais as suas impressões sobre a concepção de Reforma Agrária defendida pelos
6. O que você concebe como Educação do Campo?
7. Existe uma relação entre os processos educativos das escolas do campo e os problemas sociais do campo?
8. O que significa ser professor de uma Escola voltada à escolarização dos trabalhadores do campo?
9. Quais os entraves e desafios pedagógicos enfrentados na realização do trabalho nas escolas do campo?
10. Quais as perspectivas de implementação e/ou consolidação da concepção teórico-empírica da Educação do Campo no município?



APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTAS: COORDENADOR PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO

ORIENTADOR: AGRIPINO SOUZA COELHO NETO
MESTRANDO: CLÓVIS COSTA DOS SANTOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O COORDENADOR PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SANTA INÊS

I) ESCLARECIMENTOS

O presente Roteiro de Entrevista é fruto da pesquisa “**A territorialidade da educação do campo: rupturas, coexistências e perspectivas**”, que objetiva compreender em que medida a Educação do Campo, protagonizada pelos trabalhadores e movimentos sociais do campo, contribui na conformação do território e territorialidades camponesas a partir da apropriação das escolas do campo. Gostaria de dialogar com o Sr(a). sobre história de vida, formação e relação teórico-prática com a educação do campo, percepção das questões agrárias locais e sua inserção nos processos educativos na construção e visibilidade do projeto histórico da classe trabalhadora. A entrevista será gravada, porém a confidencialidade das respostas é um aspecto assegurado. Na oportunidade, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

II) IDENTIFICAÇÃO

Nome/apelido:
Endereço:
Local (da entrevista):
Data de Nascimento:
Escolaridade:

III) QUESTÕES CENTRAIS DA ENTREVISTA

1. Conte-me um pouco sobre sua história de vida e experiências de formação, destacando sua relação com a educação no/do campo.
2. Há quanto tempo atua como coordenador pedagógico das escolas do campo?
3. Participa de movimentos sociais, sindicatos, associações?
4. Quais as suas impressões sobre o currículo das Escolas do Campo?
5. Existe uma relação entre os processos educativos das escolas do campo e as lutas sociais do campo?
6. As escolas do campo possuem o Projeto Político Pedagógico? Como foi elaborado? Atende as diretrizes operacionais da Educação do Campo?
7. Há alguma distinção do currículo das Escolas do Campo em relação às demais escolas municipais?
8. Quais as perspectivas de implementação e/ou consolidação da concepção teórico-empírica da Educação do Campo no município?



APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTAS: DIRETORA DAS ESCOLAS DO CAMPO

ORIENTADOR: AGRIPINO SOUZA COELHO NETO
MESTRANDO: CLÓVIS COSTA DOS SANTOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE SANTA INÊS

I) ESCLARECIMENTOS

O presente Roteiro de Entrevista é fruto da pesquisa “**A territorialidade da educação do campo: rupturas, coexistências e perspectivas**”, que objetiva compreender em que medida a Educação do Campo, protagonizada pelos trabalhadores e movimentos sociais do campo, contribui na conformação do território e territorialidades camponesas a partir da apropriação das escolas do campo. Gostaria de dialogar com o Sr(a). sobre história de vida, formação e relação teórico-prática com a educação do campo, percepção das questões agrárias locais e sua inserção nos processos educativos na construção e visibilidade do projeto histórico da classe trabalhadora. A entrevista será gravada, porém a confidencialidade das respostas é um aspecto assegurado. Na oportunidade, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

II) IDENTIFICAÇÃO

Nome/apelido:
Endereço:
Local (da entrevista):
Data de Nascimento:
Escolaridade:

III) QUESTÕES CENTRAIS DA ENTREVISTA

1. Conte-me um pouco sobre sua história de vida e experiências de formação, destacando sua relação com a educação no/do campo.
2. Há quanto tempo atua como diretora das escolas do campo?
3. Participa de movimentos sociais, sindicatos, associações?
4. No município existem problemas referentes à questão da propriedade da terra (tamanho das propriedades rurais, condições de acesso à terra, etc.)? Como essa questão é tratada na escola?
5. Existe algum movimento social que critique ou questione a concentração da terra na no município?
6. O que você concebe como Educação do Campo?
7. Existe uma relação entre os processos educativos das escolas do campo e a luta pela Reforma Agrária?
8. Há alguma distinção do currículo das Escolas do Campo em relação às demais escolas municipais?
9. Quais as perspectivas de implementação e/ou consolidação da concepção teórico-empírica da Educação do Campo no município?



APÊNDICE F – ROTEIRO DE ENTREVISTAS: SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

ORIENTADOR: AGRIPINO SOUZA COELHO NETO
MESTRANDO: CLÓVIS COSTA DOS SANTOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTA INÊS

I) ESCLARECIMENTOS

O presente Roteiro de Entrevista é fruto da pesquisa “**A territorialidade da educação do campo: rupturas, coexistências e perspectivas**”, que objetiva compreender em que medida a Educação do Campo, protagonizada pelos trabalhadores e movimentos sociais do campo, contribui na conformação do território e territorialidades camponesas a partir da apropriação das escolas do campo. Gostaria de dialogar com o Sr(a). sobre história de vida, formação e relação teórico-prática com a educação do campo, percepção das questões agrárias locais e sua inserção nos processos educativos na construção e visibilidade do projeto histórico da classe trabalhadora. A entrevista será gravada, porém a confidencialidade das respostas é um aspecto assegurado. Na oportunidade, agradecemos a sua disponibilidade e colaboração.

II) IDENTIFICAÇÃO

Nome/apelido:
Endereço:
Local (da entrevista):
Data de Nascimento:
Escolaridade:

III) QUESTÕES CENTRAIS

1. Conte-me um pouco sobre sua história de vida e experiências de formação, destacando sua relação com a educação no/do campo.
2. Há quanto tempo atua como Secretário Municipal de Educação?
3. Participa de movimentos sociais, sindicatos, associações?
4. Como avalia o cenário atual da Educação do Campo no município?
5. Existem Programas de Formação Inicial ou Continuada desenvolvido pela Prefeitura e/ou em parceria com outras entidades?
6. Qual a sua concepção sobre o currículo das escolas do Campo? Há alguma distinção em relação às demais escolas municipais?
7. Os processos educativos desenvolvidos nas escolas do campo contribuem com o fortalecimento de vínculo dos sujeitos com a sua realidade?
8. Quais as perspectivas de implementação e/ou consolidação da concepção teórico-empírica da Educação do Campo no município?



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial

APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ORIENTADOR: AGRIPINO SOUZA COELHO NETO

MESTRANDO: CLÓVIS COSTA DOS SANTOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) entrevistado (a),

Nesta pesquisa desenvolvida por mim, **CLÓVIS COSTA DOS SANTOS**, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Planejamento Territorial, da Universidade Estadual de Feira de Santana – PLANTER/UEFS, sob a orientação do Prof. Dr. **AGRIPINO SOUZA COELHO NETO**, pretendo compreender em que medida a concepção de educação protagonizada pelos trabalhadores e movimentos sociais do campo, contribui na conformação de territorialidades camponesas a partir da apropriação das escolas do campo.

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 assinie 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 O PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor telefonar para o Pesquisador Clóvis Costa dos Santos

Celular: (0**73) 98171-1526 / 98880-8342

Endereço: Rua Benjamin Constant, 418

Santa Inês/BA. CEP: 45320-000

Santa Inês, ____ / ____ / 2018.

Atenciosamente,

CLÓVIS COSTA DOS SANTOS
Pesquisador Responsável