



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

GEOVÂNIO LIMA BATISTA

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO
CARIRI OCIDENTAL PARAIBANO: 2003 - 2013**

**CAMPINA GRANDE - PB
2019**

GEOVÂNIO LIMA BATISTA

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO
CARIRI OCIDENTAL PARAIBANO: 2003 - 2013.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Maria do Socorro Silva.

Linha de Pesquisa: 1 – História, Política e Gestão Educacional.

**CAMPINA GRANDE - PB
2019**

B333p Batista, Geovânio Lima.

A política de Educação do Campo no Território do Cariri Ocidental Paraibano: 2003 - 2013. / Geovânio Lima Batista. – Campina Grande - PB: [s.n], 2019.

247 f.

Orientadora: Professora Dra. Maria do Socorro Silva.

Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Humanidades; Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação do Campo. 2. Cariri Ocidental Paraibano – Educação do Campo. 3. Universidade Camponesa. 4. Políticas de Educação do Campo I. Silva, Maria do Socorro. II. Título.

CDU: 37.018(043)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

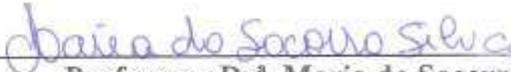
Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

GEOVÂNIO LIMA BATISTA

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO TERRITÓRIO DO
CARIRI OCIDENTAL PARAIBANO: 2003 - 2013.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

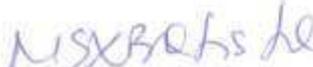
BANCA EXAMINADORA:



Professora Dr^a Maria do Socorro Silva.
Orientadora – PPGEd/UFCG



Professora Dr^a Denise Xavier Torres
Examinadora Externa I – UAEDUC/CDSA/UFCG



Professora Dr^a Maria do Socorro Xavier Batista.
Examinadora Externa II – DFE/CE/UFPB



Professora Dr^a Fernanda de Lourdes Almeida Leal.
Examinadora Interna – PPGEd/UFCG

Trabalho aprovado em: 02 de setembro de 2019.

CAMPINA GRANDE - PB

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por me dar forças para enfrentar as adversidades e me possibilitar estratégias para conciliar as demandas ao longo destes dois anos. Estar aqui é um ato de resistência e persistência.

Aos meus pais, José Batista e Maria Eunice, camponeses que pela falta de oportunidade não exerceram o direito de concluir a educação básica, mas me ensinaram a persistir e compartilharam essa conquista comigo.

À minha filha, Maria Sophia, por me ensinar a entender o sentido da vida, do amor, do companheirismo, da solidariedade e pela oportunidade de olhar o mundo através da pureza que expressa no sorriso marcante, no seu olhar profundo e no seu abraço acolhedor. Peço perdão pela minha ausência, por em alguns momentos não perceber que você queria um pouco mais de atenção, de carinho, de brincadeira, que você queria mais um abraço... por você papai não desistiu de lutar.

À Eveline, minha companheira de vida, agradeço por ter partilhado comigo esse sonho e por partilhar momentos difíceis ao longo desta caminhada e juntamente com Maria Sophia, proporcionar momentos de alegria. Sem vocês esta conquista seria mais difícil.

À professora Socorro Silva, minha orientadora, minha gratidão pelos ensinamentos, pelos gestos, pela solidariedade, pelo humanismo que permeou nossa relação. Em seu nome, agradeço a todas as professoras, professores e secretárias do PPGEd.

Minha gratidão às professoras Denise Xavier (UFCG/CDSA), Fernanda Leal (UFCG/PPGE) e Socorro Xavier (UFPB/PPGE), membros da banca, pelas importantes contribuições no nosso trabalho.

A todos que participaram diretamente na realização deste trabalho, em especial aos/às entrevistados/das que gentilmente nos receberam, nos acolheram e nos fizeram refletir sobre os desafios que temos pela frente em defesa da educação pública, da universidade pública e da Educação do Campo.

Em nome de Gilanda, agradeço a todas as colegas da turma 2. Com vocês, pude partilhar conhecimentos, sonhos, utopias, angústias e sofrimentos e no fim crescemos, amadurecemos e temos uma longa jornada pela frente enquanto educadoras e educador. Creio que o que nos uniu, apesar das diferentes perspectivas teórico/metodológicas, foi/é a defesa da educação.

Minha gratidão especial às colegas da linha 1, as quais trilhamos a caminhada mais de perto e construímos laços de amizade e de solidariedade. Assim como eu, algumas trabalham, residem e estudam em cidades diferentes, tornando essa caminhada mais difícil e, mesmo assim, conseguimos transformar os desafios em conquistas e encontramos maneiras de dividir experiências, conhecimentos, sonhos. Agradeço à Laís, pela liderança e companheirismo. À Monique por nos ensinar a enxergar os desafios de uma maneira alegre e mesmo diante de lágrimas, o sorriso sempre foi sua marca. Valquíria, que nos conhecemos ainda no processo seletivo, e que passamos a apoiar um ao outro e a dialogar sobre estratégias de enfrentar os desafios. Milene, pela segurança que nos repassa e pelo bom diálogo. Aline, por, muitas vezes, dividir o tempo para dialogar sobre a vida, sobre os textos das disciplinas, sobre o campo. E à Roselli, pelo diálogo sobre nossas dificuldades e, de forma muito especial, por compartilhar, durante as viagens à Campina, sobre as alegrias e as experiências com as “nossas” Sophias, ao mesmo tempo em que dividimos as angústias por nossas ausências no dia-a-dia. Nossa similaridade é que, assim como eu me tornei pai durante o processo seletivo da nossa turma, você se tornou mãe durante o percurso do mestrado e essa realidade também nos permitiu dialogar sobre outros conceitos. Sem vocês, essa conquista também seria mais difícil.

Por fim, agradeço a tod@s que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que eu chegasse a essa conquista.

Seguiremos em frente, em defesa da democracia, da liberdade de pensamento e de expressão, da educação pública, da universidade pública, da reforma agrária e da Educação do Campo, da justiça social, da diversidade, das liberdades democráticas e do Lula Livre.

Esse lugar também é nosso.

RESUMO

O presente texto é fruto da pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida na linha de pesquisa de História, Gestão e Políticas Educacionais da Universidade Federal de Campina Grande. A investigação buscou compreender como se constituíram as Políticas Educacionais do Campo no território do Cariri Ocidental Paraibano, no período de 2003 a 2013; e quais os sujeitos e organizações do poder público e sociedade civil que se envolveram na sua formulação e implementação. Partimos de três questionamentos que orientaram o itinerário da investigação, quais sejam: Quem participou e como participou das políticas de Educação do Campo no território do Cariri? Como a Educação do Campo se territorializou no Cariri, no período de 2003 e 2013? Quais os avanços, contradições e limites identificados nas políticas educacionais no período estudado? Assim, tomamos como categorias centrais: Educação do Campo (CALDART, 2002 e 2009; ARROYO, 1999; MOLINA, 2008; SILVA 2002 e 2017); Questão Agrária (FERNANDES 2004 e 2013; MARTINS 1986); Territorialização (FERNANDES 2013; SANTOS 2007); Estado e Sociedade Civil (GRAMSCI 1982). Optamos pela abordagem dialética, na perspectiva do materialismo histórico (FRIGOTTO 2001; KONDER 2004; KOSSIK 1986), que nos possibilitou analisar o objeto considerando o processo de territorialização do capitalismo no cariri paraibano; a resistência camponesa ao processo de apropriação e concentração da terra, do trabalho, das águas e da renda; e, conseqüentemente, o processo de organização para participação na disputa das políticas públicas formuladas a partir do Programa de Desenvolvimento Territorial Rural, implementado no Brasil durante o governo Lula. O lócus da pesquisa foi o território do cariri paraibano ocidental e o recorte temporal, o período de 2003 a 2013. Por sua vez, os procedimentos adotados para compreensão da totalidade do objeto partiram de três dimensões da realidade: o processo de territorialização do capital no cariri e a resistência camponesa, a política de desenvolvimento territorial, que suscitou um espaço de concertação e gestão social das políticas públicas: o Fórum Territorial de Desenvolvimento e a territorialização da política nacional de educação do campo disputada pelo Movimento da Educação do Campo junto aos poderes públicos. Para isso, utilizamos como instrumento e procedimentos de pesquisa: a análise documental e as entrevistas semiestruturadas. No tratamento e na análise dos dados, utilizamo-nos da técnica de Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977). Entre as principais conclusões que chegamos, a mais significativa foi identificar a pluralidade de sujeitos e instituições que tematizaram a Educação do Campo no processo de desenvolvimento territorial. Além disso, a importância que tiveram as práticas educativas não escolares coordenadas por programas governamentais, organizações não governamentais, universidade e movimentos sociais no repensar da escolarização básica, na dimensão massiva que assumiu a luta pelo ensino superior no território. E como a criação do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Campus Sumé da UFCG, estimulou uma ambiência política e epistemológica para pensar a Educação do Campo e a formação docente no território; e, conseqüentemente, o papel desempenhado pelo Fórum Territorial de Desenvolvimento do Cariri Paraibano como arena de disputa, concertação, contradição e espaço de negociação entre poder público e sociedade civil pelo acesso às políticas de desenvolvimento, dentre estas a Educação do Campo.

Palavras-chave: Política Territorial de Desenvolvimento. Política Educacional. Educação do Campo. Movimentos Sociais e Educação do Campo. Cariri Paraibano.

ABSTRACT

This work is the result of the study in Education developed in the research line of History, Management and Educational Policies at Campina Grande Federal University. The investigation sought to understand how the field educational policies were constituted in the territory of the western Cariri Paraibano in the period 2003 to 2013 and which individuals and organizations of the public power and civil society were involved in their formulation and Implementation. We start from three questions that guided the research itinerary, namely: who participated and how did you participate in the policies of Field Education in the territory of Cariri? How did the Field Education Territorialize in the Cariri in the period of 2003 and 2013? What are the advances, contradictions and limits identified in educational policies during the study period? Thus we take as central categories: Field Education (CALDART, 2002 and 2009; ARROYO, 1999; MOLINA, 2008; SILVA 2002 and 2017); Agrarian issue (FERNANDES 2004 and 2013; MARTINS 1986) Territorialization (FERNANDES 2013; SANTOS 2007); State and Civil Society (GRAMSCI 1982). We opted for the dialectical approach from the perspective of historical materialism, (FRIGOTTO 2001; KONDER 2004; KOSSIK 1986), which allowed us to analyze the object considering the territorialization process of capitalism in the Paraíba Cariri, the peasant resistance to the process of appropriation and concentration of land, work, water and income, and consequently, the organization process for participation in the dispute of public policies formulated from the Rural Territorial development program implemented in Brazil, from Lula's government. The locus of the research was the territory of Cariri Western Paraíba, the temporal clipping was the period from 2003 to 2013, the procedures adopted to understand the totality of the object departed from three dimensions reality: The territorialization process of the capital in the Cariri and the peasant resistance, the territorial development policy that raised a space for the conciliation and social management of public policies: the Territorial Development Forum and the territorialization of the national policy of Field Education Played by the Field Education Movement with the public authorities. For this, we used as research instruments: Documental analysis and semi-structured interviews. In the treatment and analysis of the data we used the technique of content analysis by thematic analysis (BARDIN, 1977). Among the main conclusions that we reached the most significant was to identify the diversity of subjects and institutions that have tematized the Field Education in the process of territorial development, the importance that had the educational practices not Schoolchildren coordinated by governmental programs, non-governmental organizations, universities and social movements in rethinking basic schooling, in the massive dimension that took over the struggle for higher education in the territory, and how the creation of the center of Sustainable development of the semiarid-Campus Sumé -UFCG, stimulated a political and epistemological ambience to think the Field Education and the teacher training in the territory, consequently, the role played by the Territorial Forum of Development of Cariri Paraibano as an arena of dispute, concertation, contradiction and negotiating space between public authorities and civil society through access to development policies, among them the education of the field.

Keywords: Territorial Development Policy. Educational Policy. Field Education. Social Movements and Peasant Education. Cariri Paraibano.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-----------------|---|------------|
| Figura 1 | Etapas da Pesquisa | 44 |
| Figura 2 | Comparativo dos paradigmas de desenvolvimento rural..... | 53 |
| Figura 3 | Espaços de fortalecimento das identificações camponesas... | 84 |
| Figura 4 | Dimensões do Desenvolvimento Rural do Cariri Paraibano | 117 |
| Tabela 1 | Municípios do Cariri Paraibano com área, população, densidade demográfica, localização – 2017..... | 41 |
| Tabela 2 | Assentamentos do Cariri Paraibano com localização, ano de posse, área e n de famílias..... | 80 |
| Quadro 1 | Sujeitos da pesquisa..... | 43 |
| Quadro 2 | Sujeitos da Pesquisa..... | 44 |
| Quadro 3 | Corpus documental da Pesquisa | 46 |
| Quadro 4 | Mapeamento dos sentidos nos documentos..... | 48 |
| Quadro 5 | Objetivos e princípios do desenvolvimento territorial | 116 |
| Quadro 6 | Potencialidades, entraves, oportunidades e ameaças para implementação da dimensão sócio cultural no território | 121 |
| Quadro 7 | Demandas do Projeto UniCampo | 124 |
| Quadro 8 | Eixo Aglutinador: Educação do Campo..... | 150 |
| Quadro 9 | Ações da AAUC..... | 155 |
| Mapa 1 | Estado da Paraíba Microrregião do Cariri Destacada..... | 40 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|----------------|--|
| AAUC | Associação dos Alunos da Universidade Camponesa |
| ACCOSJC | Associação dos Criadores de Caprinos e Ovinos de São José dos Cordeiros-PB |
| AF | Agricultura Familiar |
| AMCAP | Associação dos municípios do cariri paraibano |
| APLs | Arranjos Produtivos Locais |
| ASA | Articulação Do Semiárido |
| ATER | Assistência Técnica e Extensão Rural |
| CDSA | Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido |
| CEBs | Comunidades Eclesiais de Base |
| CH | Centro de Humanidades |
| CIRAD | Centro de Cooperação Internacional em Pesquisa Agronômica para o Desenvolvimento |
| CMDRs | Conselho Municipal De Desenvolvimento Rural |
| CODECAP | Consórcio de Desenvolvimento do Cariri Paraibano |
| CONTAG | Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura |
| CPT | Comissão Pastoral da Terra |
| CUT | Central Única dos Trabalhadores |
| EFA | Escola Família agrícola |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EMBRAPA | Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FIDA | Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola |
| INCRA | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária |
| INSA | Instituto Nacional do Semiárido |
| LDBN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LECAMPO | Licenciatura em Educação do Campo |
| MDA | Ministério de Desenvolvimento Agrário |
| MEC | Ministério da Educação |
| MST | Movimento Social do Trabalhadores Sem Terra |
| ONGs | Organizações Não Governamentais |
| P1MC | Programa 1 Milhão de Cisternas |
| PAs | Projetos de Assentamentos |
| PDHC | Projeto Dom Helder Câmara |
| PDSTR | Programa de Desenvolvimento sustentável de Territórios |
| PEADS | Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável |
| PPGEd | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPGS | Programa de Pós-Graduação em Sociologia |
| PROCERA | Programa de Crédito Especial de Reforma Agrária |

| | |
|-------------------|---|
| PRONACAMPO | Programa Nacional de Educação do Campo |
| PRONAF | Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar |
| PTDRS | Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável |
| RESAB | Rede de Educação do Semiárido Brasileiro |
| RNC | Rede Nacional de Colaboradores, Consultores Territoriais |
| SDT | Secretaria de Desenvolvimento Territorial |
| SEBRAE | Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas |
| SERTA | Serviço de Tecnologia Alternativa |
| STTR | Sindicato dos Trabalhadores Rurais |
| SUDENE | Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste |
| UDR | União Democrática Ruralista |
| UFCG | Universidade Federal de Campina Grande |
| UniCampo | Universidade Camponesa |

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 13 |
| 2 | ITINERÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: TRILHAS DA CAMINHADA..... | 25 |
| 2.1 | BASE EPISTÊMICA DA PESQUISA: A ABORDAGEM DIALÉTICA NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO..... | 25 |
| 2.2 | AS CATEGORIAS ANALÍTICAS DA PESQUISA..... | 29 |
| 2.2.1 | Questão Agrária..... | 30 |
| 2.2.2 | Território e Territorialização..... | 31 |
| 2.2.3 | Estado Ampliado e Hegemonia..... | 33 |
| 2.2.4 | Movimentos Sociais do Campo..... | 36 |
| 2.2.5 | Educação do Campo..... | 38 |
| 2.3 | CAMPO DE PESQUISA..... | 39 |
| 2.4 | SUJEITOS DA PESQUISA..... | 43 |
| 2.5 | PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA..... | 44 |
| 2.5.1 | Pesquisa de Campo..... | 45 |
| 3 | O TERRITÓRIO DO CARIRI PARAIBANO: ESPAÇO DE DISPUTA DO PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO E DO PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA..... | 50 |
| 3.1 | MODELOS DE SOCIEDADE E DE AGRICULTURA: O PARADIGMA AGRÁRIO E O PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA..... | 51 |
| 3.2 | TERRITÓRIOS EM DISPUTA: O LATIFÚNDIO E A AGRICULTURA CAMONESA NO SEMIÁRIDO..... | 60 |
| 3.3 | A RETERRITORIZAÇÃO CAMONESA NO SEMIÁRIDO: RESISTÊNCIA PELA TERRA..... | 77 |
| 3.4 | DA EDUCAÇÃO RURAL A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O MOVIMENTO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO..... | 87 |
| 4 | POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E AS RELAÇÕES ENTRE PODER PÚBLICO E SOCIEDADE CIVIL..... | 104 |
| 4.1 | AS POLÍTICAS SETORIAIS E O DEBATE SOBRE O DESENVOLVIMENTO NO CARIRI: DO COMBATE À SECA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO..... | 105 |
| 4.1.1 | O Plano territorial como documento estratégico da política pública..... | 115 |
| 4.2 | SUJEITOS E INSTITUIÇÕES EM PARCERIAS E CONFRONTOS: NOVAS INSTITUCIONALIDADES NA POLÍTICA EDUCACIONAL..... | 122 |
| 4.2.1 | A Universidade Camponesa no Cariri Paraibano: referências e contribuições para a Educação do Campo..... | 122 |
| 4.2.2 | O Projeto Dom Helder Câmara e o Serviço de Tecnologia Alternativa: a proposta da educação contextualizada..... | 126 |
| 4.2.3 | O Fórum Territorial de Desenvolvimento do Cariri Paraibano: espaço de concertação das Políticas públicas..... | 129 |
| 4.2.4 | Organizações da Sociedade Civil..... | 140 |
| 4.3 | POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TERRITÓRIO: PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO..... | 144 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.3.1 | O papel da sociedade civil para as políticas de educação básica e superior no Cariri Paraibano..... | 152 |
| 5 | POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TERRITÓRIO DO CARIRI PARAIBANO: AVANÇOS, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS. | 174 |
| 5.1 | A TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CARIRI: APRENDIZAGENS DO PERCURSO. | 174 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 228 |
| | REFERÊNCIAS..... | 235 |
| | APÊNDICES..... | 242 |

1 INTRODUÇÃO

[...] Meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas um sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar [...]. (FREIRE, 2011, p. 75)

O presente trabalho está vinculado à Linha de Pesquisa: História da Educação, Gestão e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande. Nossa finalidade foi compreender como se constituíram as políticas de Educação do Campo no território do Cariri Ocidental Paraibano no período de 2003-2013, identificando e analisando quais os sujeitos sociais e instituições que se envolveram no processo de construção destas políticas.

Inicialmente, cabe destacar que a luta pela Educação do Campo no Brasil sempre instigou uma relação conflituosa ao questionar o modelo da Educação Rural, implantado desde a década de 1930, no país, e se colocou numa relação plena de potencialidades no diálogo com os sujeitos camponeses e quilombolas, com as universidades públicas e as organizações não governamentais, que atuam com Educação Popular.

Nesse contexto, a Educação do Campo é fruto das contradições sociais, da pressão e da mobilização dos movimentos sociais do campo, fenômeno da contemporaneidade brasileira. Este, portanto, situado historicamente, politicamente e pedagogicamente a partir de matrizes pedagógicas da libertação, da contextualização, do direito dos sujeitos camponeses, e como prática da classe trabalhadora do campo brasileiro.

A Educação do Campo contrapõe-se também ao modelo hegemônico da sociedade brasileira fundada no latifúndio, na monocultura, na escravidão e nas relações sociais patriarcais e racistas, que resultou na exclusão dos Povos Camponeses, Indígenas e Quilombolas do acesso à escolarização em todos os níveis e modalidades. Esse projeto capitalista da sociedade se moderniza, conservadoramente, na perspectiva do agrohidronegócio, em um modelo tecnológico da agroquímica, e da transgenia. Além de uma proposta educacional neotecnista, pautada por competências e habilidades para preparar os indivíduos para inserção no mercado.

A diversidade das práticas educativas camponesas escolares e não escolares envolvem, no Brasil, diferentes sujeitos, instituições, movimentos sociais, metodologias – que passaram a constituir o Movimento Político-Pedagógico e Epistemológico da Educação do Campo (2009). A concepção assumida por este Movimento buscou sempre uma vinculação orgânica entre as práticas educativas escolares e não escolares, embora a luta pelo acesso a escolarização, contextualizada pela população camponesa e quilombola, seja foco da luta, mobilização e proposição do Movimento nos últimos anos. Daí a importância e a necessidade de sua discussão e proposição no campo das políticas públicas, ou como nos coloca Caldart (2008, p. 45), “a discussão da Educação do Campo incorpora a tríade Campo-Política Pública-Educação”.

A formulação de políticas educacionais para o Movimento da Educação do Campo perpassa a denúncia e o combate de um projeto de sociedade hegemônico, no qual o Campo, visto como espaço inferior e atrasado, se pauta pelo latifúndio, agrohidronegócio, pela exploração do trabalho, e que trata a terra, às águas e as florestas como mercadoria, geradora de lucro e *comodities*.

Na sua dimensão propositiva, coloca como projeto e prática contra hegemônica a agricultura familiar camponesa, vista não apenas como forma produtiva, mas como modo de vida, como construtora de territórios de identidades, de trabalho, de cultura, de organização e de produção de alimentos, o que coloca a necessidade de uma Educação referenciada nos valores e nos princípios da vida e da cultura camponesa.

Em um contexto de conflitualidade e disputa de projetos, se efetivou a luta por políticas públicas para as Escolas do Campo e se estabeleceu uma nova arena de atuação e reivindicação para o Movimento da Educação do Campo, na esfera da relação com o Estado. Tal relação assumiu, nos últimos anos, uma fisionomia neoliberal, que colocou diferentes desafios para a relação com a sociedade civil e a defesa da Educação como direito público subjetivo.

Dentro deste contexto que entendemos a Educação **do** Campo e sempre que utilizarmos este conceito, estaremos nos referindo às políticas e às práticas desenvolvidas e afiliadas ao Movimento da Educação do Campo. O termo Educação **no** Campo será usado para se referir às práticas que se desenvolvem no território do rural, em vista de que necessariamente não assumem a concepção política pedagógica Camponesa. Enquanto que o termo Educação **Rural** será utilizado para se referir às políticas ou práticas desenvolvidas historicamente em períodos anteriores ou que assumem uma visão urbanocentrada da Educação.

a) Primeiros passos: da escolha do tema aos objetivos da pesquisa

As motivações que nos levaram a esta pesquisa têm duas dimensões que se inter-relacionam no nosso itinerário pessoal e acadêmico. Na dimensão pessoal¹, refere-se à nossa posição social, filho de agricultores, estudante de escola multisseriada, cuja professora Lindalva Brito, mesmo com uma visão conservadora decorrente de uma formação do período militar, fazia de sua prática docente uma aproximação com a vida no campo. Idealizava para mim o curso de medicina veterinária, sonho que guardei por boa parte da minha vida no ensino fundamental.

Esta vivência nos possibilitava um posicionamento frente à visão de parte dos/as professores/as da Escola Bartolomeu Maracajá, situada na sede do município de São José dos Cordeiros- PB, onde estudei a segunda etapa do ensino fundamental e o ensino médio, que tinha uma visão depreciativa sobre a vida e o trabalho no campo. Para eles, o estudo era o mecanismo pelo qual, nós, filhos de agricultores, poderíamos mudar de vida migrando para a cidade e ter uma vida diferente daquela que nossos pais. Para mim, não era claro o posicionamento frente àquela concepção de vida, mas sempre tinha clareza de que não abandonaria o semiárido.

Em 2009, aos 19 anos de idade, quando cursava o segundo ano do Ensino médio, duas experiências de vida nos aproximaram da Educação do Campo, sendo, portanto, marco na definição da escolha em permanecer no território: a primeira foi me tornar presidente fundador da Associação dos Criadores de Caprinos e Ovinos de São José dos Cordeiros (ACCOSJC). Isso nos aproximou de ações comunitárias e de busca por acesso às políticas públicas, destinadas à agricultura familiar, ao diálogo e à vivência com agricultores de outras comunidades e de outras idades. O uso de tecnologias para a convivência com Semiárido, dentre outras ações, contribuíram na construção da consciência de que é possível viver no semiárido. Portanto, uma experiência que possibilitou o resgate de minha identidade camponesa.

A segunda experiência foi em 2010, advinda do contato com Fleberon Saraiva, estudante do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) e professor substituto das disciplinas de química e física. O mesmo, a partir de então, passou a nos apresentar a Licenciatura em Educação do Campo

¹ Essa dissertação foi escrita, em sua maior parte, em terceira pessoa, para contemplar o diálogo entre as diferentes vozes em sua tessitura. Entretanto, em momentos pontuais, a escrita se fará em primeira pessoa já que relata experiências estritamente pessoais.

(LECAMPO), nos levando a concorrer a uma das vagas ofertadas no ano de 2011 e a nossa aprovação para compor a terceira turma daquele curso.

No que diz respeito à dimensão acadêmica, esta originou-se a partir do trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Educação do Campo - UFCG, no qual investigamos “A luta pela terra e a Educação do Campo: o caso do Assentamento Zé Marcolino, Prata-PB”. Este trabalho teve como objetivo compreender a trajetória da constituição e do desenvolvimento do Assentamento Zé Marcolino, localizado na interseção entre os Municípios de Prata, Sumé e Amparo no Cariri Paraibano, com a construção comunitária de uma Escola do Campo no Assentamento.

Durante toda a pesquisa, se evidenciou nas falas dos sujeitos de que não bastava ter a escola, precisava ter uma escola contextualizada conforme a realidade social e cultural da região. Ao serem indagados sobre isto, sempre faziam referências que esta perspectiva de pensar a educação contextualizada se deu a partir da formação ofertada pelo Projeto de Extensão, denominado Universidade Camponesa (UniCampo), desenvolvido em Sumé, por um grupo de professores/as da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A finalidade deste Projeto era a formação de base cultural, social, política e tecnológica de lideranças comunitárias e camponesas do território do Cariri.

No Trabalho de Conclusão de Curso, não aprofundamos este debate porque nossos objetivos estavam focados em identificar o processo de constituição da luta no Assentamento, sua organização e a construção da escola. Contudo, como o Projeto UniCampo foi uma ação institucionalizada de extensão da UFCG no território do Cariri e estabeleceu diferentes relações e ações no debate e na constituição do processo de interiorização da Universidade, que culminou com a construção do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido – CDSA- Campus Sumé da UFCG. Isso suscitou o interesse em pesquisar sobre a contribuição da Universidade Camponesa- UniCampo no processo de discussão da Educação do Campo e da Convivência com o Semiárido, inclusive na mobilização para criação do CDSA, o que nos levou a concorrer no processo seletivo de 2017, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG.

Entretanto, o processo de discussão nas disciplinas, dentre elas Seminário de Pesquisa, a revisão da literatura e o levantamento e a análise dos documentos que tratam da temática foram redimensionando o nosso olhar sobre o objeto, e passamos então a focar no surgimento e na efetivação das políticas de Educação do Campo no território do Cariri Ocidental Paraibano, no período de 2003-2013.

Este período foi selecionado para a pesquisa, pois identificamos, no levantamento inicial da documentação, que o mesmo aglutina várias ações de mobilização por políticas educacionais, que serão desencadeadas no território² do Cariri Paraibano, dentre as quais podemos citar: a criação do Projeto Universidade Camponesa – UniCampo, com a formação de lideranças camponesas; o surgimento de novos movimentos sociais do campo, articulando a luta pela terra na região; a constituição do Fórum Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável³; a articulação da Comissão Territorial para discussão das políticas nacionais da Educação do Campo no Cariri, inclusive desencadeando a criação do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Estas ações marcaram as transformações na definição das políticas públicas para o semiárido, especificamente no Cariri Paraibano, que, conforme Pereira (2008), vivenciou, ao longo da história, o desenvolvimento com base em políticas setoriais, com ênfase em ciclos produtivos, sem considerar as características do território, suas condições econômicas, sociais, históricas e geográficas, ou seja, um paradigma de desenvolvimento conservador.

Esta curiosidade política e epistemológica nos leva a investigar e compreender o papel e a contribuição do poder público e da sociedade civil na proposição da política de Educação do Campo no Cariri Paraibano, durante o período de 2003 a 2013.

A luta e a proposição dos movimentos sociais do campo e as práticas educativas provenientes, especialmente da Educação Popular, possibilitaram a nível nacional, a constituição do Movimento da Educação do Campo. Neste sentido, nosso pressuposto é que, no Cariri Paraibano, esta organização se deu a partir do Fórum Territorial e da UniCampo, uma vez que possibilitou um espaço de *concertação social*⁴ e de formulação das políticas

² Sepúlveda et al. (2003, p. 4), que definem os territórios rurais como “espaços geográficos, cuja coesão deriva de um tecido social específico, de uma base de recursos naturais particular, de instituições e formas de organização próprias, e de determinadas formas de produção, troca e distribuição da renda” (ênfase no original). Não há dúvida que as dinâmicas econômicas e sociais endógenas ao território, adiante mencionadas, vão estar relacionadas com o tecido social, a base natural e as formas de produção, troca e distribuição de renda existentes no território.

³ Constituído em 2003, no então governo Lula e desenvolvida no âmbito da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), enquanto política de gestão participativa do desenvolvimento sustentável dos territórios. O Fórum Territorial do Cariri teve seu primeiro Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS) aprovado em 2005, sob a coordenação executiva, representando o poder público, a CODECAP (organização de prefeituras municipais) e o Projeto Dom Helder Câmara (PDHC) e da sociedade civil, representantes do fórum dos Assentados e da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e como articuladora territorial Maria Auxiliadora Barros. (BRASIL, 2005a, p. 39).

⁴ Termo recente do dicionário contemporâneo que significa: combinar, ajustar, conciliar, Dálogo ou discussão entre o governo, as organizações sindicais e as organizações empresariais sobre assuntos sociais e laborais, com o objetivo de estabelecer acordos ou consensos. No Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008. Consultado em 01-05-2019. Será utilizado no texto sempre que se referir aos documentos da política territorial, visto ser o conceito adotado por esta política pública.

educacionais através da “construção e negociação sócio-político-institucional, que resultou em um Plano de Desenvolvimento, enquanto instrumento para Gestão Social do Desenvolvimento Territorial Sustentável” (BRASIL, 2005a, p. 38).

A pesquisa de Campo nos possibilitou identificar como esse processo aglutinou as diferentes ações que começaram a surgir no território, que suscitou e contribuiu para a formulação de políticas educacionais, por meio de encontros, oficinas, reuniões temáticas e, mais especificamente, no “Encontro sobre Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo” (BRASIL, 2005a, p. 39). Constituindo, portanto, um espaço de debate, proposição e articulação da concepção de desenvolvimento sustentável e das experiências e ações da Educação do Campo no território do cariri paraibano.

A concepção de *concertação social* está na base da construção da política territorial, no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), definida na resolução nº 52 de 16 de fevereiro de 2005, que define as “Recomendações do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável – CONDRAF para as Institucionalidades Territoriais de Desenvolvimento Rural Sustentável”, e, em suas considerações, define sua concepção de gestão social, como “a gestão social do desenvolvimento territorial deve ser concretizada por meio de espaços de debate e concertação, com transparência e participação”. Portanto, os documentos oficiais colocam a política territorial enquanto espaço de *concertação social*, organizada através da gestão social das políticas públicas, envolvendo o poder público e a sociedade civil, o que gerou uma novidade no ordenamento das políticas públicas no Brasil, a partir deste período.

b) Problematizando o objeto da pesquisa

As lutas por terra no Brasil que se iniciam com o processo de colonização e chega aos dias atuais com o avanço da agricultura patronal ou agrohidronegócio, traçou um quadro de desigualdades econômicas, sociais, políticas e educacionais no país, cujos resultados podemos evidenciar principalmente nas condições de vida e na exclusão dos direitos das populações camponesas, indígenas, quilombolas e populações das periferias urbanas.

O processo de colonização e a concentração de terras no Brasil gerou uma desterritorialização⁵ do campesinato da terra, a exclusão social e educacional ao longo da história. O projeto colonial centrado no latifúndio, na exploração do trabalhador, na monocultura, na exploração da natureza e no lucro, no patriarcado e no racismo, gerou desigualdades sociais, econômicas, políticas e educacionais no país – caracterizado no paradigma agrário capitalista.

A resistência a este modelo, que se inicia com os povos nativos e escravizados historicamente, foi sinalizando para uma contraposição na perspectiva de construir uma nova forma de organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais pautadas na igualdade, equidade, justiça social, reforma agrária e preservação ambiental – caracterizados no paradigma da questão agrária familiar/camponesa.

O debate sobre a constituição do campesinato no Brasil e do tipo de escolarização que tiveram acesso, passa, necessariamente, pela reflexão sobre a formação social brasileira e a territorialização do capitalismo, a partir da colonização e do processo de resistência do campesinato por reforma agrária, direitos trabalhistas, acesso às políticas públicas, dentre as quais se destaca a Educação. Para compreensão deste processo, reunimos discussões de autores que se dedicam aos estudos sobre o campesinato, dentre os quais destacamos: Abramovay (1992), Andrade (2011), Fernandes (1999; 2000), Caldart (2002), Gadelha (1989), Carneiro (1997), Luzzi (2007), Martins (1986), Oliveira (1990) e Silva (2002; 2007).

No que se refere à luta pela Educação, o Movimento da Educação do Campo no Brasil tem possibilitado um processo de ruptura da concepção que associa o campo restrito ao espaço econômico, portanto, de uma concepção setorial e dicotômica que considera o campo como o atraso, o arcaico, em contraposição ao urbano, caracterizado como o moderno, o civilizado.

O paradigma da Educação do Campo emerge no Brasil na década de 1990, para se contrapor ao modelo hegemônico de Rural e de Educação Rural, herança do processo de

⁵ Os movimentos das propriedades dos espaços e territórios são: expansão, fluxo, refluxo, multidimensionamento, criação e destruição. A expansão e ou a criação de territórios são ações concretas representadas pela territorialização. O refluxo e a destruição são ações concretas representadas pela desterritorialização. Esse movimento explicita a conflitualidade e as contradições das relações socioespaciais e socioterritoriais. Por causa dessas características, acontece ao mesmo tempo a expansão e a destruição; a criação e o refluxo. Esse é o movimento do processo geográfico conhecido como TDR, ou territorialização – desterritorialização – reterritorialização. Exemplos de TDR podem ser dados com o movimento das empresas capitalistas que se instalam e mudam de cidades e países de acordo com as conjunturas políticas e econômicas; ou os movimentos do agronegócio e da agricultura camponesa modificando paisagens, mudando a estrutura fundiária e as relações sociais; ou ainda quando a polícia prende traficantes que controlam determinados bairros e semana depois o tráfico é reorganizado; também quando um paradigma entra em crise ou é abandonado e tempo depois é retomado (FERNANDES, 2005. p 7)

colonização e de modernização capitalista do país. Com isso, traz uma proposição do campo como espaço de produção, de trabalho, de culturas, de saberes, de sujeitos e de organizações diversas, que questionam a exploração, a opressão, a exclusão dos direitos sociais, e, por sua vez, a ausência de uma escolarização contextualizada à vida, ao trabalho e à cultura campestre.

Este novo paradigma trouxe ao centro, as contradições sociais que presentes nas relações sociais e na constituição e existência do campesinato; situou as desigualdades sociais, econômicas e educacionais como resultantes de um processo histórico; bem como a luta do campesinato, através dos movimentos sociais, como sujeitos sociais na luta pelos direitos e na construção de uma concepção de educação. Tal qual associada a esse paradigma, supera a visão fragmentada, dicotômica, para propor uma educação que dialogue com as práticas, as identidades, os valores, o modo de vida dos sujeitos do campo e que esteja interligada com a construção da existência social desses sujeitos. Pois, "construir um novo sistema educativo no campo exige que se conheça como se constitui a infância e a juventude nesse território. E, quais são os processos de produção da existência aos quais estão submetidos os diferentes tempos da vida" (MOLINA, 2006, p. 13), o que pressupõe, portanto, também repensar a dimensão epistemológica e pedagógica da Educação.

É importante destacar ainda que a Educação do Campo amplia a concepção de educação, pois articulam as lutas e a organização dos movimentos sociais, as práticas produtivas do campo, as culturas das comunidades campestres, a convivência com os biomas como saberes, espaços e tempos definidores da organização do trabalho pedagógico e do currículo das escolas. E, principalmente, coloca na agenda política do país o direito dos sujeitos campestres a educação como dever do Estado.

Deste modo, pensar a Educação do Campo se faz necessário situar enquanto uma pedagogia que nasce fora da escola. E se conecta aos princípios da educação e da luta popular, como estratégia de formação social e política, mas que coloca a escola para população campestre como um direito fundamental, e, por conseguinte, como uma prática a ser repensada, a partir de outros saberes, espaços e tempos pedagógicos.

A Educação do Campo faz parte das estratégias de resistência dos movimentos sociais do campo às diferentes formas de expropriação das lutas e saberes dos povos campestres, principalmente nos últimos tempos com o avanço do neoliberalismo e do conservadorismo. Haja vista que estes colocam em risco características do Estado neoliberal, inclusive a existência física destes povos por meio do modelo de regulação repressiva e violenta.

No Cariri Paraibano, esta luta por terra traz junto consigo a luta pela Educação do Campo na comunidade e no Assentamento, a pauta dos movimentos sociais se amplia junto com Reforma Agrária, política agrícola, infraestrutura para produção, se traz o direito pela Educação. No caso do Assentamento Zé Marcolino, esta luta foi coordenada pelas mulheres assentadas, que ao perceberem a escolarização de seus filhos e filhas ameaçada, se organizaram para reivindicar e construir em mutirão o local de funcionamento da escola. A participação de duas lideranças do Assentamento, na formação desenvolvida pelo Projeto UniCampo⁶, é tomada como referência pelas mesmas como de fundamental importância para o envolvimento com o debate da Educação do Campo.

Esse debate vai encontrar ressonância em organizações sociais do campo que já atuavam no território do Cariri Paraibano, tais como: Sindicato de Trabalhadores/as Rurais-STTR, Comissão Pastoral da Terra - CPT, Associações de Moradores e produtores familiares rurais, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST. Os quais buscavam se contrapor ao modelo de desenvolvimento hegemônico a partir do latifúndio, do coronelismo e do combate à seca.

A partir de 2003, o governo federal estabeleceu uma política de desenvolvimento territorial, através da criação de Territórios Rurais Sustentáveis, com a implementação do Programa de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (PDSTR). Dessa maneira, buscou estimular a territorialização da governança (gestão social), a territorialização das políticas públicas e a territorialização do desenvolvimento, a fim de superar as políticas setoriais e responder antigos desafios da sociedade e da economia nacional, tais como a pobreza e a desigualdade regional (ECHEVERRI, 2003).

Com essa perspectiva de reordenamento/reorganização da estratégia administrativa (desconcentração) e da estratégia política (descentralização), surgiu uma nova esfera de governança, o *Fórum Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável*⁷, como um espaço de discussão, participação e articulação de sujeitos sociais, organizações sociais, gestores públicos para formulação de políticas públicas para o desenvolvimento sustentável. É neste lastro de disputas, parcerias e contradições que se desenvolveu a luta por uma Educação do

⁶ Inclusive, muitos dos seus egressos constituíram uma Associação denominada Associação dos Alunos da Universidade Camponesa, que realiza atividades formativas com os/as agricultores/as da região até os dias atuais.

⁷ Teve como objetivo “apoiar a organização e o fortalecimento institucional dos atores sociais locais na gestão participativa do desenvolvimento sustentável dos territórios rurais e promover a implementação e integração de políticas públicas”, destacando três eixos estratégicos: Organização e o fortalecimento dos atores sociais, adoção de princípios e práticas da Gestão social e promoção da implementação e integração de políticas públicas (BRASIL, 2005a, p 38).

Campo contextualizada, tematizando a necessidade da organização escolar específica para a realidade do território. E no segundo momento, a luta pela construção da política de formação docente específica para as escolas do campo, que se materializou com a conquista do CDSA e nele, a Licenciatura em Educação do Campo, conforme trataremos mais adiante neste trabalho.

O Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável, mais que um documento de sistematização das prioridades e estratégias das políticas discutidas e aprovadas no Fórum Territorial, tornou-se um instrumento orientador da territorialização da governança das ações. Serviu para colocar o território como um lócus espacial, político e socioeconômico importante para a descentralização das ações governamentais e da relação entre Estado e Sociedade em uma “rede de articulação” de atores, instituições, programas e políticas públicas, na qual a construção de uma institucionalidade democrática é bastante conflitiva.

Essa política assumiu diferentes dimensões: a implementação de políticas setoriais anteriores, por exemplo, Pronaf, a partir de uma discussão no território⁸; uma “leitura territorial” de políticas que se desenhavam a nível nacional, a exemplo da Educação do Campo, que passou a ter nuance e desdobramentos conforme as dinâmicas políticas e sociais de cada território; e as políticas de bases territoriais específicas, ou seja, que surgiram a partir da política de Territórios Rurais, coordenada pela SDT/MDA, como por exemplo, a aquisição de feiras agroecológicas destinadas aos agricultores familiares.

Neste processo, emergiram as primeiras mobilizações e discussões sobre a Educação do Campo no território do Cariri Paraibano. Portanto, nos instigou a buscar compreender como se deu a “leitura territorial” da política da Educação do Campo, no território. Assim, nos colocamos como questionamentos: Quem participou e como participou na formulação das políticas de Educação do Campo no território do Cariri? Como as políticas e ações da Educação do Campo se territorializou no Cariri, no período de 2003 e 2013? Quais os avanços, contradições e limites identificados nas políticas educacionais no período estudado?

Com base nestas questões, tivemos como objetivo geral desta investigação: Compreender quais os sujeitos e organizações sociais se envolveram na formulação e efetivação das políticas da Educação do Campo no território do Cariri Ocidental Paraibano. Para tanto, buscamos especificamente: Situar o contexto do campo no Cariri paraibano a

⁸ O PDSTR é originário de uma linha de ação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) chamada Pronaf Infraestrutura e Serviços Municipais que funcionou de 1997 a 2002. Essa linha destinava recursos para a construção de obras e a aquisição de serviços comunitários e era operada a partir de uma concepção focada no desenvolvimento municipal e com uma forma de gestão que, embora priorizasse a formação de conselhos - como os Conselhos Municipais de Desenvolvimento Rural (CMDRs).

partir da territorialização do capital e a resistência da agricultura familiar camponesa; Identificar a relação entre as políticas de desenvolvimento territorial e os programas, ações e políticas de Educação do Campo no território; e, Evidenciar os avanços, contradições e desafios destas políticas no período estudado.

A partir dos objetivos acima apontados, entendemos ser possível problematizar o processo de mobilização e proposição das políticas educacionais do campo no território do Cariri Paraibano, compreendendo-o como um processo político, de relação de forças, de embate, como um campo de contradições e disputas. E, a partir disso, discutir se a efetivação dessas políticas está articulada à proposta da Educação do Campo e do Desenvolvimento Territorial construída na região no período pesquisado.

Como percurso metodológico, optamos pela pesquisa de cunho qualitativo, com abordagem no materialismo histórico, tendo como técnicas a análise documental e a entrevista semiestruturada. No campo teórico metodológico da pesquisa, buscamos suporte em Frigotto (2001), Gramsci (1982), Minayo (1996), Kosik (1986), Konder (2004), que, entre tantos outros, aprofundam a abordagem metodológica adotada no trabalho, do qual trataremos no segundo capítulo, denominado *Itinerário Teórico-Metodológico da Pesquisa*.

No terceiro capítulo, denominado de *Território do Cariri Paraibano: espaço de disputa do paradigma do capitalismo agrário e do paradigma da questão agrária*, caracterizamos o contexto de materialização de nosso objeto, analisando como o processo de ocupação do território, a partir do latifúndio, das fazendas e da pecuária foram marcando as relações econômicas, sociais e políticas no cariri paraibano. A conflitualidade e disputa dos paradigmas do capitalismo agrário e da questão agrária, nos possibilitou a configuração de diferentes territórios de exploração – da colonização aos tempos atuais – bem como o processo de resistência e constituição do campesinato. O processo de modernização conservadora, via incentivos fiscais e financiamentos da SUDENE, que a partir da década de 1950, acentuaram o êxodo, a visão assistencialista e setorial do paradigma do combate à seca. Nesse contexto de disputa, emergiu o contraditório – da resistência, da organização sindical, das pastorais sociais, dos movimentos de luta por terra e por assentamentos – a reterritorialização camponesa, o paradigma da convivência com o semiárido e da Educação do Campo. Finalizamos esta seção situando o debate da Educação Rural e da Educação do Campo, bem como os princípios e características do Movimento Político-Pedagógico da Educação do Campo e sua territorialização no Cariri Paraibano.

No quarto capítulo, denominado de *Políticas Educacionais para o Desenvolvimento Sustentável e as Relações entre Poder Público e Sociedade Civil*, discorreremos sobre o

processo de surgimento e de articulação de diferentes sujeitos e instituições que passam a compor uma diversidade de práticas educativas e de ações no território. Em meio a essa diversidade, a política territorial se constitui enquanto espaço de conflito entre interesses de classe, ao mesmo tempo em que possibilita uma articulação entre as experiências que estavam em evidência no âmbito da sociedade civil. Contexto este em que o debate sobre a Educação do Campo passa ser assumido enquanto eixo central no projeto de desenvolvimento para o campo, por meio do Plano Territorial de Desenvolvimento e do Fórum Territorial, espaços de articulação de sujeitos, instituições e práticas educativas.

E por fim, discorreremos acerca da *Educação do Campo: avanços, contradições e desafios*, cuja análise reflete sobre o como todo itinerário provoca um processo de afirmação de escolas que passa a se identificar como escolas do campo, cuja base encontra-se na luta das comunidades contra a política de fechamento de escolas e de acesso ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Além da reflexão sobre a formação inicial e continuada dos educadores, que tenciona um debate sobre organização escolar, reformulação das propostas pedagógicas e o trabalho no campo enquanto ponto de partida para a reflexão, cuja base está materializada na educação contextualizada para a convivência com o semiárido. Discutimos ainda, a conquistas de programas nacionais voltados à Educação do Campo, seus avanços, contradições e desafios.

2 ITINERÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA: TRILHAS DA CAMINHADA

O que vale na vida não é o ponto de partida, e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.

Cora Coralina

Esta seção tem como finalidade situar o itinerário teórico-metodológico que orientou a investigação. Os posicionamentos epistêmicos contribuíram para definir o referencial teórico a ser buscado, a definição do campo e dos sujeitos da pesquisa, a escolha dos instrumentos e as categorias de análise, que foram nos possibilitando a construção do objeto no próprio processo de pesquisa, a partir da aproximação dos problemas.

Na base epistêmica, a escolha pela abordagem dialética, na perspectiva do materialismo histórico, nos possibilitou conceber a realidade investigada enquanto uma totalidade concreta, construída a partir das contradições postas pelo processo de territorialização do capitalismo no território do cariri paraibano e as contradições geradas no processo de escolarização dos Povos Campesinos.

2.1 BASE EPISTÊMICA DA PESQUISA: A ABORDAGEM DIALÉTICA NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO

A necessidade de relacionar nosso objeto de estudo com outros fenômenos existentes no território, nos levou a buscar compreendê-lo na totalidade das relações existentes entre a política de desenvolvimento territorial sustentável efetivada no período estudado e as ações e programas de Educação do Campo desenvolvidos.

Por sua vez, a percepção e a compreensão dos sujeitos sobre o fenômeno estudado nos levaram necessariamente a um aprofundamento sobre a dimensão qualitativa da pesquisa, ao buscar compreender os significados dos processos, pois segundo Minayo (1996, p. 10), a abordagem qualitativa é aquela:

Capaz de incorporar a questão de SIGNIFICADOS e da INTENCIONALIDADE como inerentes aos atos às relações e às estruturas sociais sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construção humana significativa. (Destques da Autora)

Com relação às relações construídas, em torno do objeto de pesquisa, proporcionaram ao pesquisador a análise dos fatos considerando múltiplas relações, os contextos teóricos e as condições sociais de sua produção. Assim, de acordo com Terence (2006, p.2):

Na abordagem qualitativa, o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito.

Em outras palavras, é na realidade que os sujeitos constroem suas identidades, intencionalidades, sua historicidade. Portanto, a construção do conhecimento requer compreender a teoria e a prática como elementos indissociáveis, que se completam na materialização do saber construído coletivamente. Em suma, a construção do conhecimento não deve ser descolada da realidade dos sujeitos.

No que diz respeito ao rigor científico, este deve ser praticado sem isolar o fenômeno do espaço de intervenção social, pois “[...] O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto deve dela “aproximá-lo” ao máximo” (FREIRE, 2011, p. 40) (destaques do autor). Nessa condição, em pesquisa qualitativa, o rigor científico deve ser orientado pelo método, em relação às intencionalidades do pesquisador e pesquisado, das escolhas, da reflexão crítica.

Enquanto que a pesquisa desenvolvida na perspectiva dialética assume como núcleo principal a investigação das contradições da realidade, compreendendo essas contradições como forças propulsoras do desenvolvimento da própria história. É, precisamente, a partir desta compreensão que optamos pelo método dialético para análise da questão posta como o problema desta pesquisa.

Diante disso, nossa investigação analisou a realidade como resultante de um conjunto de relações, de conflitos e contradições partindo da realidade empírica para se chegar, através do movimento de síntese, à realidade concreta, ou seja, à totalidade. Pois,

Esse *detour* implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as impressões primeiras às representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada não será mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado. (FRIGOTTO 2001, p. 79). (destaque no original)

Esse movimento, conforme apontado por Frigotto (2001) se constitui a partir do processo de crítica, interpretação e avaliação dos fatos para construir o conhecimento científico. O método é o "instrumento", que orienta o pesquisador a sair da abstração para o conhecimento real. Por outro lado, Kosik (1986) define a dialética como movimento do e no pensamento, ascendendo da aparência para a essência, do abstrato ao concreto.

Neste sentido, a dialética possibilita extrair da realidade os elementos que determinam a estrutura em conjunto com as partes, possibilitando analisar a realidade sem abstração das partes com relação ao todo, nem isolando o todo em detrimento das partes, mas no movimento envolvendo a estrutura e as partes. "A síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa visão significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de totalidade" (KONDER, 2004, p. 37).

Pensar dialeticamente requer apreender no processo de construção da síntese, as contradições e mediações que envolvem o fenômeno pesquisado. Conceber o processo histórico como resultante da construção social, portanto, na dinâmica da sociedade, de múltiplas determinações que envolvem a sociedade. Analisar a sociedade requer apreender essa multiplicidade na busca da unidade, na construção do movimento de síntese.

O papel da dialética, pois, é superar as concepções empíricas sobre a realidade abstrata para chegar ao pensamento reflexivo. Contudo, essa ascensão não resulta de um processo de evolução do empírico para o real, de dicotomias, mas sim da relação entre os contrários. Por isso, a construção do conhecimento, a partir do método dialético, consiste no movimento de síntese, compreendendo a dinâmica da sociedade e evidenciando o papel do sujeito na história, não como sujeito paciente, abstrato, mas como sujeito construtor e transformador da realidade.

Nessa perspectiva, a construção do conhecimento passa pela abstração da realidade concreta e construção teórica do conhecimento.

O método de ascensão do abstrato ao concreto é o método do pensamento, no elemento da abstração. A ascensão do abstrato ao concreto não é uma passagem do plano (sensível) para outro plano (racional): é um movimento do pensamento e no pensamento. Para que o pensamento possa mover-se do abstrato ao concreto, tem de mover-se no seu próprio elemento, isto é, no plano abstrato, que é a negação da imediatividade, da evidência e da concreticidade sensível. A ascensão do abstrato ao concreto é um movimento para o qual todo início é abstrato e cuja dialética consiste na superação desta abstratividade. O progresso da abstratividade à concreticidade é, por conseguinte, em geral, o movimento da parte para o todo e do todo para a parte: do fenômeno para a essência e da essência para o fenômeno, da totalidade para a contradição e da contradição para a totalidade: do objeto para o sujeito e do sujeito para o objeto. (KOSIK, 1986, p. 30).

Considerando que o aporte teórico-metodológico desta pesquisa é a dialética materialista histórica, cabe-nos aqui apresentar quais os princípios e fundamentos do método dialético foram utilizados como balizas para a análise e apreensão da realidade pesquisada. Escolhemos a *totalidade* e *contradição* como categorias analíticas metodológicas que fundamentam o próprio método, a partir das quais buscamos uma apropriação mais criteriosa, analítica e crítica do objeto da pesquisa.

A *totalidade*, à vista disso, é constituída de partes e em níveis indissociáveis. A dialética, enquanto totalidade possibilita ampliar a visão fragmentada da realidade imposta pela aparência e extrair a concreticidade. Tal processo envolve o movimento da sociedade, seu fluxo e refluxo no processo histórico, às determinações jurídicas, sociais, políticas e econômicas da formação social. Dessa maneira, "a modificação do todo só se realiza após um acúmulo de mudança nas partes que a compõem (KONDER 2004, p. 39)."

Com respeito à *contradição*, esta é compreendida como eixo estrutural do movimento da totalidade, no qual são as partes que definem a relação entre os contrários, bem como as similaridades que manifestam entre estes e que movimentam a sociedade. Uma vez que, "as conexões íntimas que existem entre realidades diferentes criam unidades contraditórias" (KONDER, 2004, p. 47). Nesse contexto, é a dinâmica da sociedade em movimento, os interesses de classe e as disputas que demarcam o movimento histórico e fazem deste um processo dinâmico e permanente. Ou seja, "a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem" (KONDER, 2004, p. 47)

Para entender as relações sociais sob a ótica da dialética, partimos, conforme Konder (2004), de uma síntese anterior das aparências que são evidenciadas pela realidade. A análise metodológica transforma os elementos que definem a síntese anterior no movimento de decomposição e recomposição das partes que estruturam esta realidade analisada e orientam o movimento em direção aos conceitos mais simples. Dados os elementos que compõem a realidade, a produção do conhecimento busca retomar a realidade, estabelecendo as relações complexas e as determinações para construir uma síntese da realidade concreta.

Nessa busca, as contradições e mediações são reveladas, resultantes da ação humana. Logo, não são manifestações únicas, pré-determinadas por abstrações e generalizações, descoladas de sentido, de subjetividades, mas interligadas aos fazeres e saberes dos sujeitos sociais. Portanto, de um processo reflexivo, conectando elementos divergentes.

Assim, a abordagem do materialismo histórico dialético – Frigotto (2001); Kosik (1986), e Konder (2004) – nos ajudou a olhar a totalidade da problemática, que não consiste

apenas em lutar por políticas educacionais ou construção de um campus universitário no cariri paraibano, mas os diferentes conflitos e contradições geradas por esses processos. E, principalmente, considerando a forma como a questão fundiária se estruturou no Território do Cariri Paraibano, ao longo da história, pela tensão e pelo conflito permanente da hegemonia do latifúndio, imposta pelas fazendas, o gado e os coronéis e o campesinato em sua diversidade.

Conforme Caniello; Duqué (2006) e Moreira; Targino (1997), só a partir da crise no setor produtivo do algodão, em meados Século XX, que se inicia a crise do modelo econômico. Por um lado, através do reordenamento da pecuária que, diferente da cultura do algodão, exige um menor número de mão-de-obra. E, por outro, pela sucessão rural, pois parte dos herdeiros das fazendas ao incorporar atividades não agrícolas perderam o vínculo com a terra.

A crise atinge a hegemonia das oligarquias – ao longo da história, a disputa pelo poder concentra-se entre frações das oligarquias agrárias e no poder das famílias – passa a surgir novos sujeitos institucionais e movimentos populares na região, que têm o contexto da expropriação dos trabalhadores e trabalhadoras rurais das fazendas. Além do espaço de intervenção política e de organização dos mesmos, com vistas à reforma agrária e às estratégias de convivência com as estiagens da produção familiar centrada na relação entre o criatório de ovinos, caprinos, bovinos e a agricultura de subsistência para auto sustentação e o mercado local.

Diante do que foi posto, a necessidade de uma leitura desta totalidade nos auxilia a entender a construção do objeto de pesquisa, através da concepção hegemônica de Campo e de Educação Rural existente no território e a contraposição que se origina nos movimentos sociais campestinos e o movimento da Educação do Campo.

2.2 AS CATEGORIAS ANALÍTICAS DA PESQUISA

A análise e interpretação do trabalho se orientaram por meio de algumas categorias analíticas. Minayo (2004, p. 93-94) esclarece que os conceitos mais importantes dentro de uma teoria são as categorias. A autora distingue categorias analíticas e categorias empíricas.

No que respeita às *categorias analíticas*, são aquelas que retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. Neste trabalho, nos referenciamos teoricamente nos estudos sobre: Questão

Agrária, Estado Ampliado e Hegemonia, Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e Educação do Campo.

Quanto às *categorias empíricas*, são aquelas construídas com finalidade operacional, visando ao trabalho de campo (a fase empírica) ou a partir do trabalho de campo. Elas têm a propriedade de conseguir apreender as determinações e as especificidades que se expressam na realidade empírica.

2.2.1 Questão Agrária

Neste trabalho, a questão agrária foi compreendida conforme Fernandes (1999; 2004) Martins (1986), como um processo político resultante, historicamente, da concentração de terra/poder por parte das elites agrárias, em relação à exclusão da população pobre, camponesa, expropriada e que luta por terra.

Pensar a questão agrária significa trazer para o centro das discussões as transformações originadas pelo capitalismo, no qual a questão agrária está fundamentada na dialética da concentração da riqueza em relação ao aumento da pobreza. Ou seja, na contradição do desenvolvimento de riquezas, que privilegia uma minoria da elite agrária. Tanto por meio da exploração quanto do aumento da pobreza por parte dos camponeses excluídos do direito à terra e às políticas públicas. Além da apropriação da pequena propriedade pelos latifúndios, nos quais as relações sociais são construídas em meio aos conflitos desencadeados pelas mudanças na estrutura da produção agrícola, sob a ordem capitalista, em detrimento da resistência do campesinato a estas imposições. Formando assim, por parte dos camponeses, a luta pela terra.

Ao longo da história, o Estado manteve um modelo de desenvolvimento econômico na região, baseado em políticas setoriais de combate à seca, voltadas a atender as demandas dos grandes fazendeiros em detrimento dos camponeses pobres. Dessa forma, "[...] no interior do latifúndio e dele dependente (MOREIRA; TARGINO, 1997, p. 78)" e pela desigualdade social. Em outras palavras, o Estado brasileiro manteve a estrutura agrária e as desigualdades sociais na região do Cariri.

Conforme estes autores, a questão agrária requer compreender o conjunto de forças sociais e as disputas de paradigmas construídos ao longo da história, a fim de entender a territorialização da questão agrária na concentração da terra e na luta pela terra. Sob essa perspectiva, ver os camponeses como sujeitos sociais no processo de luta. E, enquanto classe, que, mesmo sendo vítima de diversas tentativas de expropriação, tanto da luta quanto da terra,

emergiu e se ressignificou em meio às mudanças de paradigmas, em meio à questão agrária e da luta pela reforma agrária. Tudo isso, a partir das diversas instituições que buscaram a democratização no acesso à terra, numa perspectiva da política, que tem o século XX sua emergência, e que colocam na agenda política do país, a luta pela terra e pela Reforma Agrária, a constituição de novos sujeitos sociais no campo – assentados/as – e possibilitam uma reconfiguração do espaço rural.

2.2.2 Território e Territorialização

Acerca das categorias território e territorialização, recorreremos às discussões postas por Fernandes (2013) e Santos (2007). Ambos partem da perspectiva de que o território é composto por relações materiais e imateriais, carregadas de sentidos e significados e permeadas por relações políticas, sociais, econômicas e culturais que expressam relações de poder. Assim,

Cada território é uma totalidade, por exemplo: os territórios de um país, de um estado, de um município ou de uma propriedade são totalidades diferenciadas pelas relações sociais e escalas geográficas. Essas totalidades são multidimensionais e só são completas neste sentido, ou seja, relacionando sempre a dimensão política com todas as outras dimensões: social, ambiental, cultural, econômica etc. (FERNANDES, 2013, p. 196/197).

À vista da totalidade e permeados pela multidimensionalidade, o território e a territorialização se constituem categorias importantes para analisar o objeto de estudo. O que nos possibilitou compreender o território do Cariri, não apenas na sua dimensão política e política territorial, enquanto território de governança articulada pelo Fórum Territorial, mas na relação desta com os aspectos culturais, sociais e econômicos. Território este permeado pelas disputas entre o paradigma de combate à seca e da convivência com o semiárido evidenciado à conflitualidade e às concepções de desenvolvimento construídas pelos diferentes paradigmas e como, a partir destes, se organizam os diferentes territórios.

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistema de coisas superpostas; o território tem que ser entendido como o *território usado*, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho; o lugar da resistência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. O território em si não é uma categoria de análise e disciplinas históricas, como a geografia. É o território usado que é uma categoria de análise. (SANTOS, 2007, p.14).

Com base na discussão, enquanto espaço de relações sociais e de diferentes paisagens, o território é permeado por relações de poder entre o capital e o campesinato, promovendo modelos de desenvolvimento distintos e divergentes. Conforme Fernandes (2013), pensar o território evidenciado às disputas de projetos de sociedade que ocorre em multiescalaridade, e que, portanto, possui multidimensionalidade, nos possibilita afirmar que, à medida que promove a conflitualidade em decorrência do modelo de sociedade capitalista – que se desenvolve ao promover em contraposição ao território camponês, que, por sua vez, desenvolve para romper as desigualdades –, cada território produz uma concepção de desenvolvimento e de sociedade. A disputa territorial também se desenvolve no âmbito ideológico, pois,

O PCA⁹ analisa e cria procedimentos metodológicos para classificar as desigualdades sociais, mas não utiliza conceitos e procedimentos para estudar a conflitualidade gerada pelo confronto entre as classes sociais. Por essa razão o conceito de território do PCA é muito próximo ao conceito de espaço ou de região, principalmente pela ausência das análises sobre as contradições e as conflitualidades. Para o PQA¹⁰ as críticas ao capitalismo ultrapassam os limites do sistema. As perspectivas do desenvolvimento territorial rural são compreendidas a partir da crítica aos modelos do modo de produção capitalista. Os estudos do PQA utilizam como referências as contradições e as conflitualidades entre relações capitalistas e as relações não capitalistas. As perspectivas de modernização procuram criar modelos alternativos de organizações, mercados, tecnologias e outras políticas para superação da reprodução das relações capitalistas. Esta condição coloca o PQA em desvantagem com relação ao PCA. Enquanto o PCA acompanha o movimento da roda, o PQA procura reinventá-la. Neste ponto tem encontrado obstáculos de ordem teórica e política, por essa razão aprofunda suas críticas ao sistema que intensifica as desigualdades sociais, explorando conceitos e procedimentos para estudar a conflitualidade gerada pelo confronto entre as classes sociais. Por essa razão o conceito de território do PQA tem maior relevância à sua dimensão política, do enfrentamento entre as classes, distinguindo-se dos conceitos de espaço e região. Salvo, os casos em que os pensadores do PQA trabalham com o significado clássico de território como espaço de governança (FERNANDES, 2013, p. 2009/2010).

Enquanto que o território orientado pelo paradigma de combate à seca produz a cultura que pensa o semiárido como região problema para a partir daí se apropriar de recursos públicos com o discurso de combater os efeitos climáticos, o paradigma da convivência com o semiárido produz a cultura que pensa o semiárido a partir de suas potencialidades. Tal modo desvela o discurso de combate à seca, revelando que não se trata de um problema natural, mas sim político. Além de entender a educação como possibilidade de transformar a realidade, por meio da ação humana, pois, “se por um lado, o uso do conceito de território possibilitou a superação de leituras

⁹ Paradigma do Capitalismo Agrário.

¹⁰ Paradigma da Questão Agrária.

setoriais, por outro lado, predominam as leituras de territórios únicos que ignoram as conflitualidades, que promovem as disputas territoriais”. (FERNANDES, 2013, p. 204).

Conforme o autor, o conceito de território, no contexto neoliberal, também tem sido apropriado pela agenda que fundamenta essa estrutura de regulação social e que defende a minimização do Estado social e a maximização de Estado regulador, sob a perspectiva do mercado. Neste sentido, as categorias território e territorialização nos possibilitaram analisar qual a concepção de território que orienta a organização da política territorial e como a Educação do Campo tem produzido uma territorialidade do campesinato do Cariri. Isto por meio da produção e socialização de práticas educativas, na construção da cultura da convivência com o semiárido, na construção de tecnologias sociais, na luta por políticas públicas para o campo, no debate sobre a educação contextualizada e seu papel na construção da cultura da convivência com os biomas em que os sujeitos e a escola encontram-se inseridos.

2.2.3 Estado Ampliado e Hegemonia

Para análise das políticas formuladas no período estudado, buscamos referencial teórico em Gramsci, no que se refere ao conceito de Estado Ampliado e Hegemonia. Para este autor,

O Estado em sentido amplo, “com novas determinações”, comporta duas esferas principais: a *sociedade política* (que Gramsci também chama de Estado em sentido estrito” ou de “Estado coerção”), que é formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência, e que se identifica com os aparelhos de coerção sob controle das burocracias executiva e policial militar; e a *sociedade civil*, formada precisamente pelo conjunto das organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, os sindicatos e as organizações profissionais, a organização material da cultura (revistas, jornais, editoras, meios de comunicação de massa), etc (COUTINHO, 1992, p. 76-77- destaques do autor).

Assim, para Gramsci, o Estado utiliza de diferentes estratégias na relação com a sociedade civil: coerção, violência, cooptação, consenso ou legitimidade, como nos afirma Coutinho (1943). Nesta relação, a sociedade civil e a sociedade política são entendidas como:

[...] o que pode ser chamado de sociedade civil (isto é, o conjunto de organismos chamado comumente de “privados”) e o da “sociedade política ou “Estado” que corresponde à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade é àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico” (GRAMSCI, 1982, p. 10/11).

Para Gramsci (1982), o conceito de hegemonia está organicamente vinculado ao conceito de Educação, que, por sua vez, é concebida como fundamental para apreensão dos processos contraditórios presentes nas relações de classes. Não podemos desconsiderá-lo num estudo que compreende a Educação do Campo como construção resultante de relações político-pedagógicas contraditória, construída pelas classes subalternas em contraposição ao poder-dominância, exercido pelas classes dirigentes, no âmbito educacional e expresso pelas políticas e normatizações.

Em Gramsci (1982), uma relação hegemônica se caracteriza pela coexistência da direção e do consenso como polos da relação, coexistindo dialeticamente. Assim, a hegemonia é uma categoria capaz de oportunizar a leitura acerca do fato educativo e sua relação com as estruturas sociais, tal como o papel que assume os movimentos sociais na formulação de políticas educacionais. Haja vista que é na socialização da política que a sociedade civil emerge da consciência “econômico corporativista” fundamentado nos interesses pontuais, sem a consolidação de interesses de classe, para a consciência “ética político”, universalizada por meio do processo histórico, tendo a solidariedade e a consciência de classe como determinantes do processo organizativo.

Portanto, a relevância desta categoria para o nosso estudo se constitui em compreender o papel dos movimentos sociais na participação do Fórum Territorial do Cariri Ocidental. Com foco na definição das políticas públicas, em especial de políticas educacionais voltadas ao paradigma de desenvolvimento sustentável¹¹ que se encontrava em construção no processo de consolidação do Fórum Territorial.

Conforme Silva (2006), o conceito de desenvolvimento sustentável, a partir da lógica econômica, remete a durabilidade do desenvolvimento, que implica no respeito aos recursos naturais. A sustentabilidade, sob esta ótica, está subordinada ao desenvolvimento econômico, neste sentido, gera-se uma contradição de como pensar uma sustentabilidade numa sociedade hegemônica pelo capitalismo. Assim, este conceito torna-se apropriado por muitas instituições públicas e privadas, numa perspectiva mecânica e como uma instrumentalização técnica, voltadas para legitimar o processo econômico.

Esse conceito tem sido revisitado e ampliado por diversos movimentos sociais, pois conforme Silva (2006), dentre estes o pensamento crítico acerca do semiárido, que possibilita uma releitura sobre este território no que concerne a sua construção histórica, social e natural, o que permite compreender a “sustentabilidade na perspectiva da “convivência” enquanto

¹¹ Trouxemos para o texto o debate mais geral acerca deste conceito.

síntese de um conjunto de práticas socioeconômicas alternativas e de diretrizes culturais e políticas para o desenvolvimento sustentável do semiáridos brasileiro”, (SILVA, 2006, p. 180). Isto é, sua estrutura está fundamentada nos princípios de justiça social, no respeito e convivência com a natureza, na democracia e na emancipação. O autor define que, para a perspectiva crítica, o desenvolvimento sustentável se constitui enquanto processo de mudança estrutural, efetivando-se por meio de cinco perspectivas, são elas:

- A equidade social, por meio da distribuição de renda e de bens;
- A econômica, rompendo com a perspectiva da rentabilidade empresarial;
- A ecológica, por meio do limite do uso dos recursos naturais, redução de resíduos e a adoção de tecnologias de baixo teor de resíduos;
- A territorial, que refere-se à distribuição equilibrada entre os diferentes espaços;
- A cultural, que diz respeito à valorização das identidades.

Trata-se de uma mudança na estrutura política, econômica e social, mediada pela perspectiva da justiça social. Para o contexto da pesquisa, devem ser considerados alguns pontos fundamentais na construção do desenvolvimento sustentável, são eles: o resgate da identidade camponesa, a agricultura camponesa como um modo de vida, a agroecologia como perspectiva teórico-metodológica e a convivência com o semiárido como eixo norteador dos processos políticos, sociais, econômicos.

A significação do projeto de desenvolvimento sustentável do semiárido tem se efetivado por meio do paradigma da convivência com o semiárido que, mediante práticas e ações, tem modificado a base produtiva. Isso ocorre através da perspectiva da agroecologia e da agricultura familiar camponesa de baixo impacto ambiental, capaz de reduzir e reverter os efeitos da desertificação, bem como por meio da produção e difusão de tecnologias sociais de captação da água para o consumo humano e para o manejo produtivo. Este processo deve ser associado a um processo político, social e econômico que garanta a redução da desigualdade, a democratização do acesso à terra e dos recursos naturais, a reforma agrária como possibilidade de mudança social associada a mudança na estrutura política. De maneira que garanta a participação social nos processos de definição das políticas públicas e na garantia dos direitos fundamentais do ser humano.

Para a efetivação deste processo, se faz necessário uma educação contextualizada como mecanismo de resgatar e construir os valores e identidades produzidas pelo campesinato

possibilitando a construção da cultura da convivência, em detrimento da cultura do combate à seca.

2.2.4 Movimentos Sociais do Campo

Em uma concepção ampla, os movimentos sociais são entendidos como: “ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais”. (GOHN, 1995, p. 44). Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se com base em repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas.

Tratando-se dos movimentos sociais do campo, Martins (1986) constrói uma narrativa que busca romper com as perspectivas teóricas, as quais definem a realidade da classe social brasileira restrita apenas à relação burguesia e proletariado, extraíndo a discussão do campesinato enquanto classe social.

O autor ainda nos possibilita entender a historicidade das lutas sociais camponesas, uma vez que “messianismo e cangaço foram às formas primeiras de libertação, no sentido de manifestação de uma vontade própria (MARTINS, 1986, p.63)”. Conforme suas palavras, entender a sociedade brasileira através de um recorte de classe social é trazer o papel da organização social camponesa e dos camponeses enquanto sujeitos da política para o debate e a materialidade do conflito de classe na disputa pela terra. Refletido sobre o processo de organização social do campesinato na primeira metade do século XX, Martins (1986) afirma que:

As diferentes formas de lutas e os diferentes movimentos expressavam uma só coisa: *a luta dos camponeses contra a renda da terra*. A diferença com outras situações históricas é que esses camponeses não encontravam pela frente uma classe de proprietários de terra, de latifundiários *stricto sensu*. Eles encontravam pela frente uma classe de proprietários de terra que eram ao mesmo tempo capitalistas, numa situação histórica em que o arrendatário capitalista e o proprietário não se personificaram em classes sociais diferentes. Por isso mesmo é que perdia todo o sentido lutar por uma aliança de camponeses e operários com a burguesia contra os latifundiários, como se estes constituíssem uma classe antiburguesa, pré-capitalista (MARTINS, 1986, p. 80) (Destques do Autor).

Neste sentido, os camponeses são sujeitos históricos e de direitos. A luta pela terra, a luta pela reforma agrária são expressões sociais pelas quais o campesinato se posiciona em contraposição ao processo de apropriação da terra, da renda da terra e a expropriação do campesinato. São lutas contra o desenvolvimento capitalista, que para garantir sua existência, faz destes processos um processo de subordinação.

Se até 1940 o messianismo e cangaço foram às formas dominantes de organização e de manifestação da rebeldia camponesa a partir dos anos de 50 a liga camponesa e o sindicato serão as formas mais importantes de organização e luta política dos camponeses, ainda que convivendo com a persistência do messianismo e do banditismo e com outras formas de luta e de resistência. (MARTINS, 1986, p. 67).

Paralelo à luta organizada, há vários conflitos de terras envolvendo povos da floresta, quilombolas, posseiros, arrendatários, assalariados, foreiros, ocupantes, assentados. De acordo Martins (1986), o caráter do conflito é a apropriação capitalista da renda da terra. Nesta relação desigual, o Estado assume um papel de estabelecer um consenso, sob perspectiva do direito individual e da propriedade privada.

Deste processo, a contradição manifesta-se na oposição entre o desenvolvimento capitalista e a organização do campesinato na resistência a esse processo político econômico, promovendo a disputa de projetos sociais distintos, a disputa territorial, o estabelecimento da conflitualidade, a violência e o desenvolvimento de diferentes formas de uso do território. Segundo Fernandes (2013), a contradição revela ainda um desenvolvimento desigual. A organização social do campo é diversa conforme a posição social dos sujeitos que compõem os movimentos sociais do campo. Os trabalhadores assalariados lutam por direitos trabalhistas, os posseiros lutam por terra. Já os sem-terra, à medida que lutam por terra, lutam por condições de trabalho.

As ações, nesse cenário, desenvolvem um processo social, político e cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, por meio de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída através da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo.

Com isso, a importância desta categoria para nossa pesquisa consiste em situar o processo de luta do campesinato contra o projeto hegemônico, gestando um projeto de sociedade construído pelos movimentos sociais na resistência ao capital. Desse processo, a luta por uma Educação do Campo se constitui como uma luta dos movimentos sociais do campo, no contexto mais amplo da luta de classe. O que suscita a construção de uma educação contra hegemônica e, enquanto instrumento orientador do processo político, a construção da autonomia dos sujeitos, de produção e de resgate do modo de vida camponês.

2.2.5 Educação do Campo

A Educação do Campo vista como uma prática política, epistemológica e pedagógica de educação para os Povos Camponeses brasileiros, se articula nacionalmente, nos finais dos anos de 1990, com base na prática social dos sujeitos e movimentos sociais do campo brasileiro. Para discussão desta questão, nos referenciamos em Arroyo (1999); Caldart (2002 e 2009); Molina (2008) e Silva (2002; 2018).

Diante disso, os princípios político-pedagógicos da cultura, do trabalho, da luta, da organização, da alternância de tempos, espaços e diálogo de saberes são referências básicas para a luta da educação como um direito dos sujeitos camponeses.

A Educação do Campo cumpre um papel de transformação social, portanto, de *emancipação*, como princípio de libertação e autonomia, conforme posto por Freire (2011), que faz da Educação do Campo, em interface com a produção material da vida do camponado, um processo de formação do ser humano fundamentada nos processos de humanização do ser. Este consciente de sua inconclusão e busca da construção de sua história, coloca-se como sujeito da mesma, ou seja, provê-se a autonomia do ser como sujeito que, consciente dos direitos e deveres e enquanto classe pode intervir de forma crítica na sociedade em que almeja construir. Tal modelo é contrário à perspectiva de desumanização do ser, que não se sabe inacabado, não compreende o verdadeiro sentido da educação. Assim, emancipação, libertação e autonomia.

Com isso, pensar a educação, na perspectiva de Freire (2011), requer refletir a função que a mesma pode contribuir para o processo de conscientização do sujeito, possibilitando uma consciência reflexiva, curiosa, crítica. Além de sonhar com um novo mundo a partir das construções cotidianas, respeitando a diversidade com relação ao outro e à natureza, na busca constante de ser mais, pois “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (FREIRE 2011, p. 50)”.

Pensar a educação como princípio de liberdade, significa possibilitar um modelo de educação que supere as características deterministas, no qual a educação é entendida como finalidade. Para que possa, então, construir um modelo de educação que possibilite o sujeito sair da visão “ingênua”, e, dessa forma, alcançar “visão crítica do mundo”. Sob uma visão crítica, o sujeito constrói sua autonomia na busca de seus objetivos. Nesse contexto, a educação é entendida como um ponto de partida.

Em decorrência a concepção da *educação como emancipação humana*,

compreendendo que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, gêneros e etnias diferenciadas, e que ao lutar pelo direito à terra, à floresta, à água, à soberania alimentar, ao meio ambiente, aos conhecimentos potencializadores de novas matrizes tecnológicas, da produção a partir de estratégias solidárias vão recriando suas pertencas, reconstruindo a sua identidade na relação com a natureza e com sua comunidade (SILVA, 2002, p. 75).

Segundo Silva (2009), olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou a desumanizar as pessoas. Para que este processo se realize, é preciso que o movimento social reconheça a escola. E, a escola, por conseguinte, reconheça a si mesma como um lugar de formação.

De acordo com os princípios e fundamentos acima descritos, desenvolvemos alguns passos no itinerário metodológicos, quais sejam: definição do campo de pesquisa, sujeitos da pesquisa, procedimentos e instrumentos da pesquisa.

2.3 CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa teve como lócus o Cariri Ocidental Paraibano, envolvendo diferentes organizações e sujeitos, que contribuíram no processo de proposição das políticas de Educação do Campo no território.

Ocupada pelos índios Cariris, que formavam tribos de "caçadores-coletores falantes de uma língua do tronco Macro-Jê" (CANIELLO; DUQUÉ, 2006, p. 631), que resistiram ao processo de colonização, e que conforme Andrade (2011), foram massacrados e expropriados pela "guerra dos Bárbaros". Estes se transformaram em agregados, o que constituiu a origem do campesinato na região, juntamente com escravos, escravos refugiados, posseiros e arrendatários. Caniello e Duqué (2006) afirmam que a primeira Sesmaria data do fim do século XVII, porém sua ocupação coincide com o processo de expansão da pecuária bovina.

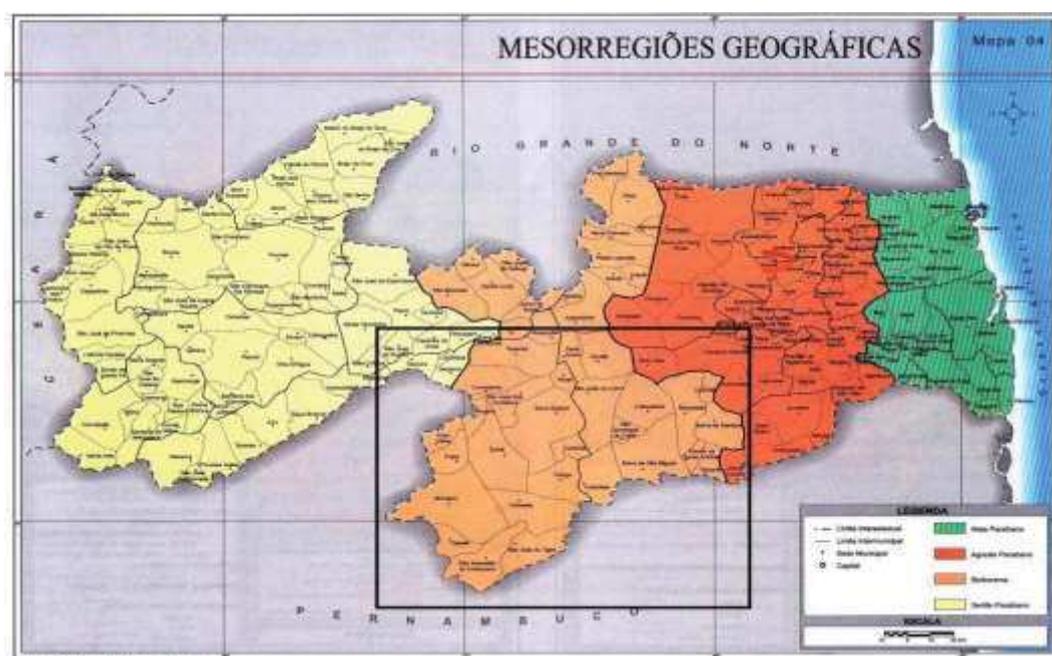
Conforme Andrade (2011), Caniello e Duqué (2006) e Moreira e Targino (1997), a origem do campesinato no Sertão, portanto, na região do Cariri, se deu por meio da atividade do vaqueiro, quer seja pela remuneração da mão-de-obra em animais, quer seja na agricultura de subsistência desenvolvida na grande propriedade.

Entretanto, só com a chegada do ciclo do Algodão, fim do Século XVIII, é que a dinâmica da região passa a ser modificada, introduzindo novas formas de organização do trabalho direcionada pelo binômio gado/algodão. Pois, diferente da pecuária, a cotonicultura exige um número maior de mão-de-obra e, também, pelo fato da mesma poder ser explorada, tanto em consórcio com a agricultura de subsistência, quanto da pecuária, conformou o

aumento da população campesina nas fazendas de gado. Sua crise, em meados século XX, provocou a expropriação dos camponeses e a formação de assentamentos de reforma agrária. É a cotonicultura a responsável pelas diversas formas de relações de trabalho (parcerias, arrendamento, trabalho assalariado, dentre outras) entre os camponeses e os fazendeiros.

A seguir, apresentamos o Mapa do estado da Paraíba, com destaque à microrregião do Cariri.

Mapa 1 – Estado da Paraíba Microrregião do Cariri Destacada.



Fonte: Caniello e Duqué (2006)

O Cariri é uma microrregião do Estado da Paraíba, localizada na porção ocidental do planalto da Borborema. Composta por 29 (vinte e nove) municípios, ocupando uma área de 11.233 km². E, segundo o censo de 2010, possui uma população de 185,238 habitantes, apresentando uma densidade demográfica de 15,65 habitantes por km².

O maior município é Monteiro, com população total de 30.853 e uma densidade demográfica de 31,28 hab./km². A população estimada em 2017 foi de 33.294 habitantes. Apesar de concentrar o maior quantitativo populacional, o município de Monteiro possui a terceira maior densidade demográfica da região do Cariri. Isso porque, o município de Boqueirão possui uma população total de 16.888, e uma densidade demográfica de 45,4 hab./km²; já o município de Caturité, possui uma população total de 4.543 habitantes e uma densidade demográfica de 38,47 hab./km², sendo a segunda maior densidade demográfica da região. Outro dado com relação à densidade demográfica, é que em grande parte dos

municípios que compõem a região do Cariri possuem densidade abaixo de 20 hab./km².(dados do IBGE, 2010).

Veiga (2003), diferentemente do critério que define o rural e o urbano a partir da localização da sede do município e da zona rural, adota o critério que municípios de definição de município rurais e/ou urbanos, com base no quantitativo populacional inferior a 50 mil habitantes e a densidade demográfica abaixo de 80 hab/Km², devem ser considerados municípios rurais. Para além dos aspectos quantitativos, o autor adota o critério de pensar os aspectos econômicos, sociais, culturais, ambientais, a pressão antrópica, dentre outros, o que apontam para uma crítica às definições oficiais que estabelecem normas gerais para pensar as particularidades inerentes às diferentes realidades sociais vivenciadas pelos diferentes municípios.

Em síntese, a região é formada por municípios pequenos, com densidade demográfica baixa, parte dos quais a população camponesa é maior do que as que residem nas sedes dos municípios, como demonstra o destaque na tabela 1.

Tabela 1– Municípios do Cariri Paraibano com área, população, densidade demográfica, localização – 2017

| Posição | Município | Área (Km2) | População total | Densidade demográfica hab./km ² | População campo | População Cidade |
|---------|---------------------------|------------|-----------------|--|-----------------|------------------|
| 01 | Monteiro | 986,356 | 30.852 | 31,28 | 10.591 | 20.261 |
| 02 | Sumé | 838,070 | 16.060 | 19,16 | 3.824 | 12.236 |
| 03 | S. João do Tigre | 816,116 | 4.396 | 5,39 | 2.867 | 1.529 |
| 04 | Serra Branca | 687,535 | 12.973 | 18,89 | 4.555 | 8.418 |
| 05 | S.João do Cariri | 653,094 | 4.344 | 6,65 | 1.997 | 2.347 |
| 06 | Taperoá | 628,409 | 14.936 | 22,53 | 5.997 | 8.939 |
| 07 | Barra de São Miguel | 595,213 | 5.611 | 9,43 | 3.247 | 2.364 |
| 08 | Camalaú | 543,688 | 5.749 | 10,57 | 2.862 | 2.887 |
| 09 | Caraúbas | 497,204 | 3.899 | 7,84 | 2.382 | 1.517 |
| 10 | S. Sebastião do Umbuzeiro | 460,573 | 3235 | 7,02 | 1.138 | 2.097 |
| 11 | Cabaceiras | 452,925 | 5.035 | | 2.818 | 2.217 |
| 12 | S. José dos Cordeiros | 376,793 | 3.985 | 9,54 | 2.342 | 1.643 |
| 13 | Barra de Santana | 374,374 | 8.206 | 21,77 | 7.475 | 731 |
| 14 | Boqueirão | 374,523 | 16.888 | 45,4 | 4.882 | 12.006 |
| 15 | Gurjão | 340,506 | 3.159 | 9,2 | 1.031 | 2.128 |
| 16 | Congo | 333,471 | 4.687 | 14,06 | 1.745 | 2.942 |
| 17 | Alcantil | 305,394 | 5.239 | 17,15 | 3.175 | 2.064 |
| 18 | Livramento | 270,753 | 7.164 | 27,53 | 3.412 | 3.752 |
| 19 | São Domingos do Cariri | 218,800 | 2.420 | 11,06 | 1.386 | 1.034 |
| 20 | Parari | 207,688 | 1.256 | 9,78 | 557 | 699 |
| 21 | Santo André | 197,713 | 2.638 | 11,72 | 1.773 | 865 |
| 22 | Prata | 192,011 | 3.854 | 20,07 | 1.410 | 2.444 |

| | | | | | | |
|----|-------------------------|---------|-------|-------|-------|-------|
| 23 | Coxixola | 169,878 | 1.771 | 10,43 | 989 | 782 |
| 24 | Ouro Velho | 129,400 | 2.928 | 22,63 | 881 | 2.047 |
| 25 | Assunção | 126,428 | 3.522 | 27,86 | 676 | 2.846 |
| 26 | Amparo | 121,984 | 2.088 | 17,12 | 1.026 | 1.062 |
| 27 | Caturité | 118,080 | 4.543 | 38,47 | 3.519 | 1.024 |
| 28 | Zabelê | 109,394 | 2.075 | 18,97 | 603 | 1.472 |
| 29 | Riacho de Santo Antônio | 91,324 | 1.722 | 18,86 | 536 | 1.186 |

Fonte: (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2010).

Se considerarmos apenas as definições oficiais, as quais possuem diversos limites na definição entre o rural e o urbano – e das quais já destacamos as características econômicas, ambientais, territoriais e sociais –, concluímos que a região do Cariri se constitui por municípios rurais. Visto que, boa parte da população vive no campo e o maior município, Monteiro, tem uma população inferior a cinquenta mil habitantes. Por estas características, entendemos que as políticas públicas para a região devem ser construídas considerando as especificidades do território.

Esses elementos indicam que a constituição desse espaço é caracterizada pela forte presença de aspectos rurais, seja na paisagem que lhe é comum, seja na forma de produção que acompanha, em maior ou menor grau, a sua configuração histórica: a vocação para pecuária e a presença de um campesinato que nasceu em meio à predominância do latifúndio e que permanece com a existência de uma agricultura familiar que é numerosa em termos de produtores, mas continua esmagada em pequenas frações de terras, graças à expressiva ocupação de grandes contingentes de terras por uma parcela pequena de proprietários vinculados à histórica elite agrária, ainda tão presente nessa região da Paraíba (LEAL, 2012. p 107).

Diante a situação, no que se referem às políticas públicas, os aspectos socioambientais, políticos, econômicos e culturais devem ser considerados no processo de definição e construção das políticas públicas para a região do Cariri paraibano. De maneira que rompa o ideário setorial e dicotômico de pensar as especificidades das cidades caririzeiras com base em critérios usados para organizar as demandas de região metropolitanas, que implica na separação e subordinação do rural em relação ao urbano. Consideramos que, na realidade pesquisada, o Cariri Ocidental deve ser evidenciado a ruralidade que compõe o território, por considerar as cidades rurais não apenas em seus aspectos quantitativos populacionais, assim como os aspectos de produção material da vida dos sujeitos que constroem esse espaço giram em torno da agricultura camponesa.

2.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Em um primeiro momento, selecionamos de forma paritária a representação de instituições da Sociedade Civil e do Poder Público, que apareciam nos documentos do Fórum Territorial, como envolvidos no debate educacional do Plano Territorial de Desenvolvimento, no período estudado (2003-2013). Vejamos o quadro a seguir:

Quadro 1 - participantes da pesquisa

| Poder Público | Sociedade Civil |
|----------------------------------|--|
| Secretário de Agricultura | Liderança sindical |
| Gerente da Regional de Ensino | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| Gestor Escolar | Liderança do Fórum dos Assentados |
| Coordenador do Fórum Territorial | Associação dos Alunos da UNICAMPO (AAUC) |
| Coordenador do Projeto Unicampo | Membro de Ong |

Fonte: Construído pelo autor.

No segundo momento, após o processo de imersão na pesquisa de campo, constatamos, durante a realização das entrevistas, duas entidades que realizaram formação continuada sobre Educação do Campo no território. Estas tiveram uma influência direta no debate sobre as políticas educacionais para o campo no Território do Cariri. Assim como, referência acerca da importância das práticas educativas construídas nas escolas do campo como ponto de partida para construir estratégias de lutas por políticas educacionais específicas para as mesmas. Com isso, ampliamos os sujeitos da pesquisa, incluindo educadoras que atuaram na região.

Adotamos os seguintes critérios de identificação: representantes do poder público a letra (P), para representantes da sociedade civil a letra (S) e educadores identificados com a letra (E), todos seguidos com o número indicando a ordem de entrevista realizada, por se tratar de uma pesquisa que envolveu a participação de seres humanos, submetemos do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro (CEP/HUAC) e após aprovação, as entrevistas foram realizadas com autorização dos participantes através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo). O quadro apresenta a sistematização dos sujeitos da pesquisa:

Quadro 2 – Sujeitos da Pesquisa

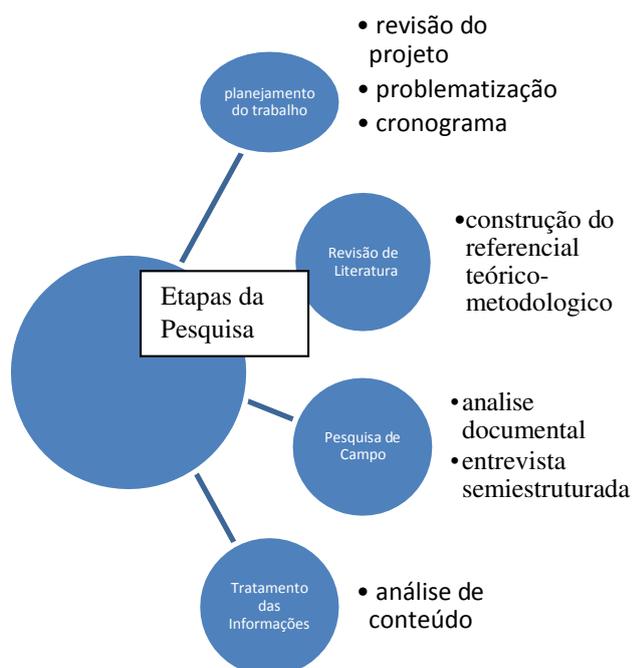
| Poder público | Sociedade Civil | Educador/as |
|---------------------------------------|--|---------------------------------|
| Gestor Municipal (P1) | Liderança sindical (S1) | Educadora da Escola I (E1) |
| Ex Gerente da Regional de Ensino (P2) | Liderança do Fórum dos Assentados da Reforma Agrária (S2) | Educador da Escola II (E2) |
| Coordenador do Projeto Unicampo (P3) | Coordenação da Associação dos Alunos da UNICAMPO (AAUC) (S3) | Educadora Popular do SERTA (E3) |
| Articuladora territorial (P4) | | |

Fonte: Construído pelo autor.

Logo, são sujeitos sociais e institucionais que influenciaram no processo histórico, promovendo rupturas e continuidades no contexto

2.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

As etapas ou fases da pesquisa, em uma perspectiva dialética, se misturam, se complementam ou se interligam; em uma perspectiva didática, neste trabalho, colocamos em passos, para evidenciar o processo de construção de conhecimento acadêmico, e explicitar o itinerário desta construção.

Figura 1– Etapas da Pesquisa

Fonte: Elaborado pelo autor, 2019.

2.5.1 Pesquisa de Campo

A **Análise documental**, como um dos procedimentos da pesquisa, contribuiu para a organização do corpus documental da pesquisa. Segundo Evangelista (200 p. 9),

Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discurso; são construídos pelo e constituintes do processo histórico.

Para a autora, os documentos não expressam a realidade. Esta é a função do pesquisador que, ao analisar criticamente as intencionalidades expressas no documento, suas entrelinhas e fundamentos no contraste com a realidade – elevando a importância do pesquisador em compreender a realidade –, desvela a complexidade do objeto pesquisa.

Não obstante, devido ausência de um espaço de memória e/ou sistematização dos documentos produzidos durante o recorte temporal, sobretudo no que diz respeito ao Fórum Territorial, cuja a sede está localizada no escritório regional da Empresa Paraibana de Pesquisa, Extensão Rural (EMATER) na Cidade de Serra Branca e em visita realizada no dia 26/07/2017 fomos informados que não havia registro documental daquela sede e que os mesmos estariam de posse de terceiros. Diante da dificuldade de acesso, adotamos a estratégia de buscar nos endereços eletrônicos das instituições as fontes documentais. Neste sentido, localizamos o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS) no site da Secretaria de desenvolvimento Territorial (SDT), assim como a Resolução Nº 54 DE 12 DE JULHO DE 2005 MDA/CONDRAF.

Quanto aos documentos que versam sobre as práticas educativas e as políticas educacionais construídas no território, localizamos no site da Universidade Camponesa e da UFCG o Relatório das atividades construídas ao longo do primeiro ano da UniCampo, que traz em anexo o texto base da referida proposta, bem como o projeto acadêmico do CDSA, respectivamente. Não tivemos acesso aos documentos relativos as práticas educativas construídas pelo Projeto Dom Helder Câmara (PDHC) e do Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA), práticas educativas construídas no território e relatadas pelos sujeitos entrevistadas enquanto importantes no processo de construção das políticas de Educação do Campo no território durante o período analisado, o que nos impossibilitou de fazer um cruzamento dos dados oficiais e o relato dos sujeitos. O corpus documental da pesquisa foi constituído pelos seguintes documentos.

Quadro 3 – Corpus documental da Pesquisa

| Documento | Ementa |
|--|--|
| Texto base do projeto UniCampo (carta Magna da Universidade Camponesa) | Propõe a criação da Universidade Camponesa como um espaço aglutinador no qual, partindo-se de uma perspectiva radicalmente participativa e, utilizando-se de metodologias francamente interativas, seja desenvolvido um processo de formação inovador e eficaz que venha a prover esses atores sociais do “capital cultural” necessário para que eles se tornem, efetivamente, agentes do seu próprio destino. |
| Projeto do CDSA | Documento orientador da Criação do Centro com sua missão, objetivos, finalidades e estrutura |
| Plano de Desenvolvimento Sustentável do Cariri Paraibano (PTDRS) | Estabelece estratégias prioritárias de atuação, e subsidiar o processo de discussão, articulação de políticas e programas para a realização de acordos territoriais que resultem na construção de um instrumento que favoreça a Gestão Social do Território e de um Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável, onde a participação efetiva dos/as atores e atrizes locais tem fundamental importância na reflexão e construção dessa proposta assim como na definição e implementação das políticas territoriais, enquanto sujeitos e protagonistas de seu desenvolvimento. |
| Resolução Nº 54 DE 12 DE JULHO DE 2005 MDA/CONDRAF. | Cria o Comitê Permanente de Desenvolvimento Territorial do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável – CONDRAF. |

Fonte: Sistematizado pelo autor, 2018.

Para a nossa pesquisa, a análise documental teve a finalidade de extrair as categorias que a fundamentaram, ao analisarmos a relação entre o poder público e a sociedade civil nas políticas educacionais para o território, apreendendo as contradições e mediações do processo. Desse modo, os documentos apresentaram reflexos importantes para a compreensão de objeto de pesquisa.

Tais documentos remetem ao contexto histórico e foram produzido numa escala territorial evidenciando os interesses e conflitualidades presentes no contexto de sua produção. Foram evidenciados a disputas territoriais e de projetos de sociedade, que movimentam as relações sociais e os modelos de desenvolvimento do semiárido, a partir do paradigma de combate à seca e da convivência com o semiárido.

Para o aprofundamento das questões emergentes dos documentos, a **entrevista semiestruturada**, que para o nosso objeto de pesquisa apresenta-se como o mais viável, conceituada como uma combinação entre “perguntas abertas e (ou estruturadas) onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas prefixadas pelo

pesquisador.” (MINAYO 1996, p. 108). A mesma foi aplicada com sujeitos sociais representantes do poder público, de organizações sociais e educadores que foram identificadas como envolvidas diretamente neste processo de mobilização territorial, conforme quadro acima.

Foi elaborada questões específicas acerca da política territorial, das políticas de educação do Campo e dos avanços, contradições e desafios identificados pelos sujeitos. A partir dos objetivos e das questões que nortearam a pesquisa, identificamos identidade dos sujeitos enquanto classe, educação contextualizada, a diversidade de sujeitos sociais e institucionais e diferentes práticas sociais, cuja materialidade se efetiva na relação entre a educação e o mundo do trabalho.

A entrevista nos possibilitou um aprofundamento de categorias e questões surgidas durante a análise documental, possibilitando o cruzamento de dados, bem como um processo de reflexão entre o teórico e a prática. Isso permitiu evidenciar os elementos que ocupam lugar-tempo distintos dos documentos e o cruzamento das concepções entre os diferentes sujeitos entrevistados na pesquisa. Em resumo, tem a finalidade de compreender a totalidade do objeto.

Na quarta etapa, para a sistematização e a análise das informações, adotamos a **análise de conteúdo** como técnica norteadora da análise do material proveniente dos diferentes instrumentos, o que possibilitou uma análise objetiva e sistemática a respeito de nosso objeto, através da interpretação das expressões e os conteúdos das mensagens colhidas nas entrevistas. A fim de buscar uma reflexão aprofundada do sentido atribuído pelos sujeitos, com base na interpretação das questões apontadas pelos mesmos, no processo de coleta de dados.

Também definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, a análise de conteúdo pode ser conceituada como “procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção desta mensagem (BARDIN, 1977 p 48)”. O quadro a seguir apresenta as unidades de registro de um dos documentos que compõe o corpus documental da pesquisa.

Quadro 4. Mapeamento dos sentidos nos documentos

| Políticas Públicas | Educação do Campo | Relação entre o poder público e sociedade civil |
|--|---|---|
| A estratégia de desenvolvimento territorial no Cariri é realizada de forma articulada entre a SDT e o Projeto Dom Helder Câmara – PDHC/SDT-MDA | Escola Agrotécnica, Universidade Camponesa Ampliar a ação educativa da UNICAMPO nos municípios | - Objetivam apoiar atores e atrizes locais nas etapas de articulação, construção e negociação sócio-político-institucional, que resulte num Plano de Desenvolvimento, enquanto instrumento para Gestão Social do Desenvolvimento Territorial Sustentável. |
| A agricultura Familiar enquanto prioridade constitui-se no foco do desenvolvimento sustentável Promover a sustentabilidade sócio-econômica pelo resgate e valorização da diversidade cultural, produtiva, agrícola e não-agrícola: · Consolidar e diversificar a economia de base familiar pela agregação de valor e comercialização; | -A construção do conhecimento considera o saber local como elemento primordial -Adaptar a base curricular a realidade do território - Projetos destinados a aquisições de materiais didáticos , coerente a realidade do território - Aulas extensivas na definição de planos e ações realizadas no território - Cursos em regime especial Adequado a Realidade. - Atividades continuadas nos projetos de: Alfabetização e Capacitações do Processo | FÓRUM DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO TERRITÓRIO DO CARIRI. Sua estrutura organizacional está composta por uma Plenária geral, Grupo de Planejamento, Coordenação Territorial e um Núcleo Técnico. composto por representantes do poder público e da sociedade civil |
| Intensificar ações voltadas para a agricultura familiar focadas em base agroecológica; Desenvolvimento territorial da agricultura familiar camponesa e sustentável diversificação de culturas e na agroecologia sua base científica e metodológica | Capacitações de Professores a realidade do Campo. | Gestão Social do Desenvolvimento Territorial Sustentável. Considerando os aspectos de gênero, geração e etnia a cultura popular Promover a sustentabilidade Sócio-econômica pelo resgate e valorização da diversidade cultural, produtiva, agrícola e não-agrícola e participação da sociedade civil e poder público de forma democrática |

Fonte: sistematizado pelo autor

Na análise de conteúdo, fizemos a opção pela **análise temática**, que, de acordo com Bardin (1977, p. 77), é a “contagem de um ou vários temas ou itens de significação numa unidade de codificação previamente determinada”. Tal escolha permitiu a organização dos dados e o entendimento dos significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa, com relação ao objeto de estudo, nos diferentes momentos da investigação.

Com base na reflexão acerca da análise temática e seguindo os desdobramentos de suas três etapas, segundo a autora em questão, a primeira é a “*pré-análise*”, que incidiu na seleção dos documentos a serem analisados. Esta convergiu com o processo de definição e retomada da hipótese e objetivos iniciais, conforme as descobertas que surgiram no universo da coleta de dados.

A segunda fase da análise temática referiu-se à exploração de material, que consiste na união dos dados por meio da transformação dos dados brutos para o processo sistemático dos resultados. Isto permitiu o núcleo de compreensão dos sentidos e possibilitou o alcance de três fases no tratamento da análise dos dados, foram eles: uma palavra, uma frase, um tema, dentre outros (recorte do texto em unidades de registro). Esse procedimento permitiu uma sistematização do conteúdo analisado.

Já a terceira, refere-se à classificação e a associação dos dados, a partir de vertentes teóricas ou empíricas, ao identificar as particularidades do tema. A quarta fase, por sua vez, refere-se ao Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação. Nessa fase, adotou-se o processo de tratamento dos dados brutos, identificando nas falas de sujeitos núcleos de sentidos no tratamento dos dados obtidos.

No capítulo a seguir, discutimos as disputas territoriais que demarcaram as relações de classe no que tange a produção material da vida, situando a formação social brasileira no contexto da apropriação do capital, da produção de desigualdades, da construção de uma sociabilidade do capital e da resistência camponesa.

3 O TERRITÓRIO DO CARIRI PARAIBANO: ESPAÇO DE DISPUTA DO PARADIGMA DO CAPITALISMO AGRÁRIO E DO PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA

Confissões do Latifúndio

*Por onde passei,
Plantei
A cerca farpada,
Plantei a queimada.
Por onde passei,
Plantei
A morte matada
Por onde passei,
Matei
A tribo calada,
A roça suada,
A terra esperada....
Por onde passei,
Tendo tudo em lei,
Eu plantei o nada.*

(Dom Pedro Casaldáliga)

Esta seção tem como finalidades contextualizar o território do Cariri Ocidental Paraibano e caracterizar o processo de territorialização do capital através do paradigma do capitalismo agrário – expresso no latifúndio, agrohidronegócio e da resistência da agricultura familiar camponesa na ocupação do espaço, na produção de sua existência e na reprodução da cultura, ao longo dos tempos.

O território do Cariri Paraibano, historicamente, desenvolveu ações e articulações que buscavam fortalecer uma identidade cultural (sentimento de pertencimento “ser caririzeiro”). Isso se refletia no campo cultural (festas e tradições – por exemplo, Festa do Bode Rei); dimensão econômica (cadeia produtiva da caprinocultura, da apicultura, etc.); dimensão política (existência de Associação de Produtores, Associação de Moradores, etc.), que sempre suscitou nas discussões sobre os Cariris Velhos ou a elaboração de pactos políticos e econômicos – como, por exemplo, o Pacto do Novo Cariri.

Diante do contexto, a necessidade de contextualizar, historicamente, estes dois projetos: a territorialização do capital e a resistência campesina foram fundamentais para entender como as políticas públicas foram se materializando no território do Cariri, na perspectiva da exclusão ou do acesso a estas políticas.

Situar-se neste contexto de conflitualidade¹² pressupõe compreender como o campesinato – em sua diversidade – se constituiu no território, a sua desterritorialização da terra, a inexistência de políticas para a convivência com o semiárido, e, principalmente, sua exclusão, ao longo de décadas, do acesso às políticas públicas e sociais, dentre estas a Educação.

3.1 MODELOS DE SOCIEDADE E DE AGRICULTURA: O PARADIGMA AGRÁRIO E O PARADIGMA DA QUESTÃO AGRÁRIA

As lutas pela Terra e a questão agrária no Brasil são referenciais importantes para a formulação das políticas educacionais do campo. Nesse sentido, a realidade do campesinato, atual, decorre de um longo processo de exclusão em torno da terra, bem como de luta traçada pelos mesmos, no intuito de apresentar um novo paradigma para a questão agrária e para a Educação.

Conforme Oliveira (1990), o debate sobre a agricultura no modo capitalista de produção fundamenta-se a partir de diferentes correntes do pensamento. E busca entender as transformações econômicas, sobretudo, na fase monopolista de produção e sua implicância na formação social.

De uma maneira geral poderíamos dizer que todos estudiosos da questão agrária concordam, tanto para o campo quanto para a cidade, como o processo de generalização progressiva por todos os ramos e setores da produção, e do assalariamento, relação específica do modo capitalista de produção. No entanto existem discordâncias quanto à interpretação do processo. Para uns, ele leva inevitavelmente a homogeneização: a formação de um operariado único num pólo, e de uma classe burguesa do outro. Para outros esse processo é contraditório, portanto heterogêneo, o que leva a criar obviamente, no processo de expansão do assalariamento no campo, o trabalho familiar (OLIVEIRA, 1990, p. 7).

Camacho (2011) afirma que o estudo da questão agrária, no contexto atual do capitalismo e sua implicância na organização social camponesa, requer uma análise das duas vertentes de paradigmas da questão agrária predominantes na discussão deste objeto, para compreender o papel do campesinato na história. O autor discorda da vertente mais tradicional deste paradigma da questão agrária, baseada nas discussões dos clássicos marxistas “Kautsky e Lênin, que defendem que o campesinato é um resíduo social em vias de extinção” (CAMACHO, 2011, p. 18/19).

¹² A conflitualidade é o processo de enfrentamento perene alimentado pela contradição estrutural do capitalismo que produz concentração de riqueza de um lado e expande a pobreza e a miséria do outro.

Em vista dessa vertente, a sociedade tende a eliminar as relações não capitalistas de produção na busca pela homogeneização das relações sociais de produção. O campesinato tende a extinguir e entrar na lógica de mercado por meio do trabalho assalariado. E, por consequência, a divisão social do trabalho e a posse do meio de produção acabariam se monopolizando em decorrência do mercado competitivo. Ou seja, não há espaço para agricultura camponesa, pois as relações sociais determinantes da sociedade capitalista estão fundamentadas na relação burguesia versus proletariado. Além de que as relações de trabalho no desenvolvimento capitalista somadas à competitividade com empresas capitalistas e o aprimoramento técnico provocariam a falência dos camponeses que tenderiam a proletarização.

De acordo com Oliveira (1990), o estudo sobre as transformações nas relações no campo e a consolidação de relações “especificamente capitalista” a partir da teoria Clássica é interpretado por duas vertentes. A primeira afirma que a destruição do campesinato se daria “através de um processo de *diferenciação interna* provocadas pelas contradições típicas de sua inserção no mercado capitalista” (OLIVEIRA, 1999, p. 7) (grifos do autor). Segundo essa vertente mais tradicional, o processo de diferenciação interna se constitui pelas determinações do modo capitalista; sobretudo, na busca da competitividade, na busca pelo aumento da produção por meio do acesso à tecnologia, do acesso ao crédito. Em suma, da dinâmica demanda e oferta de mercado. Esse processo de integração resultaria na distinção dos camponeses e na formação de duas classes, os camponeses ricos transformando-se em pequenos capitalistas e os camponeses pobres em trabalhadores assalariado, formando assim o proletariado.

A segunda vertente clássica, em contraposição à primeira, afirma que o fim do campesinato se materializaria por meio da transformação do latifúndio em empresas capitalista, introduzindo a lógica da modernização da produção agrícola. Esse processo, conforme a interpretações de seus idealizadores, provocaria a integração dos camponeses ricos e dos grandes latifundiários, transformando-os em uma classe moderna e os camponeses pobres em trabalhadores assalariado. Tal processo de modernização, portanto, conserva as bases da grande propriedade, ao passo que implantaria o modo capitalista de produção no campo. Por meio desta concepção, “Quanto da concepção do Paradigma do Capitalismo Agrário, cujo maior representante é Ricardo Abramovay, de que o campesinato tem que buscar formas de se integrar ao capital para continuar existindo” (CAMACHO, 2011, p. 19).

Na figura a seguir, apresentamos uma síntese das características dos paradigma de desenvolvimento no campo no Brasil.

Figura 2 - Características dos paradigmas de desenvolvimento rural

Fonte: sistematizado pelo autor, 2019.

Segundo Fernandes (2004, p. 14), no “Paradigma do Capitalismo Agrário, a permanência ou fim do campesinato é uma questão conjuntural”. Pois, a transformação do camponês em trabalhador assalariado depende das necessidades capitalistas em sua fase de desenvolvimento até alcançar um estágio em que as relações de produção com base na agricultura camponesa não correspondam às exigências do mercado e “este modo de vida vira uma profissão. Logo, entende-se que o camponês, por não ser um agricultor profissional, é *asfixiado* pelo desenvolvimento do capitalismo e então, para sobreviver, ele precisa se *converter* em *agricultor familiar*” (FERNANDES, 2004, p. 15). (destaque do autor). Portanto, no paradigma do capitalismo agrário, o desenvolvimento do capitalismo é definido como um fenômeno linear e essa linearidade extrai a conflitualidade do processo histórico. A história passa a ser definida pelas relações econômicas e não a partir das contradições sociais, pela historicidade.

Conforme este paradigma, cabe ao camponês à adequação aos determinantes externos, sem interferência no desenvolvimento histórico. Nessa condição, o camponês é retirado da posição subalterna e contrária ao capitalismo, como define o paradigma da questão agrária, e passa a ser um objeto do sistema dominante, expropriando sua condição de resistência. Haja vista que quando afirma-se que a transformação é a única possibilidade existencial do camponês no capitalismo moderno, a derrocada do capitalismo representa sua descontinuidade, pois, “o problema não está no capitalismo, mas sim no campesinato. A

ênfase de Abramovay não está no capital que expropria, mas no camponês que por ser uma *sociedade parcial* (FERNANDES, 2004, p. 15)” (destaque do Autor). Alcançar a plenitude significa aceitar se integrar a modernização capitalista.

Nessa perspectiva, o campesinato persiste na permanência da conjuntura econômica parcial. No entanto, no contexto de transformação plena e consolidação da sociedade capitalista, as relações camponesas são alteradas para a agricultura familiar competitiva e eficiente. Esse paradigma defende que o desenvolvimento do capitalismo no campo se constitui como um processo contínuo e homogêneo que caminha para uma dimensão plena e absoluta, extraindo a face da desigualdade e da contradição, inerente à lógica do desenvolvimento capitalista.

Ao discordar da vertente clássica do paradigma da questão agrária e das definições desenvolvidas pelo paradigma do capitalismo agrário, Camacho (2011) defende que as interpretações que definem o papel do campesinato, enquanto classe, inerente às contradições do capitalismo, baseado em autores como Martins (1986), Oliveira (1999), e Fernandes (2004), dentre outros, consideraram o campesinato como contradição ao capitalismo que reproduz sua existência por meio das relações coletivas de produção e da luta de classe. Esta que, por outro lado, é materializada na luta por terra e por reforma agrária desenvolvida pelos camponeses, promovendo a continuidade das relações sociais e contraditórias no campo. Em síntese, as relações sociais são mais bem compreendidas a partir de uma discussão sobre o camponês visto como uma classe social inerente à lógica do capitalismo.

Além do mais, a vertente da questão agrária que define o campesinato como classe, busca entender o campesinato através da conflitualidade marcada pela expropriação e reterritorialização do campesinato. A mesma também define o camponês como um sujeito histórico, que ao lutar contra a exclusão social redefine as estratégias de resistência e constrói a história por meio da posição social assumida pelos sujeitos do campo.

Entendemos, ainda, que existem duas formas de recriação do campesinato sob o modo de produção capitalista, uma é via o movimento desigual e contraditório do capital: que produz capital por meio de relações não capitalistas, como as relações de trabalho familiar camponesa. E, outra maneira, igualmente importante, é o processo de recriação do campesinato por meio da luta (CAMACHO, 2011, p. 19)

Martins (1986) afirma que não é possível a relação entre camponês e latifundiário fora da relação social inerente à lógica capitalista. Diante da situação, para entender as relações sociais é necessário compreendê-la por meio da sua contradição, da sua heterogeneidade, discordando, pois, do paradigma que define as relações como produto de um processo

evolutivo que tende a homogeneização. “[...] Já não há como separar o que o próprio capitalismo unificou: a terra e o capital: já não há como fazer para que a luta pela terra não seja uma luta contra o capital, contra a expropriação e a exploração que estão na sua essência (MARTINS, 1986, p. 177)”. Dessa maneira, o autor eleva o debate acerca do campesinato enquanto classe social no capitalismo e não fora desta organização social. A relação social é, essencialmente, a de exploração e de produção da desigualdade que fundamenta-se pela expropriação da terra e pela exploração do capital subtraindo a renda da terra produzida pela produção camponesa.

Em respeito à apropriação da terra e da renda da terra, são estratégias desenvolvidas pelo capital para garantir sua reprodução. Ou seja, são a face do capitalismo no campo, que, ao desenvolver-se, produz relações de desigualdade e exclusão. O latifúndio e as relações sociais inerentes a esta formação social não são resquícios de outras sociedades, mas inerente à formação social contemporânea.

Portanto, não é uma mudança conjuntural que define a mudança das relações sociais no campo, mas, essencialmente, uma mudança estrutural, político e econômica que sucede uma mudança na formação social.

Na medida em que o produtor preserva a propriedade da terra e nela trabalha sem o recurso do trabalho assalariado, utilizando unicamente o seu trabalho e o da sua família, ao mesmo tempo em que cresce a sua dependência em relação ao capital, o que temos não é a sujeição formal *do trabalho* ao capital. O que essa relação nos indica é outra coisa, bem distinta: estamos diante da *sujeição da renda da terra ao capital*. Esse é o processo que se observa hoje claramente em nosso país, tanto em relação à grande propriedade quanto em relação à propriedade familiar, do tipo camponês (MARTINS, 1986, p. 176). (Destaque do Autor)

Para o autor, esse processo de sujeição da renda da terra ao capital se organiza por duas vias distintas: a primeira, desenvolvida na grande propriedade por meio de um processo de unificação do proprietário e da burguesia, isto é, não é por meio do processo de transição do latifundiário para a classe burguesa que explica o desenvolvimento do capitalismo no campo, mas sim a unificação destas duas posições sociais na figura do latifundiário. Não há como a classe burguesa superar a relação expressa pelo latifúndio, visto que é a classe burguesa que opera o desenvolvimento da grande propriedade rural. A segunda, por outro lado, é desenvolvida através da apropriação, pelo capital, da renda da terra da produção familiar, extraindo mais-valia.

Na compreensão de Oliveira (1990), a renda da terra é a categoria central para compreender a relação social no campo, no contexto da sociedade capitalista, por ser extraída

no trabalho excedente e mecanismo de subordinação e manutenção da ordem econômica. O autor define duas formas de extração da mais valia: a renda diferencial e a absoluta.

[...] a *renda diferencial* resulta do caráter capitalista de produção e não da propriedade privada do solo. Já a *renda absoluta* resulta da posse privada do solo e da oposição existente entre o interesse do proprietário fundiário e o interesse da coletividade: resulta do fato de que a propriedade da terra é monopólio de uma classe que cobra um tributo da sociedade inteira para colocá-la para produzir (OLIVEIRA, 1990, p. 74). (Destaque do Autor)

A diferença entre ambas é o caráter político. A primeira (renda diferencial) é materializada no processo produtivo, em outras palavras, são os recursos necessários para garantir a produtividade do solo, que “resulta do caráter capitalista de produção, ou seja, ela continuaria a existir se o solo fosse nacionalizado” (OLIVEIRA, 1990, p. 75). Enquanto que a segunda (renda absoluta), é condição para a acumulação do lucro elevando do custo de produção, que “resulta do monopólio da terra por uma classe ou fração de classe, e desapareceriam caso as terras fossem nacionalizadas” (OLIVEIRA, 1990, p. 75). A primeira é parte do trabalho excedente do camponês; a segunda, fruto da mais-valia global, ou seja, do conjunto da exploração dos trabalhadores da sociedade. Em suma, é produto da exploração que movimenta o capitalismo.

Desse modo, compreender a relação social decorrente da concentração de terra e inerente ao desenvolvimento do capitalismo e as contradições deste processo requer entender que, nesta relação social, a terra é considerada uma mercadoria. Conforme Oliveira (1990, p. 79), “a propriedade capitalista da terra é renda capitalizada; é direito de apoderar de uma renda, que uma fração da mais-valia social e, portanto, pagamento subtraído da sociedade em geral.” Isso implica dizer que, ao torná-la mercadoria, portanto, propriedade privada, a sua utilização decorre do pagamento da renda da terra.

É por isso que, sob o capitalismo, a compra da terra é compra da renda antecipada. Quando estamos diante da grilagem de terras, esse processo revela seu verdadeiro caráter: o caminho gratuito de acesso a renda, do acesso do direito antecipado de obter o pagamento da renda, sem mesmo ter se quer pago para poder auferi-lo (OLIVEIRA, 1990, p.79).

No Brasil, historicamente, a posse da terra se mantém como privilégio de uma minoria, que faz parte da elite econômica. Esta que se estrutura através da produção da monocultura, que tem desenvolvido, ao longo da história, os mecanismos para manter o monopólio da terra, legalizando o cativo da terra antes do fim do cativo humano. Como nos aponta Fernandes (2000), contemporâneo a esse processo, desenvolve a grilagem de terra

como estratégia para manter a terra como mercadoria e a violência como forma de manter o controle social.

Por esta razão, não pode ser entendido fora da relação social capitalista que traz junto consigo a exploração e o acúmulo de capital, extraído a renda da terra por meio da extração da mais-valia, do arrendamento, da especulação e da venda da terra. “É por isso que o proprietário é um *personagem* de dentro do capitalismo”. Ao se apropriar de grandes extensões de terra, ele retém essa terra como reserva de valor (OLIVEIRA, 1990, p. 80). Transformando a terra em um objeto passível de transações comerciais, bem como de acúmulo de poder político e econômico, possibilitando a subjugação da classe trabalhadora por meio de diferentes formas de exploração.

Compreender a questão agrária no Brasil requer reconhecer a importância do paradigma do capitalismo agrário, e, ao mesmo tempo, superá-lo, pois se faz necessário afirmar o camponês enquanto sujeito histórico e social. Nesse cenário, Fernandes (2004) aponta os limites e as potencialidades evidenciadas pelos diferentes paradigmas, pois,

Os paradigmas da Questão Agrária e do Capitalismo Agrário disputam com suas interpretações da geografia agrária nacional, os espaços políticos, lócus de decisões para o desenvolvimento da agricultura. Nesse processo desenvolve-se a conflitualidade na teoria e na realidade. O paradigma do Capitalismo agrário trouxe importante contribuição para a compreensão da questão agrária ao destacar o peso da participação familiar na agricultura e romper com a visão determinista do assalariamento total. Todavia, a visão da dicotomia agricultura camponesa x agricultura familiar representa a criação de uma condição de integração - subalterna – completa ou parcial, dependendo o estágio de desenvolvimento das relações sociais, determinada pela lógica do capital. O paradigma da Questão Agrária, por sua vez, não tem conseguido teorizar a respeito do desenvolvimento da economia camponesa frente mercado como território do capital. Mas, tem sido extremamente eficaz em compreender os processos de criação, recriação e reinvenção do campesinato, demonstrando que há possibilidades de construir espaços políticos diversos para resistir ao processo de territorialização do capital e desterritorialização do campesinato (FERNANDES, 2004, p. 53/54).

O autor propõe entender a dinâmica social do campesinato a partir da territorialidade e da conflitualidade. Entendemos o campesinato brasileiro como produto do capitalismo. Com isso, as desigualdades, a exploração e a exclusão do campesinato decorrem de um processo de territorialização do capital. O surgimento da agricultura camponesa à margem da monocultura, do avanço do latifúndio sobre as pequenas propriedades e a expropriação desta seguido de um processo de reterritorialização, por meio da ocupação de terras, da luta pela Reforma Agrária e da organização política dos camponeses em movimentos sociais.

Dessa forma, penso que o capital trabalha com o movimento contraditório da desigualdade no processo de seu desenvolvimento. No caso brasileiro, o

capitalismo atua desenvolvendo simultaneamente, na direção da implantação do trabalho assalariado, no campo em várias culturas e diferentes áreas do país, como ocorre, por exemplo, na cultura da cana-de-açúcar, da laranja, da soja etc. Por outro lado, este mesmo capital desenvolve de forma articulada e contraditória a produção camponesa. Isto quer dizer que parto também do pressuposto de que o camponês não é um sujeito social de fora do capitalismo, mas um sujeito social de dentro dele (OLIVEIRA, 2001, p 185).

Contudo, para compreender a territorialidade e a conflitualidade da questão agrária no Brasil, é necessário compreender as consequências de um processo histórico de desigualdade em decorrência da concentração de terras e construir uma dimensão da territorialidade da questão agrária, que é a face do capital no campo, do monopólio da terra, da expropriação da terra, da propriedade privada. Ou seja, da terra enquanto mercadoria. Em contraposição a este território, há o território camponês que resiste a expropriação da terra por meio da ocupação de terras, da Reforma Agrária, da agricultura camponesa. A terra, no contexto, é entendida como mecanismo de produção e reprodução da vida.

Essas duas condições, a reprodução ampliada das contradições do capitalismo e da política camponesa de construção de sua existência, geram a conflitualidade que projeta diferentes modelos de desenvolvimento. A conflitualidade resulta do enfrentamento das classes. De um lado, o capital expropria e exclui; de outro, o campesinato ocupa a terra e se ressocializa. A conflitualidade gerada pelo capital em seu processo de territorialização destrói e recria o campesinato, excluindo-o, subordinando-o, concentrando terra, aumentando as desigualdades. A conflitualidade gerada pelo campesinato em seu processo de territorialização destrói e recria o capital, ressocializando-se em sua formação autônoma, diminuindo as desigualdades, desconcentrando terra. Essa conflitualidade promove modelos distintos de desenvolvimento (FERNANDES, 2004, p. 8). (Destaque do Autor)

Nessas condições, buscamos a seguir apreender, no contexto histórico, como tem se estruturado os modelos de desenvolvimentos defendidos pelos diferentes territórios da questão agrária. Nosso propósito é situar o processo de disputa entre modelos de desenvolvimentos do semiárido paraibano, defendido pelos diferentes territórios que tem se materializado a partir da década de 1990. Para tanto, se faz necessário situar, de forma pontual, os diferentes contextos que constitui esta territorialidade.

A conflitualidade está natureza do território. O território é um espaço político por excelência. A criação do território está associada às relações de poder, de domínio e controle político. Os territórios não são apenas espaços físicos, são também espaços sociais, espaços culturais, onde se manifestam as relações e as ideias transformando em território até mesmo as palavras. As ideias são produtoras de territórios com suas diferentes e contraditórias interpretações das relações sociais. Os paradigmas são territórios (FERNANDES 2004, p. 27).

As lutas e a resistência do campesinato às diferentes formas de opressão pelo colonialismo perpassa a história, chegando aos períodos atuais de enfrentamento ao

agronegócio. As redefinições ocorridas em torno da terra, tendo como elemento modificador das relações sociais o processo de luta entre os paradigmas de desenvolvimento, através dos conjuntos de forças sociais estabelecidas pelas forças conservadoras e as forças progressistas, possibilitaram grandes transformações/manutenções na sociedade. Assim, defendemos que estudar a questão agrária requer uma análise política, que considere os camponeses enquanto sujeitos sociais.

A questão agrária nasceu da contradição estrutural do capitalismo que produz simultaneamente a concentração da riqueza e a expansão da pobreza e da miséria. Essa desigualdade é resultado de um conjunto de fatores políticos e econômicos. Ela é produzida pela diferenciação econômica dos agricultores, predominantemente do campesinato. (FERNANDES, 2004. p. 04).

Conforme Fernandes (2004), o campo brasileiro é marcado pela disputa entre dois territórios: o território do latifúndio e o território camponês. A conflitualidade é resultante desta disputa, tendo como marca a violência e a apropriação da renda da produção familiar, pelo desenvolvimento de políticas setoriais de acesso ao crédito fundiário e pela pressão dos movimentos sociais do campo na busca pela Reforma Agrária. Esta que, nos últimos anos, tem se materializado pela ocupação de terras. Ainda segundo o autor, a conflitualidade marca o avanço das ocupações de terra que impõe um processo repressivo por parte do Estado e do latifundiário, provocando um refluxo dos movimentos que busca um processo de reorganização e reformulação das estratégias de luta. Sendo assim, é o movimento e as contradições da vida social que definem a questão agrária e marca a dinâmica da luta de classe.

É importante destacar que a Reforma Agrária não é uma mudança na estrutura do capitalismo, mas uma mudança na conjuntura política que possibilita diminuir as desigualdades geradas pelo capitalismo. No Brasil, o debate em torno da Reforma Agrária tem movimentado as contradições e a conflitualidade entre capital e trabalho, por conta da ausência do Estado na mediação dos conflitos e na ação política de promover a Reforma Agrária. Além da ação do latifúndio, que busca criminalizar os movimentos sociais dos que lutam por terra. Oliveira (1990), então, ressalta:

Aí reside historicamente a questão central das reformas agrárias sob o capitalismo. Como o Estado não tem garantido o processo dentro da lógica capitalista, as reformas agrárias têm sido movimentos conjunturais para tentar atenuar as pressões sociais advindas da concentração de terra (OLIVEIRA, 1990, p. 81).

As contradições marcam a territorialização do campesinato no Brasil por meio do projeto que organiza o campesinato em contraposição ao capitalismo no campo. Isso é feito através da construção de alternativas políticas de resistência que, no contexto atual, tem se

materializado nas ocupações de terra e na organização da classe trabalhadora, formando movimentos políticos de dimensão nacional. A fim de romper o território do latifúndio e sua lógica de acumulação capitalista, de organização da produção, da propriedade privada e de apropriação da terra.

Dessa forma, a concentração da propriedade privada da terra no Brasil não pode ser compreendida como uma excrescência à lógica do desenvolvimento capitalista. Ao contrário, ela é parte constitutiva do capitalismo que aqui se desenvolve. Um capitalismo que revela contraditoriamente sua face dupla: uma moderna no verso e outra atrasada no reverso. É por isso minha insistência na tese de que a concentração fundiária no Brasil tem características *sui generis* na história mundial (OLIVEIRA, 2001, p 187).

Ao longo das próximas seções, discutiremos, de forma breve, o processo de concentração fundiária no Brasil, as transformações/manutenções desta realidade em decorrência da ação política dos sujeitos do campo, ao elencar as estratégias do capital para manter sua hegemonia e a resistência camponesa e evidenciar as contradições do movimento da sociedade.

Nosso intuito é compreender como a questão agrária se constitui num processo histórico. Por isso, traçamos uma síntese de parte dos contextos históricos da sociedade, em decorrência do jogo de forças entre as classes dos trabalhadores e a classe patronal.

3.2 TERRITÓRIOS EM DISPUTA: O LATIFÚNDIO E A AGRICULTURA CAMPONESA NO SEMIÁRIDO

A disputa por território traz consigo projetos distintos de desenvolvimento do campo. Por um lado, o território do capital representa a expropriação, a desigualdade e a violência; considera a terra enquanto mecanismo de acumulação e/ou reprodução de capital e de exploração do capital. Por outro lado, o território camponês representa os excluídos e expropriados da terra como espaço de produção e reprodução da vida, como garantia da existência humana e da autonomia dos sujeitos. Ao longo da história, estes diferentes interesses se relacionam produzindo territorialidade e conflitualidade no contexto da luta de classe.

De acordo com Pereira (2005, p. 62),

[...] a Coroa inventou o sistema de “sesmarias”. Eram doadas enormes quantidades de terras principalmente aos senhores de engenhos para garantir o mercado de açúcar como também a fazendeiros para facilitar a expansão da pecuária [...].

Contudo, pensar a questão agrária significa trazer para o centro das discussões as transformações originadas pelo capitalismo, no qual a questão agrária está fundamentada na dialética da concentração da riqueza em relação ao aumento da pobreza. Sendo assim,

A luta pela terra é uma ação desenvolvida pelos camponeses para entrar na terra e resistir contra a expropriação. A resistência do campesinato brasileiro é uma lição admirável. Em todos os períodos da história, os camponeses lutaram para entrar na terra. Lutaram contra o cativo, pela liberdade humana. Lutaram pela terra das mais deferentes formas, construindo organizações históricas. (FERNANDES, 1999, p. 1)

Conforme o autor há que se compreender o conjunto de forças sociais e as disputas de paradigmas construídos ao longo da história, buscando entender a territorialização da questão agrária na concentração da terra e na luta pela terra. De maneira que, os camponeses sejam vistos como sujeitos sociais no processo de luta, e enquanto classe, que, mesmo com as tentativas de expropriação, tanto da luta quanto da terra, conseguiram emergir e se ressignificarem em meio às mudanças de paradigmas, em meio à questão agrária e da luta pela reforma agrária. Sendo isso possível, a partir das diversas instituições que buscam a democratização no acesso a terra, em uma perspectiva da política, que tem como emergência o século XX.

[...] Das lutas dos povos indígenas, dos escravos e dos trabalhadores livres e, desde o final do século passado, dos imigrantes, desenvolveram-se as lutas camponesas pela terra. Lutas e guerras sem fim contra a expropriação produzida continuamente no desenvolvimento do capitalismo (FERNANDES 1999, p. 01).

Em outras palavras, a estrutura fundiária é gestada no processo de colonização advinda da política de Sesmaria. Isso porque, no período colonial, a terra esteve sob o domínio da Coroa Portuguesa. Esta, através do capitão donatário, era doada a quem a tornasse produtiva. No entanto, o acesso a terra ficou restrito ao homem branco, europeu, colonizador que teve a monocultura como o modelo de exercer a função social e econômica da terra.

Com isso, surge a formação do latifúndio brasileiro. Por conseguinte, apenas a elite teve acesso às terras dos nativos. A referida estrutura permanece até os dias atuais, o que possibilitou conflitos em diferentes épocas – mas entre os mesmos atores –, nas quais a terra é *“regada pelo sangue e cultivada pela injustiça”* dos homens e das mulheres que lutam pela terra do período da colonização à contemporaneidade.

Segundo Andrade (2011), esse processo é marcado pela desterritorialização, expropriação e reterritorialização dos camponeses. Os nativos tiveram seus territórios

invadidos e, em meio aos conflitos, os mesmos foram desterritorializados. Os africanos, por sua vez, foram expropriados de seus territórios e escravizados no território da colônia. Conseqüentemente, houve um processo de reterritorialização a partir da lógica da dominação dos referidos povos, implantando-se um novo modelo de sociedade no território da colônia. No qual, a terra, neste período, simbolizava o domínio do poder e, o poder militar, assim como o marco jurídico, esteve a serviço dos latifundiários. De tal modo, a resistência dos povos originários e escravizados foram formados quilombos, aldeias, sítios dentre outros espaços que se tornaram territórios de posse coletiva da terra, e resistência ao latifúndio que se instaurava com as sesmarias.

Para entendermos as transformações ocorridas no contexto da pesquisa, se faz necessário compreender a questão agrária no sertão nordestino, pois, diferentemente do litoral canavieiro, as fazendas e a pecuária foram as principais atividades econômicas da colonização no sertão. Uma vez que, o objetivo era ocupar as grandes extensões de terra, bem como garantir um espaço para criação de animais que servia de traçado para o setor da monocultura do litoral e para alimentação nas cidades em desenvolvimento. Porém, tal qual ao litoral, o processo de interiorização do latifúndio se constituiu por meio da expropriação da terra. Então,

O sertão nordestino foi integrado na colonização portuguesa graças a movimentos populacionais partindo de dois focos: Salvador e Olinda. Foram estas duas cidades que se desenvolveram como centros de áreas de terras férteis de “massapê”, e, conseqüentemente, como centros açucareiros que comandaram as arremetidas para os sertões a conta de terra onde se fizesse a criação de gado, indispensável ao fornecimento de animais de trabalho- bois e cavalos- aos engenhos e ao abastecimento dos centros urbanos em desenvolvimento (ANDRADE, 2011, p. 183).

Com base no dizer de Andrade (2011), as entradas no sertão nordestino se deram através dos rios, atravessados por colonizadores, que instalaram seus currais e a criação de gado, em meio às concessões das sesmarias. Estas seguiram de Salvador e de Olinda e concentraram grandes extensões de terras, onde, hoje, estão situados os Estados do Nordeste, bem como as cidades do interior que foram construídas sob influência de seus principais rios e do movimento populacional.

No caso do território onde está situado o estado da Paraíba, mais precisamente, a região dos cariris velhos, teve como colonizadores os que seguiram do Pernambuco e adentraram o Rio Paraíba, juntamente a seus afluentes com ênfase no Rio Taperoá. A conquista da Paraíba pelos pernambucanos tinha outro objetivo: expulsar os franceses que se instalaram no território da colônia, como afirma Andrade (2011, p. 185) “[...] por isso, voltados para o

norte, os pernambucanos fundaram a Paraíba, expulsaram os franceses dos vales do Mamanguape e do Camaratuba e fundaram Natal, no Potengi, ou Rio Grande, em 1598”. Contudo, a expansão significou ainda a garantia do território sob o domínio dos portugueses contra outros povos que detinham interesse em explorar as riquezas do referido território. Como também,

[...] O sertão paraibano seria invadido de sesmarias na segunda metade do século XVII por entradas que partiam do Leste com Teodósio de Oliveira Ledo, e por outras vindas do sul que ocupam o alto do Rio Piranhas e a bacia do Rio do Peixe. A influência paraibana penetrava os Cariris Velhos até o Boqueirão, e daí se estendia à Taperoá, enquanto a baiana e paulista atingia as áreas drenadas pelo Piancó e pelo Piranhas. (ANDRADE, 2011, p. 185)

De acordo com a passagem histórica, o território onde se situa a atual região do Cariri teve como colonizador a família dos Oliveira Ledo. Estes adentraram à região dos Cariris Velhos, travaram batalhas com os nativos e conseguiram dominar grandes extensões de terras.

Ao passo das ocupações, os avanços das sesmarias no sertão da Paraíba, como em todo o Nordeste, provocaram resistência por parte dos nativos em defesa de seus territórios. Para tanto, a instalação dos currais se dava em áreas de ribeiras férteis provocando a “revolta que se estendeu por mais de dez anos e que entrou para a história com o nome de Guerra dos Bárbaros” (ANDRADE, 2011, p. 185).

Nesse sentido, os povos originários, que viviam aldeados, sobreviviam da caça e da pesca. Além disso, de acordo com Andrade (2011), os mesmos achavam-se no direito de abater os animais dos colonos como qualquer outra caça disponível em seus territórios. Em meio ao monopólio de terras sertanejas, o vaqueiro, que era um escravo ou um agregado – e que recebia parte da produção como remuneração –, desenvolvia as atividades agrárias com o gado e com a agricultura sertaneja de subsistência das famílias dos mesmos, em pequenas áreas próximas aos currais. Sendo assim,

[...], os grandes sesmeiros mantinham alguns currais nos melhores pontos de suas propriedades, dirigido quase sempre por um vaqueiro que, ou era um escravo de confiança, ou um agregado que tinha como remuneração a “quarta” de bezeros e potros que nasciam. Outras áreas dadas em enfiteuse, os “sítios”, que correspondiam a uma légua em quatro e eram arredadas a 10 mil-réis, por ano aos posseiros. As grandes distâncias e as dificuldades de comunicação fizeram com que aí se desenvolvesse uma civilização que procurava retirar do próprio meio o máximo, a fim de atender suas necessidades. (ANDRADE 2011, p. 187).

Como foi possível notar, o vaqueiro desenvolvia as atividades nas terras do fazendeiro. Ou, ainda, podia se tornar arrendatário. Diante desse cenário, o mesmo possibilitou o

surgimento da agricultura camponesa do sertão, com ênfase na criação de animais – garantidos como parte da produção e como remuneração do trabalho – e na agricultura de subsistência para a sobrevivência da família. Tal atividade agrícola, ao longo da história, foi marcada pela miséria, pela expropriação e exploração dos fazendeiros e, também, pelos efeitos da seca. Nessa perspectiva, tanto na monocultura do litoral quanto no sertão do gado, “a brecha camponesa” fez emergir a agricultura camponesa, que de acordo com Cardoso, (2009) refere-se,

1-a economia independente subsistência que os negros fugidos organizavam nos quilombos; os pequenos lotes de terra concedidos em usufrutos, nas fazendas aos escravos não domésticos criando uma espécie de mosaico camponês-escravo. (p. 97).

Essa modalidade estabeleceu uma nova ordem na exploração da terra, na qual a agricultura camponesa, que, diferentemente da monocultura, tinha por finalidade o consumo interno, a comercialização do excedente e a família como mão de obra, proporcionou uma nova dinâmica na relação entre os donos das terras e trabalhadores da gleba. Assim como, a origem da agricultura camponesa na colonização e expansão do latifúndio se constitui numa brecha do campesinato (CARDOSO, 1979), e possibilita sua existência e resistência. É importante destacar que, nesse processo, os conflitos pela posse de terra se estabelecem ao longo da história.

No tocante ao rompimento da lógica política de sesmarias, este tem como marco a Lei de terras de 1850. Desde então, a terra passa a ser considerada um bem privado e passivo de comercialização. A referida Lei constitui novos conflitos com relação à posse das terras. Conforme Gadelha (1989), o monopólio da terra se constituiu através de “doações relegadas expansões de bandeiras e currais de gado” (p. 177). Nos meados de 1850, com o processo de expansão da monocultura do Café, a referida Lei modifica as relações entre os camponeses e o monopólio.

Com isso, inicia-se o processo de Grilagem de Terras, pois “[...] As terras devolutas foram apropriadas por meio de falsificação de documentos, subornos dos responsáveis pela regularização fundiária e assassinatos de trabalhadores [...] (FERNANDES 1999, p. 2)”. A relação entre os traficantes e os cartórios dificultava o acesso à terra por parte dos camponeses, mesmo mediante a compra, porque, com a técnica da grilagem, quem detinha o documento mais antigo (mesmo que aparentemente), detinha o poder da terra.

No que se refere à formação social no semiárido, Moreira e Targino (1997, p. 70), assim definem: “Se no Litoral o Engenho foi à unidade fundamental da organização social,

econômica e cultural, na região semiárida foi à fazenda que desempenhou essa função”. A fazenda de gado, enquanto meio de produção e determinante das relações sociais, tinha as seguintes características: grandes extensões de terras, baixo investimento em sua formação, combinação de mão-de-obra livre e escrava, surgimento da produção de subsistência subordinada à pecuária e a relação com o mercado. Nesse contexto, marcam as relações de dependência, vinculadas à figura do morador, às relações de compadrio e à baixa densidade demográfica.

Também se faz necessário ressaltar que é a cultura do algodão que possibilita o aumento da densidade demográfica na região semiárida – até então dispersa pela atividade econômica da pecuária e pelo surgimento e/ou ampliação de relações de trabalho, tais como: a parceria e o arrendamento.

A penetração e posterior expansão do algodão no Sertão, não apresentou nenhum problema para a pequena produção alimentar. Ao contrário, houve um processo de sustentação mútua. Isto pelas razões seguintes: primeiro, o algodão não é uma cultura exclusivista, podendo ser explorada em consórcio com lavouras alimentares; segundo, o algodão garantia certo grau de monetarização da economia sertaneja; terceiro, o algodão possibilitou a expansão das áreas cedidas em arrendamento e/ou parceria, no interior das fazendas de gado (MOREIRA; TARGINO, 1997, p. 78).

Dessa forma, pensar as relações de trabalho e o domínio dos meios de produção na região semiárida é pensar na apropriação da terra e das águas como elementos que conformam a ordem de exclusão social. Nessa relação desigual, o campesinato é quem sofre as consequências nos períodos de crises, sobretudo, nos períodos de estiagem, com relação ao sistema produtivo.

Os senhores de Engenho no Litoral e os latifundiários pecuaristas no sertão paraibano constituem o poder dominante. Estes e suas famílias ditavam, de fato, a ordem e a lei. O controle político, rebatimento do poder econômico, era privilégio daquelas poucas famílias da aristocracia rural que se reversavam no poder (MOREIRA; TARGINO, 1997, p. 79)

A sociedade, conforme Martins (1986) conservou o coronelismo e o patrimonialismo como a base política de dominação da república, manifestando a face da exclusão e subordinação da classe trabalhadora do campo e da cidade no processo de definição das decisões.

Na região semiárida, a sociedade se constituiu por meio do domínio econômico do monopólio da terra, do uso político da seca, das relações de compadrio com os moradores,

meeiros, ou arrendatários, com relações semiescravistas, de favores do clientelismo como determinantes no processo de dominação dos coronéis e latifundiários, da região, na qual:

A troca concebida como troca de favores era estabelecida como código de honra, que regulamentava as relações entre um e outro. Não era troca de coisas por coisas, como ocorre nas trocas comerciais características. Era troca de tudo por tudo. Envolvia, por isso, desde as relações materiais, a concessão da terra em troca de parte dos gêneros alimentícios produzidos, até a recíproca lealdade, até a trama religiosa e do compadrio, pelo qual o agregado colocava seu filho sob tutela e proteção do fazendeiro-padrinho, tecendo uma teia de relações sagradas de proteção e lealdade recíprocas. (MARTINS, 1986, p. 36)

Essas determinações mais amplas das relações sociais implicam na concepção da sociedade civil dependente das deliberações hegemônicas. Em vista disso, as transformações ocorridas no processo histórico, até meados século XX, são negociadas por alto nos termos definidos por Coutinho (1992), sem a participação da sociedade civil. São as transformações advindas do processo de modernização da agricultura patronal e das contradições emergentes desse processo que os movimentos sociais ampliam suas lutas.

Com o processo de modernização conservadora e o advento da república, permanece a exploração do monopólio e a exclusão dos camponeses no acesso à terra. Vinculada a esse fato, a monocultura do café tem como base a produção de mão-de-obra dos emigrantes. A valorização dessa cultura produz vários conflitos com os posseiros por terra, bem como, por direitos trabalhistas no que tange os trabalhadores assalariados e/ou colonos.

Diante do ocorrido, o início da modernização conservadora capitalista da agricultura, que afirma a exportação e a produtividade, o processo de exploração da monocultura da cana-de-açúcar, que já se encontrava em crise em decorrência da concorrência da produção das Antilhas. Os antigos engenhos “a fogo morto” passam a adotar novas formas de exploração dos trabalhadores e começam a realizar cobrança de impostos, parte da produção. Ou seja, os latifúndios passam a “viver” da renda da terra.

Por conseguinte, a segunda metade do século XX é um marco na questão agrária, visto que a luta pela terra toma novos rumos com a luta pela reforma agrária e tem na organização de diferentes movimentos sociais, a materialização da luta pela reforma agrária. Conforme Julião (2009), no Nordeste, a luta pela terra se efetiva por meio das Ligas Camponesas, movimento que instaura uma dimensão de classe, formado por trabalhadores e trabalhadoras do campo. Além de ser de grande importância política no Nordeste, em meados dos anos de 1950 e início dos anos de 1960.

Com o avanço conquistado com as associações de lavradores, no final da década de 1950, constituiu a emergência das organizações sindicais no início da década de 1960,

imbuídos pelas mobilizações de caráter popular e da representatividade dos camponeses organizados. A partir da organização dos movimentos sociais do campo e da unificação dos diferentes movimentos sociais através da sindicalização, tendo a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) como organização de caráter nacional, a luta por terra travada pelos camponeses toma novos rumos. Nisso, se insere a luta pela reforma agrária (FERNANDES, 1999), com a participação de diferentes instituições, intelectuais, partidos políticos, setores da igreja católica, dentre outros, como agentes deste debate.

Devido aos acontecimentos, a década de 1960 se torna referência com relação à questão agrária, ao avanço das mobilizações dos camponeses e à quebra dos movimentos sociais pelo golpe civil militar de 1964.

Nos anos 50 e 60 do século XX as ligas camponesas sacudiram o campo nordestino e ganharam projeção nacional, mas muitas de suas lideranças foram assassinadas. A Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag) foi criada e o governo de João Goulart iniciou um processo de Reforma Agrária, criando a SUPRA¹³. Entretanto, a violência do golpe militar de 64 sufocou o anseio de liberdade do morador sujeito dos latifúndios armados do Nordeste brasileiro e de muitos camponeses sem terra que a crise do café e o início da industrialização estavam gerando. Os militares extinguiram a SUPRA e criaram o Instituto Brasileiro da Reforma Agrária (IBRA), mas Reforma Agrária, nunca fizeram, mesmo depois de promulgarem o Estatuto da Terra, em novembro de 1964. (OLIVEIRA, 2001, p. 190).

De acordo com Pereira (2005, p. 73), “Em abril do mesmo ano, veio o golpe militar. Todos os camponeses foram dispersos, muitos fugiram abandonando seus familiares, outros foram presos, torturados ou desaparecidos”. Nesse período, as forças, em prol da reforma agrária, foram derrotadas. A diretoria da CONTAG, então, sofre intervenção e passa a predominar na entidade políticas assistencialistas, sem contar com a mística para a organização e a resistência, por parte dos trabalhadores e trabalhadoras.

Com o Golpe civil/militar, o Estado, por um lado, assume sua face repressiva, ao reprimir os movimentos camponeses sufocando a reforma agrária e a organização da classe camponesa, intervindo, por meio da violência, na relação social. Por outro, passa a atuar em favor de uma nova territorialidade do capitalismo agrário brasileiro, se posicionando como indutor do desenvolvimento, por meio de incentivos fiscais. Nessas condições, passa a adotar um discurso de modernidade, transformando a narrativa do latifúndio para agronegócio e possibilitando uma transformação conservadora. Tal mudança, Oliveira (2001) chamou de

¹³ Superintendência da Política Agrária. Órgão criado em 11 de outubro de 1962 pela Lei Delegada nº 11 e regulamentado pelo Decreto nº 1.878-A, de 21 de dezembro de 1962.

fusão, uma vez que transformaram industriais em latifundiários tendo nos incentivos fiscais a viabilidade econômica para a consolidação destes processos.

Ao adotar a face repressiva, o aumento da violência no campo durante Estado militar tem a finalidade de sucumbir à organização da classe, sobretudo nos espaços de experiências de luta camponesa em defesa dos direitos e na reforma agrária. Como também, com a finalidade de garantir a expansão do capital no campo brasileiro. Dessa forma, a violência no campo revela a face repressiva do Estado disposta no controle dos movimentos sociais. E, a posteriori, na disputa por território entre o latifúndio e territórios indígenas e/o posseiros. Além de que, igualmente, por meio da força e de incentivos fiscais aos latifundiários, garante a expansão e a modernização do capitalismo no campo.

No período entre 1964 e 1971, a maior parte das mortes ocorreu na região Nordeste, na intenção dos latifundiários de frear, pela violência, os ideais semeados pelas Ligas Camponesas. A partir de 1972 foi na Amazônia que se concentrou o maior número de assassinatos no campo, embora continuassem presentes também no Nordeste e no Centro-Sudeste. A década de 70 foi marcada, sobretudo pela luta dos posseiros na Amazônia. O governo militar com sua política territorial voltada para os incentivos fiscais aos empresários, de um lado, e de outro fomentando, também na Amazônia, a colonização como alternativa à Reforma Agrária nas regiões de ocupação antiga (NE, SE e S), criou o cenário para a violência. Os empresários, para ter acesso aos incentivos fiscais, tinham de implantar seus projetos agropecuários na região, que estava ocupada pelos povos indígenas e, em determinadas áreas, pelos posseiros. Muitos foram os conflitos violentos. Os povos indígenas foram submetidos ou ao genocídio ou ao etnocídio. Aos posseiros não restou melhor sorte: ou eram empurrados para novas áreas na fronteira que se expandia, ou eram expulsos de suas posses e migravam para as cidades que nasciam na região. (OLIVEIRA, 2001, p. 191).

Esse processo sinaliza a reedição da conflitualidade no campo, a disputa por territórios constituída entre a expropriação da terra e a luta por terra – que traz ao contexto, o cenário do desenvolvimento e do progresso. Reedita, ao mesmo tempo, o arcaico incorporando a ideia de agronegócio, ao passo que defende a criminalização da luta por terra, associada ao “passado” vencido pela modernidade, pelo aprimoramento técnico científico e pelo aumento da produtividade com o processo de mecanização da produção. Nesse cenário, a reforma agrária, que havia entrado no debate nacional, cede lugar à colonização da Amazônia e da expansão da conflitualidade no campo, pautado no projeto de desenvolvimento do capitalismo.

Com o do golpe civil/militar de 1964, sucede a emergência de modernização da produção agrícola no país. De acordo com Abramovay (1992), o modelo de desenvolvimento, com base em maximizar o lucro através da eficiência da agricultura “tradicional” a partir de uma postura racional no uso dos recursos para obterem o lucro, ou, como descrito pelo autor, maximizar o lucro, sem desconsiderar o risco na utilização da mão de obra e dos recursos

disponíveis para obterem resultados esperados na produção. Ainda segundo autor, para o desenvolvimento da agricultura tradicional seria necessário o investimento do Estado, tanto financeiramente como tecnicamente.

Tal modelo foi adotado pelos militares, no intuito de garantir o desenvolvimento econômico e a expropriação dos pequenos produtores que não tiveram acesso ao capital, para que migrassem para os centros urbanos ou se tornassem empregados das agroindústrias. Ou seja, o país vivenciou um processo de modernização conservando as bases dos latifúndios construídos no decorrer da história. Sendo possível com incentivo fiscal por parte do Estado, na oferta de crédito fundiário e a garantia de assistência técnica voltada ao referido modelo industrial com base na mecanização da produção. Nas palavras de Silva (2007, p. 4), “A agricultura buscará *modernizar-se*, intensificando sua produção e produtividade estreitando sua relação com a indústria, seja comprando e vendendo produtos, seja ela mesma sofrendo um processo de industrialização”. Pois,

O processo de construção da imagem do agronegócio oculta seu caráter concentrador, predador, expropriatório e excludente para dar relevância somente ao caráter produtivista, destacando o aumento da produção, da riqueza e das novas tecnologias. Todavia, a questão estrutural permanece. Do trabalho escravo à colheitadeira controlada por satélite, o processo de exploração e dominação está presente, a concentração da propriedade da terra se intensifica e a destruição do campesinato aumenta. O desenvolvimento do conhecimento que provocou as mudanças tecnológicas foi construído a partir da estrutura do modo capitalista de produção. De modo que houve o aperfeiçoamento do processo, mas não a solução dos problemas socioeconômicos e políticos: o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade, o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade. A agricultura capitalista ou agricultura patronal ou agricultura empresarial ou agronegócio, qualquer que seja o eufemismo utilizado, não pode esconder o que está na sua raiz, na sua lógica: a concentração e a exploração (FERNANDES, 2004, p. 37).

Assim, o território do capitalismo materializa-se, no espaço da “produtividade por excelência”, o discurso de que a geração da riqueza é decorrente do aumento da produtividade e do papel do mercado no desenvolvimento econômico. A transformação da imagem do latifúndio pela imagem da empresa capitalista é estratégia para legitimar a hegemonia do capital. Nesse contexto, não há espaço para a conflitualidade, pois se constitui enquanto entrave ao desenvolvimento. Uma vez que, “Se o território do latifúndio pode ser desapropriado para a implantação de projetos de reforma agrária, o território do agronegócio apresenta-se como sagrado, que não pode ser violado (FERNANDES, 2004, p. 38)”. Ao maquiagem a realidade ao agronegócio, possibilita ampliar seu espaço de concentração de terra, poder e tecnologia expandindo as desigualdades sociais.

Ao mudar a narrativa e a base técnica, o agronegócio intensifica o processo de exclusão social, em decorrência do aumento da produtividade no campo e da substituição da mão-de-obra pela mecanização da produção. Este contexto marca o processo de aprofundamento dos conflitos no campo, fazendo com que o Estado, através da face repressiva, seja o mediador dos conflitos. De maneira que o mesmo haja por meio da violência e da criminalização dos movimentos sociais, associando os movimentos por terra à conflitualidade e à reprodução capitalista enquanto desenvolvimento. Constituindo, deste modo, uma dicotomia, que conforme Fernandes (2004), necessita ser superada, pois existe “De um lado, a apologia ao agronegócio. De outro a criminalização da luta pela terra. Enquanto, de fato, ambos produzem *conflitualidade e desenvolvimento*. (FERNANDES, 2004, p. 7)” (destaque do autor).

Esse processo de desenvolvimento suscita novos conflitos, visto que é produto do capitalismo. Entretanto, as relações sociais decorrentes do processo de exclusão geradas no capitalismo são construtoras da existência humana, da historicidade. Nessa lógica, Fernandes (2004) afirma que um conflito por terra é resultante da luta de classe que traz junto consigo modelos de desenvolvimento e a disputa por território.

Essa, aliás, é a única maneira de entender o porquê do alastramento rápido e violento de conflitos pela terra em todo o país nos últimos anos, especialmente nas frentes pioneiras. É que o posseiro não paga a renda da terra a ninguém: nem como aluguel nem através da compra da terra. É muito significativo que justamente grandes empresas capitalistas e não rudes senhores do sertão estejam envolvidos nesses conflitos. Enquanto o lavrador luta por terra de trabalho, a grande empresa capitalista luta pela renda da terra (MARTINS, 1986, p. 176).

Como dito acima, o conflito marca a disputa política. Por um lado, o paradigma hegemônico, representado pelo latifúndio, busca manter: a concentração da propriedade privada submetendo a terra na lógica do mercado; o monopólio da produção com base na monocultura de exportação, garantindo a produção a reprodução do capital; e as desigualdades geradas por esse processo. Por outro, os camponeses na luta por democratização da terra e por direitos, e na busca da autonomia através da concepção da terra como espaço de trabalho e de culturas.

Tal conflito revela a ação do Estado, ora por meio de sua face autoritária, na repressão aos camponeses em luta, revelando sua face repressiva; ora por meio da concessão. Portanto, no processo de interferência do campesinato forçado pela ação organizativa dos movimentos sociais, através da formação da sociedade civil e da consciência de classe, possibilitando que o Estado possa atuar enquanto um mediador.

Concordamos com Fernandes (2004) quando afirma que os territórios são transformados em decorrência da conflitualidade e do desenvolvimento como elementos integrantes do processo histórico. Nos assentamentos da reforma agrária, os principais conflitos pela posse da terra são entre fazendeiros, posseiros e ocupantes e entre assentados e posseiros¹⁴. A conflitualidade enquanto resultante da contradição histórica da criação, expropriação e recriação do campesinato no capitalismo e da dinâmica social suscitada a partir deste processo, promove, simultaneamente, conflito e desenvolvimento. Assim, a disputa entre os territórios se materializa na concepção de sociedade idealizada pelos diferentes sujeitos sociais. Ao lutar contra o capitalismo, os camponeses constroem relações sociais e políticas orientadas por uma concepção de classe. Entretanto, ao mesmo tempo em que o movimento constrói a mística, o capital busca ampliar sua fronteira, avançando sobre o território camponês, sob a concepção do direito individual.

Nesse ponto de vista, há interesses distintos: por um lado, o capital que deseja ampliar seu território produzindo desigualdade e, por outro, o campesinato, com vistas a garantir sua existência e autonomia.

Logo, capital e trabalho formam os dois polos da conflitualidade que movimenta o campo no Brasil e, conseqüentemente, a sociedade brasileira. O que materializa o conflito são os interesses de classe. De um lado, o capital que deseja expandir suas fronteiras por meio do agronegócio, garantindo o lucro e a renda. E, que, também, deseja extrair a renda da terra camponesa, “por isso, começa estabelecendo a dependência do produtor em relação ao crédito bancário, em relação aos intermediários, etc.” (MARTINS, 1986, p. 176). Dependência esta em que o capital não se apropria da terra, mas desenvolve mecanismos para subjugar o camponês e, assim, manter à lógica do mercado.

Em contrapartida, o processo de redemocratização marca a organização da sociedade civil e a busca pela cidadania, de abertura política. Entretanto, no campo, esse contexto marca o acirramento dos conflitos e da violência, e a repressão aos movimentos sociais na luta por terra. Oliveira (2001, p. 192), ao se referir a esse processo, começa a surgir mudanças que:

Chama especial atenção o crescimento da violência nos anos 80, decorrente do aumento da pressão social feita pelos camponeses em sua luta pela terra. A

¹⁴Os posseiros são outra parcela dos camponeses sem terra, que vêm historicamente lutando numa ponta contra a expropriação que os gera e, na outra, contra os jagunços, “gendarmes de plantão” dos latifundiários especuladores e grileiros. Muitos foram seus movimentos: Canudos, Contestado, Trombas e Formoso fazem parte destas muitas histórias das lutas pela terra e pela liberdade no campo brasileiro. São também, memórias da capacidade de resistência e de construção social desses expropriados na busca por uma parcela do território e memórias da capacidade destruidora do capital, dos capitalistas e de seus governos repressores (OLIVEIRA, 2001, p. 190)

chamada modernização da agricultura estava gerando seu oposto. Como contradição da modernização conservadora aumentava a luta pela terra por parte dos camponeses. A sociedade civil movia-se na direção da abertura política. Anistia, diretas já, formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), Partido dos Trabalhadores (PT) e demais partidos de esquerda abriam frentes de apoio à luta travada pelos camponeses sem terra. A Conferência Nacional dos Bispos Brasileiros (CNBB) colocou a questão da terra no centro da Campanha da Fraternidade de 1980: *Terra de Deus, terra de irmãos*. Um documento sobre a terra foi produzido para subsidiar a discussão nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Fomentava-se nas periferias pobres das cidades brasileiras a discussão sobre a situação de pobreza que a maioria da população estava vivendo. Nas CEBs e na CPT foi se formando um conjunto de lideranças comunitárias que começaram a discutir seu futuro e suas utopias. A conquista da terra foi uma delas. Assim, com o aumento da pressão social, também cresceu a violência dos latifundiários, naquele momento praticada como recurso extremo para reter a propriedade privada capitalista da terra. (Destaques do Autor)

O processo de redemocratização, sobretudo na disputa envolvendo a elaboração do texto da constituinte de 1988, traz ao centro da disputa de classe a União Democrática Ruralista (UDR), que representa os interesses latifundiários; e o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), que intensifica a luta de classe por meio da ocupação de terras. O primeiro tem como principal estratégia unificar e militarizar os latifundiários para o enfrentamento das ocupações de terras e a unificação da bancada ruralista, no intuito de garantir os interesses e impedir a Reforma Agrária. Já o segundo tem o desenvolvimento da mística de acampamento e de formação de assentamentos e de organização dos trabalhadores. Além da luta de classe na luta por terra e de unificar diferentes sujeitos sociais e institucionais na defesa da reforma agrária, com o intuito de pressionar o Estado em defesa dos desterritorializados da terra, assim,

No início da década de oitenta, as experiências com ocupações de terra nos Estados do Sul e em São Paulo e Mato Grosso do Sul, reuniram os trabalhadores que iniciaram o processo de formação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. A construção do Movimento se constituiu na interação com outras instituições, especialmente a Igreja Católica, por meio da Comissão Pastoral da Terra - CPT. Aprendendo com história da formação camponesa, na sua caminhada o MST construiu o seu espaço político, garantido a sua autonomia, uma das diferenças com os outros movimentos camponeses que o precederam. (FERNANDES, 2001, p. 6)

Com base no dizer de Fernandes (2001), mediante à formação do MST, as lutas por terra no Brasil ampliam seus espaços de atuação. Visto que o movimento busca, na organização social, um processo de resgate da identidade camponesa, à medida que se intensifica as bases junto aos sujeitos desterrados, moradores das periferias das cidades. Os quais, à proporção, constroem uma nova territorialidade no processo de ocupação de terras. A conquista de território somada à consciência política – associada aos diferentes sujeitos

sociais e institucionais que defendem um projeto democrático e igualitário – passa ser a mística da luta camponesa no Brasil, sob a influência do MST.

Nesse contexto, a luta por terra reterritorializa por meio dos acampamentos e dos assentamentos de Reforma Agrária- os despossuídos da terra. Essa dinâmica rompe a lógica do território do agronegócio que como finalidade concentrar cada vez mais terras ampliando suas fronteiras. Nessa conjuntura, abrindo-se espaço para ampliar a agricultura camponesa e as relações sociais inerentes a essa forma de organização. Esse marco da contradição que envolve o campo brasileiro representa a ausência de políticas públicas, que garantam a permanência dos sujeitos no campo. De tal modo que evidencia a ausência do Estado em solucionar os problemas relacionados à terra. Ao mesmo tempo, revela a ação da classe camponesa no campo que desenvolve diferentes estratégias para enfrentar a violência. Além das diferentes estratégias de expropriação desenvolvida pelo projeto de desenvolvimento defendido pelo capital.

A começar de 1989, com a eleição de Collor, intensifica-se o projeto neoliberal no tocante à luta por terra. É um momento assinalado pela criminalização dos movimentos sociais e, também, pela luta por terra.

Em 1989, a reforma agrária saiu da pauta política do governo federal, com a eleição de Fernando Collor, árduo defensor dos latifundiários. Começaram as mais fortes repressões contra os sem-terra, que não se limitavam nas ações da força policial, e se valiam também da intervenção do Poder Judiciário como uma nova cerca para impedir as ocupações, por meio da incultivável criminalização ações das famílias sem-terra. Criou-se, assim, a judicialização da luta pela terra e pela reforma agrária resultando em prisões e massacres de camponeses sem-terra. Embora esse processo seja histórico, com o aumento das ocupações, o Poder Judiciário mostrou sua face, descoberta pela realidade construída pelos sem-terra (FERNANDES, 2001, p. 7).

É nessa condição de avanço dos movimentos sociais do campo; de ampliação da luta por terra e da defesa da reforma agrária por amplos setores da sociedade; da disputa entre os diferentes territórios e de diferentes projetos de desenvolvimento; que se promove um redimensionamento do conflito e do papel do Estado no âmbito da questão agrária, no contexto pós 1989.

Nesse mesmo contexto, há um processo de tentativa de expropriação dos movimentos sociais na luta política. Deste modo, não houve avanços na construção de uma política de Reforma Agrária entre o governo Collor e Itamar Franco. Ao contrário, como afirma Oliveira (2001), houve o fortalecimento da UDN e de criminalização do MST.

Como resposta aos conflitos no campo, o Estado neoliberal sob o comando de FHC passa a assumir o debate da questão agrária através do modelo de assentamentos criados

durante o governo. Modelo fundamentado na distribuição de terras e com a finalidade de controlar o poder dos movimentos sociais por meio da repressão e de decretos que tornava ilegal a ocupação de terras, de acordo com a medida provisória 2.027/2000 “[...], a qual previa que o imóvel rural objeto de esbulho possessório não seria vistoriado nos dois anos seguintes à sua desocupação [...]” (PEREIRA, 2010, p. 406).

Durante esse período, a reforma agrária não foi entendida como democratização do acesso à terra ou como melhoria na qualidade de vida. Isto porque esteve integrada a um projeto nacional de repressão aos movimentos sociais organizados na luta por terra. Assim como, a um processo de integração entre o capital agrário e o capital financeiro e a mudança do eixo da agricultura capitalista, com intuito de expropriar o campesinato da luta sob o discurso de reforma agrária sem conflitos.

Como alternativa de desarticular os movimentos sociais, o governo lança a política de reforma agrária de mercado, com o programa Banco da Terra, que visava desterritorializar os movimentos sociais da mística de ocupações de terras e potencializar a comercialização de terras. Esta última atividade era realizada com o apoio do Banco Mundial e do fortalecimento da mercantilização da terra, favorecendo o desenvolvimento do capital em meio a grande e média propriedade. Visava-se, com isso, “conter” os conflitos agrários.

[...] o governo Fernando Henrique Cardoso foi marcado pela presença do Estado na execução da política agrária, como também pelo fortalecimento da repressão aos trabalhadores, lideranças e organizações em luta pela terra, necessidade para o desenvolvimento nacional, aplicando-a apenas como política social compensatória e estimulando a Reforma Agrária de Mercado, orientada pelo Banco Mundial. (CARVALHO, 2010, p. 405)

De acordo com Carvalho (2010), não foi garantido aos assentamentos assistência técnica e oferta de políticas públicas necessárias, para que as famílias assentadas pudessem ter autonomia enquanto unidade de produção familiar. Tais medidas tinham a finalidade de amenizar a situação de miséria e controlar as tensões no campo, sem, com isso, amenizar as condições de subdesenvolvimento no campo. Sendo assim,

[...], o que de fato aconteceu foi à redução do crescimento do número de famílias acampadas e a precariedade dos assentamentos implantados, que foram projetos incompletos, sem infraestrutura básica, e onde a maior parte deles também não recebeu crédito agrícola e investimento. Enquanto o governo vangloriava-se de ter promovido uma reforma agrária jamais vista ao longo da história brasileira, o movimento real, atestado pela correlação entre os números de ocupações, quantidade de assentamentos criados e famílias beneficiadas, atestava que a política de reforma agrária seguia impulsionada pela luta popular, em particular pelas ocupações de terras (CARVALHO 2010, p. 409).

A política de reforma agrária, na perspectiva neoliberal, seguia em “mão dupla” atendendo o mercado financeiro como principal aliado no controle sob o mercado de terras e a adoção de ações de enfraquecimento da luta social. Tal modelo foi marcado pela resistência do campesinato, frente à repressão do Estado.

Dessa forma, a política de Reforma Agrária do governo FHC vem passando por momentos históricos e estratégias diferenciadas. Enquanto a política do MST era a de colocar a nu a terra improdutiva e a grilagem de terra pelos latifundiários, a resposta foi a violência policial ou a criminalização das lideranças. São os casos do Pontal do Paranapanema, no estado de São Paulo, do massacre de Corumbiara, em Rondônia e Eldorado do Carajás, no Pará (OLIVEIRA, 2001, p. 201).

Por esse motivo, a lógica do Banco Mundial, como afirma Carvalho (2010), concebia a terra como um bem alienável. Ou seja, passível de transações comerciais e de serem hipotecadas pelo mercado junto aos camponeses que contraírem empréstimos. Esse modelo tinha como finalidade prever a privatização de terras públicas, com vista em garantir investimentos financeiros e adequar às normas para reforma agrária. Para o Banco Mundial, a única alternativa de transferência de terra para os camponeses pobres seria através de uma oferta de crédito específico, por hipoteca dos bens. Isto é, privatizar as terras públicas para que então fossem repassadas, enquanto mercadoria, aos camponeses sem terra.

Também segundo o Banco Mundial, a reforma agrária tradicional, via desapropriação, não é possível no momento atual, porque as elites econômicas resistem à reforma, e isso gera muito conflito. O objetivo é não incomodar as elites mediante medidas desapropriatórias, mas comprar as terras daqueles que estão dispostos a vendê-las pelo preço que pedirem. (CARVALHO 2010, p. 218)

Observa-se, assim, o discurso de tentativa de implantar a reforma agrária sem “conflitos” sociais e, com isso, o mercado financeiro busca ampliar o lucro em meio às negociações de terras. Dessa maneira, a tentativa de resolver os problemas de conflitos no campo ganha novos sujeitos com as mesmas faces, que, de forma institucionalizada, estão vinculados aos latifundiários. Estado, nesse cenário, entende a reforma agrária não como uma política pública, mas como respostas aos conflitos sociais e de manutenção da lógica capitalista, possibilitando novas tensões no campo da questão agrária.

A ocupação de terra é uma afronta aos princípios da sociedade capitalista. Todavia, as ocupações de terra continuavam crescendo, tendo pela frente as ações da Justiça e as ações dos latifundiários. O governo FHC, em 1997, implantou o programa Cédula de Terra na tentativa de impedir as ações do MST, especialmente os trabalhos de base para formar novos grupos de famílias. Desse modo, as famílias sem-terra agora tinham duas opções: participar de uma

reunião do grupo de base para discutir as ocupações de terra ou participar de reuniões com técnicos de instituições federais e estaduais para organizar um grupo e comprar uma fazenda. Pela primeira vez na história do Brasil ocorreu uma intervenção direta na questão da luta pela terra por meio de política econômica, em escala nacional. Com essa medida, o governo transferia a questão da terra do território da política para o território do mercado (FERNANDES, 2004, p. 49).

Essa tensão tem como sujeitos sociais os movimentos sociais populares, que, de acordo com Fernandes (2000), defendem uma reforma agrária democrática, a partir dos latifúndios improdutivos e das terras públicas, sob a perspectiva da redistribuição de terras. Para além do acesso à terra, os movimentos sociais lutam por garantia de políticas públicas que proporcionem o desenvolvimento e a autonomia das famílias.

A mercantilização da reforma agrária não foi o único elemento da mudança de eixo da questão agrária. As políticas neoliberais demarcadas pela globalização expandiram as potencialidades da agricultura capitalista, dando-lhe, inclusive, um novo nome: agronegócio. A produção primária para exportação aumentou com a abertura de mercados, intensificando a territorialização do capital, expropriando o campesinato, aumentando o desemprego, produzindo riquezas, misérias e conflitualidades (FERNANDES, 2004, p. 37).

Nesse sentido, o governo FHC lança um novo plano de reforma agrária, no qual a proposta é baseada essencialmente na fusão das duas linhas de crédito voltada para o pequeno agricultor – o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), para os núcleos já consolidados (pequenos agricultores com terra); e o programa de crédito especial de reforma agrária (PROCERA), para os assentados (LOPES 1999, p. 50).

Verifica-se que, diferentemente do que apontamos nas discussões acerca da organização dos trabalhadores e trabalhadoras – que tem como modelo a ocupação de terras e a distribuição de terra, rompendo com a estrutura agrária e o modelo capitalista que se instalou no campo brasileiro –, a política adotada pelo Estado visa o fortalecimento da estrutura capitalista e fundiária. Medida que eleva uma nova modalidade de comercialização de terras, através do crédito destinado a reforma agrária. Ou seja, permanece e implementa a política e a estrutura fundiária, por meio de uma nova forma de geração de riquezas para os donos de terras, que, outrora, em sua maioria, as receberam por doação. Por sua vez, o camponês, nesse modelo mercantilista, necessita pagar pela terra e as taxas de juros estabelecidas pelo mercado financeiro.

Ainda a pressão política das ocupações de terra obrigou o Estado a procurar soluções para os conflitos, ora com o assentamento das famílias, ora com a repressão política. A ocupação de terra é uma afronta aos princípios da sociedade capitalista. Mas, ao mesmo tempo também é uma forma de

desenvolvimento do capitalismo, porque as áreas ocupadas quando transformadas em assentamentos, tornam-se propriedades familiares, que produzem a renda apropriada na sua maior parte pelos capitalistas (FERNANDES, 2004, p. 47).

É nesse contexto que no Cariri vivencia um processo de transformação em decorrência da crise da grande propriedade e do reordenamento da pecuária, como já assinalamos anteriormente. Marcando, na década de 1990, um processo de formação de Assentamentos rurais, a princípio via Reforma Agrária de Mercado e a posteriori via ocupações de terras e de ampliação das ações de movimentos sociais no território.

3.3 A RETERRITORIALIZAÇÃO CAMPONESA NO SEMIÁRIDO: RESISTÊNCIA PELA TERRA

O movimento político liderado pelo campesinato que, a partir de meados século XX, tem adotado a estratégia de luta via movimento social e sindical e atuado na busca de romper a lógica imposta pelo capital. Este tem se materializado no avanço desta conflitualidade e na consolidação de ambos os territórios no debate nacional, expressando a contradição e movimento da sociedade.

Esse processo de concentração fundiária revela vários problemas sociais, por meio do processo migratório. Oliveira (2001, p.188), afirma que, no Censo de 1970, a população rural brasileira registra um total de 41 milhões de pessoas e posteriormente “houve queda que fez com que ela chegasse a 38,5 milhões, em 1980; 35,8 milhões, em 1991; 33,9 milhões, em 1996; 31,8 milhões, no ano 2000.” Ao mesmo tempo que revela um aumento da luta por terra, formação de assentamentos de reforma agrária. O mesmo ocorre com os estabelecimentos agrícolas, registrando um aumento de pequenas propriedades rurais e do latifúndio.

Os estabelecimentos agropecuários com área de até 100 hectares cresceram de 1940 (1.629.995) até 1985 (5.252.265), porém conheceram uma redução no censo de 1995-96 (4.318.861). Contraditoriamente, esta redução não ocorreu apenas pela crise vivida pela agricultura brasileira na década de 90, mas, sobretudo pelos processos derivados do crescimento da luta pela terra. Assim, se verificarmos os dados sobre a condição do produtor, notaremos uma queda nos estabelecimentos comandados pelos arrendatários, parceiros e posseiros que responderam por mais de 87% desta queda. Tal fato revela que a pressão social exercida pelos movimentos sociais em luta pela Reforma Agrária tem levado os proprietários a não mais ceder suas terras aos arrendatários, parceiros ou posseiros. Entretanto, é fato notório que o número dos estabelecimentos controlados pelos proprietários também caiu 3% entre 1985 e 1995-96, mostrando que mesmo com assentamentos de Reforma Agrária, do ponto de vista geral, continua o processo de concentração fundiária e de migração campo cidade no Brasil. (OLIVEIRA, 2001, p. 188).

Este autor evidencia que há múltiplos processos envolvendo as disputas por território no âmbito da questão agrária e que, mesmo no contexto de repressão e de expansão do capitalismo no campo (contexto da revolução conservadora), há o registro da ampliação de unidades de agricultura camponesa e de expansão da luta por terra. Esse movimento faz com que, no contexto de abertura política e consolidação da política neoliberal, registre um decréscimo nas pequenas propriedades como estratégia adotada pelos proprietários. Visando, dessa forma, conter os movimentos em defesa da reforma agrária, bem como da continuidade do processo migratório, da violência e da criminalização dos movimentos sociais e do aumento da concentração de terra, no primeiro momento. E o redimensionamento da luta, pressionando o Estado para adoção de políticas públicas para o campo, no segundo momento.

Essas características revelam as contradições da questão agrária no Brasil. De tal modo que possibilita a interpretação da mesma como problema político e a ausência histórica do Estado na adoção de políticas públicas eficazes na mediação dos conflitos, garantindo a autonomia e os direitos dos povos do campo. Essa mediação tem sido desenvolvida por sujeitos institucionais que atuam na denúncia e no mapeamento dos conflitos no campo, com destaque para a CPT.

A questão agrária está presente em nosso cotidiano há séculos. Está em quase todas as páginas da história. Quando falamos da presença da questão agrária em nosso cotidiano, certamente, não é um exagero. Desde 1975, a Comissão Pastoral da Terra registra os conflitos por terra. A partir de 1985 passaram a ser publicados nos Cadernos Conflitos no Campo. Desde 1999, também a Ouvidoria Agrária, vinculada ao Ministério do Passado, passou a registrar conflitos. Por meio do DATALUTA – Banco de Dados da Luta pela Terra - analisamos os dados de conflitos por terra, levantados pela CPT e Ouvidoria Agrária, com o objetivo de conhecer melhor o desenvolvimento dos conflitos e acompanhar as metodologias de pesquisa. Em uma análise mais apurada dos dados pode-se observar que quase todos os dias acontecem conflitos por terra em nosso país. A temporalidade dos conflitos é acompanhada da sua espacialidade. Observando a *figura Geografia das Ocupações de terra - 1988 a 2003*, constata-se a realização de ocupações de terra em praticamente todo o Brasil. Contudo, é importante destacar que tanto a CPT, quanto a Ouvidoria, certamente não conseguem registrar todos os conflitos. O movimento da conflitualidade não é totalmente mensurável, mesmo com todos os esforços dos agentes de pastorais da CPT, dos técnicos do Incra e da grande cobertura que a mídia nacional dá à questão agrária (FERNANDES, 2004, p. 36).

Esses dados revelam uma face oculta da questão agrária, que é a relação social. Esta define a propriedade da terra e a reprodução do capitalismo, o qual materializa-se nas contradições que são expressas pelo movimento: tanto do capitalismo, que avança sobre o território camponês para reproduzir e acumular capital; quanto pelo avanço do movimento

contrário desenvolvido pelo campesinato que constrói seus espaços de atuação e de resistência. E, ao produzir sua existência, mesmo em contraposição às relações hegemônicas de produção, contribui para a reprodução do capitalismo à medida que sua produção é integrada ao sistema de mercadoria. Revela, ao mesmo tempo, a possibilidade de transformação em decorrência da luta política dos camponeses organizados em classe.

A propriedade da terra no capitalismo não é, como parece, apenas um dado, um número, um tamanho. *A propriedade da terra é uma relação social*. Mas não é também, unicamente, a relação entre o comprador e o vendedor da terra, entre o arrendatário e o proprietário, não é só relação imediata que se expressa na mercantilização da terra ou no aluguel da terra. Não é unicamente uma relação determinada, face a face, primária. É uma relação social no sentido que tem relação social no capitalismo, como expressão de um processo que envolve trocas, mediações, contradições, articulações, conflitos, movimentos e transformações (MARTINS, 1986, p. 169). (Destques do Autor).

No Semiárido paraibano, o processo de modernização demarca a retomada da pecuária como principal atividade por meio de incentivos fiscais e da oferta de crédito específico a juros baixos. Moreira e Targino (1997) afirmam que esse processo modifica o suporte forrageiro, com destaque na região do Cariri na implantação da Palma e da algaroba e o uso de rações industriais.

Tal processo de reordenamento da pecuária, somado à crise da produção do algodão em decorrência da praga do bicudo, suscita à redefinição do espaço. Assim, acomodou a cotonicultura consorciada à agricultura familiar, promovendo a expropriação dos camponeses e o avanço na concentração de terra e no processo de migração,

A redução experimentada pelos pequenos estabelecimentos, reflete, de um lado, o processo de intensificação da estrutura fundiária que teve lugar na Paraíba nos anos 70 e, de outro, a diminuição das possibilidades de acesso a terra, através do arrendamento e de outros arranjos institucionais (MOREIRA e TARGINO, 1970, p. 179).

Os movimentos sociais e sindicais do campo, em meio ao regime civil/militar, passam a lutar pela reforma agrária, por um paradigma alternativo ao modelo do monopólio da produção monocultura/capitalista. Paradigma este que tem a mecanização e subordinação da produção ao modelo industrial e, pela redemocratização, a resistência através das escolas de formação de base política, e do debate sobre o paradigma de agricultura camponesa.

Nessa circunstância de crise da grande propriedade e de expropriação dos camponeses, surge, no Cariri, o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São Sebastião do Umbuzeiro, no fim da década de 1970. Sendo o primeiro sindicato de trabalhadores rurais da região, atuando nos conflitos entre trabalhadores e fazendeiros bem como no processo de

formação do primeiro assentamento do território, o Assentamento Santa Catarina, no município de Monteiro. Além disso, o Sindicato desempenhou um papel importante na atuação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT), na região. Esse processo suscitou um processo de formação de Assentamentos na região, os quais apresentamos na tabela a seguir.

Tabela 2 - Assentamentos do Cariri Paraibano com localização, ano de posse, área e N° de famílias.

| Assentamento | Localização | Ano de posse | Área medida em há | N° de famílias |
|------------------------------|----------------------------|--------------|-------------------|----------------|
| Assentamento Santa Catarina | Monteiro | 1995 | 2789,5865 | 263 |
| Estrela D'Alva | SS do Umbuzeiro | 1997 | 5270,7752. | 77 |
| Mundo Novo | Camalaú | 1997 | 1722,2039 | 87 |
| Mandacaru | Sumé | 1999 | 4384,0508. | 118 |
| Beira Rio | Camalaú | 1999 | 761,5981 | 29 |
| Dos 10 | SS do Umbuzeiro / Monteiro | 2000 | 2133,8647 | 80 |
| Boa Vista I | Coxixola | 2000 | 849,2168 | 31 |
| Pinheiros | Coxixola | 2000 | 584,9429 | 19 |
| Asa Branca | Coxixola | 2000 | 1237,4662 | 34 |
| Renascer | Prata | 2001 | 1132,5450 | 57 |
| Eldorado dos Carajás | Camalaú | 2001 | 622,4969 | 16 |
| Serrote Agudo (Zé Marcolino) | Prata/ Sumé e Amparo | 2001 | 2358,6313 | 86 |
| Maria Bonita | SS do Umbuzeiro | 2006 | 1504,3429 | 20 |
| Boa Sorte | SS do Umbuzeiro | 2006 | 1530,3641 | 20 |
| Xique-Xique | Monteiro | 2010 | 1872,9602 | 40 |
| José Moreira da Silva | Taperoá | 2011 | 1363,8557 | 24 |
| Nossa Senhora da Conceição | Camalaú/ São João do Tigre | 2012/2014 | 1078,0570 | 17 |
| Total 17 | 07 municípios | | 31.196.9585 | 1018 |

Fonte: Incra 2018

Os dados demonstram que, de 1995 a 2012/2014¹⁵, foi desapropriada uma área de trinta e um mil, cento e noventa e seis hectares (31,196), e assentados mil e dezoito famílias (1018) no total de dezessete Projetos de Assentamentos (PAs) na região. Um dado importante na tabela demonstra a redução dos PAs durante os governos do PT. Do total de

¹⁵ 2012 é a data de desapropriação e 2014 da posse

assentamentos, apenas cinco (5) foram executados durante esse período, totalizando (121) cento e vinte e uma, famílias assentadas em uma área de sete mil trezentos e quarenta e nove (7,348) hectares. Ainda sobre os governos do PT, é possível identificar uma aproximação entre os perfis de fazendas desapropriadas, pois a maior possui uma área de um mil oitocentos e setenta e dois (1.872,9602) hectares. Esta possui um maior número de famílias assentadas, quarenta (40), enquanto que a menor possui uma área de mil e setenta e oito (1078) hectares e dezessete (17) famílias assentadas, portanto, o menor quantitativo de famílias.

Entretanto, os governos FHC, além de concentrar uma área desapropriada superior aos seus sucessores – vinte e três mil oitocentos e quarenta e seis (23,846) hectares e oitocentos e noventa e sete famílias (897) – também é considerado um período de desapropriações de fazendas de médio e grande porte, bem como de distribuição irregular quanto à área e o número de famílias. A menor área desapropriada é onde se localiza o Assentamento

Pinheiros, em Coxixola, possui quinhentos e oitenta e quatro (584) hectares e dezenove famílias assentadas (19). Já o Assentamento Eldorado dos Carajás, com uma área um pouco maior, seiscentos e vinte e dois (622,4969) hectares, possui dezesseis (16) famílias assentadas.

O mesmo ocorre com as grandes fazendas: no Assentamento Mandacaru com área quatro mil trezentos e oitenta e quatro (4.384) hectares e cento e dezoito famílias e Estrela D'Alva com área de cinco mil duzentos e setenta (5.270) hectares e setenta e sete (77) famílias. Juntas, as duas maiores fazendas possuem área de nove mil seiscentos e cinquenta e quatro (9,654) hectares e cento e noventa e cinco (195) famílias. Estas possuem uma grande diferença com relação ao Assentamento Santa Catarina, que possui área de dois mil setecentos e oitenta e nove (2.789) hectares e duzentos e sessenta e três (263) famílias assentadas.

Com o processo de formação de Assentamentos e de formação das identidades, é vivenciada, na prática, as diversas situações e contradições. As aprendizagens são construídas coletivamente, com o objetivo de formar cidadãos com a capacidade de interpretar o mundo e as transformações do mundo em que vive.

Esse contexto também é marcado pela construção de uma frente ampla que envolve movimento sindical, partidos políticos, entidades ligadas a Igreja Católica. É justamente em tal contexto que, no fim dos anos de 1990, o MST passa a atuar no Cariri, coordenando ocupações de fazendas. Conforme Caniello e Duqué (2006, p. 632), “a entrada do Movimento Sem Terra na região, ocorre a luta bem-sucedida pela desapropriação da Fazenda Floresta, no município de Camalaú e, em 1999, com a desapropriação da Fazenda Feijão, no município de Sumé, o MST consolida sua ação no Cariri paraibano”.

No cenário nacional, do ponto de vista político, o MST lidera o processo de resistência no campo e se constitui enquanto principal movimento social na luta por terra. Além disso, amplia o espaço de atuação no território nacional, desenvolvendo estratégias de formação de base política e social. E, ainda, desenvolve a agricultura camponesa com base na agroecologia em contraposição ao modelo latifundiário. Este, por sua vez, com suporte na produção da monocultura de exportação e com uso de agrotóxico.

[...] é importante frisar que o MST não foi o único movimento social na história do Brasil, e ele não é, na atualidade, o único no campo brasileiro, ressaltando-se que há nele – no campo brasileiro – um grande número de movimentos de luta. Bastaria lembrar, a luta dos povos indígenas pela demarcação de seus territórios; a luta pela terra de trabalho realizada pelos posseiros ocorrendo em vários pontos do país; a luta dos peões contra a peonagem (“escravidão branca”). Este processo ocorre na Amazônia, sobretudo nas grandes fazendas, mas também nas áreas de reflorestamento do Centro-Sudeste brasileiro. Há ainda a luta dos camponeses contra as desapropriações de terra para a execução das grandes obras do Estado. Destaca-se que o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) nasceu exatamente deste processo de luta dos camponeses contra essas desapropriações e, particularmente, contra o valor irrisório para a sua remuneração. Há o movimento dos camponeses contra a subordinação praticada pela indústria no setor avícola; dos produtores de fumo, que se unem e se rebelam contra esta subordinação, a qual os torna reféns destas indústrias que adquirem suas matérias-primas; os movimentos dos brasiguaios e dos brasileiros, ressaltando-se que mais de 250 mil brasileiros estão no Paraguai e mais de 40 mil na Bolívia. Parte destes brasileiros – os brasiguaios, sobretudo – alinham-se e articulam-se com o MST no Mato Grosso do Sul e já há, inclusive, acampamentos e assentamentos produtos desta articulação. Destaca-se também o movimento dos boias-frias, que praticaram no interior do estado de São Paulo greves e lutas por melhores condições de trabalho; ainda, a recente filiação da Contag à CUT e a realização, por estes setores, do Movimento Grito da Terra Brasil, além de os seringueiros na Amazônia e as suas lutas pelas demarcações das reservas extrativistas. (OLIVEIRA, 2001, p. 195/196).

Fernandes (2000, p. 61), ao fazer uma análise sobre o MST, discute que o mesmo, enquanto movimento espacial e temporal, advindo da conquista de espaços sociais, políticos e econômicos, vem desempenhando significância, ao longo de sua história. E, que, através destes espaços, consegue promover mudanças na sociedade, bem como, sua expansão no território nacional a partir da instalação de assentamentos com vistas na Reforma Agrária. Desse modo,

É em decorrência deste conjunto de razões, que teimosamente os camponeses lutam no Brasil em duas frentes: uma para entrar na terra, para se tornarem camponeses proprietários; e, em outra frente, lutam para permanecer na terra como produtora de alimentos fundamentais à sociedade brasileira. São, portanto, uma classe em luta permanente, pois os diferentes governos não os têm considerado em suas políticas públicas. (OLIVEIRA, 2001, p. 189).

Nessa lógica, para além de um movimento sócio/territorial e político, o MST representa uma perspectiva de agricultura que tem a finalidade de garantir a existência social

das famílias camponesas e da produção de alimentos necessário ao consumo nacional. Além de pressionar o Estado na garantia de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência dos sujeitos no campo.

De acordo com Fernandes (2000), o MST constrói seu espaço a partir da conquista de território, na luta pela terra e pelo trabalho através da ocupação de terras. Assim, formando seu território socioespacial, que se constitui como espaço político de luta e de resistência do campesinato ao modelo dominante e opressor, no qual a luta pela terra possibilita transformações nos espaços em conflitos. Tais conceitos simbolizam a ação política experimentada pelo MST na continuidade da luta dos camponeses para retornarem à terra, em seus processos de luta política no Brasil. De maneira que tinham a finalidade de desconstruir o modelo de desenvolvimento da agricultura. O que resultou na formação dos grandes latifúndios e na exploração, exclusão e expropriação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, através de uma lógica capitalista de produção, imposta no campo e na agricultura familiar.

Diante dos fatos, a formação das identidades é vivenciada na prática que tem as diversas situações e contradições. As aprendizagens são construídas coletivamente, com o objetivo de formar cidadãos capazes de interpretar o mundo e as transformações do mundo em que vive.

Os espaços de luta e resistência são materializados na ocupação da terra. A ocupação é condição da territorialização. A terra conquistada é uma fração do território, onde os sem-terra se organizam para promoverem um novo grupo de famílias que irá realizar uma nova ocupação, conquistando outra fração do território. Assim, a luta se renova e se amplia, territorializando-se. Dessa forma, os sem-terra migram por todo o território nacional, plantando as raízes da luta e minando a concentrada estrutura fundiária (FERNANDES, 2001, p. 7).

Conforme podemos verificar na figura abaixo, esse processo de reterritorialização camponesa tem dimensões que se inter-relacionam e que são fundamentais para o fortalecimento das identificações campesinas.

Figura3 – Espaços de Reterritorialização das identidades camponesas



Fonte: sistematizado pelo autor

Fernandes (2001) afirma que tal processo suscita a formação de **três espaços**, são eles: espaço comunicativo, que se constitui enquanto trabalho de base, de mediação e de construção da esperança/medo. Espaço interativo, quando se percebe a unidade entre os diferentes sujeitos, resultante do processo de expropriação da terra e na formação da consciência de que a luta pela terra representa uma nova perspectiva de romper o processo de exclusão social. E, por último, o espaço de luta e resistência constituída a partir da ocupação da terra. “A partir dessa ação mudam o sentido da conflitualidade e transfere o espaço de socialização política para esse novo lugar, onde agora as famílias organizadas tentarão manter-se reunidas pelo tempo curto ou longo (FERNANDES, 2004, p. 46)”.

A construção e reconstrução desse espaço constituem em um processo contraditório e conflituoso, que marca uma totalidade vinculada à construção do território camponês.

Assim nasce o conflito. Um dos conflitos mais antigos da história do Brasil. O latifundiário contra o sem-terra. Os grandes proprietários querem manter seus privilégios em nome dos seus direitos. Os sem-terra querem conquistar os seus direitos em nome da democratização do acesso à terra (FERNANDES, 2004, p. 44).

O Plano de Desenvolvimento Territorial Rural Sustentável do Cariri Ocidental (BRASIL, 2005a) apresenta uma crítica ao modelo de reforma agrária desenvolvido na região. O mesmo, tratando da estrutura fundiária do Cariri, apresenta como potencialidades, dentre outros pontos, "Terras disponíveis; e Fixação do homem e da mulher ao campo", e como o

limite do desenvolvimento da agricultura familiar imposta pela estrutura fundiária, à fragmentação das pequenas propriedades em decorrência da herança. E ainda:

- 3.3.1** Os assentamentos de reforma agrária não resolvem a situação dos minifúndios existentes como ainda agravam o problema, criando novos minifúndios (agregados).
- 3.3.2** O tamanho dos lotes não permite a produção econômica das famílias assentadas;
- 3.3.3** Falta de infraestrutura nos assentamentos e minifúndios;
- 3.3.4** Pequeno módulo rural para a agricultura familiar e para os assentados.
- 3.3.5** Introdução de pessoas no território sem aptidão para a agropecuária;
- 3.3.6** Grande pressão sobre os recursos naturais devido à densidade demográfica sobre os minifúndios ou módulos rurais (BRASIL, 2005a, p. 32).

Portanto, o debate em torno da estrutura agrária, apesar do grande número de PAs, não modificou profundamente, como agravou o problema do acesso à terra, não contemplando as políticas públicas. Isto possibilitou a entrada de pessoas desterritorializadas e agravou os problemas ambientais. Outro ponto que deve ser destacado é a forma centralizadora e autoritária no desenvolvimento de algumas políticas.

Caniello e Duqué (2006), em estudo realizado em 2004, junto com alunos da Universidade Camponesa, afirmam que as estruturas dos Assentamentos recém-criados eram precárias. A burocratização e a presença de "mediadores", somado a "falta de informação dos Assentados" possibilitaram que as decisões fossem deliberadas sem passar por um processo de discussão democrática, impossibilitando a autonomia dos sujeitos. Os educadores e educandos da UniCampo desenvolveram uma pesquisa sobre a vida nos Assentamentos no Cariri. O tema da moradia destacou-se pelos problemas decorrentes desse modelo, que foi imposto pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá), comprometendo o processo de autonomia camponesa.

Durante a discussão do relatório da pesquisa com os alunos da Universidade Camponesa – muitos dos quais assentados da reforma agrária e outros tantos conhecedores da realidade nos assentamentos – uma das conclusões a que chegamos foi que a decisão pela construção de agrovilas nos assentamentos é menos uma “decisão” da coletividade do que uma “imposição” dos técnicos do Incra. Não se aprofundou muito o debate sobre as causas deste procedimento, mas foram ventiladas ideias importantes para rebater os argumentos dos técnicos, como o uso da energia solar e de poços com dessalinizadores nas parcelas como maneira a coalescer o modo de vida tradicional ao conforto da modernidade. Também foi aventada a necessidade de fornecer informações sobre os procedimentos burocráticos e técnicos para a organização de um assentamento, bem como sobre os direitos e deveres dos assentados para que

eles possam discutir em igualdade de condição com os “mediadores” sobre o seu próprio destino (CANIELLO; DUQUÉ, 2006, p. 639).

O argumento usado para “convencer” os Assentados a “optarem” pelo modelo da agrovila, e não as casas nos lotes, foi à facilidade para acessar as políticas públicas e de infraestrutura. Essas “conquistas” ainda fazem parte das lutas dos assentados. Dessa forma, além de impossibilitar o debate democrático, a construção do vínculo social entre os assentados e a gestão das políticas públicas no seu território, o modelo da Agrovila, que conforme Caniello e Duqué (2006), se efetivou menos pela escolha dos assentados e mais pela determinação do Incra. Segundo os autores, a estratégia de agrovilas, por se tratar de um modelo de sociabilidade urbana e pela fragmentação dos espaços de moradia e da produção, resulta na perda da identidade camponesa.

Na pesquisa da graduação, analisamos o processo de organização da Comunidade de Laginha. No Assentamento Zé Marcolino, destacamos a luta das mulheres pelo direito à educação do campo e na construção coletiva da escola da comunidade.

No caso da Unicampo, foi destacada, no relato, a participação de lideranças do Assentamento no Curso de Extensão oferecido sobre Desenvolvimento Sustentável e Convivência com o Semiárido. Disso, se estabeleceu um vínculo entre o assentamento e a universidade no desenvolvimento de atividades de campo, de pesquisa e formação no assentamento, como mostra o relato a seguir:

Houve um projeto de extensão que foi da universidade camponesa [...] onde a gente fez parte que ajudou muito na organização do Assentamento. Professor Márcio Caniello, Tonneau, Alexandre, Eduardo, ajudou muito na formação da gente também, na questão de trabalhar as lideranças, as políticas públicas [...] foi um curso de extensão de quatro anos a gente trabalhou. Eu sei que foi muito bom pro Assentamento, porque eles vinham lá pro Assentamento, fazer reuniões, chamava o povo, fazia pesquisa. Foi muito bom pra o Assentamento. (ENTREVISTA COM LIDERANÇA ASSENTADA)¹⁶.

O envolvimento com o curso possibilitou a formação das lideranças que passaram a organizar a comunidade em torno das mobilizações e reivindicações feitas pelo grupo. E, também, introduziu, no grupo, o debate sobre a questão da Escola, do direito a educação e sua importância dentro da comunidade assentada, com uma organização pedagógica contextualizada a essa realidade. Portanto, a formação suscitou um debate em torno dos direitos que foram se transformando em ações formativas na construção do debate da educação contextualizada.

¹⁶ Este relato foi coletado na nossa pesquisa de Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (2015)

Percebe-se que a construção e a sistematização do conhecimento bem como a consciência dos direitos têm suscitado nas comunidades assentadas a autonomia destes na construção do espaço social do Cariri. De tal modo que interferiu na realidade, na formação social, nas práticas sociais e nas políticas públicas, dentre estas a Educação do Campo.

Em suma, trata-se de uma experiência que tem se territorializado no contexto da crise do capital, propondo uma redefinição dos processos educativos. E, por conseguinte, proporcionando aos sujeitos a apropriação do saber social, o conhecimento da realidade e o reconhecimento enquanto sujeito.

3.4 DA EDUCAÇÃO RURAL A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O MOVIMENTO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação Rural foi introduzida no campo com vistas em desenvolver a nova ordem econômica estabelecida pelo capitalismo. Diferentemente dos modelos de produção anteriores, nos quais o trabalhador necessitava “apenas” da força de trabalho para manusear as ferramentas de trabalho. Haja vista que a educação, nesse período, permaneceu como privilégio das elites. Com a modernização conservadora do capitalismo, a escolarização no campo passa a ser entendida como mecanismo de capacitação das massas camponesas para trabalharem com os equipamentos e tecnologias que surgiram a partir da industrialização. Ou seja, para o aperfeiçoamento da mão de obra, pois

O modelo de desenvolvimento implementado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto que nessa concepção para desenvolver o trabalho agrícola não precisava de letramento (SILVA, 2007, p. 1).

Contudo, a educação rural foi adotada enquanto ferramenta de mecanização das massas para operacionalizar os setores industriais em desenvolvimento e servir de instrumento para o fortalecimento das elites, através da especialização da mão de obra. Em outras palavras, a educação que é inserida no campo não se preocupa em rever a exclusão das classes populares, mas, visa o desenvolvimento de uma nova modalidade de exploração das referidas classes a partir do discurso de desenvolvimento.

Silva (2007) afirma que o modelo de educação inserido no Brasil sob influência das elites agrárias conservadoras seguem uma perspectiva urbanocêntrica, sociocêntrica e

etnocêntrica. Visto que pleiteia uma prática voltada aos valores urbanos, com finalidades de privilegiar determinadas classes sociais e com interesse no contexto industrial do mundo ocidental. Isto porque,

Com essas características a escola foi institucionalizada no campo não considerando os seguintes aspectos: a população a quem se destinava o contexto onde estava situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio profissional desse povo (SILVA 2007, p. 2).

Vale salientar que a institucionalização da educação rural no Brasil estava sob a influência do discurso do progresso. Discurso este que acreditava no processo de industrialização como alternativa única de desenvolvimento e na cidade como centro das relações sociais em detrimento do campo, restrito apenas à produção agroindustrial.

Historicamente, a educação desenvolvida nas escolas no campo descaracteriza as potencialidades desse espaço, por elencar como referência o processo de modernização que tem a cidade como centro e como modelo a ser seguido pelos setores periféricos. A Educação Rural, sob tal modelo, nega as diversidades e as diferentes formas de socialização no campo, promovendo um processo de descaracterização da ação pedagógica junto aos sujeitos. Pois não forma uma visão crítica do espaço onde está inserido, tão pouco exerce uma formação libertadora, que de acordo com Freire (2011)

[...] o homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer está autorreflexão, pode descobrir-se um se inacabado que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação (p. 34).

A contraposição ao paradigma hegemônico de desenvolvimento do agronegócio, do neoliberalismo e da educação rural implantado no campo brasileiro, colocou na agenda dos movimentos sociais do campo, a necessidade de mudança na escola e nas políticas educacionais destinadas a população camponesa.

Diante os fatos, os movimentos sociais do campo passam a articular diferentes iniciativas educativas que se desenvolviam no campo brasileiro, organizadas por diferentes instituições na perspectiva de contextualização da educação, descolonização curricular e de conhecimentos que contribuam para o desenvolvimento sustentável do campo.

Segundo Silva (2009, p. 143),

A emergência do debate da Educação do Campo na agenda pública contemporânea ocorre a partir da década de 1990, com diferentes ações, dentre as quais destacamos: inserção na agenda pública governamental do debate das políticas específicas, como uma questão de interesse nacional e como direito desses povos; a expansão e articulação nacional dos Centros de Formação Familiar em Alternância; o fortalecimento da articulação entre as organizações não governamentais que trabalham com escolarização no campo; as experiências

alternativas de escolarização em acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária; a constituição de Fóruns Estaduais de Educação do Campo e a instituição de programas governamentais específicos do campo, como, por exemplo, o Pronera.

Para os movimentos sociais, é necessário que, a educação possibilite aos sujeitos a superação da visão conservadora acerca do campo e possa compreendê-lo como “(...) um espaço complexo, de conflitos e contradições, caracterizado pela diversidade social, econômica, política e cultural e por relações de poder que se manifestam nas famílias na comunidade, no território e nas organizações” (ENAFOR-CONTAG, p. 8).

Nesse sentido, a Educação do Campo surge em meio aos movimentos sociais e tem o objetivo de implantar uma educação para o exercício da cidadania e para a perspectiva da formação e da emancipação humana. Assim,

Surge na luta pelo abandono de uma educação “rural” enraizadas em propostas educativas assistencialistas que ignoravam a existência de vida e de relações no espaço territorial do campo e a construção de políticas públicas que assegure o direito à educação com e dos sujeitos do campo. (VERGUTZ; POZZEBON 2014, p. 9).

Pensar a educação do campo como modelo avesso a educação rural, contudo, requer refletir sobre um novo paradigma para o desenvolvimento do campo como uma alternativa ao desenvolvimento conservador capitalista. Silva (2007) afirma que esse novo modelo deve estar amalgamado no desenvolvimento social. O mesmo deve conter a preocupação com as questões ambientais, sobretudo com a sustentabilidade. E, igualmente, possibilite aos sujeitos buscar alternativas para o desenvolvimento de seus territórios, tornando-se sujeitos de suas lutas e fortalecimento da ação política. Haja vista que,

Os conceitos de empoderamento e de protagonismo social tornam-se essenciais para o fortalecimento das comunidades e sustentabilidade dessa nova proposta de desenvolvimento que considera, sobretudo, o potencial endógeno, isto é, humano, econômico, cultural, político e institucional. (SILVA, 2007, p. 7-8).

É nessa perspectiva que os movimentos sociais do campo têm como objetivo, não apenas a mudança social, mas, especialmente uma mudança estrutural e política na educação do campo e nas políticas sociais para o campo. Os sujeitos dos movimentos buscam uma educação que possibilite o desenvolvimento das potencialidades intelectuais e políticas dos sujeitos. Ou seja, uma educação para o exercício da cidadania, que corrobore com o processo utópico de transformação da realidade vivenciada pelos camponeses, que foi imposta pelo sistema capitalista. Já que,

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem 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, 2002, p. 18).

Para tanto, pensar nos conceitos da educação do e no campo requer refletir sobre que tipo de campo e de sujeitos que atuam neste campo queremos formar. Refletir as potencialidades sociais culturais, políticas e sociais que há no campo. Com isso, não basta apenas ter uma escola no campo, mas é preciso que a prática pedagógica esteja conectada com a realidade dos sujeitos do campo, com a história da comunidade. E que valorize o conhecimento do lugar onde está inserida, as potencialidades econômicas. Isto é, que desenvolva uma prática pedagógica a partir do local para conhecer o geral.

O território camponês está articulado com a cidade, com regional e com o global. Ele se expressa na (multi)territorialidade-escalaridade. A afirmação da cultura no campo se dá devido ao fato de que é necessário frisar que apesar de o capitalismo ter decretado a sociedade como tendo no urbano-industrial o lócus de seu desenvolvimento, não existe uma cultura superior na cidade. (CAMACHO; FERNANDES, 2017, p. 68).

Portanto, se faz necessário uma educação que desconstrua o discurso da educação instrumentalista e urbanocêntrica produzido pelo sistema capitalista, industrial e desenvolvimentista, que corrobore com os processos sociais bem como territoriais. De maneira que faça com que o desenvolvimento e as tecnologias possam beneficiar grande parte da sociedade, que tem traços indeníveis em comum. Somente assim, será possível quebrar com as barreiras do individualismo impostas pela cultura da competitividade. Além de valorizar as ações políticas do lugar, possibilitando que os sujeitos da educação sejam os agentes transformadores da realidade, através da ação política e coletiva em meio aos movimentos sociais. Pois,

Me parece que hoje a imprensa, as elites, a sociedade, todos reconhecem que o campo não está parado, o campo está vivo, há mais vida na terra do que no asfalto da cidade e este me parece um ponto fundamental: temos consciência de que hoje onde há mais vida no sentido de movimentos sociais, onde há mais inquietação é no campo (ARROYO e FERNANDES, 1999, p. 14).

Os espaços comunitários, da família, do trabalho se constituem em matéria prima importante para a concretização de sua prática nos espaços formais e não formais de

educação. A identidade da Escola do Campo vinculada à vida dos que vivem no e do campo é definida no art.2º da Resolução nº1/2002/SEB/CNE,

[...] 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, 2012^a).

A Educação do Campo surge em meio aos movimentos sociais, que entendem a educação como princípio fundante para continuidade de seus ideais, com a finalidade de reconstruir uma história negada acerca da escolarização dos povos do campo, na perspectiva de valorização de suas identidades.

De acordo com Silva (2007), historicamente, a escolarização dos povos do campo foi constituída pelo paradigma urbano e industrial. De forma que os valores do campo foram negados em suas práticas sob a influência dos valores urbanos, em detrimento dos estereótipos construídos com relação aos povos do campo, no intuito de inferiorizá-los enquanto cultura, identidade, saberes, valores dentre outros. Em suma, a educação do campo está fundamentada nos valores étnicos, políticos, culturais, sociais e econômicos dos povos do campo.

Essa perspectiva teórica torna-se essencial, principalmente ao levar em conta a forma como a questão fundiária se estruturou no Território do Cariri, ao longo da história, pela tensão e conflito permanente da hegemonia do latifúndio, impostos pelas fazendas. O gado, os coronéis e os camponeses foram ocupando o espaço da região e constituindo a produção familiar centrada na relação entre o criatório de ovinos, caprinos, bovinos e a agricultura de subsistência. É a partir dessas categorias que analisamos o processo de mudança de paradigma que, nos últimos anos, vem se constituído no território, fundamentado no princípio do desenvolvimento sustentável e solidário.

Percebe-se, então, que a Educação do Campo é pensada como um elemento de exercício da cidadania, uma afirmação da identidade, bem como um instrumento de continuidade da proposta de transformação indicada pelos movimentos sociais. Não basta lutar contra um sistema, quando as crianças estão interligadas a um sistema educativo instituído que descaracteriza a realidade vivenciada pelos sujeitos do campo; e impor uma educação descontextualizada, uma cultura da cidade, em uma hierarquização de inferioridade do campo e hegemonia dos conhecimentos e do modo de vida urbanos.

Contudo, o movimento em torno da Educação do Campo tem possibilitado a autonomia das práticas desenvolvidas nos diferentes espaços de socialização, o que garante a

autonomia nos currículos e possibilita uma prática educativa que valorize as identidades dos sujeitos do campo. Tudo isso no intuito de promover um processo de libertação dos sujeitos com relação às doutrinas impostas pelo modelo de educação construída a partir do sistema capitalista. Essa proposta está fundamentada nos princípios de emancipação humana.

Tratando da educação como forma de emancipação, concordamos com Freire (2011), ao elencar que o pensar crítico se constituiu como ferramenta importante para o desenvolvimento do ser em busca do inacabamento, de sua inconclusão e do princípio de liberdade. Nesse sentido, pensar a educação na perspectiva de libertação do ser nos faz elevar a educação como princípios ético e social, que através da formação da consciência crítica acerca da realidade vivenciada pelos homens e mulheres, proporciona-lhes sua inserção no mundo. Em poucas palavras, tal inserção acontece por meio da consciência formada pelos espaços de sociabilidade entre os sujeitos, sob diferentes formas.

A consciência do inacabamento ente nós, mulheres e homens nos faz seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo, [...], O mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo da liberdade, de opção, de decisão, [...] (FREIRE, 2011, p. 58).

Com isso, pensar a educação na perspectiva de Freire (2011) requer refletir a função que a mesma pode contribuir para o processo de conscientização do sujeito, possibilitando uma consciência reflexiva, curiosa, crítica. Além de fazer o sujeito sonhar com um novo mundo, a partir das construções cotidianas, respeitando a diversidade, com relação ao outro e a natureza, na busca constante de ser mais. Pois, “[...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (FREIRE 2011, p. 50)”.

Pensar a educação como princípio de liberdade, significa possibilitar um modelo de educação que supere as características deterministas, no qual a educação é entendida como finalidade. Para tanto, é preciso construir um modelo de educação que possibilite o sujeito sair da visão “ingênua”, para alcançar “visão crítica do mundo”. Através da Análise crítica da realidade, o sujeito constrói sua autonomia na busca de seus objetivos, neste sentido, a educação é entendida como um ponto de partida.

É por essa razão que a ação educativa exige dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização o compromisso social entre educadores e educandos, para que os mesmos possam identificar o processo que possibilitou a escolarização. Ou seja, a educação necessita proporcionar aos sujeitos a saída da visão ingênua para o processo de desnaturalização da realidade em que vive. Para isso, há que se promover momentos que contemplem o desenvolvimento das habilidades críticas no processo de trocas de saberes, bem como acerca

formação desse espaço de socialização, que necessita ser compreendido para além da escola.

Pois,

A educação é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas, e nesse sentido, os movimentos sociais, como práticas sócio-políticas e culturais constitutivas de sujeitos coletivos, tem uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses, identidades sociais e coletivas que visam a realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano (SILVA 2002, p. 62).

Nesse contexto, a educação como princípio de libertação, necessita romper a perspectiva de que a escola enquanto instituição seja o espaço único de formação humana. Para que, assim, compreenda que o homem em suas relações com o mundo e com o outro educa-se a partir da realidade. Ou seja, a educação passa a ser compreendida nos diversos espaços ocupados pelo homem, seja ele formal, não formal e informal, possibilitando o processo de construção do ser, por meio da socialização dos saberes.

Em decorrência a concepção da *educação como emancipação humana*, compreendendo que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, gêneros e etnias diferenciadas, e que ao lutar pelo direito a terra, à floresta, à água, à soberania alimentar, ao meio ambiente, aos conhecimentos potencializadores de novas matrizes tecnológicas, da produção a partir de estratégias solidárias vão recriando suas pertencas, reconstruindo a sua identidade na relação com a natureza e com sua comunidade (SILVA 2002, p. 75).

Segundo Silva (2009), olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia, vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou a desumanizar as pessoas. Para que esse processo se realize, é preciso que o movimento social reconheça a escola, e a escola reconheça a si mesma como um lugar de formação humana.

Em suma, a educação como princípio de libertação está amalgamada nos princípios de liberdade e da diversidade, para que os sujeitos possam dialogar com sua capacidade autocrítica e intervir no mundo em que vive. Tal modelo sinaliza a necessidade de humanização do ser, através de princípios de igualdade: tratar todos de maneira igualitária, respeitar as limitações e potencialidades de cada sujeito e possibilitar a descoberta dos valores construídos entre os grupos em que estes interagem. Também proporciona, por meio da autonomia do pensamento crítico, alcançar a leitura do mundo em que o mesmo está inserido. Isso permite sua desalienação das amarras limitadas da fragmentação do ser e, conseqüentemente, sua capacidade de intervir no mundo, mediante a naturalização do mundo, que é construída e reconstruída pelo homem em suas relações.

A Educação como uma prática social, cultural, política e epistemológica tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica e nos movimentos sociais populares do campo. Além de que, agindo por práticas sócio-políticas e culturais constitutivas de sujeitos coletivos, tem uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas. Estas, por sua vez, demarcam interesses, identidades sociais e coletivas que visam à realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano (SILVA 2002, p.62).

Somente nos meados da década de 1990 que a educação se insere mais efetivamente no itinerário das lutas dos movimentos sociais do campo. É inserida na luta pela reforma agrária, de formação de base do movimento sindical e social a partir das experiências das aprendizagens desenvolvidas pela luta. As referidas experiências fizeram emergir o movimento político pedagógico da Educação do Campo, que entra na questão agrária como um instrumento importante na quebra do paradigma educacional instituído no campo, bem como de formação de consciência das massas acerca da realidade do campo.

Conforme Caldart (2009), a Educação do Campo, enquanto movimento, possui uma relação entre trabalho e lutas populares do campo no Brasil e tem base material no projeto popular para a classe trabalhadora construído na resistência ao capitalismo. Nesse sentido, a autora define alguns princípios teóricos, políticos e metodológicos que orientam a concepção da Educação do Campo a partir de seu paradigma da questão agrária, seu paradigma originário.

O primeiro diz respeito à universalidade, no debate sobre classe, sem, contudo, evidenciar a especificidade que remete às relações de classe. O itinerário organizativo do Movimento Por Uma Educação do Campo constrói, em conjunto com o campesinato (e não para este), um projeto de sociedade e uma concepção de educação. O segundo se refere à sua origem. Surge do processo organizativo, do movimento de classe e da concepção de sociedade e que, por meio das diferentes práticas e ações, tem como norte a mudança social.

Já o terceiro corresponde ao seu itinerário, que em conjunto e desde as práticas constituídas na base social é tencionada, à medida que tenciona o processo organizativo no âmbito das políticas públicas e da disputa pelo Estado. O terceiro faz referência à centralidade da luta pela escola e pelo acesso ao processo de escolarização, ao mesmo tempo em que, a partir da concepção de educação que orienta suas práticas e considerando os diferentes espaços pedagógicos aos quais os sujeitos produzem conhecimento, a Educação do Campo projeta ir além da concepção constitutiva de escola, por meio do projeto dominante. E por fim, faz do processo organizativo um processo de luta pelo acesso ao conhecimento produzido

pela sociedade, à medida que constrói uma crítica ao processo de hierarquização do conhecimento.

A Educação do campo, fundamentalmente pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica. E faz isso, diga-se novamente, menos pelos ideais pedagógicos difundidos pelos seus diferentes sujeitos e mais pelas tensões/contradições que explicita/enfrenta no seu movimento de crítica material ao atual estado de coisas. (CALDART, 2009, p. 42)

Esse processo organizativo e político, em que sua matriz está vinculada à luta popular por direitos e na construção de uma sociedade mais justa, insere a Educação do Campo nas disputas hegemônicas. Sua materialidade consiste no vínculo entre educação e trabalho, educação e produção, educação e cultura, educação e valores éticos, educação e emancipação. Orientada por meio da pedagogia do oprimido, da pedagogia do movimento e da pedagogia socialista, conforme posto por Silva (2017) Fernandes; Camacho (2017), Caldart (2009).

Partindo da concepção de que a educação se constitui como campo de disputa por hegemonia Frigotto (1995), enquanto elemento constituinte e constituída pelas determinações e relações sociais, e corresponde aos interesses de classe à medida que a ação educativa contribui para o processo de alienação ou humanização do sujeito histórico. Nessas circunstâncias, pensamos a Educação do Campo, no contexto da crise do capital, enquanto produto da luta de classe e enquanto alternativa popular para um projeto educacional materializado nos princípios de autonomia, de liberdade e de emancipação.

Pensar a Educação do campo é entendê-la na relação entre o paradigma originário desta concepção de Educação (Camacho; Fernandes, 2017) e as experiências/ práticas desenvolvidas no âmbito dos movimentos sociais do campo e na construção de um projeto popular e nacional para o campo (Arroyo, 1999). No campo educacional, as disputas entre o paradigma do capitalismo agrário versus o paradigma da questão agrária amplia a disputa entre terra/trabalho para uma disputa entre terra/trabalho/educação/cultura. Uma vez que, “Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe”. Dessa forma,

O embate que se efetiva em torno dos processos educativos e de qualificação humana para responder aos interesses ou às necessidades de redefinição de um novo padrão de reprodução do capital ou do atendimento das necessidades e interesses da classe ou classes trabalhadoras firma-se sobre uma mesma mentalidade, em profunda transformação, onde o progresso técnico assume um

papel crucial, ainda que não exclusivo (FRIGOTTO, 1995, p. 139).

Para esse autor, as disputas hegemônicas são confrontadas por interesses antagônicos que manifestam-se pela necessidade de reprodução do capital e de subordinação da classe trabalhadora. Isso porque objetiva corresponder aos interesses dominantes em contraposição às necessidades humanas de libertação dos sujeitos sociais condicionados ao processo de exclusão. Nessa disputa conflituosa, “Negatividade e positividade, todavia, teimam em coexistir numa mesma totalidade e num mesmo processo histórico e sua definição se dá pela correlação de força dos diferentes grupos e classes sociais”. (FRIGOTTO, 1995, p. 139).

Nesse aspecto, o *paradigma da Educação do Campo* tem se posicionado de forma antagônica aos interesses do paradigma do capitalismo agrário. Haja vista que este último busca se apropriar da terra e/ou da renda da produção camponesa e produz a consciência da homogeneidade do campo, restrito à produção agrícola. Ao afirmar a heterogeneidade do campo, de seu processo histórico; ao evidenciar as desigualdades históricas; e ao afirmar os camponeses enquanto classe social que se organizam em busca dos direitos, os mesmos se posicionam enquanto sujeitos históricos. No campo educacional, a busca por esta historicidade, o resgate da identidade camponesa e a proposição da organização educacional que corresponda a estas especificidades se constituem como um posicionamento frente a uma perspectiva de educação que tem por finalidade formar mão-de-obra especializada para as demandas de mercado. Além disso, tem por objetivo excluir esses sujeitos da reflexão crítica e epistemológica, logo da emancipação.

Frigotto (1995), a partir de uma reflexão ampla sobre a reorganização do capital, no contexto neoliberal e de economia global, sinaliza as diretrizes definidas pelo capital para a formação da classe trabalhadora, frente à crise estrutural do capitalismo e de aprofundamento das desigualdades. Além do mais, com vistas à construção de uma nova sociabilidade que dialogue com a reestruturação produtiva e a flexibilização tecnológica imposta pela economia global mais competitiva, do avanço do neoconservadorismo e de apropriação do público pelo privado.

Conforme o autor, essas mudanças refletem em influências empresariais e em organismos internacionais nas definições das diretrizes educacionais para os novos padrões de produção. De tal modo que tem como exigências a formação para a economia globalizada; competências básicas de “integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade, e defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador” (FRIGOTTO, 1995, p. 144)”. Essas demandas por profissionais

flexíveis acentuam as desigualdades sociais. Nesse cenário, a dualidade do ensino e a meritocracia são características impostas para manter e justificar as desigualdades e condições para a integração e/ou desintegração da economia global.

A concepção ideológica da educação sob domínio do capital global é orientada pela teoria do capital humano que demanda para que o trabalhador se integre aos novos padrões de produção, uma formação básica “com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinado à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. (FRIGOTTO, 1995, p. 145)”. Trata-se de uma reestruturação produtiva, cujo interesse é adequar o trabalhador ao novo padrão produtivo baseados na microeletrônica, microbiologia, na engenharia genética e na robótica.

Trata-se de um ajuste com vistas à adequação às demandas do capital submetendo o trabalhador às necessidades técnicas de operacionalizar a produção. Entretanto, é um contexto marcado por profundas desigualdades em decorrência de desemprego estrutural, de perda de direitos, de mecanismos utilizados para manter as desigualdades e do controle sobre a classe trabalhadora. Dirigido sob um discurso de responsabilização individual e de busca da qualificação exigida para o mercado para ter acesso ao mundo do trabalho que passou por transformações e modernizações técnico/científica. Em suma, são necessidades do poder político-econômico para manter a hegemonia.

Os aspectos aqui assinalados revelam que estamos diante de um processo em que o capital não prescinde do saber do trabalhador e do *saber em trabalho* e é forçado a demandar trabalhadores com um nível de capacidade teórica mais elevado, o que implica mais tempo de escolaridade e de melhor qualidade. Revelam, de outra parte, que o capital, mediante diferentes mecanismos, busca manter tanto a subordinação do trabalhador, quanto a “qualidade” de sua formação. Mas é também neste processo que se evidencia os próprios limites e ambigüidades do ajuste neoconservador e, igualmente, o terreno sobre o qual as forças que lutam por uma democracia substantiva ou por uma sociedade socialista democrática devem trabalhar. Nesta luta o conhecimento, informação técnica e política constituem-se em materialidade alvo de disputa (FRIGOTTO, 1995, p. 154/155). (Destaques do Autor)

Como já assinalamos, a organização política dos movimentos sociais do campo vem construindo estratégias de enfrentamento ao capital. No contexto do neoliberalismo, o Estado assume um duplo papel interferindo no processo histórico no resgate da identidade camponesa e na construção do sujeito social consciente.

Este movimento de mudança das categorias e a necessidade de conservar a natureza excludente das relações sociais, especificam os dilemas e as contradições que os *homens de negócio* historicamente encontram para adequar

a educação aos seus interesses. Explícita, de igual modo, um espaço de contradições dentro do qual é possível desenvolver uma alternativa de sociedade e de educação democráticas que concorrem para a emancipação humana (FRIGOTTO, 1995, p. 19). (Destaques do Autor)

Nosso foco foi analisar essas contradições, evidenciando o movimento de construção de uma proposta de educação e de emancipação humana. Ao passo que esta compreende que a educação acontece nos diferentes espaços de socialização dos sujeitos e que tem sua gênese nos espaços de organização e socialização dos movimentos sociais do campo, na luta pelo direito à terra e por uma Educação do Campo. Educação que dialogue com a cultura, os saberes e os fazeres no campo, de forma que demonstre a diversidade e cumpra um papel social de compreender que as relações sociais são históricas. E, igualmente, perceba a educação sob práticas educativas emancipadoras, que possuem um papel importante na produção e reprodução social, contribuindo no processo de construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Nessas condições, conforme Arroyo (1999), a construção da Educação do Campo não se restringe à construção de uma nova escola do campo, trata-se de uma construção coletiva e reflexiva com a finalidade de pensar o campo a partir de suas especificidades históricas. Para o autor, trata-se de um processo educativo por se materializar em um processo de renovação pedagógica através de um processo de organização social, de resgate e afirmação da identidade camponesa e de construção de uma proposta educacional que reflita o trabalho e o modo de vida neste espaço. Acerca do debate sobre renovação pedagógica, Arroyo, (1999) nos revela: “procuro estar atento por onde é que neste país está acontecendo a renovação educativa e observo que está acontecendo nos movimentos sociais e nos governos populares” (ARROYO, 1999, p 14). Surge, portanto, nos espaços de ação dos sujeitos do campo, a partir da práxis para a construção de um projeto popular para o campo que traga junto consigo uma perspectiva de educação.

Sobre essa dimensão de projeto popular para o campo, as diretrizes foram debatidas e sistematizadas na publicação do Volume 3 da Coletânea “Por uma Educação Básica do Campo” que tem por título: *Projeto Popular e Escolas do Campo*. Segundo Benjamin (2000), construir um projeto popular em meio ao projeto neoliberal de poder significa uma contradição. Haja vista que discurso dita que é o mercado que deve projetar e definir a relação social, cuja materialidade se efetiva na desigualdade, na hierarquia, enfim, nas relações de poder e não a sociedade.

Essa compreensão organizativa define a posição social dos movimentos sociais do

campo na luta de classe e na organização da sociedade, pois “nós defendemos que a sociedade, como um todo, deve construir um projeto que organize o uso de sua capacidade criativa e produtiva, tendo em vista atingir um futuro desejado. Os neoliberais defendem que só os capitalistas devem ter esse direito. (BENJAMIN, 2000, p. 11)”

A consciência do paradigma originário da Educação do Campo implica compreender a posição na luta capital versus trabalho assumido pela Educação do Campo, cuja materialidade está na solidariedade humana. Sendo assim, o projeto popular apresentado por Benjamin (2000), apesar de trazer uma visão romantizada da formação social brasileira, sobretudo acerca da concepção de “*unidade nacional*” e da “*assimilação cultural*” (BENJAMIN, 2000, p. 17),¹⁷ apresenta três aspectos centrais para pensar o contexto da construção deste projeto.

O primeiro deles trata de uma unidade capaz de organizar a classe, projetando a sociedade e as relações sociais em contraposição ao modelo dominante. Portanto, é uma ação coletiva que possui uma concepção política da história e que a unidade deve ser organizada em torno do trabalho e da cultura.

O segundo diz respeito a sua abrangência, pois é um projeto popular que, nesse sentido, não está restrito aos trabalhadores do campo, mas ao conjunto da classe trabalhadora e que surge no contexto de crise estrutural do capitalismo.

O terceiro aspecto central desse projeto é o sujeito social que, nessa condição, é a classe trabalhadora explorada e refém da política neoliberal de desenvolvimento. Esta traz como projeto de conformação social o desmonte dos direitos, o desemprego estrutural e a fragmentação da classe sob o discurso de globalização e fim da sociedade do trabalho, como discorre Frigotto (1995). Em resumo, é a classe social que deve conduzir de forma coletiva na reconstrução da unidade, em contraposição ao modelo hegemônico.

De acordo com o autor já mencionado, a construção de um projeto popular no Brasil e a luta política são dois elementos indissociáveis na organização social e na possibilidade de uma nova cultura. Para a consolidação desse projeto, Benjamin (2000) define que a sociedade deve assumir cinco compromissos sociais e culturais, são eles: a soberania, rompendo com a perspectiva da dependência externa.

A solidariedade, pautada nos princípios de justiça social, que seja capaz de eliminar as desigualdades e a concentração de riquezas e poder. O desenvolvimento, cuja finalidade seja construir alternativas ao capital financeiro, responsável por manter o país subordinado

¹⁷ Acreditamos na concepção de que a formação social brasileira é marcada pelo eurocentrismo, pelo patriarcado e pelo racismo. Estes aspectos definem nossa cultura, subordinando as diferentes formas de produção cultural, reforçando o preconceito de raça, gênero e geração.

aos interesses externos e ampliar as desigualdades sociais. A sustentabilidade, capaz de articular a justiça social e a preservação ecológica e a democracia popular que se efetiva no controle popular sobre temas estruturais da sociedade que se encontra restrita a elite político/econômica.

O Brasil não sairá de sua prolongada crise sem alterar o atual sistema de poder, que repousa no controle, por minorias descompromissadas com o povo e a nação, desses recursos e instrumentos que determinam nossa forma de organização social. Simples mudanças na política econômica, como propõem os partidos da oposição parlamentar, não conseguirão reverter a rota de degradação em que estamos imersos, na qual preponderam os elementos estruturais (BENJAMIN, 2000. p 21).

Em suma, o projeto popular defendido por Benjamin (2000) tem a materialidade na reorganização econômica, política e cultural e se efetiva através de quatro mudanças. Estas em conjunto, representam uma mudança estrutural capaz de mobilizar a classe trabalhadora, por meio da ação política e de uma visão emancipadora da sociedade e a autonomia. São elas: democratização da terra, como primeiro elemento de promoção da justiça social, garantindo a terra para quem quer trabalhar e produzir e revertendo a concentração de terra e poder.

O segundo é a democratização da riqueza e a distribuição da renda para setores produtivos e não para a especulação do capital financeiro e internacional, sobretudo os bancos que concentram e determinam as diretrizes da política econômica. O que possibilita a acumulação do lucro entre os setores financeiros e a exploração do trabalho. Para tanto, defende-se o controle do estado nacional sobre o sistema.

A democratização da informação, que, organizada e monopolizada pelos grandes grupos políticos e econômicos, determinam as informações e influenciam na organização social e política e, por fim, a democratização da cultura, elemento central na garantia da cidadania, da autonomia dos sujeitos e na reprodução da vida humana.

A Educação do Campo e a construção de um projeto popular são, portanto, perspectivas que se relacionam. Traz uma concepção de classe, de sujeito e de educação, aprofunda o debate sobre a organização escolar para refletir que escola e que formação contribuem para a construção deste projeto popular. “Para vocês há uma relação íntima entre a falta de um projeto para o campo e a educação. Conseqüentemente vocês vêem uma estreita relação entre as mudanças na educação e no movimento social que acontece no campo (ARROYO, 1999, p. 15)”.

A Educação do Campo está articulada com o processo de mudança social, cujos sujeitos são os movimentos sociais que atuam, como já discutimos no capítulo anterior, em um processo de resistência ao capital.

Não parto do suposto que nesta Conferência vocês estariam começando a pensar na educação básica do campo. Parto do suposto de que já estamos construindo a educação básica do campo exatamente porque há um movimento social acontecendo. Ele é educativo. Este movimento social acontecendo está sendo o foco desta Conferência. (ARROYO, 1999, p. 15).

Dessa organização, emergem as aprendizagens coletivas nas místicas, a aprendizagem pelo gesto, Freire (2011). Por sua vez, da organicidade emergem novas formas de pensar a realidade, a cultura, a história, as desigualdades. Em síntese, de refletir sobre o ser social, para além da formação de mão-de-obra demandada pela acumulação capitalista.

Mas, afinal de contas, qual a especificidade da Educação do Campo? Está questão é central para compreendermos a relação entre a *Educação do Campo* e o *Paradigma da Questão Agrária* que defendemos ao longo deste texto. Arroyo (1999) afirma que uma primeira questão a ser refletida acerca desta concepção é que a Educação do Campo não está restrita a uma concepção simplista de educação. Está materializada na concepção de que a educação é direito dos povos que vivem no campo. Esta dimensão se posiciona contra ao modelo de Educação e de escola pensada pelas elites para o campo, isso porque “estas experiências educativas não têm uma concepção simplista da educação, a imagem que sempre temos na academia, na política nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve (ARROYO 1999, p. 16)”

Temos uma larga história que sempre defendeu que os saberes que a escola do rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos etc. Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos a escolinha das primeiras letras. (ARROYO, 1999, p.27).

A finalidade da educação bancária, de acordo com o que foi posto por Freire (1987), é a alienação do sujeito, transformá-lo em instrumento a serviço da produção. Em contrapartida, a educação crítica, cuja finalidade é emancipação e humanização do sujeito, reconhece a produção não como um fim, mas como resultado da ação humana.

O debate sobre o direito à Educação do Campo traz junto consigo a concepção do papel da educação na formação humana. Para tanto, a escola deve ser vista sob a realidade na qual está inserida e a produção dos conhecimentos estabeleça relação com os conhecimentos produzidos na comunidade. Trata-se, pois, de um posicionamento frente ao paradigma que busca invisibilizar o campo, afirmando que o campo existe e que os sujeitos que constroem esse espaço possuem saberes e fazeres e que a educação deve dialogar com seus modos de

vidas.

Uma segunda questão para pensar a especificidade da Educação do Campo seria tratá-la enquanto política pública, ao passo que reafirma a diversidades dos sujeitos do campo, quando afirma que o campo é um espaço construído pelas relações sociais, marcado pela desigualdade e pela diversidade dos sujeitos. Por essa razão, a política pública e a produção do conhecimento devem refletir sobre a realidade social, cultural e histórica dos sujeitos.

É importante destacar que, ao lutar por uma educação específica para o campo, os movimentos sociais não estão propondo uma dualidade entre campo versus cidade, mas afirmando que a sociedade é constituída pela diversidade de relações e de produção da vida. As estratégias de resistência ao capital e à construção de um projeto alternativo com vistas à justiça social, à produção e à reprodução da vida no campo fazem parte do itinerário organizativo por Uma Educação do Campo no Brasil, que tem se afirmado como uma pedagogia contra hegemônica.

Trata-se, enfim, de uma proposta pedagógica que, ao se posicionar contra o modelo hegemônico, busca construir a escola unitária. No entanto, a unificação da classe não deve suprimir a autonomia camponesa, uma vez que:

O fato de a Educação do Campo significar um recorte de classe, não significa que a mesma esteja fazendo uma fragmentação da realidade. O recorte de classe não é a negação da diversidade dos sujeitos, nem é a negação da universalidade da formação humana que envolve o projeto educativo. A sua particularidade é o vínculo com sujeitos concretos em seus territórios. E a universalidade é o projeto de criação de outra sociedade construída coletivamente que implica numa formação humana geral. Compondo assim, um diálogo entre a particularidade e a universalidade. (CAMACHO; FERNANDES, 2017, p. 64).

É equivocada a definição de que a Educação do Campo é uma fragmentação de classe. Ao contrário, seu projeto originário, que está em diálogo permanente com o paradigma da questão agrária, tem buscado, ao longo da história, romper com a fragmentação construída pelo capital, quer pelas estratégias de luta por terra, quer pelas pressões para o acesso às políticas públicas. Visto que “o paradigma da Educação do Campo tem a proposição de superar a concepção da homogeneização do capital porque tanto o campo quanto a cidade é marcado pela contradição e a diferencialidade (FERNANDES, 2004).

Assim, a luta por políticas de educação fortalece a luta pela educação pública da classe trabalhadora e busca romper com a dicotomia entre campo e cidade. Dessa forma, compreendemos o *Paradigma da Educação do Campo* no campo das disputas de projetos de sociedade. Sua finalidade é romper as fronteiras do capital, as relações sociais decorrentes desta organização social e as definições no campo educacional para garantir a reprodução da

estrutura de exploração e subordinação de classe. A Educação do Campo, deste modo, é uma construção coletiva, de classe, com a intencionalidade de propor uma nova práxis, pois:

o Movimento da Educação do Campo tem a intencionalidade de afirmar a identidade territorial dos povos do campo na perspectiva classista – da classe territorial camponesa– cuja afirmação se dá na contraposição ao capital – agronegócio –, condenando sua lógica exploratória, excludente e hegemônica que expropria ou subalterniza o campesinato. (CAMACHO; FERNANDES, 2017, p. 55)

A condução da análise nos possibilita apreender da realidade pesquisada as intencionalidades e as contradições que marcam o debate acerca das políticas de educação do campo no território. Além de evidenciar a relevância de se lutar por educação nesses contextos de territórios em disputa.

Cabe, aqui, assinalar que no contexto de formação dos assentamentos na região, impulsionada pela própria política de reforma agrária adotada no contexto da pesquisa, tinha o interesse de manter os camponeses subordinados ao sistema dominante, no qual os direitos são tratados como assistência. Essa forma assistencialista que interfere na construção das políticas públicas está fundamentada no modelo de desenvolvimento adotado pelas elites agrárias da região, que remete ao ideário de combate à seca. Tal estratégia de desenvolvimento influenciou, no decorrer da história, a formação social do semiárido mantendo a hegemonia dos coronéis sobre a terra, as águas e as políticas públicas.

É importante ressaltar também que, com a emergência de novos sujeitos sociais e institucionais, passa a ser disputada, no âmbito da política territorial, por uma nova estratégia de desenvolvimento sustentável e da convivência com o semiárido, discussões aprofundadas no próximo capítulo.

4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E AS RELAÇÕES ENTRE PODER PÚBLICO E SOCIEDADE CIVIL

*Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do campo
É direito e não esmola*

*O povo camponês
O homem e a mulher
O negro quilombola
Com seu canto de afoxé*

*Ticuna, Caeté
Castanheiros, seringueiros
Pescadores e posseiros
Nesta luta estão de pé*

*Cultura e produção
Sujeitos da cultura
A nossa agricultura
Pro bem da população
Construir uma nação
Construir soberania
Pra viver o novo dia
Com mais humanização*

*Quem vive da floresta
Dos rios e dos mares
De todos os lugares
Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia
Venha aqui fazer a festa*

*Não vou Sair do Campo
Gilvam Santos.*

Nessa seção é fundamental discutir a relação social produzida na política territorial, elencando os avanços, limites e contradições desse processo político bem como evidenciado o território do Cariri. Este visto enquanto uma totalidade multidimensional no que se refere às diferentes disputas sociais construídas a partir da posição política dos sujeitos envolvidos nesta forma de organização e reivindicação das políticas públicas.

Antes de adentrar nas questões acerca da política territorial, vale salientar que o Cariri, anteriormente ao advindo dessa estrutura organizacional, já tinha sua identidade constituída por meio de diferentes e divergentes práticas sociais. Trata-se de um território cuja a base econômica e política, como já evidenciamos, é referenciada pela agricultura familiar versus

agronegócio, que conseqüentemente, por meio de diferentes paradigmas, estrutura o discurso de convivência versus combate à seca.

Outra questão que merece ser considerada diz respeito à divisão política, “Na maior parte dos estudos que hoje é denominado de território são espaços geográficos que já foram chamados de microrregiões (FERNANDES, 2013, p .2006)”. No caso específico, trata-se da microrregião do Cariri Ocidental paraibano. Portanto, não podemos definir a política territorial como uma simplificação do conceito de território, definido enquanto território de governança, conforme posto por Fernandes (2013), mas em seu conceito mais amplo. O mesmo autor acrescenta que, tal conceito está ancorado na definição do território em sua multidimensionalidade e disputa por projetos de sociedade e de sociabilidade, envolvendo relações de poder.

É importante destacar que não pretendemos esgotar a discussão a respeito dos desafios da implementação de uma política de desenvolvimento territorial no Brasil. Mas extrair as contradições evidenciadas ao longo da pesquisa, com a finalidade de compreender o processo de organização dos trabalhadores do campo, as disputas territoriais e a luta pela Educação do Campo.

4.1 AS POLÍTICAS SETORIAIS E O DEBATE SOBRE O DESENVOLVIMENTO NO CARIRI: DO COMBATE À SECA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO

Ao iniciar o debate problematizando a temática do semiárido, definido que não devemos considerá-lo apenas em seus aspectos físicos, mas a partir de uma relação desse com os aspectos sociais, Malvezzi (2007) propõe uma nova narrativa acerca do semiárido, possibilitando uma contraposição ao discurso hegemônico que reduz esse espaço à seca. O autor adverte: trata-se de uma região semiárida e não árida, e a partir dessa concepção defende uma nova narrativa e uma nova cultura para o semiárido, mediadas pela concepção de convivência.

O segredo da convivência com o Semi-Árido passa pela produção e estocagem dos bens em tempos chuvosos para se viver adequadamente em tempos sem chuva. O principal bem a ser estocado é a própria água. Parece contraditório falar assim, pois dizem que ali não chove. Mas, como vimos, o Semi-Árido brasileiro é o mais chuvoso do planeta. (MALVEZZI, 2007, p. 12)

Intervir na realidade passa por um processo técnico científico e uma mudança cultural, econômica e política, com ênfase no desenvolvimento e na democratização de tecnologias capazes de possibilitar a ação humana no espaço social em que vive. Mas como pensar

técnico e cientificamente um semiárido possível se há uma indústria que lucra com a seca? Como pensar outro semiárido se é produzida uma sociabilidade voltada a pensar o semiárido apenas através da aridez que não consiste em sua realidade? “A mudança subjetiva passa por uma nova educação, contextualizada, que deveria começar pelo próprio currículo escolar; a mudança objetiva passa pelas novas tecnologias”. (MALVEZZI, 2007, p. 106)

A indústria do combate à seca produziu uma cultura de associar o semiárido à região problema e com essa concepção buscar políticas setoriais e/ou emergenciais para “solucionar” o problema da seca e da fome. Tais políticas, controladas pelas elites locais, têm possibilitado a subordinação da classe trabalhadora e o aumento da desigualdade social, haja vista o caráter concentrador, por meio do controle privado sobre os recursos públicos e naturais.

A adoção de tecnologias da engenharia hidráulica para o armazenamento de água- a chamada solução hidráulica- catalisou a crecha de combater a seca e aos seus efeitos. As principais modalidades de solução hídrica, proposta desde fins do século XIX e início do século XX, expressam a capacidade tecnológica de modificação do ambiente e de correção dos limites às atividades econômicas. A água armazenada poderia atender a quatro demandas: a manutenção do rebanho, a produção agrícola (vazante e irrigada) o abastecimento humano e a geração de energia. Com tantas virtudes e possibilidades, a açudagem foi escolhida pelos técnicos e políticos como solução fundamental para os problemas regionais, colocando em segundo plano outras soluções propostas pelos estudos realizados até então (SILVA, 2006, p. 183).

Entretanto, o processo de construção de açudes como tecnologia para o armazenamento da água e a política de combate à seca vão de encontro a uma característica do semiárido nordestino que tem origem com a colonização, desenvolvida dos cursos d’água. Através desse processo se estruturou o monopólio da terra, das águas. E, conseqüentemente, as políticas de “combate à seca” se tornaram monopólio de latifundiários que controlavam o poder, promovendo, também, a desigualdade no acesso às políticas públicas e às tecnologias.

Se o Semi-Árido brasileiro é hoje uma das regiões mais açudadas do planeta, em grande parte isso se deve ao Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (Dnocs). São aproximadamente 70 mil açudes. Fundado em 1909 como Inspetoria de Obras Contra as Secas (Iocs), depois Inspetoria Federal de Obras Contra as Secas (Ifocs), o órgão pretendia fazer o combate à seca, objetivo que hoje parece anacrônico, já que sabemos que ninguém acaba com fenômenos naturais, como secas, chuvas e incidência de neve. Mas a causa era nobre, já que a população nordestina, sem rios perenes, mas tendo boa pluviosidade em todo o sertão, enfrentava o problema de não ter estoques de água em tempos sem chuva. (MALVEZZI, 2007, p. 67)

Conforme Silva (2006), a tecnologia sob a perspectiva de combate à seca faz emergir políticas setoriais como alternativas de desenvolvimento da região sertaneja desconexas com a realidade. O autor destaca a irrigação para uso produtivo e empresarial, em meados da década de 1960, por meio da Sudene, como estratégia de construir o desenvolvimento restrito aos

interesses dos fazendeiros, cuja a base produtiva era a pecuária, em detrimento da agricultura camponesa, excluída do processo tecnológico.

A Sudene foi fundada em 1959, no governo de Juscelino Kubitschek e sob inspiração de Celso Furtado, para tentar dar uma resposta a problemas recorrentes, atribuídos as secas, como as de 1952 e de 1958. Nasceu com o intuito de desenvolver o Nordeste, principalmente o Semi-Árido, deslocando o enfoque exclusivo do combate à seca. Propunha objetivos ambiciosos: a industrialização e a superação dos problemas agrícolas, tantas vezes agravados pela seca, mas decorrentes, fundamentalmente, de uma agricultura inadaptada ao clima regional. Propunha a colonização das terras despovoadas no Maranhão e no Oeste da Bahia, aproveitando melhor as bacias hidrográficas e os açudes do Nordeste para irrigação, revendo o papel dos tabuleiros costeiros e realizando a reorganização fundiária do Semi-Árido e da Zona da Mata (MALVEZZI, 2007, p.68)

Esse tipo de tecnologia promoveu um processo de aprofundamento dos impactos ambientais, da desertificação e salinização do solo das áreas irrigáveis, haja vista os métodos inapropriados para os solos. Em suma, os critérios adotados para a construção do paradigma de combate à seca sobrepõem os aspectos econômicos sobre os aspectos socioambientais, privilegiando a propriedade privada do solo e das águas, servindo aos latifundiários em detrimento da agricultura camponesa.

Nesse sentido, o *paradigma da convivência com o semiárido* se constitui numa perspectiva contra hegemônica, surge com base em experiências desenvolvidas pelas tecnologias sociais, no âmbito da agricultura camponesa, das ONGs e dos movimentos sociais. E, para além de uma mudança tecnológica, defende uma mudança cultural, social e política.

Mais recentemente, tem sido desenvolvido uma concepção que utiliza o termo “tecnologias sociais” com a perspectiva de geração e transferência de tecnologias (convencionais ou alternativas) para atender a demandas sociais. A adoção de critérios sociais, culturais e ambientais suplementares aos critérios técnicos e aos interesses econômicos possibilitam que uma tecnologia possa atender aos interesses políticos e sociais, sendo apropriada por determinados grupos sociais e selecionadas de acordo com a adaptação ao contexto natural e às capacidades culturais locais. (SILVA, 2006, p. 187)

Malvezzi (2007) apresenta uma série de tecnologias difundidas, eficazes na captação e armazenamento de água para o consumo humano e produtivo, bem como de armazenamento de forragem. Segundo o autor, estas tecnologias têm sido desenvolvidas e difundidas por ONGs e por movimentos sociais que, ao passo que constroem uma nova concepção de desenvolvimento, de cultura e convivência, promovem um processo de justiça social. O autor destaca o trabalho da ASA na execução de “dois maiores projetos de captação de água de chuva: “Um milhão de cisternas” e “Uma terra e duas águas”. A iniciativa e o trabalho

operacional são feitos pela sociedade civil, com apoio de recursos federais” (MALVEZZI, 2007, p.75).

Esse processo é construído em conjunto com a perspectiva de educação para a convivência com o semiárido. Sendo assim, a importância da educação contextualizada para o semiárido consiste em seu papel político de libertação do ser, possibilitando sua ação diante da realidade a qual produz sua existência. No contexto do semiárido, a intervenção passa por uma educação que identifique a especificidade, as potencialidades, os processos sociais historicamente produzidos, e as características ambientais. Dessa maneira, construindo uma nova cultura e uma nova concepção do semiárido para além da seca, pois trata-se do semiárido mais úmido e populoso do mundo com uma diversidade biológica e social.

Para aproveitar ao máximo as águas disponíveis no Semi-Árido, e preciso levar em consideração os fatores determinantes que caracterizam a região: a variedade da chuva no tempo e no espaço, a pluviosidade (que varia de 250mm até 800mm), o subsolo 70% cristalino (que permite pouca armazenagem de água subterrânea) e a intensa evapotranspiração (que leva embora a água estocada em reservatórios rasos e expostos a céu aberto). As tecnologias sociais tem que guardar a água no tempo que chove e evitar a evaporação. (MALVEZZI, 2007, p. 106)

Por conseguinte, não se trata de uma mudança tecnológica/econômica, uma mudança conjuntural. É necessário romper com o monopólio da terra, das águas e do conhecimento para promover um processo de mudança estrutural no semiárido como o ponto de partida para o processo de transformação social. Esse processo deve ser orientado pelo paradigma da convivência com o semiárido como matriz orientadora da transformação social, econômica, política e tecnológica, valorização e o reconhecimento da cultura, uma vez que

A convivência com o semi-árido requer a valorização e a construção dos saberes da população local sobre o meio em que vive, sobre as suas especificidades, fragilidades e potencialidades. Os processos formativos, sistemáticos e participativos, são fundamentais para o resgate e a construção de conhecimentos e práticas alternativas. A contextualização dos processos de ensino-aprendizagem à realidade local é apresentada como estratégia de sensibilização, mobilização e organização da população sertaneja, para identificar as problemáticas e construir soluções apropriadas que vissem à melhoria das condições de vida. Para isso, os processos formativos não podem se resumir a ampliação de conhecimentos e habilidades, como prevalece no ensino formal; nem deve ser limitada ao ensino de novas tecnologias de produção, como tem sido a tônica dos processos de assistência técnica e extensão rural. A formação contextualizada deve servir de instrumento de mudanças de atitudes e valores, a partir de um conhecimento aprofundado da realidade local, introduzindo ou fortalecendo as alternativas de convivência. (SILVA, 2006, p. 250)

A centralidade do processo educativo capaz de mudar a base do pensamento, da cultura e da tecnologia. Além de orientar o processo político capaz de transformar a realidade

política e econômica, que passa pela ruptura do monopólio da terra, das águas e do conhecimento. Também deve ser orientado visando uma intencionalidade que possibilite os sujeitos conhecerem as especificidades, sem estabelecer hierarquias e adaptações desconexas com a realidade, tão pouco fugindo da fragmentação que condicione a produção do conhecimento restrita ao local, são as bases para o paradigma da convivência.

A convivência com o Semi-Árido precisa começar dentro das escolas, modificando-se o processo educacional, o currículo escolar, a metodologia educativa e o próprio material didático. Esse desafio é tão agudo quanto a própria transformação do Semi-Árido. Para agravar a situação, o poder político e econômico, construído a partir da indústria da seca, se reflete também nas escolas. Não estamos apenas diante de um equívoco educacional. Há uma ideologia minuciosamente trabalhada para sustentar mitos e poderes. (MALVEZZI, 2007, p.132)

Em síntese, a base de sustentação do paradigma de combate à seca é um projeto de poder, no qual a produção do conhecimento e da cultura são articulados para manter a estrutura de reprodução do capital, por meio da apropriação privada dos recursos públicos. Nessas condições, de acordo com Malvezzi (2007), a mudança dessa realidade deve surgir da educação, da transformação do projeto educacional, que construa as bases para uma mudança de paradigma. E, ao mesmo tempo, tendo a convivência com o semiárido e o desenvolvimento sustentável com justiça social, igualdade política e econômica como eixos norteadores do processo educativo.

Nesse cenário, a mudança de paradigma no território do Cariri possui uma perspectiva endógena e outra exógena, ambas propondo uma nova territorialidade do desenvolvimento e demarcando as disputas territoriais. A primeira, como já evidenciamos, tem nos espaços dos movimentos sociais, da organização de base e na ação intelectual por meio da formulação e organização da cultura em torno de um projeto popular de desenvolvimento para o campo sua materialidade. O segundo, tem origem na mudança da estratégia setorial para a estratégia territorial para a implementação das políticas públicas, trazendo consigo a perspectiva de gestão pactuada, que tem base na política territorial construída no governo Lula.

Assim como o território caririzeiro não surge com a política territorial, a gestão pactuada não surge nesse contexto. Em decorrência da crise da grande propriedade, do fim dos financiamentos via SUDENE, o território capitalista busca construir estratégias para manter a hegemonia. Como estratégia de modernização de velhas práticas de dominação e de relações patrimoniais, é constituído no ano 2000 - o Pacto Novo Cariri coordenado pelo SEBRAE, incorporando o discurso de empreendedorismo, de gestão social com participação

da sociedade civil. No entanto, mantendo a estratégia de desenvolvimento de cadeias produtivas, com destaque para a caprinocultura.

O discurso da gestão compartilhada traz consigo o discurso do empreendedorismo via “planos de desenvolvimento do negócio da caprinovinocultura, cujo interesse maior era de modernizar a produção, consolidar as experiências coletivas e estabelecer uma estrutura de gestão compartilhada” (OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 9).

Nessa perspectiva, a estratégia de participação se efetiva por meio de associações, que, segundo os autores, tiveram como objetivo construir uma cultura de participação social, de empreendedorismo, de trabalho em grupo com vistas à modernização. São, portanto, estratégias de apropriação do território camponês pelo território do capital na apropriação de atividades historicamente e estritamente ligadas a agricultura familiar. Dessa forma, são introduzidas, nesse território, sociabilidades inerentes às formas de dominação do capital no contexto do neoliberalismo.

O Pacto Novo Cariri diz respeito à experiência desencadeada na região do Cariri paraibano, com vistas a absorver e a introduzir os princípios da gestão compartilhada. Na perspectiva dos seus idealizadores, o Pacto era uma alternativa para superar as condições socioeconômicas e políticas presentes na realidade caririzeira, pois se constituía num instrumento capaz de criar um novo cenário organizativo das práticas gerenciais e produtivas a partir da implementação de ações e dispositivos para valorizar as potencialidades locais. (OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 5/6)

Nos dizeres de Oliveira & Silva (2014), o *Pacto Novo Cariri* foi constituído em dois momentos: o primeiro buscou mapear as potencialidades econômicas da região “e num segundo momento, possibilitar a sua inserção na esfera produtiva e comercial do capital global. Desse modo, seriam criadas as condições necessárias para gerar emprego e renda e melhorar os indicadores sociais” (OLIVEIRA; SILVA, 2014, p. 6). A construção do Pacto, como estratégia de gestão, reconhece a realidade social como produto das desigualdades, porém a “fórmula” apontada como solução é mais do mesmo: uma dicotomia que dissocia a realidade econômica da realidade política, que acreditamos serem partes do processo histórico de desigualdade na região.

A proposta apresentava em sua configuração e estrutura organizacional uma mudança econômica, via modernização da produção, como mecanismo para manter a realidade social. Ao mesmo tempo, se constituiu enquanto um instrumento de responsabilização social, à medida que apresentava “fórmula” para o “progresso” social das atividades produtivas: a inserção no mercado competitivo.

Há ainda uma mudança/permanência da concepção de ciclo produtivo para *Arranjos Produtivos Locais (APLs)*, somado ao discurso de desenvolvimento local com base em cadeia produtiva em que as ações tinham a finalidade de desenvolver o mercado em torno desta cadeia produtiva, que no Cariri se materializou através da caprinocultura.

Na busca desse desenvolvimento, os Arranjos Produtivos Locais (APLs) se apresentaram como algo novo e se constituíram em um dos dispositivos estruturantes da proposta do Pacto e das principais ações de reestruturação produtiva no Cariri que se materializou no território por meio da implementação e do desenvolvimento de novas práticas destinadas à consolidação de um novo modelo para estimular a valorização e a adequação de atividades econômicas de cunho tradicional. Entre os procedimentos adotados, destacam-se: a) o desenvolvimento da micro e pequena empresa; b) o desenvolvimento da cadeia produtiva da caprinovinocultura; c) o fortalecimento e o desenvolvimento do artesanato; d) a modernização gerencial e o fortalecimento da administração pública; e) a mobilização e a capacitação de comunidades; f) a preservação e a gestão ambiental; e g) a inserção e a consolidação das atividades turísticas. (OLIVEIRA, 2014, p. 6/7)

Em resumo, um espaço de apropriação do território camponês, a partir da perspectiva de reestruturação produtiva, via agenda neoliberal. Esta, sinalizando para uma construção identitária referenciada no empreendedorismo e no controle social com práticas educativas cujos interesses são construir a sociabilidade do capital, de reprodução de desigualdades sociais e de apropriação da identidade camponesa.

A política territorial, em concordância com o relato do Gestor e do Educador da Escola II, surgiu como espaço de gestão e de proposição das políticas públicas. Tinha por finalidade estabelecer um consenso entre poder público e as organizações e movimentos sociais, cujas contradições, como já apontamos na caracterização do campo de pesquisa, demonstram um território de disputas entre dois projetos: o do capital e o do trabalho.

Quando o governo Lula iniciou, ele identificou que o país necessitava, realmente, das divisões territoriais: Que ações viessem por território, respeitando cada um, as origens, costumes, culturas... Isso é muito importante porque a gente aprendeu a trabalhar em conjunto. No começo foi um pouco difícil, mas a gente foi aprendendo que as demandas eram de uma região e não apenas de um município. (P1)

Refere-se a uma estratégia governamental, que definia o território e não o setor como matriz orientadora das políticas públicas. O relato define, ainda, os critérios para a delimitação do território, quais sejam: as origens, costumes e culturas e a dinâmica se constitui por meio do processo de diálogo entre diferentes setores da sociedade. “Então, no início, em 2005, 2006 que foi quando eu entrei, eles queriam respeitar paridade, né? 50/50, mas em alguns momentos [...] em alguns momentos em tinha a impressão de vê hierarquias, né? (E2)”. O relato anterior, no entanto, demonstra que o diálogo era mediado por hierarquias,

refletindo a desigualdade. Portanto, entendemos que a política territorial surge como espaço de disputas entre os projetos de sociedade. Desse modo, discutir a política territorial no Cariri é incluí-la no contexto mais amplo, de disputa política, de interesses de classe e de disputa desigual, mas também um espaço de avanços sociais e políticos construídos nesse processo do movimento histórico. Isso porque,

A partir dessa tipologia pode-se compreender as conflitualidades entre modelos de desenvolvimento que disputam territórios, condição essencial para a sua expansão. Estamos nos referindo especialmente aos modelos de desenvolvimento do agronegócio, resumidamente a partir da produção de monoculturas em grande escala, com trabalho assalariado, intensamente mecanizado e com utilização de agrotóxicos e sementes transgênicas. E ao modelo de desenvolvimento do campesinato ou agricultura familiar, resumidamente a partir da produção de policulturas, em pequena escala, com predominância do trabalho familiar, com baixa mecanização, em sua maior parte, com base na biodiversidade sem a utilização de agrotóxicos. [...] Esses modelos de desenvolvimento determinam a organização do espaço geográfico, por meio da produção de territórios, gerando e intensificando conflitualidades que são insolúveis por causa da hegemonia do modo capitalista de produção. (FERNANDES, 2013, p. 199)

No Cariri, a disputa inclui também conflitualidade entre o modelo de combate à seca, historicamente hegemônico no discurso e nas políticas governamentais e o modelo da convivência com o semiárido que começa a se afirmar nas práticas educativas das organizações sociais, e no debate que passam a pautar na relação com o poder público na defesa das políticas econômicas e sociais.

O contexto de implantação da política territorial é um espaço de ascensão da organização social via movimento social, sindical, organização de intelectuais, do MST e ONGs – que influenciam da Educação Popular, as pastorais sociais, como Comissão Pastoral da Terra, e de órgãos públicos criados para realizar trabalho de assessoria técnica, como o Projeto Dom Helder Câmara, dentre outras. Assim, em sua origem, a política territorial está situada no contexto do processo de ampliação da ação política do campesinato, no intuito de construir políticas públicas específicas para o campo. A estrutura territorial possibilita a inserção destas organizações de trabalhadores no debate sobre a proposição e a gestão das políticas públicas específicas para o campo, ocupando o espaço que outrora era restrito ao poder público. Com isso,

[...]a gente viu como esperança para que a gente pudesse ter uma região melhor, da gente ter um espaço de briga, de luta, todo mundo mais ou menos unido, pensando mais ou menos num bem comum, ouvindo todas as pessoas. Foi mais ou menos o que aconteceu, né? Os territórios cresceram, a política pública chegou às mãos das pessoas que realmente necessitavam várias políticas públicas com investimentos, melhorias de vida, né? Realmente mudando a vida de muitas pessoas, o surgimento de várias instituições da sociedade civil (P1).

Os avanços identificados no relato anterior, dentre outros, estão relacionados ao acesso às políticas públicas, surgimento e fortalecimento de instituições e que, mesmo sendo um espaço de conflitos, a unidade capaz de organizar o consenso era o ideário do desenvolvimento. Desse modo, o entrevistado não nega a conflitualidade, porém, ao mesmo tempo, afirma que a governança estabelece uma homogeneidade nas relações sociais presentes na institucionalidade. Demonstra, pois, a capacidade reguladora do Estado, via concessões que traz no bojo das ações ganhos sociais, frente à conflitualidade dos interesses de classe em disputar as políticas públicas e, conseqüentemente, o Estado.

Para os representantes dos movimentos sociais, além de corroboram com a visão do Gestor Municipal com relação aos ganhos sociais e fortalecimento da sociedade civil, enfatizam o processo de cidadania e de reconhecimento como sujeitos da política, pois “Tinha a participação do povo nas discussões do que vinha de política pública para seu município, seu Território (S3)”. Tinha como possibilidade de construir ações efetivas para fortalecer o território camponês, materializando o discurso da convivência com o semiárido através de ações e de apropriação de práticas sociais e de tecnologias capazes de responder às necessidades dos sujeitos. “Então a gente passou a trabalhar outra linhagem de produção aqui na nossa região buscando até resgatar os bancos de sementes, sementes da nossa região” (S1)

Outro fator importante que a política territorial possibilitou foi o intercâmbio de ideias e de ações favorecendo maior acesso da classe trabalhadora aos conhecimentos sobre uma nova forma de pensar o Semiárido, desta feita por meio do acesso às políticas públicas. Há, nesse contexto, o fluxo de concepções de sociedade, de território, de cidadania que em conjunto integra as ações, pois, “a gente discutiu e educação do campo, a questão das escolas, foi discutido tudo, inclusive a gente criou uma comissão de Educação do Campo” (S2). Nessas circunstâncias, há um processo de questionamento do modelo social dominante no território, o qual a sociabilidade é constituída, segundo Martins (1986), através das relações patrimoniais e do compadrio, para um modelo de sociabilidade constituída na perspectiva da negociação entre poder público e sociedade civil.

[...] a proposta era para trabalhar políticas públicas voltadas para o território e não para o município: o governo e a sociedade civil –tinha essa prerrogativa de tá discutindo com a sociedade civil- e não só como era antes. O governo pedia um projeto, por exemplo: um poço, mandava o projeto e vinha sem discussão sem nada. Agora não, poderia vim até mais de um poço, trinta poço, mas aí teria que se discutir com prefeito, secretário ou a sociedade civil organizada. (S3)

Há, em outros termos, uma ampliação, mesmo sem romper com a ordem dominante, na concepção de participação social. A líder social define a política territorial, ao diferenciar a mesma da forma de construção das políticas públicas historicamente adotadas no território, afirmando que consiste numa mudança da passividade para o controle dos sujeitos sociais.

Não, é porque a política que era adotada anteriormente era a política do (...) deixa eu ver (...) Dos prefeitos, a política de municípios aquela política que você só tinha direito se fosse fazer lá se fazer de coitadim, fosse lá tá se humilhando. E a política territorial é a que tem todas essas políticas que tem no município, mas que você vem se apoderar delas e você vai lutar por ela, o que é um direito seu e que existe vários caminhos, existe um debate. E além de existir um debate, aquela ensiladeira¹⁸ que tem no município, a gente sabe que aquela ensiladeira não é do município, foi o território que trouxe e a partir do momento que o município tranca ela a gente pode ir lá buscar porque foi o Fórum quem trouxe. Então a diferença é esse, fazer a gestão do que é seu. (S2)

De acordo com o relato, a mudança consiste na autonomia dos sujeitos sociais no debate acerca da proposição e da gestão das políticas públicas construídas no território. Igualmente permite pensar a política pública como direito e não como favor, que representava/representa uma lógica de subordinação da classe trabalhadora aos interesses das elites dominantes, quando estas se apropriam das políticas públicas estabelecendo a lógica clientelista, que, nas palavras da entrevistada, se constitui enquanto humilhação da classe trabalhadora. A principal mudança identificada, no relato anterior, é a apropriação e a luta da classe trabalhadora no debate e na gestão das políticas públicas. Isso nos possibilita identificar raízes que permitam sustentar e nutrir um processo de questionamento da lógica do clientelismo político, conceituado por Martins (1986) de apropriação do público pelo privado como marca patrimonialista presente na formação social brasileira.

Esse processo de construção da autonomia dos sujeitos e de afirmação da identidade camponesa não se explica apenas no âmbito da política territorial, está materializado na construção da autonomia dos sujeitos advindo da educação não escolar. Esta, por sua vez, se constitui como um projeto popular de unificação das diferentes práticas emergentes desde a experiência do movimento sindical da década de 1970, mas que a partir de 2003 avança na consolidação da sistematização e de unificação de práticas. De tal modo que acaba construindo diretrizes para pensar a formação do campesinato no Cariri com base nos

¹⁸ Máquina utilizada para a produção de silagem, que é o armazenamento da forragem garantido boa parte nutricional. Trata-se de uma política pública de convivência com o semiárido conquistada na política territorial, que conforme E2 integra as reivindicações da sociedade civil. Esta política é estratégica para o semiárido, haja vista que, durante o período chuvoso o agricultor familiar armazena a forragem em silos para a alimentação dos animais no período de estiagem.

princípios da convivência e da contextualização, tendo como referência o debate sobre Educação do Campo construído no Brasil.

Em outras palavras, é um processo contemporâneo à institucionalização da política territorial, que, por sua vez, representa um espaço de prática das concepções idealizadas por meio do paradigma da convivência com o semiárido em emergência, cuja base social é o desenvolvimento da agricultura familiar camponesa. Além do mais, tendo a Universidade Camponesa e o Projeto Dom Helder Câmara os principais sujeitos intelectuais desse processo, por aglutinar as experiências políticas e sociais em evidência no território. Isso possibilitou disputar o conteúdo das políticas públicas sistematizadas no Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS) do Cariri Paraibano.

4.1.1 O Plano territorial como documento estratégico da política pública

A política territorial surge como espaço de gestão das políticas públicas, que também traz em seus objetivos o desenvolvimento territorial e a participação da sociedade civil no processo de gestão. De acordo com o PTDRS, a finalidade da política territorial é:

Promover a implementação de ações de promoção do desenvolvimento de forma integrada e sustentável, garantindo a participação da sociedade civil e poder público de forma democrática, visando o empoderamento dos atores sociais e o pleno exercício da cidadania. (BRASIL, 2005a, p. 50)

Nesse contexto, o documento expõe duas questões centrais: a primeira discute sobre os papéis da sociedade civil e do poder público. Visto que podem atuar como mecanismo de negociação para estabelecer um consenso capaz de construir uma unidade social conciliando interesses conflitantes e antagonicos. No espaço que aglutinava diferentes interesses antagonicos, a segunda traz a concepção da política territorial que resume o conceito de território enquanto espaço de gestão das políticas públicas.

Nos objetivos específicos, o documento menciona três pontos centrais: o primeiro, implica em uma questão da sustentabilidade ambiental no processo de construção das políticas de desenvolvimento. O segundo, foca sobre a agricultura familiar em sua concepção mais ampla, materializada na sua base diversificada, da agroecologia trazendo o sujeito e não a economia como elemento central para pensar o desenvolvimento. E o terceiro, retoma a estratégia de gestão compartilhada das políticas públicas, considerando experiências existentes. O documento também explicita os princípios norteadores do modelo de desenvolvimento territorial, que foram definidos pelo debate entre os “*atores e atrizes locais do Cariri*”. Estas duas questões podemos observar no quadro abaixo:

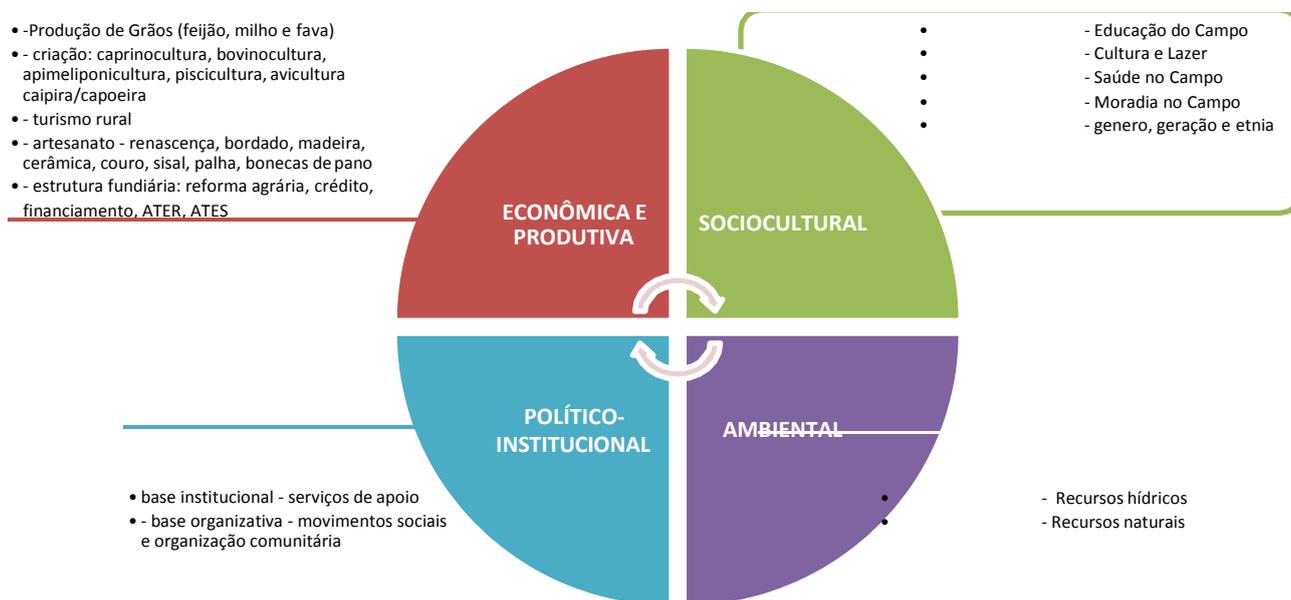
Quadro 5 - Objetivos e princípios do desenvolvimento territorial

| Objetivos Específicos | Princípios norteadores |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer políticas públicas territoriais pautadas na gestão ambiental sustentável; -Promover a sustentabilidade socioeconômica pelo resgate e valorização da diversidade cultural, produtiva, agrícola e não agrícola; - Consolidar e diversificar a economia de base familiar pela agregação de valor e comercialização; -Consolidar uma aliança de pactos tornando referencial as ações e potencialidades existentes; -Intensificar ações voltadas para a agricultura familiar focadas em base agroecológica; -Estimular a participação efetiva dos atores, exercitando a transparência e construção coletiva; -Assegurar a consolidação do fórum territorial considerando a efetiva participação. | <ul style="list-style-type: none"> -Serão considerados os aspectos de gênero, geração e etnia no contexto de todas as ações implementadas; -A agricultura Familiar enquanto prioridade constitui-se no foco do desenvolvimento sustentável; - As atividades produtivas do território têm na da diversificação de culturas e na agroecologia sua base científica e metodológica; - A cultura popular será valorizada levando em consideração todas as manifestações reveladoras da identidade do povo; - A construção do conhecimento considera o saber local como elemento primordial na definição de planos e ações realizadas no território. |

Fonte: Análise documental – sistematizado pelo autor.

Com base em um diagnóstico da realidade, o qual aponta as potencialidades, entraves e ameaças, é organizado o processo de construção e o debate acerca das políticas públicas para o território, adotando as diretrizes já apresentadas. Tais princípios estão estruturados em um diagnóstico e um plano de ação. Em seu diagnóstico, o PTRDS analisa o Cariri através da diversidade econômica cultural e política em quatro dimensões centrais constituídas por eixos aglutinadores, são elas:

Figura 4 - Dimensões do Desenvolvimento Rural do Cariri Paraibano



Fonte: (BRASIL 2005a)

Do ponto de vista conceitual, o documento revela a ampliação da visão de campo, para além da concepção restrita à produção, como espaço de relações humanas e da diversidade de gênero, geração e etnia, do direito à educação, saúde e cultura, permeada pelas relações de poder. Outro aspecto importante, é a “voz” daqueles que foram invisibilizados no processo histórico, quando enfatiza, no campo da política, a presença da sociedade civil representada pelos movimentos sociais. Pois, a presença destes em um espaço demarcado por uma sociedade organizada, em torno das relações patriarcais, possibilita, por meio da organização social e da formação de base orientada por meio de um projeto de classe, aprofundar as contradições. Construindo, assim, as bases para o processo de emancipação dos sujeitos:

“era muito importante a nossa participação porque a gente sabia o que vinha para o nosso município, né? Era aquilo que a gente discutia, né? Debatia, não vinha de surpresa, ou a gente não tinha de se humilhar” (S3).

Há, portanto, um processo educativo à medida que há um processo de reflexão teórica, que direciona as ações práticas. Por sua vez, essas ações trazem junto consigo a perspectiva de transformação, gestando um processo de conscientização dos sujeitos por meio do território camponês, orientado pelo paradigma da questão agrária, ampliando o conceito de campo e fazendo dos sujeitos sociais deste espaço os agentes da transformação. Esse processo educativo é orientado pela mudança de concepção de desenvolvimento e de uma concepção

econômica para uma dimensão de desenvolvimento sustentável e da convivência com o semiárido. Além de ser também orientado por meio do processo de participação social, em decorrência dos movimentos sociais, na luta por políticas públicas para o campo e para a consolidação do projeto social idealizado pelos sujeitos construtores do paradigma da questão agrária.

Tratando-se das contradições e das disputas que se materializam nos projetos, os interesses de classe são evidenciados e/ou silenciados. Podemos destacar no que se refere à estrutura agrária, quando o PTDRS afirma que há uma grande concentração de terras na região. Entretanto, não faz referência aos movimentos que lutam por terra.

Desse modo, o PTDRS é construído na concepção ampla de campo: primeiro amplia a concepção de pensar o desenvolvimento rural. Porém, não a partir de arranjo produtivo como foi no Pacto Novo Cariri idealizado pelo SEBRAE e parceiros, ou propondo um processo de modernização centrado na exploração de uma única cultura, denominada de APL. E a competitividade como sendo o agente transformador da realidade econômica, ao contrário, sistematiza a concepção de produção do sistema da agricultura familiar na diversidade produtiva, considerando não apenas o debate econômico, mas uma relação entre os aspectos sociais, socioambientais, político e econômico. Ao mesmo tempo em que silencia acerca dos sujeitos que lutam para romper com as desigualdades de classe impostas pela estrutura agrária na região.

Cabe destacar a questão ambiental e a agricultura familiar camponesa como unidades fundamentais para pensar o desenvolvimento territorial. Isso porque, o Cariri paraibano está inserido no contexto do semiárido com o período chuvoso curto e em processo de desertificação, cuja base produtiva é formada, em sua grande maioria, pela agricultura familiar camponesa.

E lembrando que se você tem 90% das propriedades do Cariri são de Agricultura familiar de acordo com o que estabelece a lei: tamanho, aquela coisa toda, né? Então a gente precisa de um modelo de desenvolvimento que se adeque ao povo que ali trabalha e ao meio ambiente que é disponível ali. Então o desenvolvimento sustentável, ou seja, você ter agregação de valor, mas com baixo impacto ambiental. Então a ideia foi essa. (P3).

Dessa maneira, o desenvolvimento sustentável consiste em reconhecer as características ambientais do território, os aspectos sociais, culturais político e econômico. Para tanto, adotando como parâmetro para o desenvolvimento do modelo da agroecologia de baixo impacto ambiental como perspectiva científica e tecnológica, somado ao resgate e valorização do modo de vida camponês. Valorizando, assim, os conhecimentos historicamente

construídos como ponto de partida para a intervenção dos sujeitos. Esses aspectos aparecem no PTDRS quando discute o modelo de educação e de assistência técnica para o território, cuja a base teórico/metodológica é a agroecologia.

Quanto ao debate acerca da relação entre o poder público e a sociedade civil, o documento defende a “negociação” para a construção de um plano de desenvolvimento. As diretrizes desse plano são pautadas no desenvolvimento sustentável da agricultura do semiárido, da gestão social das políticas públicas, valorizando e resgatando a diversidade social, econômica e cultural e ecologicamente sustentável. Resultado na constituição de um Fórum Territorial, cuja organização, conforme o PTDRS é composta por uma Plenária geral, Grupo de Planejamento, Coordenação Territorial e um Núcleo Técnico. Composto por representantes do poder público e da sociedade civil.

O PTDRS revela que, do ponto de vista oficial, a estratégia de desenvolvimento adotada pela política de desenvolvimento territorial tem possibilitado pensar o Cariri na sua multiplicidade econômica, social, ambiental e política. É possível identificar que, do ponto de vista econômico, a presença de atividades tradicionais como a pecuária bovina e a agricultura familiar na produção de milho e feijão, como também a ampliação para o criatório de pequenos animais, de outras formas de produção alimentar, do artesanato e do potencial turístico da região.

Outro ponto de destaque diz respeito às diretrizes da política que visa desenvolver o sistema produtivo da agricultura familiar, por meio da diversificação da produção, ao invés da estratégia historicamente adotada pela política de ciclo produtivo, que impõe uma concepção de cadeias produtiva. Há antagonismo, também, no modelo técnico na produção agroecológica versus uso de agrotóxico quando se posiciona de forma crítica ao modelo técnico adotado no território que está vinculada ao paradigma do capitalismo agrário, pelo “uso de agroquímicos e agrotóxicos. Perda da diversidade das culturas locais; Falta de convivência com a realidade da agricultura familiar por parte dos técnicos (as) de ATER; Visão do agronegócio pela agricultura familiar”.

Há antagonismo, ainda, quanto se refere à exploração da classe trabalhadora. Embora silenciada na produção agrícola, é evidenciada em atividades que compõe o sistema produtivo da agricultura familiar nos eixos aglutinadores, com destaque na produção artesanal, sobretudo, na figura do atravessador que se apropria da renda produzida. O que leva a ser apontada no item “entraves” no PTDRS: “Produção é comprada a baixos preços por atravessadores para revenda nos mercados, a apropriação da renda não fica com quem produz” (p. 31). E no turismo rural, no item ameaças, quando aponta pelos riscos de

exploração da mão-de-obra da região e da degradação ambiental, bem como do acesso da população local ao turismo da região, ao sinalizar que:

Exploração da mão-de-obra local; Introdução de mão-de-obra especializada externa; - Descaracterização de valores regionais; -População local sem oportunidade de acesso ao turismo local; Privatização dos recursos naturais dificultando o acesso da população regional. (BRASIL, 2005a, p. 30).

Entre a dinâmica cultural, social, política e econômica, o relatório destaca a importância da caprinovinocultura para o Cariri. Evidencia, com isso, as ações desenvolvidas pelo Pacto Novo Cariri, notadamente na atividade leiteira deste APL, e a importância da agricultura familiar camponesa para o território. Por conseguinte, realça a diversidade produtiva, para além das atividades tradicionais baseadas na produção de milho e feijão, difundidas como culturas de subsistências. Igualmente, enfatiza a diversidade de culturas na criação de animais de pequeno porte e da produção artesanal e turística¹⁹.

Outro ponto importante no território, pelo seu potencial na formação dos sujeitos, diz respeito ao suporte técnico. Superior aos órgãos oficiais, o relatório apresenta a influência de universidades, movimentos sindicais e ONGs, portanto, colocando no cenário da assistência técnica, extensão rural e formação outras instituições da sociedade.

Assim, a sistematização do PTDRS aponta um processo de disputa permeado por avanços e contradições. Tensionado pela consciência dos direitos, construindo no espaço da pesquisa uma nova institucionalidade no debate sobre o campo, o sujeito, os direitos e as políticas públicas. Desse modo, evidenciando e silenciando contradições desse processo político. Esta institucionalidade é ressignificada para um espaço de materialização do projeto popular idealizado para a organização da classe trabalhadora, por meio da conquista de políticas públicas.

Foi um processo importantíssimo para o mundo Rural brasileiro a questão territorial: primeiro a questão da aprendizagem: a pessoa aprender como fazer um projeto como acompanhar um projeto. Ele próprio. As políticas públicas estão aí. Depois os PROINFs que vieram. A questão da forragem companheiro. Uma linha importante nos projetos do semiárido foi forrageira, uma coisa simples, mas que revolucionou e funcionou. Depois dessa seca de 10 anos, se não tivesse isso seria muito pior, as cisternas para uso produtivo [...] (P3)

No território do Cariri, temas importantes foram discutidos na base social e que se materializam no âmbito da política territorial, tais como: pensar o campo e os sujeitos

¹⁹ A diversidade produtiva presente no diagnóstico, embora apresente as atividades de forma fragmentada, mas todas ligadas a produção familiar sustenta o discurso contra hegemônico de pensar a agricultura a partir de sistema produtivo e não em cadeias produtivas, ou ciclos produtivos, ou ainda, Arranjos Produtivos Locais (APLs)

camponeses a partir da diversidade, dos direitos, e da autonomia na gestão das políticas públicas. O relato anterior destaca, ainda, a produção e a difusão de tecnologias sociais para captação de água e armazenamento de forragem como políticas estratégicas no debate da convivência com o semiárido e as aprendizagens construídas durante o processo. Isso quando se refere à elaboração e ao acompanhamento de projetos, também sinalizados como importantes por parte dos entrevistados que fazem parte da sociedade civil e que definiram esse processo através da construção da autonomia dos sujeitos. Em síntese, um processo de construção dos saberes não escolares e da inserção do campesinato no debate político institucional, com vista ao acesso às políticas públicas e à convivência com o semiárido. O debate sobre a convivência com o semiárido ganha materialidade no âmbito da política territorial, possibilitando, mediante o conhecimento e a ação do campesinato, transformar a realidade.

No campo da educação, o documento aponta um diagnóstico da realidade educacional da região. Por intermédio desse diagnóstico, é possível identificar a ausência de políticas educacionais específicas para o campo no território. Há, no entanto, experiências já consolidadas na região que são tomadas como referências, ou como “potencialidades”.

Quadro 6 - Potencialidades, entraves, oportunidades e ameaças para implementação da dimensão sócio cultural no território

| Potencialidades | Entraves | Oportunidades | Ameaças |
|---|---|--|--|
| Escolas Agrotécnicas de Sumé e Boqueirão; | Ação de Educação desarticulada; | UFCG | Desarticulação entre os órgãos de Pesquisa; |
| -Ação educativa da Unicampo; | Desvirtuamento do papel rural da educação da escola de Boqueirão; | EMEPA; | Falta política pública para Educação do Campo; |
| - Fórum Educacional | Gestores Municipais não implantando o Plano de Cargos e Salários do magistério. | EMBRAPA; | Ausência de investimento para escolas agrotécnicas |
| Experiências êxitosas de Educação do Campo, alfabetização | Pouca informação sobre o programa de alfabetização. | Existência de programas de alfabetização de Adulto (Brasil Alfabetizado) | |
| | | Ação educativa do PDHC | |

Fonte: (BRASIL, 2005a)

O PTDRS apresenta o plano de execução das políticas, tendo o ano de 2005 como referência, de trinta anos para ser implantadas nos municípios. No campo das políticas educacionais, no eixo aglutinador da Educação do Campo, apresenta como estratégia “adequar a metodologia educacional à realidade do Campo e Cursos Profissionalizante, Ex. Técnico Agroindustrial e Técnico Agropecuário (BRASIL, 2005a, p. 56)”.

É neste contexto de emergência de um novo paradigma de desenvolvimento enquanto um projeto social capaz de unificar a organização política e de construir uma nova cultura e uma nova narrativa sobre semiárido e sobre sujeito deste espaço social é que a Educação do Campo passa a assumir um papel central na organização e consolidação deste paradigma.

Esse contexto demarca o processo de ampliação do processo organizativo no Cariri, por meio da ação de sujeitos sociais, institucionais e intelectuais. Inicialmente, por intervenção da educação não escolar e, posteriormente, por debater sobre a educação escolar, possibilitaram trazer o debate sobre campo e sobre Educação do Campo para os espaços das políticas públicas. Outrora restrita ao debate econômico e concentrada pelas elites agrárias.

42 SUJEITOS E INSTITUIÇÕES EM PARCERIAS E CONFRONTOS: NOVAS INSTITUCIONALIDADES NA POLÍTICA EDUCACIONAL

Pensar a política territorial no Cariri é entendê-la por meio do tencionamento e da materialização de políticas públicas voltadas para a agricultura familiar camponesa no território. Entretanto, compreendê-la na sua totalidade só é possível se analisarmos mediante processos formativos que antecedem sua implantação. No Cariri foi sistematizado e organizado no decorrer de 2005, com a construção do PTDRS. A seguir, situamos as práticas educativas construídas no território, enquanto processo de gestação das políticas educacionais para o campo no território.

4.2.1 A Universidade Camponesa no Cariri Paraibano: referências e contribuições para a Educação do Campo

No início dos anos 2000, duas experiências educativas não escolares se territorializaram no Cariri, e passaram, de forma integrada, a construir um debate sobre identidade camponesa, agroecologia, convivência com o semiárido, educação contextualizada, organização social, dentre outros. Ambas iniciaram suas atividades em 2003. Porém, foram constituídas durante

uma pesquisa de Campo realizada em 2001, da qual o relatório teve por título “*O Território do Cariri Paraibano*”.

A referida pesquisa partiu de uma abordagem territorial focada no conceito de identidade territorial, que resultou de uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da UFCG e o Projeto Dom Helder Câmara. Com base na metodologia de observação e focada em municípios polos da região, teve a finalidade de identificar Potencial econômico para o desenvolvimento rural de base familiar; Ambiente institucional; Simetria e equilíbrio de interesses; Suporte técnico; Organização social e cultural (CANIELLO, 2001, p.3). Conforme relato a seguir,

[...] havia uma demanda do Projeto Hélder Câmara para o Programa de Pós Graduação em Sociologia aqui na área de Sociologia Rural, no sentido de um pesquisador pudesse ir até aquele território. Tava no início dessa discussão sobre território, políticas territoriais e etc. no Brasil, para fazer a identificação do território. (P3)

Esse diagnóstico da realidade fomentou a inserção do Projeto Dom Helder Câmara no território pesquisado, sobretudo, nas suas ações, majoritariamente nos assentamentos. Do mesmo modo, serviu como base para a construção do projeto de extensão, também sob coordenação do PPGS, em conjunto com o CIRAD, o PDHC, a CONTAG e movimentos do Cariri, que deram origem a Universidade Camponesa.

Em junho de 2003 começou a ser implementado o projeto UniCampo (Universidade Camponesa) por uma parceria que inclui a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e as organizações camponesas e sindicais da região do Cariri. Este projeto tem o apoio do CIRAD, da Escola Técnica Agrícola e da Prefeitura de Sumé, da ONG local CCEPASA e Do Projeto Dom Helder Câmara (MDA-FIDA). O primeiro ciclo desta formação foi realizado no período que vai do 27 de setembro ao 12 de Dezembro de 2003, nas salas da Escola Técnica de Agricultura de Sumé. (RELATÓRIO UNICAMPO, 2003, p. 5).

A UniCampo, segundo Caniello e Tonneau (2006), surgiu em 2003 como uma experiência piloto na Escola Agrotécnica, em Sumé – PB. Os autores descrevem três demandas que nortearam a proposta do projeto, são elas:

Quadro 7 – Demandas do Projeto Unicampo

| | | |
|--|---|---|
| <p>Formar “Competências para o Desenvolvimento Sustentável” esta demanda parte do princípio do aprimoramento do “capital cultural” dos sujeitos do cariri, com o intuito de ampliar as ações destes em seu território, através do agir crítico na formação das políticas públicas com ênfase nas potencialidades de sua região, visando o desenvolvimento sustentável a partir do conhecimento da realidade do lugar onde vivem os sujeitos.</p> | <p>Perspectiva de aprendizagem que se pautava pelo respeito ao “Aprender a Aprender”, esta demanda se constituiu por um processo reflexivo entre a teoria, como um agente norteador do conhecimento e a prática, como um processo da materialização do conhecimento, neste sentido o “aprender a aprender” possibilitou aos sujeitos um agir consciente na construção do conhecimento, bem como a autonomia na difusão do conhecimento, através das ações no cotidiano.</p> | <p>“Reconhecer-se para Conhecer”, esta demanda parte do princípio do pensar/agir coletivo, com o intuito da transformação da realidade, a partir da reflexão acerca da condição que os sujeitos ocupam na sociedade, estimulando o processo da autorreflexão, para impulsionar as ações dos sujeitos no território seguindo o paradigma do desenvolvimento sustentável.</p> |
|--|---|---|

Fonte: RELATÓRIO UNICAMPO, 2003.

Quanto às metodologias adotadas no projeto UniCampo para alcançar as demandas descritas anteriormente, Caniello e Tonneau (2006) identificam três pedagogias que fundamentam o projeto: *“Uma Metodologia Dialógica e Problematizadora”*, *“Uma Educação Contextualizada”* e *“Uma Pedagogia da Prática”*. Estas metodologias evidenciavam que o conhecimento deveria ser construído mediante realidade dos sujeitos, de uma contextualização sobre os conhecimentos e os conteúdos trabalhados, do movimento dialógico conceituado por Freire (2011). Dessa forma, o conhecimento produzido surge por intermédio do processo de diálogo entre educador, educando e o contexto em que vivem, e de um conhecimento que tivesse uma vinculação com a prática.

O processo de construção da proposta da UniCampo no Cariri envolveu a articulação entre diferentes integrantes de ministérios, da UFCG, de pesquisadores, ONGs, sindicatos, escolas e representantes do poder público do município de Sumé. Tinham como intuito ofertar um curso de extensão, cujo público alvo eram lideranças camponesas do território do Cariri paraibano.

Neste sentido, o Projeto UniCampo objetiva oferecer aos jovens camponeses do semi-árido paraibano - e também aos menos jovens - uma oportunidade de desenvolvimento social através de sua participação nas ações típicas da universidade - ensino, pesquisa e extensão. Metodologicamente, o projeto caracteriza-se pela promoção de uma interação crítica e positiva entre os "saberes e fazeres" dos agricultores familiares, do seu modo de vida, da sua

identidade e da sua tradição, com o conhecimento e as inovações advindas do progresso da ciência e da técnica (PROJETO UNICAMPO, 2003).

Nessas circunstâncias, a construção do desenvolvimento sustentável está fundamentado no processo educativo, construído por meio dos saberes e fazeres historicamente produzidos pelos sujeitos como base material para a produção do saber científico. Os princípios que norteavam a construção da proposta do projeto são: “contribuir para o desenvolvimento sustentável e uma agricultura familiar autônoma e um processo de construção da consciência coletiva”. Como diretrizes para tais princípios: a recuperação do ethos camponês, a formação voltada aos interesses sociais dos sujeitos envolvidos no processo de formação e a crítica ao modelo de produção capitalista – no qual a agricultura está vinculada ao padrão de alto consumo e de subordinação ao modelo industrial, por meio dos insumos e equipamentos agrícolas – tornaram-se uma referência fundamental para o processo de aprendizagem a ser desenvolvido. Portanto,

um processo de aprendizagem pautado no resgate do ethos camponês, na construção de um modelo técnico apropriado à agricultura familiar e no estímulo à ação coletiva para atingir o desenvolvimento sustentável que o Projeto UniCampo quer acompanhar e favorecer (PROJETO UNICAMPO 2003).

Os princípios e a intencionalidade da proposta da UniCampo, voltadas para uma formação dos sujeitos jovens e adultos camponeses, o diálogo com os movimentos sociais, suscitaram a reflexão sobre o modelo de desenvolvimento socioeconômico existente no território e sobre a educação escolar. Como essas diferentes práticas poderiam fortalecer a identidade dos sujeitos camponeses, conforme podemos verificar em Silva (2007). Nesse sentido,

O balanço que eu faço é que foi importante pelos ganhos e identidade isso tem se evidenciado nas pesquisas que a gente tem feito: o fortalecimento da identidade, né? E desde do início da Universidade Camponesa a base sempre foi essa: a identidade como elemento motivador das pessoas. Dois tipos de identidade: a identidade territorial e a identidade produtiva. Quem eu sou? Um camponês. De onde? Do cariri e quero continuar vivendo aqui. Isso foi fortalecido. (p.7).

Para além de um projeto de extensão, tratou-se de uma práxis articulada com um processo de construção de uma universidade que pensasse a formação camponesa e que possibilitasse refletir sobre o campo e o papel do campesinato na história, à medida que direcionava a discussão da formação intelectual por meio da classe social, como parte de um projeto de democratização da educação.

Além da prática educativa desenvolvida pelo Projeto UniCampo no território, outras instituições que interagiram entre si, em diversas ações educativas, também atuaram nesse período. Conforme trataremos no item a seguir.

4.2.2 O Projeto Dom Helder Câmara e o Serviço de Tecnologia Alternativa: a proposta da educação contextualizada

No início dos anos 2000, o Projeto Dom Helder Câmara - PDHC iniciou suas atividades na região do Cariri por meio da assistência técnica aos assentamentos da Reforma Agrária. Nesse contexto, a inserção do PDHC, programa governamental vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, para desenvolver as ações nos territórios do semiárido nordestino, se efetivou numa articulação direta tanto com o Projeto UniCampo, como com a Articulação do Semiárido – ASA, recentemente constituída no semiárido

O Projeto Dom Helder começou seu trabalho no território com o acompanhamento às ações e políticas definidas no plano territorial para serem desenvolvidas, destacando o processo formativo dos sujeitos para a gestão das políticas, com especial atenção para o trabalho a ser desenvolvido nos Assentamentos existentes no território.

O trabalho de educação não escolar desenvolvido pelo Projeto possibilitou um diagnóstico da inexistência ou precarização da escola existente nas comunidades e assentamentos rurais. O que levou o projeto a uma parceria com o Serviço de Tecnologia Alternativa – SERTA, uma organização não governamental do Estado de Pernambuco, que já desenvolvia um trabalho de formação continuada de professores/as do campo, em diferentes municípios do Estado.

O SERTA surgiu desta história dos movimentos de base junto com os movimentos sindicais, os movimentos populares, principalmente na zona da mata de Pernambuco, quando os trabalhadores do campo começaram a lutar e reivindicar pelos seus direitos, pelo acesso ao trabalho, a luta pela terra, principalmente ao trabalho nos engenhos nas áreas da cana-de-açúcar, na zona da mata. (E3)

Em outras palavras, trata-se de uma ONG, que tem origem no processo de organização popular e de organização da classe trabalhadora. No Cariri, a assistência técnica coordenada pelo PDHC assume uma nova dimensão no processo de construção de uma sociabilidade do território camponês, através da inserção no campo da educação escolar. Esse processo preserva a identidade camponesa e a agroecologia como ponto de partida para as ações pedagógicas. Além de trazer junto consigo, a perspectiva da educação contextualizada como

unidade fundamental para articular o projeto popular de desenvolvimento idealizado para o Cariri. Dessa forma, integrando os processos de formação não escolar com a proposta de formação continuada de educadores/as das escolas do campo.

Seguindo essas características, a atuação do Projeto Dom Helder Câmara foi pautada por algumas atividades centrais, tais como: coordenar a assistência técnica nos Assentamentos da região, em parcerias com organizações como a Articulação do Semiárido (ASA); produzir e difundir as tecnologias sociais; fomentar um processo de reflexão teórico/prático acerca da vida camponesa, coordenação da política territorial.

Dentre as ações do Dom Hélder, destacam-se a assistência técnica e a mobilização social. A primeira traz uma concepção de desenvolvimento sustentável, com a autonomia dos sujeitos, e propostas de organização da produção, inclusive com o estímulo ao cooperativismo, conforme retrata a fala abaixo:

a única alternativa para o semiárido, sob meu ponto de vista como pesquisador, é você ter um sistema produtivo de baixo impacto ambiental”. Para além de ser de baixo impacto, o modelo sustentável idealizado para o território consiste, fundamentalmente, no modelo de produção familiar camponesa: “é o modelo sustentável, o modelo familiar camponês, a partir de um processo de organização produtiva em cooperativa etc.” (P3).

A segunda ação diz respeito à mobilização social, na formação de lideranças das comunidades para atuarem como mobilizadores, animadores, organizadores da ação coletiva, contribuindo para a comunidade refletir e planejar sua estratégia de participação dos espaços políticos do território, e reivindicar o acesso e o controle social das políticas públicas. . Como podemos observar nos relato a seguir.

A ação do Projeto Dom Helder, também buscava formar os mobilizadores sociais, e aí tem outra coisa que a gente passou enquanto liderança da comunidade. A gente era o mobilizador social, que não existia, né? Dentro de nenhum programa do governo não existia o mobilizador social. Assistência técnica tinha, até pela EMATER, mas o mobilizador social não existia que é o que? Uma pessoa dentro da comunidade que dá uma assistência mais uma questão social do que técnica. Ajudar a comunidade a se desenvolver, a buscar informações, né? Parceria, até com o município, né? Facilitar. E aí as políticas públicas foi chegando na comunidade por conta disso, do mobilizador social. O Dom Helder investindo financeiramente, dando assistência técnica, capacitando essas pessoas, como também a comunidade. Aí a gente foi interagindo, participando mais, buscando os espaços que tínhamos direitos, mas não despertava o interesse de participar: como de conselho, de fórum, de debate, de evento, nunca tinha interesse de participar, mas a partir do Dom Helder fortaleceu isso aí (S3).

Mediante a articulação dessas duas ações, o PDHC passa a suscitar no território um processo de informação, socialização e reflexão crítica acerca dos direitos dos sujeitos, da

cidadania e da necessidade da organização social com vistas à ação coletiva. É importante destacar o avanço nessa concepção de assistência técnica articulada com o processo de mobilização social que possibilita um processo formativo na comunidade. Este, por sua vez, está ligado ao processo de construção da consciência política dos sujeitos que passa identificar os conselhos, dentre outros espaços, como possibilidade de intervenção.

Vale ressaltar que, como já assinalamos, o PDHC inicia sua assessoria técnica no Território através da parceria com a ASA, organização social com uma contribuição importante nas discussões sobre convivência com o semiárido e na difusão de tecnologias sociais.

Nessa perspectiva, há um contexto de ampliação da base social no território que traz junto consigo o paradigma da convivência com o semiárido, articulando a ação comunitária, a assistência técnica e a difusão de tecnologias sociais de produção econômica e ambiental do território. Desse itinerário, emerge um processo de afirmação dos sujeitos, via busca de políticas públicas, enquanto sujeitos de direitos e de participação dos espaços deliberativos, no intuito de disputar junto ao Estado os direitos fundamentais para conquista da cidadania.

Prestar uma assistência técnica na região na qual viessem trazer o desenvolvimento: o desenvolvimento sustentável, o papel dele era esse. Trazer o empoderamento das famílias e no Projeto Dom Helder teve muitas coisas que ajudou muito: teve a questão da mobilização social, que era a questão dos agricultores, era filhos de agricultores que ia trabalhar na mobilização social, ali, junto com a sua realidade. Teve outras formações. A primeira assistência técnica foi ofertada pela ASA que veio junto com Dom Helder. Que foi trabalhar a questão das famílias, trabalhar cidadania, dos direitos. E a gente foi se apoderando. E a gente ficou porque estava apoderado (S2)

Destaca-se ainda a importância da mobilização social nas comunidades como prática de difusão de informações, de saberes, como estratégia de organização coletiva, frente ao processo de fragmentação social historicamente construída em nossa sociedade. Uma vez que, a função de mobilizar a sociedade esteve sob domínio dos coronéis que atuavam em favor dos seus interesses e não da classe trabalhadora.

Assim, as ações se materializavam em um conjunto de práticas formativas que possibilitaram a construção de um paradigma de desenvolvimento social e econômica com ênfase na produção familiar. Isso valorizando os laços identitários, a participação, a consciência dos direitos, priorizando as políticas públicas e mobilizando as comunidades com vistas à construção de um processo social autônomo.

Em conjunto, a UniCampo e o PDHC, por intervenção de suas práticas educativas, possibilitaram um processo de transformação da consciência dos sujeitos sociais, que,

historicamente, foram inseridos em uma lógica imposta pelas elites agrárias, as quais enxergam às políticas públicas como ações compensatórias, enquanto favor. Ao passo que a consciência do direito passa ser construída no contexto social, os sujeitos passam a se afirmar com sujeitos do direito. Essa transição da consciência de sujeito de favor para sujeito de direito resgata não só a dignidade, mas a condição humana de se reconhecer como sujeito social ativo no processo histórico. Constrói, portanto, um processo de resgate da identidade camponesa, possibilitando reterritorializar o campesinato enquanto sujeito da história.

É nesse itinerário que, a partir dos anos 2000, a luta social do campesinato do território do Cariri paraibano vivencia um processo de transformação. Haja vista a integração de diferentes forças sociais, políticas e intelectuais fundamentais no debate econômico de fortalecimento da produção familiar camponesa, sob a base tecnológica da agroecologia e das tecnologias alternativas e o processo de formação não escolar. Esses espaços possibilitaram, ainda, como evidenciamos nos relatos dos sujeitos sociais entrevistados, a consciência política e de participação dos espaços, aos quais as políticas públicas eram traçadas. Dentre estes, o Fórum Territorial.

4.2.3 O Fórum Territorial de Desenvolvimento do Sustentável do Cariri Paraibano: espaço de concertação²⁰ das Políticas públicas

A política territorial se materializa no âmbito do Fórum Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Cariri Paraibano. Nesse ponto de vista, a Articuladora Territorial afirma que a institucionalização da gestão das políticas públicas no território se constituiu enquanto desafio. Pois, trata-se de um processo contraditório que tinha a finalidade de construir a estratégia de estabelecer uma institucionalidade, por meio da qual as políticas públicas seriam construídas mediante relação entre poder público e sociedade civil. Entretanto, de acordo com o relato a seguir, podemos inferir que a experiência do Pacto Novo Cariri fortaleceu o poder público. Isso através de um processo de organicidade desse setor da sociedade, em detrimento da sociedade civil que, apesar de vivenciar um contexto de surgimento de movimentos sociais e de práticas educativas voltadas à formação do campesinato, não havia uma articulação entre essas diferentes experiências.

Isso era um desafio muito complexo, porque era algo novo, porque estava quebrando paradigmas, porque tinham relações de interesses bastante divergentes entre governo e sociedade civil. No cariri a gente tinha,

²⁰ Esse conceito é tomado como referência para os documentos analisados quando se refere a política territorial e a definição de território como espaço de governança. Nossa investigação buscou discutir essa concepção de forma crítica, tendo como referência as definições postas por Fernandes (2013).

diferentemente da Borborema –para fazer um paralelo- a gente tinha uma base de governo forte por conta do CODECAP²¹ que vinha sendo trabalhado pelo SEBRAE. Então tinha governo unido e sociedade desarticulada. Então a gente tinha dois pesos e duas medidas, pois um chegava bem forte e articulado e o outro seguimento desarticulado. Então a gente tinha um histórico de um sindicalismo dos trabalhadores rurais frágil -Eu estou falando de 2002- com algumas terras recém ocupadas, com a chegada do MST a região, mas não tínhamos ainda uma capilaridade, uma organicidade[...] a gente tinha um Fórum dos Assentados iniciado, a Universidade Camponesa surgindo com o apoio do CIRAD... o componente da Educação do campo já vinha sendo construída pelo Dom Helder. (P4)

Portanto, refere-se a um espaço de participação desigual, ao mesmo tempo que se institui um processo de articulação e de efetivação de diferentes práticas construídas no âmbito da sociedade civil, possibilitando um processo de resgate da identidade camponesa e um posicionamento dos sujeitos na defesa dos direitos.

Nesse contexto, embora a política territorial seja operacionalizada pelo Estado capitalista, cujo interesse se faz na regulação social e de reprodução da formação social capitalista, da desigualdade, a operacionalidade da política por meio da estratégia de conciliação, de construção de uma realidade objetiva e homogênea mostra-se, de outro modo, uma diversidade de relações divergentes. Tudo isso conforme a posição social dos sujeitos e os interesses de classe, que, apesar de ocuparem o mesmo espaço, estão divergindo segundo a intencionalidade inerente a classe social da qual faz parte.

Dessa forma, tratando-se do Fórum Territorial, a política, a participação dos sujeitos na construção das políticas públicas não conclui nas plenárias, se efetiva no cotidiano e na realidade social a qual os sujeitos estão interferindo politicamente. Esse reconhecimento enquanto sujeito da política possibilita, segundo relatos dos sujeitos que fazem parte das organizações da sociedade civil, questionar uma marca da política da região: o patrimonialismo. Portanto, é um espaço de aprofundamento das contradições, de aprendizagens, de reprodução de práticas sociais de ambos os territórios políticos.

Ela melhorou, porque as políticas públicas teria que passar pela discussão do território: como equipamento, as máquinas (do PAC). E aí se viesse, sem discussão, sem a gente não tivesse essa formação também, né?, não teria vindo dessa forma: pra fazer barreiro, fazer estrada, tava sendo usada para outras coisas. Não só fortaleceu o grupo dos prefeito, mas o território fortaleceu isso. As políticas pública, o conhecimento, os projetos que a gente discutia na base, né? O conhecimento, os projetos que era discutido na base. A gente podia dizer ao prefeito: isso aqui você não pode trocar por voto, isso aqui é nosso. Eu participei da discussão, ta meu nome aqui. (S3)

²¹ Consorcio de Desenvolvimento do Cariri Paraibano. Criado a partir do Pacto Novo Cariri.

Relaciona-se, pois, a um contexto de produção de práticas sociais, de sociabilidades em ambos os campos. Decorre desse contexto, duas dinâmicas marcam o processo de construção do conhecimento no território camponês. A primeira consiste no debate sobre a convivência com o Semiárido, que tem como marca a conquista de máquinas e equipamentos para a produção de tecnologias de armazenamento de água e produção de forragem. E a segunda, a identidade camponesa, fundamentada na agroecologia e no resgate dos valores construídos historicamente, tendo o acesso às políticas públicas como eixo fundamental para organizar o percurso de luta. De acordo com o relato anterior, tal ação educativa tem base material na construção de estratégias políticas, capazes de disputar a institucionalidade, organizar as demandas por intermédio da base social com o intuito de organizar a ação dos sujeitos. Outro destaque no relato diz respeito à autonomia dos sujeitos que, ao pautar as políticas públicas, passam a questionar a lógica clientelista da troca do direito pelo voto.

Desse modo, a Educação do Campo é uma discussão que chega ao território no mesmo contexto da construção da política territorial. Além de ter o PDHC e a UniCampo as principais práticas sociais que amplia o processo de formação não escolar construída nos movimentos sociais, pois estas buscam articular práticas e ações com a finalidade de sistematizar o debate sobre Educação do Campo. Trataremos dessas práticas mais adiante no texto, todavia, é necessário situar o cenário para compreender a inserção dessa discussão no âmbito da política Territorial.

Sendo assim, o Fórum Territorial, no contexto da pesquisa, é construído em um ambiente político institucional que sofre influência de um processo histórico de avanços na construção da unidade nas organizações camponesas. Esse processo tem como base material a ação dos sujeitos interferindo e transformando a realidade e caminhando no processo de autonomia, de reconhecimento enquanto classe e das disputas de classe e da luta por direitos.

Então acho a política territorial fortaleceu. Fortaleceu as políticas públicas, discussão sobre a agroecologia que também a gente discutia, essa questão da semente, como eu já falei a gente discutia muito –eu mesmo, eu não aceito essa semente²², discuto muito- porque de um lado você está[...] o governo nos paga pra discutir com as comunidades, com os agricultores, pra gente tá discutindo nossa semente²³ uma semente que a gente usa há anos, que às vezes a gente vai atrás dos nossos avós, nossos tios... Oh, glória! (Expressão dita após um trovão) né? E a gente vai atrás pra plantar e fortalecer a nossa história - porque a semente tem uma história, não é?- Mas essa semente do governo, ele de um lado

²² Do programa de distribuição de sementes, que conforme S3, são sementes transgênicas.

²³ No momento, o entrevistado, diante de uma mesa com vários livros, não tão organizados, pega em uma bandeja muito bem organizada com garrafas padronizadas armazenando diversas sementes, sendo a maioria de feijão e milho, retira uma garrafa com sementes de feijão e mostra com muito orgulho a semente que guarda um processo histórico, uma simbologia, um destaque, aquilo que parece ser o mais importante à mesa por ser parte de sua história e de sua comunidade.

apoia a agroecologia, do outro tá nos repassando sementes com veneno. Então essa discussão era fruto das parceiras do Projeto Dom Helder. Então a gente começou a debater junto porque tinha a mobilização social e a mobilização social era a AAUC, a CUT e a FETAG. (S3)

Apesar de o participante reconhecer os avanços conquistados no governo Lula, sobretudo no que diz respeito ao acesso às políticas públicas por meio da política territorial, ao mesmo tempo revela a contradição com relação ao debate e ao espaço de pautar a agroecologia com políticas públicas voltadas ao território camponês. Constrói uma política de distribuição de sementes através do território do capital. É evidenciado na fala anterior – embora não verbalizando a disputa de poder –, a percepção do mesmo com relação ao antagonismo de projeto social, de território.

Desse modo, é possível identificar um processo de contestação do território do capital a partir do reconhecimento dos valores e práticas inerentes ao território camponês. Ou seja, embora não seja verbalizada a disputa de classe, há o conhecimento que suscita o reconhecimento enquanto sujeito que se posiciona no contexto político de disputa de classe. Daí a divergência estrutural da política territorial com relação ao Pacto Novo Cariri. Pois, nessa, a sociedade civil é forjada no ambiente da política. Enquanto que na política territorial, no contexto pesquisado, a sociedade civil é organizada externamente e seus ideais ocupam e disputam a estrutura da política.

[...] nós percebemos que grandes ações exitosas ficaram não só em Monteiro, a gente vê polos de produção no município do Congo, que ainda ficou, a revitalização e o reconhecimento de entidades quilombolas, duas entidades quilombolas, duas comunidades quilombolas no Município de Livramento e comunidades que estão ativamente produtivas. Uma comunidade quilombola que está em processo de reconhecimento em São João do Tigre também foi fruto da discussão da Secretaria de Desenvolvimento Territorial junto ao Fórum Territorial com o arcabouço do PDHC. (E2)

Os ganhos são produtos da ação dos sujeitos que intervêm na realidade a partir da posição que ocupa na sociedade. Um ponto fundamental para compreender o contexto da pesquisa é a construção ou a reconstrução das identidades camponesas, quer seja por meio da dimensão produtiva, da transmissão de valores históricos, quer seja por meio do resgate de comunidades tradicionais invisibilizadas pelo processo histórico.

Entretanto, ao mesmo tempo em que a política territorial foi um espaço de fortalecimento das lutas sociais, de ganhos identitários, de construção de políticas públicas voltadas a especificidade do território, foi também um espaço marcado por fortes disputas. Os movimentos sociais constroem um espaço de disputa política e de materialização de um projeto. O poder público, por sua vez, atua no sentido de desmobilizar a organização social,

que vinha ocupando espaço antes restrito às elites políticas e econômicas da região que se apresentavam com sujeitos da política. Segundo Martins (1986), por essa estrutura social de poder estabelecia/estabelece troca de favores, construindo relações subalternas com a classe trabalhadora e laços políticos com outras frações da burguesia, transformando em um grande ciclo de poder.

Um ponto consensual entre as definições do processo entre representantes da sociedade civil e do poder público diz respeito a relação entre ambos. Como já afirmamos anteriormente, a partir da fala do Educador da Escola II quanto ao respeito à paridade, há também a afirmação de que a deliberação das demandas da sociedade civil era ponto de resistência dos gestores. Conforme o relato de representantes da sociedade civil,

A sociedade civil é (...) como era uma proposta de um governo social, socialista, né? Que foi o Governo Lula, pra gente foi mais fácil. Agora o governo deu trabalho aceitar, o governo quando eu digo é parte do governo do estado, prefeituras, câmaras também. Teve uma resistência do poder público, teve uma resistência no começo, às discussões eram grandes, sempre teve discussões calorosas com o governo, porque cada um puxava a sardinha pro seu lado. Era bom o debate, eu gostava, porque aí você discutia o que você queria né? (S3)

Então, o território, que em tese deveria ser espaço de construção de um pacto, revela-se um território de poder e de disputa por hegemonia. No contexto da pesquisa, as estratégias de mediação para uma sociabilidade revelam-se nos diferentes territórios, mas é o território camponês que passa a ocupar uma trincheira que outrora era restrito ao território do capital. Essa contradição é referenciada pelo Gestor Municipal, ao afirmar que a marca desse processo de resistência do poder pública diz respeito à descentralização do poder de decisão.

E isso, quando se fala em sociedade civil, foi um impacto pra o executivo, pra o poder público, porque tivemos muitos embates. Quando você bota o povo para decidir as coisas, quem está na política, os chamados caciques, os currais eleitorais que existiam mais antigamente as pessoas começaram a se incomodar porque a política pública deixou de passar na mão de uma pessoa e passou a passar por várias pessoas que decidiam tudo. (P1)

O debate democrático e a gestão social das políticas públicas apontadas como avanços por parte dos entrevistados que pertencem à sociedade civil são pontos de resistência para o poder público, que, conforme relato, gerou tensões no âmbito da institucionalidade. Como forma de resistência, o poder público adota a estratégia de boicote nas plenárias, não respeitar as decisões colegiadas e construir um apoio da sociedade civil, via indicação de participantes conectados aos seus interesses.

O desafio nosso era os governantes enviarem seus representantes e quando os projetos começavam, por exemplo; a construção de prédios, como o Centro de

Formação²⁴, né? E ai viveiro, carro –principalmente transporte- e ai quando chegava à prefeitura, o secretário da Agricultura participava do debate, mas ai quando esses equipamentos, prédios para se construírem pela prefeitura, eles tinha a resistência de não aceitar porque a sociedade civil tinha sido comandada, tinha sido o gestor deste patrimônio, desse objeto. (S3)

A postura do boicote é confirmada por outro participante. Dessa feita como representante do poder público, apontado ainda como um limite não superado na política territorial, que é a concepção do direito negociado para fins eleitorais de quem está no poder. O direito, pois, é entendido como um favor por parte da elite no poder.

Várias contradições: primeiro o poder público sempre boicotou, vamos ser claro, mandava lá um representante, mas sempre boicotou. Os caras tudo puto da vida, por quê? Porque querem o dinheirinho no balcão. Ah! Foi meu deputado quem trouxe. Tudo dentro da lógica eleitoral, nós não conseguimos superar isso. (P3)

Assim, a disputa de projetos de sociedade é também um elemento central que define a política territorial, que em tese seria um espaço de diálogo entre os diferentes interesses econômico, político e social, mas que na realidade “O Grande desafio é tá lá provando que a gente precisa de desenvolvimento, precisa de política pública e os grandões lá, né? Querendo levar as coisas pra eles.” (S2). Trata-se, portanto, do ponto de vista de organização da classe social, de um espaço pedagógico cujas contradições e interesses de classe são evidenciados, desnudando, desnaturalizando o discurso dominante e evidenciando que o debate é político e os interesses dominam a relação social.

Simultaneamente, há a reprodução de velhas práticas sociais, no intuito de conter os avanços e manter o controle social, político e econômico, diante da perspectiva de que o Fórum Territorial se constituía num espaço de poder, de formulação e de negociação das políticas públicas e dos recursos provenientes do governo federal.

Nessa configuração de gestão das políticas públicas, conforme afirmação do Gestor Municipal, quando se refere às atividades que tinha um maior número de participação, conseguia pautar suas demandas com mais ênfase com relação às atividades as quais o processo de organização estava em construção.

Neste sentido, ao se pensar políticas territoriais é necessário compreender sua multiescalaridade e sua multidimensionalidade. Quando o território é concebido como uno, ou seja apenas como espaço de governança e se ignora os diferentes territórios que existem no interior do espaço de governança, temos então uma

²⁴ Atualmente denominado de Núcleo Educação da Agricultura Familiar (NEAF) foi um espaço construído como proposta do Fórum Territorial com a finalidade de se tornar um centro de formação de agricultores/as e da juventude camponesa, era um espaço para receber as atividades da Universidade Camponesa, a proposta de construção do Centro gerou o debate no território sobre um espaço que não fosse apenas destinado a extensão no território, portanto, antecede a mobilização realizada para construção do CDSA.

concepção reducionista de território, um conceito de território que serve mais como instrumento de dominação por meio das políticas neoliberais. Nesta condição, uma determinada região é escolhida para a aplicação de políticas de desenvolvimento, em grande parte, a partir dos interesses do capital. Evidente que pelo fato das comunidades camponesas terem menor poder político, terão pouco poder de decisão na determinação das políticas, por mais que o discurso das instituições defenda o “empoderamento” das comunidades rurais. Desse modo, as políticas promovem o fortalecimento das relações capitalistas em detrimento das relações não capitalistas ou familiares e comunitárias. Intensifica-se, dessa forma, as políticas de expropriação das comunidades rurais, que perdem seus territórios para o capital que necessita se apropriar continuamente dos territórios camponeses para se expandir. (FERNANDES, 2013, p. 197/198)

Os dados nos possibilita afirmar que a estrutura da política territorial não se define apenas por meio da concepção do território enquanto espaço de governança, mas sim, na relação deste com relações de poder, de disputas por projetos de sociedades e de paradigmas.

Apesar de serem avanços pontuais no debate político mais amplo, de construção de um consenso capaz de promover mudanças profundas na formação social devido a participação desigual, há duas questões que merecem ser destacadas em meio a realidade social para que sejam compreendidas como avanços no contexto pesquisado: os ganhos políticos do processo e a mensagem expressa pela política.

A primeira questão remete ao processo de reconhecimento dos sujeitos envolvidos na política e da possibilidade de ampliação da ação destes, construindo políticas e ações que garantam a autonomia e, sobretudo, os próprios se reconhecer enquanto parte das políticas, como uma conquista social. É pedagógico, pois há o conhecimento, o reconhecimento e a disposição para transformar a realidade. É evidente que necessita ser ampliado, incluindo uma base social mais ampla. Mas, antes de tudo, se faz necessário compreender enquanto um fluxo histórico importante na organização do campesinato no território que tem como unidade um projeto social: o desenvolvimento do território camponês do semiárido por meio da convivência com o semiárido.

Com relação à segunda questão, sobre a mensagem emitida desse processo histórico, e isso foi evidenciado, mesmo no momento de retrocesso, em algumas falas, que é possível questionar e enfrentar a elite política e as práticas do coronelismo da região, e se colocar em outra posição que não seja as relações patriarcais. Com isso, gerando antagonismos de classe em um território, cujo discurso é de que não há organização social, na esfera local e de fim da classe social, fim da história, na esfera nacional, por meio do discurso neoliberal. Essa questão implica em uma projeção que é como reorganizar a classe trabalhadora e ampliar uma

união popular frente ao retrocesso político contemporâneo, trazendo ao centro o papel intelectual e o papel da Educação do Campo no cenário político.

Se, por um lado, é importante situar a política territorial no âmbito da estratégia do governo, em imprimir esforços para garantir a reprodução do capital, conciliado com ganhos sociais, por outro, é importante situá-la como espaço capaz de evidenciar as contradições de classe. Além de, especificamente, no território pesquisado, enquanto espaço de materialização do projeto popular de desenvolvimento, por meio da luta por políticas públicas.

A globalização com a hegemonia das políticas neoliberais provocou a emergência do conceito de território em duas direções. Pelo PCA em que o significado de Território é utilizado muito próximo ao conceito de espaço ou de região, principalmente pela ausência das análises sobre as contradições e as conflitualidades. Alguns exemplos desse paradigma são os estudos financiados pelo Banco Mundial. Esta definição oculta uma forma de controle social das populações que vivem nos territórios, com a realização de políticas de subalternidade. Pelo PQA em que o ponto de partida do Território é a soberania, explicitada pela resistência à desterritorialização que acontecem por meio das políticas de desenvolvimento, evitando similitudes com o conceito de espaço. (FERNANDES, 2013, p. 211).

Por tudo apresentado nos dados coletados, inclusive nas fontes documentais, nos possibilita identificar a presença dos dois paradigmas em disputa no território do Cariri. Essa compreensão nos possibilita conceituar a política territorial de forma mais ampla, no contexto das relações de poder. Tal política foi, por um lado, instrumentalizada por agentes políticos locais com a finalidade de manter o controle social, via apropriação dos recursos e aplicação dos mesmos desconsiderando as demandas sociais, revelando a face corporativa da política. E, por outro, uma busca de ampliação das ações políticas dos camponeses envolvidos em um processo mais amplo de organização social, via movimentos sociais, com o intuito de disputar as políticas públicas efetivadas no território. De maneira que possibilitou construir um ideário de resgate da identidade camponesa, promovendo a convivência com o semiárido e a estruturação de uma proposta agroecológica e educacional como unidades fundamentais para organizar a sociedade civil na luta política.

Os avanços apontados e o debate construído em defesa dos interesses populares fazem da política territorial um espaço de resistência ao avanço do território capitalista sobre o território camponês. Sobretudo, com base na experiência que antecedeu a esta institucionalidade que trazia o ideário de empreendedorismo rural. Essa análise nos possibilita afirmar que há, no contexto pesquisado, uma multidimensionalidade que produz diferentes formas de sociabilidades de acordo com projetos em disputa.

Quanto ao território camponês, há uma mudança estrutural na sociabilidade que é evidenciar a diversidade de relações sociais, de produção e a busca para construir uma

autonomia. Na intenção de promover feiras agroecológicas, como possibilidade de consolidar a produção familiar, em uma relação direta com a sociedade, em detrimento da exploração do atravessador, apontada no PTDRS como ameaça e como forma de exploração social. Entretanto, mesmo que importantes para o contexto histórico, ainda são ações incipientes diante da hegemonia presente no território. Uma vez que apresentam a descontinuidade da política territorial e extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário, no Governo ilegítimo de Michel Temer, destacado por todos os entrevistados que tiveram relação direta com a política como um retrocesso para a agricultura familiar camponesa e para a construção de políticas públicas. O que tornou as relações de poder ainda mais desiguais, excluindo a participação dos sujeitos no debate político.

As relações de poder, nesse contexto, se manifestam pelo boicote às decisões que, em tese, deveriam ser pactuadas entre o poder público e a sociedade civil. Outra relação desigual, que implica em um limite da política, diz respeito ao predomínio de algumas cidades sobre as demais. Pois,

O que me chamava atenção era uma briga que tinha entre Sumé e Monteiro. Era tanto que os recursos do Fórum Territorial concentraram boa parte em Sumé depois ficou aquela briga com Monteiro. E pra você vê a apropriação das políticas públicas como acontece, a gente tem um caminhão de uma feira agroecológica que era pra os agricultores, e quem usufrui a prefeitura de Sumé. Quantos carros do território foram pra Sumé e os agricultores não estão com ele? Entendeu? Ai sempre ficava aquela briga entre Sumé e Monteiro e o Fórum tava se resumindo naquilo. A gente ia lá, falar, falar, quando tinha um interesse deles ficava aquela briga no Fórum. E isso chateava muito dentro do fórum, chegou uma época que isso ficou até insuportável. Sumé tinha tudo, os agricultores usufruíam pouco e ficou por isso mesmo. Caminhão de feira, carro, feira agroecológica, eles tinham tudo. (S2).

Além de concentrar as ações nos municípios centrais²⁵, a disputa pelos recursos acaba ampliando as relações de desigualdade que a classe trabalhadora está submetida, se tornando uma forma de desmobilização social, frente ao debate corporativo que permeia as discussões políticas. Essa perspectiva também é apontada pelo Gestor Municipal, quando afirma que:

No começo foi difícil até pegar dinâmica do território, né? Naturalmente as cidades maiores conseguiram colocar mais pessoas nas discussões, nas comissões que discutiam vários assuntos isso às vezes eles ficavam com tudo e a gente ficava com um pouco ou quase nada. Depois a gente foi aprendendo a como participar e lutar, brigar e mostrar que no Cariri não existia só as cidades margeadas pela BR 412, né? Que existiam cidades²⁶ mais distantes da BR que

²⁵ Por municípios centrais estamos denominando aqueles que a BR 412 atravessa por dentro do município.

²⁶ Uma primeira questão, que percebemos na linguagem dos entrevistados, é que geralmente usam o termo cidade, para se referir ao município, como se o mesmo não tivesse campo, embora, a dinâmica territorial ressaltasse os agricultores, o seu território de vida, de moradia e trabalho, fica oculto nas falas, ou subentendido na palavra cidade, o que reflete o discurso urbanocêntrico que predomina em sua cidade.

também tinha vida tinha pessoas: homens e mulheres que trabalhavam todos os dias para fazer uma cidade melhor, né? (P1)

A apropriação dos recursos dos municípios centrais, com relação aos municípios periféricos, demonstra que as relações de poder nem sempre assumiam uma dimensão de classe – embate territorial, devido a este processo de influência dos governantes sobre representantes da sociedade civil.

Entretanto, mesmo diante das contradições apontadas, os avanços demonstram que, para o território em questão, a política territorial possui uma importância histórica. Isso porque, os sujeitos, sobretudo da sociedade civil, foram forjados na organização social, diferentemente do ideário de sociedade civil construída no *Pacto Novo Cariri*. Visto que,

Cada instituição, organização, sujeito etc., constrói o seu território e o conteúdo de seu conceito, desde que tenha poder político para mantê-los. Esses criadores de territórios exploram somente uma ou algumas de suas dimensões. Isto também é uma decisão política. Todavia, ao explorar uma dimensão do território, ele atinge todas as outras por causa dos princípios da totalidade, da multiescalaridade e da multidimensionalidade. A compreensão de cada tipo de território como totalidade com sua multidimensionalidade e organizado em diferentes escalas, a partir de seus diferentes usos, nos possibilita entender o conceito de multiterritorialidade. Considerando que cada tipo de território tem sua territorialidade, as relações e interações dos tipos nos mostram as múltiplas territorialidades. É por essa razão que as políticas executadas no território como propriedade atingem o território como espaço de governança e vice-versa. (FERNANDES, 2013, p. 197)

Dessa forma é importante situar que, excetuadas os avanços em fazer das políticas públicas ações para a convivência com o semiárido, em ampliar a concepção de campo, de sujeito camponês e de Educação do Campo, através da diversidade cultural e produtiva, essas ações não se materializaram no discurso da sustentabilidade. Haja vista que não foram construídas estratégias para a continuidade das políticas públicas. E, com a extinção do MDA, os investimentos foram cortados (e não contingenciados que é o discurso utilizado pela direita neoliberal e neofacista para justificar o fim das políticas sociais).

Se, por um lado, não foram construídas estratégias na sociedade civil para a construção de proposta de fundo rotativo de base solidária para garantir a autonomia, por outro lado a lógica da política era que o recurso era direcionada ao poder executivo para aplicação do orçamento, seguida da lógica política de apropriação privado do orçamento público pelos agentes políticos da região, divergindo de experiências solidárias. Nesse sentido, a lógica de aplicação dos recursos contribuiu para manter a lógica corporativa no âmbito da política territorial.

A excepcionalidade, no campo produtivo, fica por conta das feiras agroecológicas e das tecnologias para a convivência com o semiárido, que, mesmo ainda incipientes, se

constituem como um canal pelo qual a agricultura familiar camponesa participa de todas as fases do processo produtivo. O que possibilita o resgate da identidade e a apropriação das tecnologias. No caso específico das feiras, possibilita combater a figura do atravessador que se apropria da renda da terra camponesa. Além da autonomia dos sujeitos no processo produtivo, se efetiva em uma ação contrária a alienação do trabalho, fortalece os vínculos comunitários e a agroecologia.

Quanto à Educação do Campo, a inserção dessa modalidade educacional seja oficialmente definida no PTDRS em 2005, o debate entra no Fórum Territorial por duas vias: a primeira mais ampla, que conseguiu aglutinar uma ampla participação popular, diz respeito à luta pela conquista do CDSA; e a segunda, se refere à luta contra o fechamento de escolas que se efetiva no período de 2007, ou 2008²⁷, quando as comunidades passam a se organizar contra o fechamento de escolas e afirmando que a Educação do Campo é direito. Sobre esse a luta das escolas, a Líder Social afirma:

A gente começou a pautar as escolas (...). A gente ia, a gente precisa de escolas do campo, tá sendo fechadas escolas do campo (...). Mas ninguém nunca ligava para o debate era meia dúzia de pessoas para o monte de gente.

Essa afirmativa comunga com duas falas do Gestor Municipal: a primeira está relacionada ao debate sobre a Educação do Campo, que tem sua base material no processo formativo construído no território via UniCampo e PDHC. Portanto, em espaços não escolares e por meio destes o debate passa a se institucionalizar no âmbito do Fórum e no âmbito das escolas. Outra questão diz respeito à representatividade no Fórum Territorial, em que as atividades que conseguiam uma maior participação de sujeitos priorizavam suas pautas. O mesmo destaca o exemplo da caprinocultura que, por vivenciar um processo organizativo no território e por ser uma atividade estratégica para a produção camponesa no semiárido, centralizava o debate produtivo.

Por conseguinte, o Fórum Territorial se materializou como espaço de efetivação do debate e de conquistas de políticas públicas para o campo, bem como de participação da sociedade civil. Isso possibilitou uma consciência e a luta por direitos, de articulação dos movimentos sociais para resistência a política de fechamento de escolas do campo. Além de que se constituiu enquanto uma arena de conflitualidade e disputa das demandas e interesses dos grupos sociais, do poder público e da sociedade civil – portanto, evidenciava claramente em diferentes ações a disputa das classes sociais na apropriação e uso das políticas públicas.

²⁷ Parte dos entrevistados faz referência ao debate sobre a resistência de escolas do campo em 2007, parte faz referência a 2008, existe ainda o ano de 2006 que marca o debate sobre o acesso ao ensino superior, por meio da pauta da universidade.

4.2.4 Organizações da Sociedade Civil

Em uma sociedade marcada pela desigualdade, pelo poder das oligarquias agrárias e pelas relações patriarcais, a organização social é um processo contraditório. Diante disso, as práticas construídas no âmbito da sociedade civil no Cariri se constituem em elementos importantes por se tratarem da articulações entre um paradigma de desenvolvimento e a organização social fundamentados em um projeto popular de base camponesa. Estes pilares são determinantes no processo de construção, ou reconstrução da cultura camponesa e da construção da autonomia dos sujeitos.

Decorre desse processo, a tentativa de construir uma unidade social da classe trabalhadora, com o foco nos assentados e assentadas, que se materializa na constituição do Fórum dos Assentados da Reforma Agrária do Cariri Paraibano.

Nós conseguimos fundar dentro do território o Fórum dos Assentados da Reforma Agrária. Com esse Fórum nós tivemos muitas conquistas com o Projeto Dom Hélder Câmara que também chegou o acesso a muitas políticas. Nós fomos um dos fundador. E nós trabalhamos juntos na área de mobilização e o Braz de Coxixola. O projeto Dom Hélder Câmara, a CUT e nós conseguimos, rapaz, mais de dois milhões de reais para os assentamentos. Porque nós trabalhamos diferente. O que nós fazia? Nós visitamos todos os Assentamentos pegava a demanda de cada Assentamento, juntava essa demanda conjunta para todos os Assentamentos, dava entrada no INCRA e negociava com INCRA um prazo para o INCRA vir e juntar o povo no grande Fórum e o INCRA mostrar as demandas que eles poderiam atender seja nos valores, seja para habitação, construção de casa e eles ia depois de aprovado lá e executava mesmo. Então foi um momento muito importante que nós tivemos muita conquista no Fórum dos Assentados naquela época, tudo dentro desse trabalho do Fórum, da Universidade de Camponesa junto com o Projeto Dom Hélder Câmara que contribuiu muito para isso também. (S1).

O que resulta em um processo de organização coletiva com a finalidade de atuar na disputa pelas políticas do Estado, visando o acesso às políticas públicas, articulando a ação conjunta com outras práticas sociais que também estavam em construção no território. Como exemplo disso, temos a Universidade Camponesa, que exercia um papel importante na formação das lideranças comunitárias, dentre as quais, as lideranças dos Assentamentos da região, trazendo a reflexão sobre o semiárido, a luta pela terra e a efetivação de tecnologias de convivência com a seca.

Isso suscitou um processo pedagógico coordenado por um movimento formado por diferentes práticas sociais e políticas que passaram a integrar as ações no território. Compreender tais experiências, enquanto movimento, é trazer ao centro do debate como o processo formativo decorrente destas práticas vai suscitar uma consciência política e cidadã

dos sujeitos que passam a construir estratégias para disputar junto ao Estado às demandas sociais, às políticas públicas.

O movimento inicial da Educação do Campo foi o de uma articulação política de organizações e entidades para denúncia e luta por políticas públicas de educação no e do campo, e para mobilização popular em torno de outro projeto de desenvolvimento. Ao mesmo tempo tem sido um movimento de reflexão pedagógica das experiências de resistência camponesa, constituindo a expressão, e ao poucos o conceito de Educação do Campo. (CALDART, 2004, p. 14).

Nesse contexto, identificamos a articulação de um processo formativo não escolar, amalgamado por uma concepção de desenvolvimento sustentável e de convivência com o semiárido. Além do processo de surgimento de instituições e das ações desenvolvidas por entidades, ONGs e intelectuais que, em conjunto com as forças sociais do Cariri, constroem estratégias de fortalecimento das ações da sociedade civil, por meio da estratégia política de disputar o Estado. Entendemos que para construir um projeto popular capaz de transformar a realidade só é possível através da construção da unidade popular. É a força política, consciente, organizada que movimenta a sociedade e possibilita o surgimento de uma nova formação social.

Diante da situação, se procedeu no Cariri um processo de ampliação das forças sociais, políticas e intelectuais no território como um processo de ampliação da base social e de formação da consciência, que traz, em seu bojo de ações, um projeto popular como unidade fundamental para articular a mediação.

Entretanto, é importante situar que o processo organizativo no Território antecede o recorte temporal da pesquisa. Nesse sentido, entre os sujeitos entrevistados, destacamos a trajetória de uma das lideranças sindicais, que participou ativamente no processo de criação da Unicampo, e do Fórum Territorial, todavia sua inserção nas lutas é anterior, a este período histórico recorte da nossa pesquisa.

O mesmo iniciou o processo de organização sindical no território do Cariri paraibano, de articulação para a fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) nacional, na Paraíba e no Cariri, ocupando diversos cargos na direção, inclusive de presidente estadual desta central sindical. Isso possibilitou articulação com a Comissão da Pastoral da Terra e o processo de fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), na região do Cariri.

Sua atuação sindical tem início nos anos 1960, “(...) na época do golpe militar de 64”. Nas palavras do entrevistado: “eu tava lá (em São Paulo) e depois houve intervenção no Sindicato da gente que era o sindicato das Indústrias Farmacêuticas é (...) Das Indústrias Petrolíferas e Farmacêuticas da Baixada Santista (...) (S1)”.

Na década de 1970, ao se reterritorializar no Cariri, iniciou o processo de criação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São Sebastião do Umbuzeiro, conforme podemos ver no relato abaixo:

Então vamos lutar para fundar um sindicato aqui. Fui em João Pessoa, na Federação dos Trabalhadores da Agricultura, eles orientaram, mandaram uma pessoa aqui, o secretário que era Zé Gomes na época, e orientou aqui como é que nós fazíamos para criar um sindicato. E a gente fundou aqui o Sindicato dos Trabalhadores Rurais em 1974, 16 de dezembro de 1974. (S1).

Líder e dirigente do Sindicato citado, o entrevistado também atuou na criação de outros sindicatos rurais no território, entre os quais o “de Ouro velho, da Prata, Camalaú, São João do Tigre todos esses foram depois, de 75 para cá. Monteiro (...)”

Destacam-se ainda duas ações lideradas pelo Sindicato, além da articulação com CUT e com o PT, que insere o Sindicato dos Trabalhadores de São Sebastião do Umbuzeiro nas lutas populares. A primeira se refere ao processo de fazer frente à luta política, atuando na efetivação dos primeiros projetos de Reforma Agrária do território do Cariri. Já a segunda, diz respeito ao processo de formação dos sujeitos, com vistas à organização sindical. Tais ações convergem para um processo de conscientização dos camponeses da região, com relação aos direitos, pois “a gente falava muito na Lei 4. 504 que é o Estatuto da Terra pra reforma agrária e da previdência social na época, que o Estatuto da Terra antigamente incluía a legislação trabalhista rural” (S1).

Na liderança do Sindicato de São Sebastião do Umbuzeiro vivenciou um processo de luta política, no enfrentamento aos interesses das elites agrárias da região e os processos de resistência política ao regime militar. Expressa na sua fala o trabalho de formação realizado pela organizações sociais, na perspectiva de estimular a organização autônoma dos agricultores

Então fui ameaçado de morte e coisa e tal e nós criamos uma ONG com o pessoal que foi exilado do Brasil na época do golpe. Foi Manoel da Conceição, que é do Maranhão, líder camponês -teve na França exilado-, Barbosa (...) Então nós criamos uma ONG aqui na Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte chamada CENTRU que é a sigla Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural. Aí com essa ONG nós conseguia apoio internacional contra a ditadura militar na época que a gente começou a fazer muito trabalho de formação, capacitação dos agricultores conscientizar para que ele se organizar e eles fortalecessem para criar e fortalecer suas próprias instituições: Sindicatos, associações e o partido que passou a ser o de muito dessa organização também, que o Partido dos Trabalhadores e de muitos sindicatos, fortaleceu os sindicatos. Isso foi de 81 pra cá. (S1).

No bojo das ações lideradas pelo movimento sindical no Cariri constam ações de organização social, através de criação de instituições e de resistência frente à ditadura

civil/militar. Destaca-se a criação da Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural (CENTRU), que por meio dessa ONG, o movimento sindical no Cariri passou a fomentar a necessidade de dialogar acerca da organização social. É por meio da organização sindical que surgem outras organizações sociais, sobretudo ligadas à ala da igreja católica progressista. No caso do Cariri, tem a atuação da Comissão da Pastoral da Terra (CPT), a qual visa a criação de instituições que representem o trabalhador camponês, com ênfase na estratégia sindical e do partido político.

Através desse processo de expansão da luta sindical e de inserção de novas organizações, a organização popular é direcionada para duas lutas distintas: a primeira, ao longo dos anos, se materializa como um paradigma que dá sustentação ao território camponês no Cariri, que é a convivência com o semiárido. Conforme líder sindical, por meio dessa aproximação do movimento sindical com parte da Igreja Católica, surge às ações de construção de cisternas e de poços ainda nos anos de 1980. Experiência expandida e difundida na região semiárida a partir do governo Lula com o Programa 1 Milhão de Cisternas (P1MC), vista como tecnologia de captação e armazenamento de águas da chuva para o consumo e para o uso produtivo no período de estiagem, coordenada pela Articulação do Semiárido (ASA).

[...] com o CENTRU, nós apoiamos várias organizações. Aqui com as entidades era a AMAS, a AMAS que era ligada à Igreja Menonitas, nos anos 80 a gente fez poços cisternas junto com essas organizações antes da ASA, né? Distribuição de sementes. Fizemos isso aqui também (S1).

Além das ações de convivência com o semiárido, que ao longo do processo se transformaram em políticas públicas, as ações do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de São Sebastião do Umbuzeiro também atuou junto às comunidades posseira da Fazenda Santa Catarina, no primeiro projeto de Reforma Agrária do Cariri. Como também na Fazenda Estrela D'alva, destacando, nessa atuação, o trabalho da Comissão Pastoral da Terra. Assim descrito no relato abaixo:

Olha a CPT já esteve aqui antes, que foi muito apoiado por padre Frederico e o bispo Dom Luiz Gonzaga que veio do Espírito Santo pra Campina Grande. E aqui na região tinha Jorge Pereira que era da Pastoral da Terra, e tinha Dorinha de São João do Tigre, Jorge Pereira de Camalaú. E esse bloco a gente trabalhava sempre articulado área da formação ajudando capacitar os trabalhadores (P2).

As organizações dos trabalhadores na formação de estratégias de representação política, de produção de conhecimento e de produção e difusão de tecnologias vão somando às lutas que, a partir de 1990, dão origem aos assentamentos de Reforma Agrária no Cariri. O que vai suscitar um clima organizacional de resistência e luta pela terra e uma maior diversidade na composição do campesinato no território, com a emergência de um novo

sujeito social: o assentado/a da Reforma Agrária. O relato dessas lutas identificamos na fala abaixo:

Em 1993 foi desapropriada a primeira propriedade aqui na região que foi (a fazenda) Santa Catarina. Santa Catarina que já tinha vários ocupantes e foi feito uma regularização e eu mesmo, o sindicato daqui, ia pra lá de bicicleta. Fizemos primeiro a Associação junto com Manoel Amaro que era da CPT, o líder da CPT... Organizamo a Associação lá e depois foi continuamo a luta. Houve aqui desapropriação da (Fazenda) Estrela D'alva que foi um pedido que a gente fez, depois o INCRA veio, mediu e nós só ocupamos, na verdade a área, depois que o INCRA constatou que a terra era improdutiva. Ai nós ocupamos lá e o INCRA veio e deu a posse aos agricultores... Ai depois teve em Camalaú que a gente também contribuiu lá que hoje chama (Assentamento) Novo Mundo, que na época de Zé Inácio tinha até aeroporto lá, era um fazendeirão e a gente, foi um grupo de lá que se organizou e começou com Zé Paulo, irmão de Deusinho que começou e trabalhou e começou o vazanteiros. O açude encheu, o açude Zé Tourinho, em Camalaú, e eles começaram a trabalhar a questão das vazantes e teve muita confusão lá e a gente foi lá apoiar essa luta lá chamada vazanteiros... E aqui na Estrela D'alva nós começamos com a ocupação das Áreas do Açude Santo Antônio que era do INTERPA e a gente ocupou porque foi assim: o governo desapropriou, mas os herdeiros, os ex-donos, continuaram posseiro da área da água e depois que as águas iam baixando eles iam plantado e não permitiam que outras pessoas entrassem e nós ocupamos também essa área da Estrela D'alva que era 5.275 hectares. Então Camalaú foi a de Zé Inácio a gente foi lá dar um apoio ao pessoal que tava lá acampado, foi muita perseguição. E de lá partimos para a vizinha em Camalaú que agora me esqueci o nome... E depois teve a Feijão, que hoje chama (Assentamento) Mandacaru em Sumé...

Em meados dos anos 1990, a formação dos assentamentos passa fazer parte do itinerário organizativo do movimento sindical. Assim como permite a territorialização de movimentos sociais de atuação nacional, como o MST, que também atua tanto no processo de luta por terra: no Assentamento Mundo Novo e no Assentamento Mandacaru, conforme posto por Caniello e Duqué (2006). Esse processo de luta evidencia as disputas territoriais, que no Cariri está relacionado tanto ao domínio da terra, quanto das águas nas chamadas luta dos vazanteiros, pressionando, por meio da ocupação da terra, a política de Reforma Agrária.

Diante desse itinerário de organização popular, que tem a década de 1970 como marco histórico, o início dos anos 2000 possibilita um aprofundamento desse processo organizativo com a formulação de um projeto popular de desenvolvimento do território camponês do Cariri, redimensionando a luta política para um paradigma capaz de articular e ampliar as ações no território. A gestação desse paradigma tem origem na parceria entre PDHC e UniCampo, mediante ações de formação, organização social, debate sobre convivência com o semiárido, por meio de tecnologias sociais e organização para luta por políticas públicas que encontram na política territorial as bases de materialização do projeto.

Esse processo está inserido em um contexto de mudança na proposição e gestão das polícias públicas. Com o intuito de mudar o enfoque da política setorial, focada na divisão regional ou municipal, para pensar a política a partir da abordagem territorial.

43 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TERRITÓRIO: PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo projeta o rompimento com a perspectiva da alienação do trabalho ao reposicionar essa dimensão na perspectiva da formação humana, da humanização do ser. Faz isso posicionando o camponês como sujeito da história, do seu modo de vida, da sua educação. Daí uma dimensão central, que se torna ponto de crítica de setores da esquerda e do capital: a base social da Educação do Campo é o movimento social.

Em outros termos, a Educação do Campo deve ser vista como expressão da ação política de sujeitos, ao identificar que o modelo de educação pensado pelo Estado subordina a classe social, por sua matriz urbanocêntrica. Em virtude disso, fazendo parte do projeto do capital para o campo, que é expropriar os sujeitos da luta e da terra. A Educação do Campo posiciona os sujeitos, que em posição de resistência ao capital, disputa um modelo de educação constituído na emancipação dos sujeitos.

Segundo Frigotto, (1995), a consciência ampla, política, crítica, capaz de romper com a lógica capitalista excludente, se efetiva por meio de um processo histórico. A organização do campesinato organizado em um projeto popular se constitui como ponto de partida para a ação política intelectual. Uma vez que, “a tomada de consciência, da forma mais ampla possível, desta realidade histórica de tal sorte que a mesma se constitui num elemento de ação política, é de fato crucial (FRIGOTTO, 1995, p. 175). A base organizativa em torno da luta Por Uma Educação do Campo no Brasil avança, primeiro quando rompe com a dualidade campo/cidade propondo uma proposta pedagógica da classe trabalhadora. Faz isso sem negligenciar a especificidade do território orientada pela base político pedagógica, na pedagogia do oprimido, na pedagogia do movimento e na pedagogia socialista.

De acordo com os autores SILVA (2017) Fernandes; Camacho (2017), Caldart (2009), o Movimento da Educação do Campo emerge das práticas educativas que já se desenvolviam no campo, em contraposição ao modelo hegemônico de sociedade e de escola.

Em suma, a educação e mais amplamente a formação humana enquanto práticas constituídas pelas e constituída das relações sociais não avançam de forma arbitrária, mas de forma necessária e orgânica com o conjunto das práticas sociais fundamentais. Neste sentido, a luta pela ampliação da esfera pública no

campo educacional pressupõem a ampliação do público em todas as esferas da sociedade, principalmente no plano das relações econômicas e políticas (FRIGOTTO, 1995, p. 191).

Diante das contradições e limites apresentados e da especificidade do território do Cariri – que, a partir do final dos anos 1970 começa a vivenciar diferentes processos para retomada da organização social, silenciada pela ditadura. A partir dos anos 2000, diferentes organizações passam a desenvolver práticas educativas não escolares, junto aos agricultores e assentados da Reforma Agrária, essa ação vai se ampliando com a incorporação do debate sobre as escolas no campo do território, e com a vinculação com o debate nacional da Educação do Campo.

Dessa forma, integrando aos movimentos de resistência ao fechamento de escolas, das questões pedagógicas, das políticas educacionais específicas para o campo. É nesse aspecto que analisamos o cariri no contexto mais amplo, sem deixar de observar sua base material, sua formação social.

Logo, a efetivação de tais propostas está situada nas contradições desse processo histórico, cujas bases materiais estão na organização política dos sujeitos e na ação política desses no processo de disputa ao Estado, no âmbito da esfera pública, garantido direitos sociais. Analisar esse contexto possibilita apreender não apenas as ações educativas, de conscientização do campesinato, mas situar a luta política do campesinato no contexto do estado neoliberal. No qual, a ideologia é pautada em diminuir o estado social e ampliar o lucro e a estruturação do capital financeiro. Entendendo que, conforme Frigotto (1995), a transformação da formação social passa por um processo de ampliação da democracia e de fortalecimento da esfera pública. Ainda segundo o autor, consiste em [...] entender que tal superação somente pode ser construída mediante a ação política, nas vísceras mesmo da contradição capitalista, mediante o fortalecimento e a ampliação democrática da esfera pública (FRIGOTTO, 1995, p. 29).

Ao mesmo tempo em que a crítica não pode ser abstraída da realidade social, que traz marcas da formação social, do assistencialismo, do modelo de reforma agrária conservador, idealizado e projetado ao fracasso e para manter as condições econômicas e política dos sujeitos. Quando direcionamos nosso olhar considerando tais questões, identificamos os avanços sociais construídos, definido nosso papel enquanto educadores de construirmos juntos com os sujeitos sociais o processo histórico, e não na condição de condutores de um projeto revolucionário, ao qual o campesinato não se reconheça. Talvez esse seja um ponto fundamental do paradigma originário da Educação do Campo no processo de construção de

uma pedagogia contra hegemônica, quando pensa a educação do campo, a escola do campo, o território camponês, a identidade camponesa, ou seja, um processo de reconhecimento enquanto sujeito social. Não há projeto de transformação sem o processo de reconhecimento dos sujeitos, ao mesmo tempo em que não há outra sociedade possível se as condições materiais da existência humana não estejam construídas. Não há um projeto ideal, quando a realidade remete a realidade desumana, perversa.

O Fórum Territorial foi, conforme Educador da Escola II, o primeiro espaço de denúncia e de tentar articular encaminhamentos as demandas pela escola no campo e contra a política de fechamento de escolas. Porém, como afirmado pelo Gestor Municipal, as ações que caminhavam eram as que conseguiam construir uma maioria. E a demanda pela Educação do Campo, segundo a Líder Social, era uma pauta que vinha de parte de agricultores, sobretudo de Assentados que ocupavam a estrutura do Fórum.

As forças políticas atuantes no território priorizavam as ações e os projetos econômicos e de infraestrutura no território. A partir de 2006, identificamos, tanto nos documentos como nas falas dos sujeitos, a presença de instituições que passaram a desenvolver trabalhos formativos e a enfatizar a importância e a necessidade de um diálogo entre a produção e a educação.

Com relação à Educação do Campo, se criou um eixo dentro do plano, né? Grupos de pessoas que começou a pensar. Que a própria Universidade ela começou a discussão ainda no trabalho que houve: a Universidade Camponesa. Então eu acho que ali foi o início de tudo. Dali começou a se pensar que qualidade de ensino que a gente tá levando pras escolas da zona rural, né? Hoje em dia porque é que a gente é obrigada a fechar uma escola na zona rural e trazer o aluno pra zona urbana, ou pra outra escola próxima a casa dele são discussões que iniciaram naquela época e que vem perdurando até hoje e vai, se Deus quiser, perdurará por muitos anos. (P1)

O relato anterior é representativo no sentido de pensar as práticas pedagógicas em emergência no território que trazem junto consigo a semente da educação transformadora. Pois, a construção do conhecimento tem em sua base o processo de conhecimento da realidade. Isso possibilita o reconhecimento dos sujeitos como parte da realidade social e histórica, que, por sua vez, passa a intervir na realidade social de forma autônoma, defendendo os interesses sociais da classe. O relato revela, ainda, as sementes do processo de resistência à política de fechamento de escola, discussões analisadas mais adiante.

A inserção da Educação do Campo no PTDRS (2005) é parte das lutas encampadas pelos movimentos sociais que atuam no território do Cariri. Fruto de um processo de construção da consciência dos sujeitos, que, nesse aspecto, a Universidade camponesa tem um

papel fundamental pela experiência formativa construída junto às lideranças dos movimentos sociais que passaram a ocupar o espaço do fórum pautando a escola do campo.

Nesse sentido, a resistência contra o fechamento de escolas do campo é a afirmação da identidade de luta, que passamos a chamar de Movimento Por Uma Educação do Campo no Cariri paraibano. Nome dado por entendermos ser um processo que congrega práticas sociais de formação da consciência dos sujeitos inserida na luta por direitos, que, ao longo do processo, histórico vai se transformando em uma luta por políticas educacionais específicas para o campo. A origem desse Movimento, conforme as entrevistas, diz respeito, a princípio, à luta pela escola no campo e com o processo de aprofundamento do debate se transforma em uma luta pela escola do campo e por Educação do Campo. Desse modo, passa ter um significado político por se transformar em espaços de lutas.

Em outros dizeres, a luta por escola passa ser um espaço de resistência e de antagonismo. Além de ter, nas lutas por políticas públicas para o campo, o espaço de materialização. Pois, a emergência do debate sobre a Educação do Campo no Cariri é forjada nos espaços de organização dos sujeitos sociais do território, e faz parte de um projeto popular amplo. Composto por movimentos sociais e sindicais, organizações não governamentais, educadores/as populares e professores/as da Universidade, que passaram a atuar no território.

Como já afirmado, o Fórum Territorial no Cariri foi marcado pelas disputas entre territórios, sendo possível a materialização de experiências de lutas sociais defendidas pelo território camponês. A questão central do Fórum girou em torno da produção e da busca de políticas públicas para fortalecer a agricultura familiar camponesa. Identificamos que dessa construção decorre um processo pedagógico, de formação da consciência e de luta política. Porém, como já assinalamos as demandas com uma ampla participação social pautava a organização do Fórum. E, nesse contexto histórico, a Educação do Campo estava em processo de gestação. Portanto, seu fortalecimento ocorre contemporaneamente ao fortalecimento da política territorial e de integração das práticas educativas não escolares.

Diante disso, segundo a Articuladora Territorial, os diferentes processos formativos construídos no Território faz da Educação do Campo uma dimensão estratégica para pensar o desenvolvimento sustentável do semiárido construído no âmbito do Fórum Territorial. A entrevistada cita a importância da prática educativa da UniCampo, das experiências de formação de agricultores coordenadas pelo PDHC, a formação continuada de professores coordenada pelo PDHC e pelo SERTA, as experiências da assistência técnica e de debate junto as escolas do campo articuladas pela AAUC, a prática educativa e a gestão escolar da

Escola Agrícola de Sumé. Em conjunto, essas experiências foram socializadas em uma oficina realizada em Sumé em 2004, cujo tema era Educação do Campo e Política Territorial.

A partir dessa oficina, a Educação do Campo é definida como estratégia importante para pensar a política territorial, por meio do eixo aglutinador e a efetivação de uma Câmara Temática. Conforme a Articuladora Territorial, “as temáticas que tinham uma importância estrutural no PTDRS eram tratadas em câmaras temáticas” (P4). Ainda segundo a mesma, as discussões giravam em torno da perspectiva de projetar ações que possibilitassem, no campo das políticas educacionais, expandir as experiências da UniCampo, da Escola Agrícola, a reformulação das propostas curriculares.

Com a produção da visão de futuro, “que era o que norteava as ações da política territorial, e nós resolvemos escrever uma carta proposta que denominamos visão de futuro que era o que a gente pretendia atingir durante um período de trinta anos” (P4). Tratava-se de uma carta proposta elaborada pelos sujeitos construtores da política territorial com a finalidade de projetar os grandes eixos norteadores da política. De acordo com a Articuladora Territorial, o Fórum Territorial conseguiu articular três grandes ações voltadas à Educação do Campo. Uma das primeiras ações foi à construção de um Núcleo de Formação para a Agricultura Familiar, “pela ausência de um espaço para organizar os processos formativos... porque no Cariri não existia um espaço que pudesse ser usado nas formações de agricultores...” (P4). A construção desse espaço em Sumé, no âmbito da política territorial, possibilitaria a efetivação de práticas educativas do campesinato que estavam ocorrendo no território como as formações coordenadas pelo PDHC e pela UniCampo.

A segunda foi o processo de organização para a conquista do CDSA. Segundo a entrevistada, mesmo o acesso à educação superior fosse uma prioridade na visão de futuro construída nas oficinas cuja temática era Educação do Campo, a mesma não acreditava que essa demanda pudesse se concretizar em um curto espaço de tempo. Haja vista que o debate passa ser sistematizado no fim de 2004, entra como plano estratégico de expansão das ações da UniCampo, no PTDRS, em 2005 e em 2006, se efetiva em um amplo processo de mobilização. Com isso, envolve uma ampla participação de diferentes setores da sociedade no Grito do Cariri, manifestação popular em defesa da UFCG no “Grito do Cariri: “Nunca vi o Cariri mobilizado daquela forma” (P4).

E a terceira diz respeito ao processo de mobilização social contra o fechamento de escolas do campo, tendo a câmara temática como espaço de denúncia e sistematização de estratégias para o enfrentamento a política de fechamento de escolas ao mesmo tempo em que se construía o debate de reformulação curricular das escolas do campo. “O debate sobre

escolas tinha dois grandes eixos: o primeiro era a articulação contra o fechamento de escolas e o segundo era a discussão da necessidade de reformulação curricular destas escolas” (P4)

Nesse cenário, o espaço dedicado às discussões sobre Educação do Campo, no âmbito da estrutura territorial, possibilitou a realização de oficinas temáticas com a finalidade de socialização das práticas, de debate acerca do conceito e projeção de uma proposta de reformulação curricular das escolas articuladas ao processo de formação continuada. Com o objetivo de garantir à universalização do acesso a escolarização bem como a especificidade do território e do projeto de desenvolvimento da agricultura familiar camponesa.

No que se refere à educação, o PTDRS evidencia as experiências educacionais voltadas para uma discussão técnica para o campo, dando ênfase às práticas desenvolvidas na Escola Agrotécnica e a Universidade Camponesa. O documento propõe a ampliação da Universidade Camponesa no Território, formação docente e adaptação curricular.

Quadro 8 - Eixo Aglutinador: Educação do Campo

| PROGRAMAS | PROJETOS | AÇÕES |
|---|---|---|
| Ampliar a ação educativa da UNICAMPO nos municípios | Construções e Reformas | Aulas extensivas |
| Adaptar a base curricular a realidade do território | Transporte do Estudante entre comunidades rurais | Cursos em regime especial adequado a Realidade. |
| Capacitações dos Professores | Alfabetização de Jovens e Adultos do Campo. | Atividades continuadas nos Projetos de: Alfabetizações e Capacitações do Processo |
| Capacitação integrada entre família e escola. | Projetos de Capacitações de Professores a realidade do Campo. | |
| Fortalecimento dos Conselhos Escolares | Projetos destinados a aquisições de materiais didáticos, coerente a realidade do território | |
| | Capacitar os membros dos Conselhos Educacionais. | |

Fonte: (BRASIL, 2005a)

Quanto à organização curricular, o PTDRS defende o modelo de educação contextualizada, valorizando o saber local como ponto de partida para a construção do conhecimento, relacionado ao saber científico, cuja finalidade é reconstruir o currículo, possibilitando a reflexão acerca do território. Para tanto, propõe “a aquisições de materiais didáticos, coerente a realidade do território”, a adequação do calendário escolar, respeitando as especificidades do território, capacitação continuada dos professores voltada a realidade.

No que se refere à oferta, o documento não deixa claro as responsabilidades dos municípios com relação à garantia do direito à Educação do Campo nas comunidades, embora

afirme que o “Transporte do estudante entre as comunidades rurais Construções e Reformas”, ações que garantam o acesso e a permanência na escola. Outro ponto de destaque, é que o texto não especifica as responsabilidades quanto às etapas da educação. A referência é apenas a alfabetização que inclui a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), “Atividades continuadas nos projetos de: Alfabetização Capacitações do Processo” e da “Alfabetização de Jovens e Adultos do Campo”. Nesse sentido, não fica evidente a garantia do direito à educação básica do campo no tocante às responsabilidades com a oferta da educação, mesmo defendendo o transporte escolar intracampo e a construção de escolas do campo.

Tratando-se da gestão, a referência é o fortalecimento dos conselhos e a integração entre família e escola. O texto não faz referência à participação da comunidade e dos movimentos sociais no processo de organização escolar.

Portanto, o documento apresenta questões que fazem parte do itinerário organizativo do Movimento Por Educação do Campo. Porém, apresenta de forma incipiente, sem evidenciar as estratégias que as redes municipais e estadual de ensino devem adotar para a efetivação das estratégias apontadas para a garantia do acesso e permanência a Educação do Campo no território. Tão pouco faz referência ao cumprimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas em 2002.

O relatório do PTDRS converge com o relatório da UniCampo na defesa de que para a efetivação do desenvolvimento sustentável do semiárido é necessário o resgate da identidade da agricultura familiar camponesa e da diversidade. A divergência se manifesta no foco da ação; a UniCampo o resgate da identidade camponesa passa pela consciência política dos sujeitos através da conscientização. O PTDRS, por sua vez, pauta sua ação na gestão das políticas públicas.

A partir da estratégia de ampliar o ensino técnico, de organização curricular específica para a região, formação docente e de envolvimento da comunidade na gestão escolar como eixos norteadores para adequação física das escolas, transporte. Ampliar a oferta de educação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e de formação continuada para os docentes e gestores. Portanto, a política educacional voltada a realidade do campo no território passa ser um eixo na consolidação dessa estratégia de desenvolvimento.

Aqui, cabe destacar que o Movimento Por Uma Educação do Campo, no território do Cariri, possui outra característica que é a formação de professores, que comunga com outra luta: a participação do Fórum territorial. Luta pelo acesso ao ensino superior para os povos do campo, pautando a formação docente específica para o campo com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA).

O Fórum foi um processo importante, inclusive deliberou numa reunião que teve se eu não me engano em Assunção, se eu bem me lembro foi em Assunção, dizendo isso, né? Que o Fórum defendia a instalação do Campus, né? Então a minha participação era essa eu ia nas reuniões como representante da Universidade, mas eu nunca fui um membro oficial do Fórum. Eu ia para discutir questões específicas sobre o campus (P3).

Outro avanço na gestão das políticas públicas via Fórum Territorial diz respeito ao processo de aprendizagem suscitada no espaço organização social que demanda dos sujeitos, que, junto ao processo de reconhecimento enquanto propositores contribuíram na autonomia dos sujeitos.

Então o Dom Helder foi muito importante, porque no território era só reuniões, nera? Mais reuniões. Não tinha essa coisa de capacitar as pessoas lá da ponta, né? a gente participava sim, das discussões para vim de melhor para o território, mas na realidade quem mais tava presente no dia-a-dia, quem mais estava contratando as pessoas para dar assistência nas comunidades era o Projeto Dom Helder. E aí o território foi uma junção de governo com Sociedade civil, né? Para discutir as melhores estratégias pra vim pra dentro do território, que tem sua importância (S3)

Nessa perspectiva, há no território o movimento amplo envolvendo a institucionalização do espaço de debate das políticas públicas, mediante uma ação governamental e um movimento de base. Organizados por diferentes organizações, mas que são articulados por um projeto popular que traz o campesinato e sua produção da vida, os direitos e a organização social na formação do tripé capaz de articular a classe trabalhadora na ocupação do Fórum Territorial e, conseqüentemente, da política pública estatal, pautando os interesses de classe. Ou seja, a formação de base é o espaço material de articulação do projeto popular e priorização das demandas a serem reivindicadas no espaço do fórum, fazendo da sociedade civil um espaço de busca do rompimento da desigualdade política.

4.3.1 O papel da sociedade civil para as políticas de educação básica e superior no Cariri Paraibano

Nesse tópico, iniciamos a discussão sobre as políticas de Educação do Campo como parte do Movimento em Por Uma Educação do Campo no Território do Cariri. Cabe destacar que, a partir de 2006, há um redirecionamento que amplia as ações em defesa da Educação do Campo no Território e que dão continuidade ao processo histórico mediante dois itinerários. O primeiro é o acesso à educação superior, que o percurso direciona para uma aproximação

com o debate sobre a formação docente específica para o campo em construção no Brasil e que, contraditoriamente, unifica interesses divergentes na luta pelo direito ao ensino superior e na disputa pelo projeto de expansão universitária.

O segundo itinerário diz respeito à luta e à defesa da permanência, no primeiro momento, das escolas no campo e, em seguida, a partir de 2009, na luta por escolas do campo, construindo uma nova dimensão do movimento político e pedagógico da Educação do Campo do Cariri. Inserindo, pois, a pauta da educação básica e em defesa da escola pública no itinerário organizativo.

Com isso, o território vivenciou, ao longo do processo de implantação da política territorial, diferentes experiências voltadas a agricultura familiar, discutindo a produção camponesa, o resgate do ethos camponês, as tecnologias sociais, as políticas públicas, os direitos. Trata-se, portanto, de um processo histórico de transformações sociais que, mesmo sob o discurso de conciliação de classe, sob o imaginário de consolidação de um pacto social entre interesses divergentes e desiguais, fez emergir ou evidenciar as contradições capazes de construir mecanismos de transformação social. Isso, à medida que vai se enraizando enquanto interesses de classe e são criadas as mediações capazes de construir uma unidade política mais ampla, para além de interesses corporativos e de relações patrimoniais e clientelistas. A realidade aponta para uma compreensão da posição social dos sujeitos, marcando o avanço social da política em questão.

Nessas condições, a política territorial foi um espaço de materialização do debate sobre a agricultura camponesa no território que traz junto consigo a perspectiva da autonomia em decorrência do processo formativo que antecede a construção da política e que no decorrer se transformou em objeto de disputa da consciência e de ações efetivas. Essa afirmativa se justifica em dois discursos quando se remete a política territorial, quando o entrevistado faz parte da sociedade civil: o primeiro, como já discutimos ao longo desta exposição, se refere ao ganho identitário. A segunda questão é a dimensão produtiva que tem maior notoriedade nos espaços da sociedade civil e tem nas feiras agroecológicas e as tecnologias sociais para a convivência as principais conquistas por materializar o discurso da agroecologia.

As demandas da sociedade civil: a própria Universidade, (...) os quites de forragem, de moto-ensiladeira tudo isso foi gritado por eles, né? As feiras agroecológicas, os kits de feiras agroecológicas, a permanência da assistência técnica do Dom Helder, porque teve um tempo que esteve enfraquecida, a permanência dos consultores do Fórum, as casas de mel, que eu me lembre, tudo isso foi pedido pela base produtiva e não pelo poder público. (E2).

Ao passo que o debate no campo produtivo avança em conjunto com a dimensão formativa, as demandas por educação escolar passam, em meados de 2006, entrar na agenda política da sociedade civil. Observamos que, nesse contexto, o debate em torno da educação escolar passa gradativamente a ser pauta de reivindicação dos movimentos sociais em processo de organização do território pesquisado.

O percurso histórico de construção de uma proposta educacional voltada ao ensino superior no Cariri tem sua origem na formação de camponeses, por meio da articulação das diferentes práticas educativas que vem mobilizando a sociedade civil em pautar o campo no âmbito das políticas públicas. Mas, o CDSA, em primeiro lugar, decorre da experiência formativa desenvolvida pela UFCG no Cariri, através do curso de extensão que passou a ser denominado de Universidade Camponesa. Portanto, o curso de extensão já surge por intermédio de uma articulação mais ampla entre UFCG e CONTAG com o objetivo de formar lideranças sociais. Porém, temporário nas instalações da Escola Agrícola de Sumé. Os resultados dessa ação desperta o processo de mobilização para efetivação de uma proposta estrutural, voltada à formação intelectual do campesinato, que demanda um processo de articulação em defesa da instalação do campus universitário no Cariri.

Sua relação está estritamente ligada a formação da consciência dos direitos e da organização social na disputa pelo Estado, por meio do processo de construção do conhecimento advinda da formação dos sujeitos que começa a suscitar o debate sobre o direito a educação superior. Isso, com intuito de garantir a continuidade do processo formativo, sobretudo com base na proposta educativa da UniCampo, e tem o acesso as políticas públicas sua base material. “Em 2004²⁸ a gente já discutia a Universidade aqui dentro e os meninos (da primeira turma) já começaram a discutir em 2003, e ai já se discutia Universidade no Cariri, sem pensar em Território (política territorial) a gente já tinha essa discussão “ (S3).

Conforme o relato, a origem do debate sobre o acesso ao ensino superior é contemporânea a proposta da UniCampo. Sendo assim, sua base material não está restrita a um debate institucional ou a uma demanda de governo. Possui uma base social e acesso ao conhecimento que suscita a organização para conquista dos direitos. Questionado se a origem do debate é coordenado pelos educadores ou estudantes, o participante afirma:

²⁸ 2004 é citado como referência a entrada do entrevistado, por meio da seleção para o segundo ciclo formativo, portanto, já no primeiro ano do processo formativo é levantada a demanda pelo campus. Está demanda foi atendida de forma parceria na renovação da parceira com o CIRAD e o PDHC e Escola Agrícola de Sumé na oferta e ampliação do segundo ciclo do curso.

Dos alunos, dos alunos. Quando a gente passa, os meninos que participaram da primeira experiência, né?, Do primeiro ano e aí a gente chegou e começamos a discutir que era importante uma universidade no território, por conta desse curso que estava sendo maravilhoso – tanto é que era para ser 2 anos, foram 5 e aí tentaram outra vez, mas não teve recurso, não teve apoio, o governo não quis. Mas o curso (de extensão) foi maravilhoso. (S3).

Na página oficial da UniCampo, a nomenclatura Educação do Campo passa a fazer parte das notícias no ano de 2005. É, também, durante esse contexto que a relação entre o conjunto de experiências, representadas pela UniCampo, possam ser mediadas pelo debate nacional em torno de duas políticas educacionais distintas, mas que dialogam entre si. São elas, a escola do campo e a política de formação docente específica para o campo. Desse modo, a Educação do Campo é pautada no mesmo contexto em que o acesso ao ensino superior entra na agenda de lutas sociais.

Nesse enquadramento, o debate sobre a instalação do Campus da UFCG no Cariri está se enraizando no debate popular, sobretudo no cenário das instituições ligadas a formação da UniCampo. Com destaque para a AAUC, que discute essa questão a partir do primeiro ciclo de formação, ainda em 2003.

Criada nesse mesmo ano, dentre as ações previstas na AAUC destacam-se o trabalho junto às escolas do campo e o desenvolvimento de tecnologias para a convivência com o semiárido. No Relatório UniCampo (2003), consta que a instituição surge demandando a continuidade e a ampliação da projeto de extensão (UniCampo) e de atuação no território no debate acerca da assistência técnica e extensão rural. Além de ações formativas nas escolas do campo, tendo a agricultura familiar e a convivência com o semiárido como matrizes pedagógicas a serem refletidas no espaço escolar. Entre as ações previstas no quadro da Associação dos Alunos, constam:

Quadro 9- Ações da AAUC

| | | |
|---|--|---|
| Ações de formação nas escolas rurais ²⁹ | Montar projetos locais e intermunicipais de “convivência com a seca” ou “com o Cariri | Projetos geradores de renda não agrícola |
| Informação e alfabetização de conscientização de jovens e adultos | Informação e sensibilização das organizações e comunidades camponesas e dos responsáveis políticos locais; | Papel reciclado, artesanato, construção de cisternas, etc.. |
| jogo do Cariri | | Impressão de camisas e de outras |

²⁹ Nota-se que em 2003 o termo escola rural aparece como conceito para definir o modelo de escola localizado no Campo, nas falas dos sujeitos entrevistados que passaram pela UniCampo e no seu documento oficial o conceito de escola do campo é a referência para pensar as escolas localizadas neste território. Portanto, o percurso histórico promoveu um reposicionamento dos sujeitos com relação ao paradigma de educação voltada ao campesinato do Cariri.

| | | |
|---|---|----------------------------------|
| artes plásticas e artesanato (papel reciclado) | Bancos de sementes, barragens subterrâneas, cisternas, silagem, apicultura, etc.; | roupas; |
| informação sobre agricultura familiar e camponesa | Dispositivo de experimentação e de demonstração. | Xilogravura e edições de cordel. |

Fonte: Relatório UniCampo (2003)

A AAUC surge como uma proposta de articulação e mobilização dos egressos da formação do Projeto UniCampo. Todavia, gradativamente, vai incorporando o trabalho formativo tanto dos seus membros, como também uma perspectiva de multiplicação formativa nas comunidades rurais. A título de exemplo: intercâmbio entre o projeto de desenvolvimento sustentável para o semiárido, com tecnologias de convivência com o semiárido e de ações educativas que reflitam os princípios do projeto de desenvolvimento idealizado pela UniCampo.

O foco de sua ação materializa-se nos espaços de educação não escolar, sobretudo na formação de agricultores e de lideranças sociais. Os sujeitos de suas ações são definidos no seu objetivo, que é: “Contribuir para o desenvolvimento dos agricultores e agricultoras do Cariri paraibano com tecnologias alternativas, troca de saberes locais com enfoque na educação, preservação e desenvolvimento local baseado na nova Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural.” É importante destacar que a AAUC

Foi aumentando a divulgação do Projeto Universidade Camponesa e AAUC, daí foi observado que através da associação poderia aumentar os espaços de discussão e fortalecer as políticas Públicas no território também prestar serviços a outras entidades e fazer com que os alunos colocassem em pratica o que aprenderam. Com isto, começou a mostrar serviço fazendo parceria com a EMBRAPA Algodão Campina Grande – PB: Manejo da Caatinga em campo experimental Monteiro fazenda da EMBRAPA e manejo da caatinga nos Assentamentos do Cariri paraibano. Projeto Dom Helder: Projeto de Mobilização Social em comunidades e áreas de Assentamento do Cariri. ASA Paraíba: unidade executora do Projeto Um milhão de Cisternas no município de Sumé - PB. Governo do estado da Paraíba: convênio para construção de cisternas, com a ARRIBAÇÃ: o Manejo Sustentável da Caatinga e formação de lideranças no Cariri com participação de Cinco cidades da região. Hoje temos atuação em dez municípios do Cariri Paraibano nas áreas de Forragens, Apicultura, Horticultura, Suinocultura, Captação de água de chuva, Associativismo e Cooperativismo, Educação do Campo, e nos Fóruns do Cariri Ocidental e Oriental. Apesar da formação em tecnologias sustentáveis de convivência com o semiárido, nosso processo de atuação caracteriza-se principalmente por está atrelado a um processo de formação política para emancipação da família camponesa e do cidadão. (ASSOCIAÇÃO DOS AGENTES EM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA UNIVERSIDADE CAMPONESA, 2017, p. 4)

Mesmo o foco da sua atuação seja a assistência técnica e a extensão rural, percebemos um avanço na compreensão do papel da Educação do Campo, no que se refere à relação entre educação e o mundo do trabalho, bem como seu papel social na difusão de tecnologias capazes de articular a ação humana no meio ao qual está inserido, fazendo do conceito de autonomia um princípio formativo.

No contexto de construção, a AAUC consegue levar a demanda à UniCampo e seus parceiros, em especial o CIRAD. Em 2004, a formação no âmbito do projeto e extensão ganha uma nova dimensão, inserindo a dimensão da pesquisa, completando o tripé fundamental da academia: o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para além da continuidade do projeto de extensão, beneficiando diretamente os estudantes criadores da AAUC, a instituição passa a pautar o acesso às políticas públicas não só na dimensão econômica, mas também na dimensão política, cultural, técnico e educacional. Na Educação do Campo, além de levantar a demanda pelo acesso ao ensino superior, tem uma inserção na educação básica oferecendo “capacitações, né?, sobre meio ambiente, educação, convivência com o semiárido, agroecologia, manejo da caatinga que ai um dos primeiros trabalhos que teve aqui, em parceria nossa com a EMBRAPA, foi a gente” (S3). Portanto, através de parcerias com escolas, a AAUC passa a compor o debate sobre escola do campo a partir do trabalho no campo. E, assim, põe como pauta a tecnologia para a convivência e a agroecologia enquanto conceitos teórico e metodológico para pensar a educação no contexto do semiárido, bem como para formular os processos educativos em seus diferentes espaços.

Esse dado é importante, haja vista a compreensão do papel da assistência técnica como estratégia de produção e organização da cultura, que, historicamente, tem a sociabilidade do capital, a referência na construção do conhecimento e na aplicação da técnica na produção familiar no Cariri. A AAUC surge buscando disputar o espaço ocupado pelo capital, tendo a escola como parte da estratégia de reposicionar o debate sobre a agricultura familiar no semiárido. Quanto à origem, o participante revela:

A discussão dela surge em 2003, quando os meninos viram a necessidade, de dentro do território, em continuar a discussão do UniCampo, viram que não tinha instituição que não atendia de forma corretada aos agricultores. Necessitava uma instituição que tivesse a necessidade de assistência correta aos agricultores –correta que eu digo não é dizer que alguém está certo ou errado-mas de pôr na prática, né? Fosse lá, não fosse ensinar, mas praticar –porque você como agricultor e como estudante sabe que muitas vezes a gente aprende muito mais no campo, com o agricultor do que em si na universidade- e ai a gente via, principalmente no passado, -hoje tem uma safra nova de técnico- na EMATER eles achava que sabia tudo. E ai era difícil para o agricultor, né? Então ela surge com a necessidade de contribuir com a assistência técnica no território. (S3).

O relato acerca da assistência técnica, para mais de demarcar uma disputa entre sociabilidades, traz uma dimensão importante para o processo de construção do conhecimento, que é relação teoria e prática como partes indissociáveis na construção do saber social. Reflete, ainda, sobre os conhecimentos historicamente produzidos como ponto de partida para a ação pedagógica e sua relação entre o saber social e o saber técnico na construção do conhecimento socialmente referenciado. Nesse caso específico, se materializa no âmbito não escolar.

A dimensão formativa começa a ser o canal de interação entre a assistência técnica e a atuação dos sujeitos nos espaços, aos quais manifestavam suas práticas políticas e educativas. Isso possibilitou o intercâmbio entre os saberes historicamente construídos com o conhecimento científico, no processo de reflexão entre teoria e prática e na intervenção dos sujeitos na realidade social. Nesse sentido,

Foi mais através da UniCampo porque a gente ia nas comunidades, mostrava o que era o Projeto UniCampo, diretamente no campo, né? Tinha a sala de aula porque é necessária uma formação teórica, né? Você fazer uma formação teórica também, mas sempre é fazer na prática a gente tá discutindo diretamente com o agricultor, indo pra o campo e também, levando a teoria pra dentro, pra o campo, não é? E aí, no começo a gente teve até na discussão desta Universidade. A gente discutiu até matéria, como [...] a gente discutiu disciplinas para alguns cursos aqui da UFCG. Então você vê uma instituição não reconhecida aqui dentro de... participar de escolhas de disciplinas, de programas da Universidade –isso pra gente é grandioso. É claro que não tem o nosso nome, mas tem importância. E aí, para você ter uma ideia, a gente (AAUC) foi a única instituição da sociedade civil para discutir a Universidade Federal, o campus da UFCG. (S3).

O relato acima revela a importância histórica da UniCampo na formação intelectual e política, que permitiu a construção de estratégias de pautar uma nova concepção de produção do conhecimento. Ao passo que fazia da prática educativa um instrumento que, no âmbito das políticas públicas, possibilitava a interferência dos sujeitos na realidade social, por meio da consciência política. Simultaneamente a isso, revela que a proposta sofreu interferência da ação dos sujeitos, aos quais projeto se propôs formar. Esses sujeitos, além de articularem a sociedade civil, passaram a pautar o formato dos cursos que, a princípio, era restrito a UniCampo, e posteriormente, no debate, na definição e no perfil dos cursos do CDSA.

Estaremos discutindo com os parceiros e educandos questões relativas à continuidade das atividades do Projeto Unicampo e a estrutura do III Curso de Extensão em Desenvolvimento Local Sustentável. Também iniciaremos um processo de articulação em torno da idéia de criação de um campus da UFCG no

Cariri, especificamente na cidade de Sumé", disse o professor Márcio Caniello, coordenador geral do Projeto (PROJETO UNICAMPO, 2005a).

Nesse percurso, a semente do CDSA foi regada pelo anseio popular, inserido a demanda por Educação do Campo na área das políticas públicas, pressionando o Estado no cumprimento do seu dever em assegurar os direitos sociais.

Desse debate, sucedeu diversas ações no processo de construção do CDSA. No plano local, iniciou um processo de articulação de diferentes forças políticas ligadas ao poder público. Nesse caso, o diálogo foi liderado pela Associação dos Municípios do Cariri Paraibano (AMCAP): "E nós começamos fazer plenárias para discutir essa questão e nos reunimos, por exemplo, aquela Associação de prefeitos, a AMCAP deu apoio total, tá certo?, (P3)". Bem como da sociedade civil, com destaque para a AAUC, que levantou essa demanda e que, ao longo das articulações, buscou aglutinar forças, sobretudo nos atos políticos com a participação popular em defesa da universidade no Cariri.

A nível nacional, há uma aproximação da UniCampo com o movimento em defesa da Educação do Campo no Brasil, quer seja via Fórum de pesquisa sobre a temática, quer seja na participação de reuniões nacionais cuja temática foi em torno desta questão. Ainda em 2006, conforme reportagem na página oficial da UniCampo, consta a participação de professores ligados a prática educativa no Cariri na organização do primeiro seminário de pesquisa em Educação do Campo.

O professor Márcio Caniello, coordenador do Projeto Universidade Camponesa, viajou para Brasília, onde participa na tarde desta terça-feira, 7, de reunião na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), cujo objetivo é discutir a organização do I Seminário Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. O Seminário deverá reunir vários especialistas de renome nacional na temática em questão. (PROJETO UNICAMPO 2005b).

Esse é um contexto importante para a consolidação da Educação do Campo no Brasil, haja vista a conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo³⁰, em 2002. Ainda no mesmo ano, é publicada a "Declaração 2002", construída no Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo, publicada no Volume 4 da Coletânea Por Uma Educação do Campo, cujo título é: Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas. Na declaração final deste evento são definidos os objetivos do Movimento da Educação do Campo, quais sejam:

³⁰ RESOLUÇÃO Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002.

- ✓ Mobilizar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização de todos os níveis.
- ✓ Contribuir na reflexão político-pedagógica da educação do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo.

O texto apresenta, ainda, as propostas apresentadas ao governo Lula, eleito no mesmo ano, tais quais: formação docente, ampliação do acesso a escolarização em todos os níveis e modalidades e com condições de permanência, valorização do trabalho docente, concurso público para a contratação de professores das escolas do campo, formação técnica, recursos didáticos e pedagógicos específicos para as escolas do campo respeitando a diversidade, infraestrutura, criação de uma secretaria específica para tratar as questões da Educação do Campo, dentre outras. É também um contexto marcado pelo reposicionamento da estratégia política, uma vez que

A articulação e o movimento foram denominados inicialmente de Por Uma Educação Básica do Campo; a partir dos debates realizados no seminário nacional de 2002 alteramos o nome para Por Uma Educação do Campo, em vista de afirmar, primeiro, que não queremos educação só na escola formal: temos direito ao conjunto de processos formativos já constituídos pela humanidade; e, segundo, que o direito à escola pública do campo pela qual lutamos compreende da educação infantil à universidade (CALDART, 2004, p. 11).

Adota-se a estratégia de inserir a Educação do Campo no campo dos direitos e pressiona-se o Estado a assumir o dever na garantia dos direitos. Esse contexto é marcado por avanços da luta por educação pública do campo, em todos os níveis, advinda do debate por ocasião da Segunda Conferência Por Uma Educação do Campo realizada em Luziânia-GO, em 2004. Tinha como finalidade discutir políticas públicas de educação do campo. Momento em que fora discutido, entre outras questões: a universalização do acesso à educação básica no campo; o fim do fechamento de escolas sinalizando pela necessidade de construção de escolas do campo; a autonomia no processo de organização escolar; a ampliação do acesso ao ensino superior; a defesa da expansão da rede universitária; as condições de permanência dos povos do campo no ensino superior; a formação docente específica para o campo visando, dentre outras questões, a construção do perfil do profissional educador do campo. Foi, também, o contexto de consolidação da pesquisa em Educação do Campo no Brasil, a partir de seu paradigma originário. Portanto, é um processo marcado na definição do conceito, mas

também de ampliação do movimento, na construção de um marco legal, conceitual, político e pedagógico específico.

Ao passo em que o movimento nacional constrói a estratégia de inserir a Educação do Campo no território das políticas públicas, o movimento passa a ocupar os espaços do MDA, ministério responsável pelas políticas públicas para campo no Brasil, dentre as quais estão as políticas territoriais. No contexto da pesquisa, os movimentos sociais começam a pautar a educação como um elemento fundamental para fortalecimento do projeto popular, tendo nos espaços de educação não escolar a construção da sociabilidade e nos espaços institucionais para a ação política de materialização das lutas. Os sujeitos envolvidos nesses processos formativos pautam, igualmente, a educação nos espaços de participação, e tem o Fórum Territorial como o espaço capaz de unificar as ações desses sujeitos, na disputa por políticas públicas.

Nessas circunstâncias, ainda em 2005, há um processo de articulação entre o debate sobre a Educação do Campo e a política territorial, com a finalidade de operacionalizar no âmbito dos territórios as diretrizes operacionais para a educação básica do campo. Com isso, pretende-se expandir o debate em torno do direito a Educação do Campo, refletindo sobre o papel da educação na configuração das políticas públicas voltadas para os territórios. No âmbito nacional, a UniCampo participou do Seminário Regional de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial.

O evento tem como objetivo propiciar a socialização de informação sobre a realidade educacional do campo na região contribuindo para que os agentes de desenvolvimento atuem de maneira crítica e propositiva nas políticas educacionais; aprofundar a concepção de educação do campo e das diretrizes operacionais para educação básica do campo aprovadas pelo conselho nacional de educação; sugerir estratégias e instrumentos de suporte a inserção da educação do campo nos processos de desenvolvimento dos territórios rurais e, planejar as Oficinas Territoriais sobre a temática para a inserção e/ou ampliação do eixo aglutinador educação do campo nos Planos Territoriais de Desenvolvimento Rural Sustentável (PTDRS) e nos projetos territoriais. (PROJETO UNICAMPO, 2005c).

No contexto local, também no de ano 2005, a Educação do Campo é definida como eixo estratégico, no campo do desenvolvimento sociocultural do PTDRS, para a construção do desenvolvimento sustentável. Trata-se da ampliação da base política e social que dava sustentação às práticas educativas no território. Inserido, nesse contexto, dimensões pedagógicas e o direito à educação específica para o campo como ponto de partida para

consolidação do desenvolvimento sustentável no território e de diálogo entre o movimento local com o movimento nacional.

Diante das questões postas, especificamente por ocasião do fórum realizado na UFCG como cerimônia de apresentação e de avaliação do projeto UniCampo, no ano de 2006, há um avanço no debate sobre o acesso à educação superior e da formação docente específica para as escolas do campo. Nesse evento, há uma reflexão sobre a proposta pedagógica da UniCampo, bem como um processo de reflexão e estruturação do processo organizativo em torno do CDSA. Também considerado o contexto de encerramento do ciclo do projeto de extensão, isso porque

O Projeto Universidade Camponesa teve início em setembro de 2003 com a realização do I Ciclo do Curso de Extensão em Desenvolvimento Local Sustentável, tendo como principais eixos as formações humanística, social e técnica. Em 2004, quando da realização do II ciclo do curso, o enfoque foi pautado na "pesquisa-ação", levada a efeito através dos grupos de pesquisa em Recursos Naturais, Sistemas Produtivos, Educação e Produção Cultural e Turismo. O III ciclo, desenvolvido no ano de 2005, teve como característica a aplicação de disciplinas instrumentais, finalizando com a implementação, em comunidades rurais e assentamentos da reforma agrária do Cariri, de projetos produtivos de avicultura, suinocultura, apicultura, horticultura e pintura em camisetas. (PROJETO UNICAMPO, 2006a).

Destaca-se, nesse encontro, a realização de uma mesa redonda, cujo tema foi: O Processo Pedagógico e seus Resultados. O debate foi coordenado pela Professora Fernanda Leal - Professora da UFCG e coordenadora pedagógica da UniCampo. A referida mesa teve como expositores: o professor Jean-Philippe Tonneau - Pesquisador do CIRAD; Everaldo Rodrigues Pereira - Educando da UniCampo; Clemilda Inácio da Silva - Educanda da UniCampo. E como debatedores: Antônio Munarim - Coordenador Geral de Educação do Campo/MEC; Raimunda Celestina de Mascena - Secretária de Organização e Formação Sindical da CONTAG. Portanto, um processo de reflexão referente à proposta pedagógica da UniCampo, que teve, como base de reflexão e de debate, a participação de sujeitos sociais. Estes que, no contexto do evento, estavam em processo de redefinição e ampliação da concepção do direito à Educação do Campo e de construção da Licenciatura em Educação no Campo no Brasil, reafirmando que os Povos do Campo têm direito não só a educação básica no e do campo, mas sim em todos os níveis da educação.

Esse evento foi destaque em uma notícia publicada no portal do MEC, por relatar a atuação do projeto, suas ações e objetivos com relação à proposta pedagógica da UniCampo com o mundo do trabalho, bem como as mudanças identificadas no processo de inserção dos egressos nos espaços políticos, ressaltando o itinerário da Unicampo, conforme relato abaixo:

O projeto-piloto aconteceu em três ciclos: de setembro a dezembro de 2003, eles se dedicaram ao estudo da identidade camponesa; em 2004, desenvolveram quatro projetos de pesquisa sobre os recursos naturais da região; e, em 2005, construíram projetos produtivos, entre os quais se destacam o turismo rural, a plantação da palma forrageira, criação de galinha caipira e a suinocultura rústica. Todas estas áreas, disse Caniello, são de domínio dos agricultores, mas a elas a universidade agregou novos conhecimentos. O processo visa resgatar o modo de vida e de produção da região, bem como fomentar o desenvolvimento econômico e o respeito à cultura. Hoje, diz o coordenador, os alunos que estão terminando o curso assumem posições deliberativas e consultivas nos conselhos e fóruns que tratam das suas atividades. São líderes nas comunidades e participam da definição das políticas públicas dos municípios. (BRASIL, 2006).

Enfatiza-se, também, a participação da UniCampo no debate nacional promovido pelo MDA, através da SDT, denominado Encontro Nacional de Educação no Campo e Desenvolvimento Territorial com a Rede Nacional de Colaboradores, Consultores Territoriais (RNC), em 2006. Nesse contexto, a estratégia do movimento nacional é ocupar os espaços de construção das políticas para o campo, cujo enfoque territorial tem o intuito de pautar a educação do campo na área das políticas públicas e de unificar as práticas existentes.

O encontro reunirá integrantes da RNC com experiências em educação do campo, consultores territoriais cujos territórios têm educação do campo como eixo aglutinador do desenvolvimento territorial, entidades que desenvolvem projetos de educação do campo com abordagem territorial nos âmbitos nacional, estadual e regional em parceria com a Secretaria de Desenvolvimento Territorial do Ministério do Desenvolvimento Agrário (SDT) e ainda a equipe técnica desta secretaria. (PROJETO UNICAMPO, 2006b).

Esse contexto histórico estabelece uma convergência entre o movimento local e o movimento nacional. Por isso, marca um avanço na dimensão educacional, em virtude de ter as experiências existentes no território como base para o processo de ampliação da dimensão não escolar para a educação escolar.

Este encontro é da mais alta relevância em virtude do conjunto de instituições e sujeitos sociais envolvidos no processo de educação do campo e desenvolvimento territorial. Esta iniciativa reflete o extraordinário esforço feito pelo governo federal para através do processo pedagógico fundamentado na política nacional de educação do campo, articular essa educação com o desenvolvimento sustentável contribuindo de maneira significativa para o processo de transformação da sociedade. A Universidade Camponesa é parte integrante nesse processo transformador no campo da educação, destacando-se como uma experiência inovadora", destacou Márcio Caniello, coordenador do projeto Universidade Camponesa (PROJETO UNICAMPO, 2006c).

No cenário nacional, a política territorial é um espaço de disputa do movimento em defesa da Educação do Campo, que, passa a ocupar espaço nos espaços de discussão da SDT, no debate sobre Educação do Campo no desenvolvimento territorial, o que irá ocorrer também

no Cariri na definição da Educação do Campo como eixo aglutinador do PTDRS, na dimensão social. O destaque se dá na definição da experiência da UniCampo na formação técnica e superior e da Escola Agrícola de Sumé, na educação básica, enquanto referências para as práticas educativas da Educação do Campo. Esse é um ponto importante do percurso que constitui a análise, pois a concepção de escola do campo deixa de ser restrita a Sumé e começa a entrar na pauta dos movimentos sociais mediante estratégias de resistência ao fechamento de escolas.

Trata-se, pois, de um avanço na concepção do papel da educação no debate sobre o campo e das concepções de desenvolvimento gestadas ao longo da efetivação das experiências. A Educação do Campo, nesse sentido, forma o movimento, ao passo que é forjada na construção da autonomia dos sujeitos e de seu papel social na luta política no território do Cariri, à medida que vai se transformando em parte essencial na consolidação do projeto popular de desenvolvimento.

Diante do cenário do fim do financiamento do projeto de extensão somado ao debate em defesa da instalação do campus da UFCG no território, a política de expansão do ensino superior no Brasil bem como o fortalecimento da política territorial e do reposicionamento do movimento em defesa da Educação do Campo, direciona a ação política no âmbito das políticas coordenadas pelo MDA e as convergências com o debate nacional sobre política territorial e sobre Educação do Campo. Esta, por sua vez, somada à demanda construída no âmbito da UniCampo, que traz o debate sobre o ensino superior. Em conjunto, essas diferentes práticas entram no itinerário de construção de estratégias e de mobilização com diferentes forças políticas do território em defesa do CDSA. De tal maneira, que transpõe a “fronteira” entre poder público e sociedade civil, construindo um amplo movimento em torno da demanda por acesso ao ensino superior.

De acordo com o relato de um dos representantes do poder público, a ideia no âmbito institucional não era ponto consensual. É evidente que o grupo de professores que estava coordenando o projeto de extensão tem uma força política no sentido de pressionar a instituição para a efetivação do projeto de expansão universitária. Entretanto, a instalação da UFCG em Sumé não é apenas um movimento endógeno. Há um processo de organização, somando forças políticas na construção da pauta.

Então nós mobilizamos, começamos a movimentar a sociedade civil porque na verdade, dentro a Universidade todo mundo era contra, é importante que se diga, era contra. As pessoas da oposição achavam que aquilo era uma marola do

governo Lula, que esse negócio não ia dar certo, outros achavam que deveriam aplicar os recursos na consolidação da universidade e não na expansão. (P3).

Desse processo de mobilização, surge um movimento popular que defende a Universidade em Sumé, denominado Grito do Cariri. Essa manifestação foi uma pauta que, segundo o Coordenador da AAUC e Gestor Municipal, o fórum territorial teve um papel fundamental na organização da manifestação. Ambos afirmam que “não existe um pai ou uma mãe” do CDSA, foi uma construção coletiva com a participação de diferentes e divergentes setores da sociedade que atuavam no Fórum Territorial. Nesse contexto de organização, o fórum Territorial teve um papel fundamental na demanda pela Universidade “inclusive deliberou em uma reunião que o Fórum defendia a instalação do Campus (P3)”.

É importante destacar, por parte do poder público, a articulação da AMCAP e, da sociedade civil, os sujeitos da UniCampo, representado pela AAUC e os movimentos sociais representados por esses sujeitos. Conforme a Líder Social, “A gente fez o Grito do Cariri. O Grito do Cariri foi totalmente organizado por a gente, a gente foi para Brasília, Marcos foi para Brasília com professor Márcio, pra trazer a Universidade”.

Portanto, refere-se a uma pauta que unificou os interesses dos diversos segmentos sociais que constituía o fórum territorial. Entretanto, todos os sujeitos que têm sua prática política no âmbito da sociedade civil ponderam que o discurso predominante pós-conquista é de que se trata de uma ação do poder público³¹. O Gestor Municipal refuta esse posicionamento, afirmando que a conquista foi “uma luta de todos”. Ao mesmo tempo em que afirma que a própria instituição tem um papel político importante, haja vista o trabalho já construído pela UniCampo em Sumé. E, também, pela própria ação dos estudantes da UniCampo, na organização da sociedade em torno da demanda aglutinando várias forças políticas. O mesmo afirma que “tanto pessoas nos movimentos sociais, como políticos, gestores, todos eles deram a sua contribuição para que chegasse, né?, isso foi uma política de expansão do governo Lula, né?” (P1). Assim, definindo que foi um processo de organização amplo construído através da estratégia de disputar as políticas públicas para o campo e, mais especificamente, para a educação.

³¹ Isso é evidenciado nos períodos eleitorais por meio da disputa de narrativa entre grupos políticos que “conquistaram” a UFCG para o Cariri e os grupos políticos que “perderam” a sede da mesma. No último caso o destaque é o município de Serra Branca, que nesse contexto era governada pelo Partido dos Trabalhadores e pelo fato do prefeito ser do mesmo partido do presidente seria a cidade ideal para sediar o campus, haja vista que as demais cidades polos eram governadas por outros partidos. Esse discurso busca retirar a luta popular do cenário político caririzeiro, resumindo a política no âmbito dos partidos políticos e reflete uma relação patrimonialista e clientelista no imaginário social que desconsidera o próprio trabalho da instituição construído em Sumé. Esse discurso também está presente nas campanhas para deputados.

Conforme o Coordenador da AAUC, o Fórum Territorial tem um papel importante nesse processo de negociação, envolvendo um ato realizado no início de 2006, denominado Grito do Cariri. Acerca da organização do movimento, a Líder Social afirma que

Passou tanto pela Universidade de camponesa quanto todas as instâncias da sociedade civil que a gente podia trabalhar: passou por o MST pelo Fórum Territorial pelo Dom Helder, por tudo. Foi muita discussão para a gente chegar onde a gente chegou. Tudo, tudo conseguiu juntar tudo. Porque como o grito foi amplo, as pessoas tudo organizado as pessoas que não apoiava se afastava. (S3)

Sua amplitude também é destacada na página oficial da UniCampo. O movimento foi organizado em março de 2006, meses depois do término do terceiro ciclo da UniCampo.

Uma manifestação envolvendo um grande número de pessoas aconteceu na última sexta-feira (10), no município de Sumé, localizado na região do Cariri paraibano. O movimento denominado de "Grito do Cariri" reuniu estudantes, representantes da sociedade civil, membros de autarquias, ong's, associações, senadores, deputados, prefeitos e vereadores de municípios da região, em prol da instalação de um campus da UFCG naquela cidade³². (site de notícias da Unicampo, publicado em 13/03/06).

Esse movimento suscitou a ida à Brasília em uma reunião com o então ministro da educação, Fernando Haddad.

Nessa reunião, a AAUC representou o "Grito do Cariri" "para mostrar que tem uma necessidade aqui por conta do projeto UniCampo. E aí o projeto UniCampo mostrou que era importante ter uma universidade aqui, um Campus aqui por conta da nossa formação" (S3).

A partir da definição da conquista do Campus³³, de acordo com P3, é retomada a estratégia de dialogar com os sujeitos do território a elaboração do projeto acadêmico do CDSA.

Mas aí o que nós decidimos -Socorro Silva inclusive participando dessa discussão- fazer um Campus dentro do espírito da Universidade camponesa e o espírito da Universidade camponesa é o quê? É você ter uma formação humanística e você tem uma formação técnica, diante das potencialidades, tanto dos recursos humanos, quanto dos recursos naturais e dos recursos técnicos dentro do território. Então nós construímos o projeto acadêmico da Universidade com base nisso. (P3)

Portanto, um Campus voltado a pensar a dimensão socioeconômica da região, na formação de intelectuais e na difusão de tecnologias. De tal modo a construir a cultura do desenvolvimento sustentável para a convivência com o Semiárido, com a dimensão

³² <http://www.ufcg.edu.br/~unicampo/noticia060313.htm>

³³ As atividades acadêmicas do CDSA foram iniciadas com a realização de um seminário integrador, em 28 de setembro de 2009. Todos os cursos de graduação existentes no campus datam desse período.

econômica baseada na agricultura familiar, associada à dimensão cultural do resgate à identidade camponesa, que são tomados como referências para a construção do perfil do campus. “Daí a gente fez o diagnóstico de onde deveria ter novos Campi e o primeiro foi o Cariri em função do acesso de jovens de 18 a 24 anos à universidade.” (P3).

Nesse sentido, em 2008, o direito à educação dos povos do campo do Cariri paraibano é ampliado através da consolidação do direito ao acesso à educação superior associado ao projeto social de desenvolvimento sustentável da agricultura familiar camponesa. No âmbito das políticas educacionais, a formação docente específica para o campo é evidenciada por meio do curso de Licenciatura em Educação do Campo. “Nesse momento havia no Brasil todo movimento com relação às licenciaturas em educação do Campo. A SECADI lançou editais e era um programas, eram programas” (P3).

No contexto local, a demanda pela formação docente para as escolas do campo somada ao debate da Agroecologia e necessidade de construir um novo paradigma de assistência técnica e extensão rural, faz emergir as reivindicações destes cursos. “Eu acho que Socorro Silva já fazia parte da SECADI, havia essa discussão sobre Educação do Campo. Então teve o Grito Cariri e para resumir a história saiu, se eu não me engano, o campus de Sumé em 2008” (P3). Associado a demanda nacional de ampliação do movimento em torno da Licenciatura no Brasil, o papel da UFCG, notadamente do Centro de Humanidades, e especificamente PPGS em estudos voltados ao campesinato, bem como da inserção da UniCampo, através do subprojeto de pesquisa-ação intitulado Educação para o Desenvolvimento, coordenado pela Professora Fernanda Leal, faz emergir no território a demanda pela Licenciatura em Educação do Campo.

Esse contexto ainda é marcado pelo início da reflexão acerca da organização escolar do campo pautado no PTDRS, que traz a formação docente como uma estratégia para pensar as políticas educacionais. Além do posicionamento dos movimentos sociais contrários ao fechamento de escolas, que tem o SERTA. Juntamente com os movimentos sociais e sindicais do território como sujeito institucional e intelectual desse debate, por meio da formação continuada de professores das escolas do campo em parceria com PDHC e o MDA.

Nesse aspecto, os educadores têm um papel sociopolítico e pedagógico na construção da concepção de Educação do Campo e seu aspecto mais amplo, envolvendo a dimensão política, como também a dimensão pedagógica e em defesa da escola pública. Essa inserção do trabalho docente no Território se deu através das formações dos trabalhadores do Campo, por meio da educação não escolar e na formação continuada dos educadores/as das escolas do

Campo, na dimensão escolar, marcando o contexto de relação entre os diferentes espaços de construção do conhecimento.

Segundo o Gestor Municipal, com relação aos educadores do campo, trata-se de “um avanço que hoje há pessoas que pode discutir esse tema, já vindo, como eu disse antes, da Universidade Camponesa e depois da vinda do CDSA com profissionais que realmente tem autonomia, que tem condições técnica, para chegar e falar sobre o assunto”. Acreditamos que não apenas os educadores formados pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo, como também as formações continuadas com a rede municipal e estadual de ensino, por meio de parceria e convênios com o CDSA e a atuação dos professores. Além de que as ações desenvolvidas pelos professores do Curso no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão formam uma ampla rede de intelectuais discutindo a Educação do Campo enquanto direito, enquanto prática e, sobretudo, enquanto uma pedagogia contra hegemônica.

Diante disso, não podemos definir a instalação do curso de Licenciatura em Educação do Campo apenas no âmbito institucional da UFCG, mas sim como parte da estratégia de pautar o campo na área das políticas públicas no território pesquisado. Tencionamos, ao passo que é tencionado, ao redirecionamento da estratégia de pensar a educação não apenas no âmbito das políticas públicas, como também das políticas educacionais. Para tanto,

A gente trabalhava duas linhas: a ideia de ter professores com licenciatura específica nessa área e com trabalho com as experiências das próprias pessoas, os conhecimentos locais do dia-a-dia, qual a função dessa parte técnico-científico com a prática fazendo junto, construindo juntos como é a metodologia de Paulo Freire na educação. E nesse processo das pessoas com suas próprias experiências. Com o processo histórico, das transformações e da vida real que as pessoas vivem com conhecimento científico essa grande junção seria muito importante para nós aqui. Ai entra nesse meio a questão da agroecologia né? Por que combate o agrotóxico. A gente tem aqui um grande índice de câncer na região e a gente fica imaginando o uso do agrotóxico no plantio de tomate que tem aqui com os produtos que a gente compra de fora já vem todos contaminados com agrotóxico. (S1).

A pesquisa nos revela que, do ponto de vista das políticas educacionais para o campo, a formação docente se constitui como ação estratégica para construir a cultura para o desenvolvimento sustentável e da convivência semiárido no território. Sua inserção, no contexto da pesquisa, por um lado, se efetiva por meio da formação continuada, por outro, na formação inicial, por meio da política de expansão da universitária. Por estar inserida em uma pauta mais ampla, a defesa do campus universitário possibilita a inserção da Educação do Campo, que é fruto de um movimento político e pedagógico contra hegemônico.

Entrar, pois, na pauta de interesses hegemônicos, representada pela AMCAP, possibilitando que a formação docente efetive não enquanto um programa³⁴, mas de forma institucionalizada, garantindo sua autonomia.

E a gente discutindo: Porque não, ao invés de abrir um programa, abrir um curso regular de Educação do Campo, já que a educação camponesa é estratégica para o desenvolvimento sustentável do Cariri? Identificamos em 2001 verificamos isso com a Universidade Camponesa e agora vamos assumir esse desafio e criar um curso de Licenciatura em Educação do Campo no CDSA, dentro desse quadro de desenvolvimento sustentável para o semiárido. (P3).

O projeto acadêmico do CDSA defende a necessidade de construir um novo paradigma de desenvolvimento para o semiárido, tendo a educação um papel fundamental na organização da cultura e na construção da consciência dos sujeitos. Conforme o documento, a construção do campus comunga com dois conceitos centrais para definir as políticas públicas e as tecnologias alternativas voltadas a convivência com o semiárido. De modo que associe a um paradigma educacional que permita a produção e difusão dessas tecnologias “baseado, por um lado, em políticas públicas eficientes e permanentes voltados para a “convivência” com a seca e, por outro, em uma verdadeira revolução científica e educacional que produza e difunda em seu meio as chamadas “tecnologias apropriadas” para este Bioma exclusivo do Nordeste brasileiro”. A educação, nesse cenário, possui um papel central na construção das bases científicas e tecnológicas para que, através de políticas públicas, possa garantir o desenvolvimento sustentável da agricultura familiar camponesa para a convivência com o semiárido.

Trabalho e educação, são categorias que, do ponto de vista político, nos ajudam a entender as intencionalidades do debate sobre a educação no território do Cariri paraibano, na afirmação do direito ao acesso à educação superior associando o direito à educação e à convivência com o semiárido. “Neste sentido o CDSA deverá atuar em duas frentes: a formação de professores para a educação do campo e a capacitação de profissionais para o desenvolvimento e gestão de projetos no âmbito das políticas públicas (PROJETO ACADÊMICO DO CDSA, 2008, p. 9)”. A formação da consciência política e a ação política dos sujeitos são intencionalidades constantes no projeto acadêmico do CDSA.

No que se refere aos sujeitos, dois conceitos são fundamentais para analisar as intencionalidades do documento, são eles: capital cultural e sujeito social. O primeiro refere-

³⁴ Durante o período da pesquisa houve um encontro entre educadores e estudantes na UniCampo em Sumé. Entre as diversas questões tratadas neste evento um relato tratou especificamente sobre o debate em torno da construção do projeto pedagógico do Campus e o então Reitor propôs que o curso de Licenciatura em Educação do Campo funcionasse via programa, através do PROCAMPO, que foi rejeitado pela equipe pedagógica responsável pela formulação do Curso.

se ao processo de resgate da identidade camponesa. O segundo, ao papel social que os camponeses devem assumir na construção do paradigma e está ligado ao conceito de autonomia. Ambos relacionam-se com a perspectiva da educação contextualizada, que possibilita a construção do conhecimento para a convivência com o semiárido por meio da associação entre os saberes e fazeres comunitários aos conhecimentos científicos. O que suscita uma ação coletiva para a transformação social.

As diretrizes são apontadas no Projeto Acadêmico do CDSA (2008, p. 41) e encontram-se nos princípios:

Três princípios básicos fundamentam essa construção:

- O fomento de um modelo de desenvolvimento baseado nos preceitos da sustentabilidade (Brüseke, 1995; Romeiro, 1998), isto é, uma estratégia para a promoção da melhoria de vida das populações atuais pautada pela reflexão sobre as gerações futuras, em que estão concatenados desenvolvimento econômico, desenvolvimento humano e responsabilidade ambiental (Almeida & Navarro, 1996; Paschoal, 1995; Tonneau, 2004).
- A consideração dos camponeses como portadores de uma identidade cultural e de uma ética próprias associadas a um modo de vida não capitalista (Chayanov, 1966; Wolf, 1970; Mendras, 1978; Woortman, 1990) que, embora pressionadas por um sistema econômico cuja hegemonia pontua para a maximização do lucro, a ampliação do consumo e a mercantilização da terra e do trabalho (Lênin, 1982; Kautsky, 1980; Abramovay, 1992), “reitera suas particularidades” mesmo na modernidade (Wanderley, 1999 e 2000). Assim, é necessário oferecer a esses sujeitos sociais elementos para o resgate de sua identidade cultural como uma estratégia para desenvolver a auto-estima e autodeterminação necessárias para que eles, preservando seu ethos, possam manter relações mais positivas com o sistema econômico hegemônico.
- A implementação de um modelo produtivo adequado ao modo de vida desses agricultores, ao território que eles habitam e às necessidades impostas pelo sistema econômico inclusivo. É um modelo “pluriativo” que privilegia o trabalho e sua remuneração e que se adapta aos fatores naturais, biológicos e meteorológicos, isto é, um modelo que respeita os produtores, os consumidores e a natureza num projeto social renovado. É um modelo que propõe uma agricultura com baixo consumo de insumos comerciais e alto investimento em trabalho e em tecnologias apropriadas, capaz de manter um nível de emprego rural elevado e assim evitar o crescimento dos desequilíbrios territoriais e sociais ligados à forte urbanização. Dessa forma, ela pode ser competitiva economicamente e mais justa socialmente, pois concorre, por um lado, para a segurança alimentar das populações rurais através do autoconsumo, e também das populações carentes das cidades através da venda de excedentes

Diante do que foi posto, os princípios que norteiam a elaboração do projeto são: o desenvolvimento sustentável do semiárido, cujo tripé é definido no desenvolvimento econômico, humano e a responsabilidade ambiental; e o resgate da identidade camponesa e a diversidade produtiva, associada à difusão e produção de tecnologias sociais adequadas ao contexto socioambiental e justiça social.

Relaciona-se, pois, a um processo de reflexão de práticas pedagógicas que, ao se aproximar do movimento de amplitude nacional, permite requalificar o debate no sentido de encaminhar as ações no campo da esfera pública. Dessa forma, compreendemos no contexto pesquisado um movimento que, mediante a prática, busca construir uma concepção teórica da

realidade educacional, não mais no campo, e sim da Educação do Campo. Seu percurso tem origem na sociedade civil que projeta suas ações para o âmbito da esfera pública.

Quanto à estratégia política de disputa pelo Estado, seu percurso, por meio das alianças construídas ao longo do processo, no âmbito dos movimentos sociais e integrando novos sujeitos sociais e intelectuais, a ação possibilita um itinerário organizativo que requalifica o debate o movimento. Isso em busca de ampliar o debate não apenas em política pública mas também no campo das políticas educacionais que envolve pensar a escola e os processos educacionais, as práticas pedagógicas e a formação inicial e continuada de professores e professoras.

Pensar a educação desde ou junto com uma concepção de campo significa assumir uma visão de totalidade dos processos sociais; no campo dos movimentos sociais significa um alargamento das questões da agenda de lutas; no campo da política pública significa pensar relação entre uma política agrária e uma política de educação, por exemplo; ou entre política agrícola, política de saúde, e política de educação. E na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado. (CALDART, 2004, p. 1).

Antes de tudo, por intermédio de sua vertente pedagógica popular, socialista e a do movimento, a educação do campo tenciona uma reflexão sobre o campo como espaço das relações sociais, da diversidade, da produção e reprodução da vida. Nesse aspecto, a junção entre um projeto popular de desenvolvimento sustentável tenciona o debate sobre a convivência com o território camponês semiárido. Provoca, ainda, uma reflexão sobre o padrão tecnológico a ser adotado na construção da estratégia de produção. Resgata a identidade, ao afirmar que o camponês possui um modo de vida e os posiciona enquanto sujeito, ao adotar a estratégia de disputa por políticas públicas no âmbito do Estado. Isso gerando uma contradição ao modelo de sociedade idealizado pelo capital, cuja função social é a garantia da permanência da classe hegemônica no poder.

O vínculo da Educação do Campo com os movimentos sociais aponta, além disso, para algumas dimensões da formação humana que não podem ser esquecidas em seu projeto político e pedagógico: pensar que precisamos ajudar a educar não apenas trabalhadores do campo, mas também lutadores sociais, militantes de causas coletivas e cultivadores de utopias sociais libertárias. Que formação dá conta disso, e como desenvolvê-la nos diferentes espaços educativos, são questões que também precisam ser desdobradas na discussão deste projeto (CALDART, 2004, p. 20).

A pesquisa evidencia esses traços fundamentais no contexto do Cariri, por meio dos avanços, sobretudo no sentimento de pertencimento ao território e na consciência de que a

agricultura camponesa e a Educação do Campo são instrumentos de universalização dessa consciência. E que possuem um papel político importante no que se refere à desconstrução da concepção ideológica de combate à seca, de região problema, construído pelo projeto de agricultura patronal como estratégia de se apropriar dos recursos públicos.

Nesse ponto de vista, o projeto popular de desenvolvimento da agricultura familiar se materializa como unidade capaz de romper a perspectiva dual e falsa acerca da realidade camponesa do semiárido. Amplia o papel da educação associado a esse projeto social de desenvolvimento, não como um instrumento de reprodução de modelo econômico, mas em uma dimensão mais ampla que considera o trabalho, não na perspectiva da alienação, mas na perspectiva da emancipação do sujeito, situando em uma dimensão política, econômica, social e de solidariedade. E, no contexto do semiárido, produtora de uma consciência tecnológica que possibilite aos sujeitos a produção do conhecimento para intervir na característica de semiaridez.

Nessa concepção mais ampla, o Movimento Por Uma Educação do Campo afirma-se como sujeito da educação e de propostas pedagógicas contra hegemônicas, ao passo que luta por uma educação pública e de qualidade, que "Como direito não pode ser tratado como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria" (CALDART, 2004, p. 17). Para tanto, pressiona o Estado na construção de um sistema público de educação "A educação somente se universaliza quando se torna um sistema, necessariamente público. Não pode ser apenas soma de projetos e programas. Por isso nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizar o acesso de todo o povo do campo à educação" (CALDART, 2004, p. 17).

Simultaneamente, é necessário afirmar que essa concepção de educação não se limita ao campo, pois a Educação do Campo não surge propondo dicotomias. Surge como instrumento capaz de romper com dicotomias construídas pelo modelo Urbanocêntrica de educação, conforme posto por Silva (2002). Ou seja, refere-se a um modelo de educação voltada à classe trabalhadora afirmando que a educação deve reconhecer as particularidades, as especificidades as quais os sujeitos estão inseridos, para que os mesmos possam conhecer a realidade social, possibilitando o conhecimento e o reconhecimento enquanto sujeito produtor e transformador desta realidade. Portanto, a educação deve partir da realidade.

Essa dimensão vai de encontro à perspectiva da educação no contexto neoliberal, cujos conteúdos devem ser reproduzidos, ideologicamente, culturalmente, politicamente aos interesses do capital. De maneira que abstrai o sujeito aprendiz da realidade e o insira em uma intencionalidade pedagógica voltada a formação mão-de-obra flexível, associada ao projeto de

reestruturação produtiva, nos moldes do empreendedorismo, da meritocracia e do capital humano, e da pedagogia das competências, da responsabilização dos sujeitos. Isto é, na formação dos sujeitos capazes de se adaptar às demandas do mercado, abstraído da capacidade humana de intervir e de transformar a realidade. Esse tensionamento se materializa no âmbito da esfera pública e traz junto consigo as contradições capazes de movimentar a sociedade.

Nessa perspectiva, a territorialização da Educação do Campo no Cariri está situada na mudança de paradigma do combate à seca para a convivência com o semiárido; no debate sobre a produção agroecológica e sustentável e na luta social camponesa. A partir desses pilares, constroem diferentes práticas educativas no âmbito não escolar e que se institucionaliza tencionando o debate sobre reformulação curricular com base na perspectiva da contextualização. Em outras palavras, acesso ao ensino superior e formação docente específica para as escolas do campo e o direito a educação básica, cuja análise será discutida na próxima seção.

5 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TERRITÓRIO DO CARIRI PARAIBANO: AVANÇOS, CONTRADIÇÕES E DESAFIOS.

O importante é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se.
Paulo Freire

Nesta seção abordamos os avanços, contradições e desafios vivenciados pelas políticas educacionais no Cariri Paraibano, analisando seus avanços, contradições e desafios. Situando as bases pedagógicas desse movimento, o debate sobre a organização e a luta por escolas do campo e suas práticas educativas vinculadas ao mundo do trabalho e da cultura camponesa. Além das contradições decorrentes do modelo de escola construída na luta social versus o modelo de escola construídas no âmbito da política pública. Discorreremos acerca da luta contra o fechamento de escolas no contexto do movimento Político e Pedagógico da Educação do Campo, no território pesquisado, e o papel da formação docente na mediação do debate.

5.1 A TERRITORIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CARIRI: APRENDIZAGENS DO PERCURSO

A origem do movimento Por Uma Educação do Campo no Cariri, como já salientamos, tem no âmbito dos espaços não escolares sua base material e foi construído nos espaços sociais de luta pelo Estado e de organização social. Nesse percurso histórico, o debate sobre escolas do campo entra no cenário das lutas sociais como resistência ao fechamento das escolas do campo. É nesse contexto que a escola do campo entra nas reivindicações das políticas públicas para o campo. As raízes desse debate estão nos espaços políticos estruturados no território. E os sujeitos que vivenciaram o processo de organização, que levantam a demanda social frente à política adotada pelas redes municipais e/ou estaduais de educação de fechar as escolas do campo e transportarem os estudantes para as sedes dos municípios, através da nucleação urbana.

Desse processo decorrem três movimentos distintos, mas que tem a Educação do Campo como unidade: o primeiro, a resistência ao processo de fechamento de escolas rurais; o segundo o debate sobre a escola do Campo e não apenas no campo; e o terceiro, a busca pelas políticas públicas, de construção de escola no campo, no modelo adotado pelo FNDE, por meio do PRONACAMPO. Conforme já discutimos, o debate sobre escola entra no cenário político dos movimentos sociais do campo no Cariri, em meados do ano de 2005.

Porém, em 2009, o debate sobre organização escolar do campo transforma o itinerário organizativo do movimento político e pedagógico da educação do campo no território.

No âmbito nacional, o contexto político do Movimento Por Uma Educação do Campo traz para o debate político a aprovação das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 28 de Abril de 2008. Em seu Art. 3º, a norma determina que “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2012).

A Resolução determina, ainda, em seus parágrafos primeiro e segundo do referido Artigo, que, em caso de excepcionalidade, o ensino infantil e os anos iniciais do ensino fundamental poderão ser nucleados com deslocamento intracampo. Com isso, deixando a cargo das redes de ensino determinar o tempo máximo de deslocamento e a proibição do agrupamento de turmas de educação infantil e anos iniciais nas mesmas turmas, em se tratando de escolas com organização multisseriada. Adotada essa hipótese, a norma determina, em seu Art. 4º, a participação popular na definição da comunidade para a nucleação a rural [...] “a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida”.

Com relação aos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, a Resolução complementar define a nucleação rural como melhor estratégia para garantir o acesso das populações camponesas, considerando a participação da comunidade no processo de definição do espaço. Definindo, ainda, o regime de colaboração entre estados e municípios para garantir as condições de acesso à educação básica.

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura. § 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade. § 2º Para que o disposto neste artigo seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou entre Municípios consorciados. (BRASIL, 2012b).

O debate sobre escolas do campo no Cariri tem origem na Escola Agrotécnica e na UniCampo. Entretanto, em 2006, ocorre uma ampliação do debate com o envolvimento das

lideranças comunitárias e sociais, que passaram a debater uma nova concepção do semiárido e acessar as políticas públicas, que estavam sendo reivindicadas pelo Movimento da Educação do Campo.

A parceria entre o PDHC, CONTAG, SERTA e MDA, nesse mesmo ano, para a formação continuada dos professores/as das escolas das comunidades rurais, começou a pautar de forma mais sistemática e incisiva a discussão da Educação Básica do Campo no Cariri.

Depois que a gente começou com esse projeto da escola, que eu fazia essa formação continuada que era muito voltada para essa questão da Educação contextualizada _ essa formação ofertada pelo projeto Dom Hélder que era a instituição que prestava assistência técnica ao Assentamento. (E1).

Mediante essa perspectiva, é que a educação contextualizada ganha espaço no debate sobre escola do campo, que, por sua vez, provoca um processo de reflexão sobre organização escolar, “aí eu comecei a perceber que a educação contextualizada dá certo, que o multisseriado dá muito certo e foi aí que eu me descobri como profissional” (E1). Nesse sentido, a formação continuada está estritamente ligada ao projeto popular de desenvolvimento para o campo no território, e por meio das organizações sociais que atuam na formação dos agricultores. Somada a ação do SERTA, que tem base nos processos formativos tanto no âmbito escolar quanto não escolar. O que possibilita ampliar o Movimento Por Uma Educação no território, emergindo um novo sujeito social que é o educador/educadora do campo.

Sendo assim, a formação dos educadores é pensada a partir de uma proposta de Educação do Campo, dando ênfase a dimensão da educação contextualizada como metodologia capaz de unificar a formação básica com a formação política, a convivência com o semiárido. Em linhas gerais, a formação humana por intervenção de uma dinâmica de resgate da identidade na construção de vínculos entre escola e comunidade.

A Educação do Campo no território do Cariri tem sua base na perspectiva da Educação contextualizada. Mas, as raízes estão na perspectiva da educação popular que forma a matriz pedagógica do SERTA e que orienta as ações do PDHC. E que fomentou, através do referencial teórico adotado pelos educadores, a reconstrução da proposta pedagógica da UniCampo. Suas raízes fazem parte do processo do movimento eclesial de base e do movimento de cultura popular.

O SERTA, que quer dizer Serviço de Tecnologia Alternativa tem sua proposta iniciada na época da Educação Popular, do Movimento de Base. O principal fundador do SERTA é Abdalaziz de Moura, ele trabalhava na época do Movimento de Base, em Pernambuco, principalmente no movimento de Dom

Helder Câmara, movimento da Igreja, movimento católico que discutia três princípios, era: ver, julgar e agir. E aí o Moura -como ele é conhecido- participava desde o início e escreveu na época uma proposta pedagógica chamada PEADS que quer dizer Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável e esta proposta ele criou baseada nos três princípios da Educação Popular que era ver julgar e agir. Ele construiu uma proposta transformando estes princípios em etapas e estas etapas para ele[...] foi quando ele começou a fazer um trabalho com os professores que dividiu em etapas: pesquisa, desdobramento, devolução e evolução. Então ele usou essas quatro etapas para transformar isso numa proposta pedagógica para as escolas do campo (E3).

As raízes do SERTA estão no movimento de base e no processo de organização social da classe trabalhadora. Portanto, sua história faz parte do processo social, e objetiva tencionar as relações de poder a partir da resistência política, pensando a educação na perspectiva da libertação. Conforme a Educadora Popular, a proposta do SERTA, no âmbito na formação não escolar, através da formação dos agricultores e da educação escolar, na construção de uma proposta pedagógica para escolas do campo, tem sua base na construção de uma concepção de campesinato e de trabalho no campo, cuja finalidade é debater sobre o desenvolvimento social e sustentável. Com base nesses princípios, norteado pela Educação popular, o SERTA constrói uma metodologia Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS), com o intuito de fazer do trabalho camponês o ponto de partida para a construção do conhecimento.

Nesse aspecto, através da metodologia construída pelo SERTA, a construção do conhecimento passa pela pesquisa, com a finalidade de identificar a realidade, dialogar a realidade com os sujeitos envolvidos no processo pedagógico em relação ao espaço em que convive e a ação coletiva diante dos fatos evidenciados no desdobramento da pesquisa. Trata-se de uma proposta pedagógica cuja intenção é preparar o sujeito para analisar criticamente a realidade e construir estratégias para mudar o contexto social. Para tanto, tem como base o movimento popular construído em meados século XX, situando nas práticas pedagógicas, nos movimentos e ações, que no final da década de 1990, se transformou no movimento da Educação do Campo.

Dado importante para entender a totalidade do objeto, é sua relação com o movimento nacional e o papel dos movimentos populares e, especificamente, no Cariri, o papel da CONTAG na articulação da formação do campesinato. Este que tem a base na formação de lideranças através da UniCampo e, posteriormente, a formação de professores através do SERTA. Ambas em parceria com o PDHC, com objetivo de construir um debate sobre campo, campesinato, sujeito, cultura, direitos, educação e convivência com o semiárido.

A intencionalidade desse processo de construção de uma rede de formação do campesinato consiste em organizar a sociedade através da luta por políticas públicas, que, especificamente, no Cariri, se estrutura no MDA. Inicialmente, através do financiamento de políticas públicas voltadas para a agricultura familiar, na formação continuada de educadores e educadoras e na difusão de tecnologias para a convivência com o semiárido e, posteriormente, através do MEC, na luta pelo CDSA e pela formação docente específica para o campo.

Segundo a Educadora Popular, essa rede de articulação que passa a atuar no Cariri adota a estratégia de buscar no MDA os espaços para sua intervenção na conquista dos direitos sociais necessários para o fortalecimento do território camponês e para materializar o ideário produzido pelo movimento em construção no território. De maneira que a pauta seja uma nova narrativa do semiárido por intermédio dos sujeitos sociais desse espaço, na relação com o conhecimento científico, que também se constitui em um instrumento de organização e de resgate da cultura.

Nesse sentido, de acordo com a Educadora Popular, a matriz que compunha a formação continuada dos educadores tinha a discussão acerca das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Somada aos princípios da Educação do Campo, o que nos possibilita entender que a relação entre o movimento do Cariri com o movimento nacional e a estratégia de disputa pela hegemonia não se materializa apenas no debate sobre o acesso ao ensino superior, como também de pautar a educação básica.

A entrevistada afirma, ainda, que a formação continuada é uma demanda dos movimentos sociais ao governo Lula, que se materializa no campo institucional responsável pela deliberação das políticas públicas para a agricultura camponesa, que foi o MDA. Esse processo, é articulado pelo PDHC que representava as ações do MDA no território. Responsável por somar as suas ações de formação de camponeses a estratégia de fazer da educação escolar um instrumento de construção da cultura do desenvolvimento sustentável, da agroecologia e da agricultura familiar camponesa. Assim, a formação de professores passa a aglutinar o projeto popular, haja vista que:

O PDCH já tinha a formação de agricultores e de jovens no Cariri. Quando a CONTAG, junto com outros movimentos montaram uma proposta para que no Brasil houvesse formação de professores, para que os professores das escolas do campo conhecessem as Diretrizes Operacionais que já tinha sido aprovadas em 2002. Então depois das diretrizes e principalmente depois da entrada do governo Lula em no país –para você vê que as coisas não são por acaso- quando entra o governo Lula que deu todo incentivo e todo apoio aos movimentos de base, a educação popular e aos movimentos [...] (E3).

Nesse contexto, a formação continuada dos/das educadores/as da educação básica no Cariri está inserido em um contexto em que há um movimento local no âmbito da formação não escolar coordenada pelo PDHC. Em conjunto com as práticas construídas no território, o mesmo levanta a demanda pela formação docente e de um movimento no âmbito nacional no intuito de difundir o debate sobre a Educação do Campo no Brasil. Em virtude de ter como ponto de partida a conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002. O que possibilita a organização dos movimentos sociais que levantam a demanda da formação docente ao poder público. Dessa forma,

Os movimentos se organizaram e propuseram que houvesse com o apoio do governo federal formação para os professores das escolas do campo conhecerem e estudarem as diretrizes que tinham acabado de ser aprovada em 2002. Quando isso aconteceu, o Ministério que abraçou essa proposta de formação de professores foi o MDA, nem foi o MEC (risos). O MDA foi quem iniciou com esse interesse de investir para que as escolas do campo passassem por esta formação. Então o órgão que tinha uma ligação com o MDA era o Projeto Dom Helder Câmara. Então esse material (a proposta pedagógica elaborada para a formação continuada no Cariri), ele foi produzido com esse objetivo. O Projeto Dom Helder já tinha uma ação nestes territórios, então ficou mais fácil de articular já que que tinha formação de agricultores e de jovens, articular a formação de professores no mesmo território em que o Projeto Dom Helder tinha ação. (E3)

Em síntese, não definimos o processo de reflexão acerca da educação e da escola do campo apenas a partir de uma determinação das ações intelectuais construídas no território. Mas de uma relação entre elas com as experiências existentes e em conjunto com o movimento nacional, dando ao território uma especificidade ao Movimento Por Uma Educação do Campo.

Percebemos as estratégias de articulação em torno do debate sobre o campo e da organização social do campo no Brasil com a articulação desses no debate sobre educação, somado a estratégia de disputar o Estado. Além de fazer da legislação um instrumento para pressionar o Estado no cumprimento do seu papel social, fazendo do campesinato sujeitos da história. Esses elementos revelam a contradição que compreende o avanço no âmbito da esfera pública de uma concepção de sociedade e de educação contra hegemônicas. Devem ser entendidos como avanços diante de um contexto marcado pela fragmentação dos movimentos sociais de base popular, em decorrência da agenda neoliberal adotada como estratégia de superação da crise econômica da década de 1980, que inseriu no debate nacional, sobretudo por meio da educação, um consenso visando a reestruturação produtiva, por meio da pedagogia das competências como nos aponta Frigotto (1995).

Entrar na disputa de forma e conteúdo das políticas públicas, como buscam fazer os sujeitos da Educação do campo, é de fato entrar em uma disputa direta e concreta dos interesses de uma classe social no espaço dominado pela outra classe, com todos os riscos (inclusive de cooptação) que isso implica, mas também com essas 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. (CADART, 2009, p. 53).

Segundo a Educadora Popular, a PEADS se constitui como proposta pedagógica que aglutina a luta pela terra e pelos direitos, com a concepção de agricultura familiar sustentável como ponto de partida para a reflexão pedagógica nas, então, compreendidas escolas rurais.

A origem está ligada, também, com o processo de organização da classe trabalhadora no campo, sobretudo dos trabalhadores da cana na zona da mata pernambucana. Sua inserção no debate da agricultura sustentável, por meio dos trabalhos e de pesquisas realizados pelo seu principal idealizador, Mora, possui inserção na agricultura orgânica e na agroecologia, que também está na agenda política construída pela proposta da PDHC, no território do Cariri.

Então o SERTA começou a fazer o trabalho com os agricultores e depois com professores de escolas do campo, da zona da mata de Pernambuco. [...] O SERTA tem muita experiência de levar o estudo da agricultura para as escolas que na época ainda eram chamadas de escolas rurais. Veja que tudo isso foi antes do Movimento Por Uma Educação do Campo que só teve início no Brasil no final da década de 90, (em) 1998 com a primeira Conferência Por Uma Educação do Campo. Antes, o SERTA já tinha uma experiência com Educação Popular e no final da década de 90 constitui um movimento de articulação nacional Por Uma Educação do Campo (E3).

Trata-se, pois, de uma práxis cujo o núcleo não é reproduzir uma cultura mediada pela desigualdade, mas construir uma cultura permeada por valores, saberes e fazeres comunitários que permita um processo de humanização em contraposição ao ideário liberal. Norteados pela alienação que tem na educação um capital e em seu produto um mecanismo de acumulação e de produção de desigualdade. A educação popular tem por finalidade fazer da educação uma reflexão crítica da sociedade e uma práxis social permeada pela transformação.

Nesse sentido, a educação popular como proposta pedagógica traz junto consigo a perspectiva de que o acesso à educação e à cultura deve ser orientadas por uma compressão de sociedade. Visando, com isso, a finalidade de fazer da prática educativa uma práxis social capaz de romper com a lógica dicotômica que reflete na desigual produzida pela sociedade de classe. Esta, que, por sua vez, produz, simultaneamente, um modelo de educação para o mercado de trabalho, para a formação da mão-de-obra. Além de um modelo de educação que prepare para a vida em sociedade, para preparar intelectualmente, socialmente e culturalmente para comandar as relações político/econômicas. Ou, nos termos de Brandão,

uma pequena fração de senhores do poder e/ou do capital (para quem não raro o seu próprio “estudo” não é tão importante); uma faixa intermediária de trabalhadores funcionários ou liberais, funcionalmente colocados a meio caminho entre o puro trabalho e o puro poder e, portanto, liberados de serem trabalhadores “braçais”; finalmente, uma massa multiplicada destes últimos: sujeitos pobres e subalternos, a quem o “nível de ensino” dado civilize e torne eficazes para o trabalho, sem alcançar ser, no entanto, melhor do que a sua condição de classe e maior do que devem ser as suas “aspirações” de vida (BRANDÃO, p. 22).

É no itinerário de transformar a realidade, a qual a classe trabalhadora é subordinada aos interesses do capital, que tem na educação o papel de reproduzir as competências para operacionalizar o sistema. A educação popular se constitui em uma concepção político e pedagógica com a finalidade de fazer do processo pedagógico um instrumento de humanização.

Uma primeira experiência de educação com as classes populares a que se deu sucessivamente o nome de educação de base (no MEB, por exemplo), de educação libertadora, ou mais tarde de educação popular surge no Brasil no começo da década de 60. Surge no interior de grupos e movimentos a sociedade civil, alguns deles associados a setores de governos municipais, estaduais, ou da federação. Surge como um movimento de educadores, que trazem, para o seu âmbito de trabalho profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou cultura popular, e se considerou como uma base simbólico/ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares, para uma luta de classes dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigentes. (BRANDÃO, p. 46).

De acordo com Brandão, a educação popular reposiciona o debate em torno do papel social da educação e tem nos movimentos de base e no movimento coordenado por educadores, por intelectuais ligados às classes populares, a sua base material. O reposicionamento do papel da educação possui relação estrita com o debate sobre produção do conhecimento e da cultura. Sua origem, assim como o debate sobre Educação do Campo, reposiciona também o papel social da classe trabalhadora frente ao projeto educacional, tornando-os sujeitos dessa proposta. Ou seja, é uma proposta que surge com a classe trabalhadora, de reflexão para a práxis libertadora, fazendo da educação um instrumento de politização enquanto itinerário para a libertação dos sujeitos.

O sujeito, nessa perspectiva, deixa de ser passivo, sujeito de favor, e passa ser entendido e posicionado no campo do direito. Por projetar uma ação transformadora, sua práxis está para além da escola e se efetiva nos espaços permeados pelas relações sociais e norteado por um projeto de transformação social.

Outra base pedagógica que orienta a reflexão sobre escola do campo no território do Cariri diz respeito à pedagogia da alternância. Sua inserção tem base em movimentos distintos no contexto da pesquisa: o primeiro diz respeito ao fechamento da Escola Bento Tenório de

Souza por parte da Rede Estadual de Ensino, através da política de reordenamento escolar comandado pelo, então, Governador Ricardo Coutinho e operacionalizada na Quinta Gerência de Ensino, na cidade de Monteiro-PB. O segundo se refere à resistência da comunidade ao fechamento da Escola, que, conforme o Educador da Escola II, foi usado a estratégia de ocupação da gerência como metodologia para pressionar o estado na garantia do direito à educação. O que motivou o, então, Gerente de ensino a conhecer a Educação do Campo por meio da proposta de Escola Família Agrícola (EFA). O Educador afirma, “ele (então Gerente de Ensino) teve a ideia de conhecer mais sobre a educação do campo, foi vê exemplos das EFAs no Espírito santo - Escolas Famílias agrícola se eu não me engano- no Espírito santo, viu o Exemplo, a prática como eles estavam fazendo lá [...]”.

O debate em torno da Pedagogia da Alternância também tem base nas experiências do SERTA. Foi relatada tanto no formato da UniCampo, que adotou a experiência da organização do tempo escolar e tempo comunidade como partes do processo educativo e da reflexão teórica e prática. Segundo Caldart, (2000, p. 34),

Podemos pensar a escola atuando em regime de alternância ou pedagogia da alternância. Para isso podemos olhar e ou fazer a escola com dois momentos distintos e complementares:

- a) O **tempo escola**, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores,...
- b) O **tempo comunidade** que é o momento onde os educandos realizam atividades de pesquisa da sua realidade, de registro desta experiência, de práticas que permitem a troca de conhecimento, nos vários aspectos. Este tempo precisa ser assumido e acompanhado pela comunidade Sem Terra.

Mas, especificamente na dimensão escolar, a experiência da pedagogia da alternância é referenciada pelo ex-gerente de ensino e foi adotada na Escola do Campo Água Azul, em São João do Tigre, em de 2014, quando o então gerente de ensino deixa a Gerência e, posteriormente, passa a coordenar a estruturação da referida escola, assumindo o cargo da direção. Retomaremos esse debate sobre organização escolar mais adiante, mas cabe aqui enfatizar as bases pedagógicas que fundamentam a origem da Escola do Campo no território, bem como o itinerário que assume identidades conforme inserção dos sujeitos no debate político e na reflexão sobre as práticas.

Por essa razão, identificamos a Educação Popular e a Pedagogia da Alternância como matrizes que dão sustentação ao debate sobre escolas do campo no território, marcando, a partir de 2009, a consolidação de práticas de Educação do Campo. Essas concepções, como já salientamos, também orientou a reconstrução da proposta pedagógica da UniCampo. Essas

dimensões orientam, ainda, o debate sobre o Proposta Pedagógica do Curso de licenciatura em Educação do Campo do CDSA. Assim, para compreender o Movimento Por Uma Educação do Campo no Território do Cariri, é necessário situá-lo em sua base pedagógica cuja matriz é orientada por concepções contra hegemônicas.

A inserção do debate sobre escola do campo³⁵ tem suas raízes na formação continuada dos educadores, sob a perspectiva da educação popular que objetiva a transformação social como ponto de partida para mudar a realidade social. Especificamente, através da perspectiva da educação contextualizada, se materializa as bases para a ação pedagógica visando a construção do conhecimento da realidade social possibilitando aos sujeitos uma reflexão crítica e transformadora.

Nessa perspectiva, a formação docente reposiciona o debate sobre metodologias apropriadas para a construção do conhecimento e a concepção de escola que demanda a Educação do Campo. Conforme a Líder Social, o debate sobre escola do campo “Foi através do SERTA, o projeto Dom Hélder fez a parceria com SERTA e levou essas professoras para participar de uma formação sobre educação do campo, lá em Glória do Goitá, foi no SERTA”. Nas palavras ditas no relato, a formação continuada, além dos sujeitos já mencionados, também contou com uma parceria entre os municípios do Cariri que fizeram a adesão a proposta, que, segundo a mesma, foi enviada a todos os municípios. Porém,

Os municípios que fizeram parte na época foram Camalaú, Monteiro, Prata, São Sebastião do Umbuzeiro, Soledade e o município de Sumé. Então foram esses municípios que fizeram a adesão aí no Cariri. Então foi uma adesão e a partir daí o SERTA começou a fazer formação. [...] Formação continuada dos professores sobre a Educação do Campo. Essa formação era específica para conhecer as Diretrizes Operacionais em Educação do Campo, era para discutir o Projeto Político Pedagógico das escolas do Campo, a valorização da cultura e da identidade dos sujeitos do campo, essa formação era para discutir também o que a gente chama a valorização dos saberes, a diversidade da cultura, o respeito e a valorização dos camponeses. Era também para se discutir os princípios da educação do Campo para que a escola do campo pudesse valorizar esses princípios e envolve-los na sua prática e a metodologia que a gente utilizava na época para discutir a Educação do Campo era a PEADS que é a metodologia do SERTA (E3).

A formação envolveu intercâmbio na sede do SERTA, em Glória do Goitá-PE. Mas a ênfase da formação se deu na relação tempo escola e tempo comunidade mediado pelo diagnóstico da comunidade, que mobilizou a pesquisa, a reflexão sobre os dados e a

³⁵ Embora a UniCampo a partir do seu segundo ciclo tem uma inserção no debate na pesquisa de campo, especificamente no subprojeto educação para o desenvolvimento, que traz um dado importante na reflexão sobre formação docente, o debate sobre organização escolar tem raízes no trabalho desenvolvido pelo SERTA.

devolução nas comunidades. Conforme a Educadora Popular, os principais debates nas comunidades giravam em torno dos recursos hídricos, tanto na captação, como no armazenamento e na discussão sobre políticas públicas e ações para as escolas do campo.

Sobre o debate da organização e da luta por escola do campo no território do Cariri, há dois momentos: o primeiro endógeno, diz respeito à construção escolar pela própria comunidade; e o segundo busca a construção de escolas padrão MEC, na disputa pelo Estado, por meio do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), no Eixo IV que prevê a estrutura física e tecnológica, que contém um eixo para construção de escolas do campo. Sobre as escolas construídas a partir do movimento da comunidade, há duas escolas com esse perfil: a Escola da comunidade da Lajinha, localizada no Assentamento Zé Marcolino, no município da Prata e a segunda, na Escola Bento Tenório, no Assentamento Santa Catarina, em Monteiro. Aas escolas construídas a partir da Política nacional é a Escola no Distrito de Pio X, no município de Sumé, e Água Azul, em São João do Tigre.

O “surgimento da escola do campo” no Cariri é marcada, não pela perspectiva de adaptação de uma proposta pedagógica externa a ser implantada e seguida pela comunidade escolar. Ao contrário, é a origem da autonomia escolar, rompendo dicotomias, tendo o mundo do trabalho e a realidade social como ponto de partida para a ação pedagógica que articulam esse processo de reflexão acerca do papel da escola. Mediante essa concepção política e pedagógica, a referência para a organização escolar gira em torno do debate sobre a educação contextualizada, uma vez que

Envolvia tudo, né? É tanto que a escola foi discutido dentro dessa formação continuada em educação do campo. A gente tinha um planejamento anual que a gente chamava POA , esse planejamento a gente butava tudo o que a gente queria pra aquele ano e era muito gritante a questão dos menino estudar no Assentamento. Daí começou a luta das mulheres, que já estava empoderada, mas aí começou no Dom Helder dizendo que financiava a escola (S2).

A discussão sobre a mudança de concepção da escola do Campo tem origem na autonomia da consciência dos direitos, que, de acordo com o relato anterior, é conceituado como um processo de empoderamento, que mobiliza a comunidade em torna da demanda. A mobilização focaliza a assistência técnica e a mobilização social coordenadas pelo PDHC, que suscita a articulação para a captação dos recursos, viabilizando a concretização da demanda.

Salientamos que a política adotada pelo poder público, nesse contexto, era de fechamento de escola, pois como nos relata a seguir, “Muitos diziam assim: vocês são doido? Tá vendo que vocês não consegue construir uma escola? Que os prefeitos estão fechando as escolas? A partir do momento que a gente foi na teimosia da gente, outros assentamentos

também já queriam fazer o mesmo modelo” (S2). A escola da comunidade surge a partir de uma demanda popular, de resistência ao projeto político hegemônico. E tem, nas estratégias de resistência da comunidade que conquistou, a escola do financiamento conseguida em parceria com o PDHC, que articulou um recursos junto ao FIDA³⁶. Com isso, tendo a Agrovila da Lajinha, no Assentamento Zé Marcolino, no município da Prata, o espaço de materialização da primeira escola conquistada por meio do debate sobre educação do campo construído no território.

Nesse aspecto, citamos algumas contradições desse processo, haja vista que o FIDA é uma instituição ligada aos organismos internacionais responsáveis por impor a agenda neoliberal e o desmonte do estado de bem estar social. E que, também, faz da educação um instrumento de responsabilização social e de preparação de mão-de-obra flexível e empreendedora para construir uma cultura mediada pelo discurso da meritocracia, de fortalecimento do capital financeiro e de aumento da desigualdade, através da renúncia do estado social.

Em Batista (2015), discutimos a origem da escola no Assentamento que tem na demanda das mães. Estas que se posicionavam contra ao deslocamento das crianças capo/cidade, sobretudo as dos anos iniciais. E a consciência do direito à Educação do Campo advinda dos processos formativos não escolares e do papel da educação na afirmação da cultura camponesa, que construíram as bases materiais do processo organizativo da comunidade que unificou a luta pela escola. Nesse contexto, a comunidade levanta a demanda junto a rede municipal de educação do município da Prata para a construção da escola no Assentamento, o que foi negado sob justificativa da falta da infraestrutura e do uso do transporte escolar.

[...], isso era mãe chorando pra um lado, o presidente da associação reunido junto com a diretoria da associação [...] então eu disse: olhe vamos para o promotor?, se a gente for pra o promotor e o promotor disser que a escola pode funcionar ele vai da um jeito. Aí nós tava com a norma de educação do campo, (e a norma diz que) a partir de 15 alunos pode ser aberto uma sala na zona rural [...] a gente formou um grupo de mães, as mães são muito determinadas [...] porque elas compraram a briga mesmo. Aí chamemos o promotor lá [...] Levamos o promotor, as mães foi quem conversaram com o promotor, aí o promotor disse: se tiver uma casa que a escola funcione eu vou olhar essa casa e vocês já pode começar hoje [...] aí eu disse, tem a minha [...] eu disse - vamos olhar, ele foi olhar e disse pode funcionar aqui. [...] eu disse, agora vamos lá falar com painha, se painha der o armazém pra gente botar os troços e a gente

³⁶ O Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA) é uma organização internacional ligada a Organização das Nações Unidas (ONU). A referida organização tem por finalidade fomentar financiamento direto junto a instituições que tem como finalidade o desenvolvimento social e econômico de comunidades pobres situadas em áreas rurais.

morar lá, aí painha deu e as meninas já começou a preparar a escola
(ENTREVISTA COM LIDERANÇA SOCIAL. Apud BATISTA 2015).

A judicialização do direito à educação como estratégia da comunidade permitiu o funcionamento da escola na casa de uma liderança social e anexa à Escola Estadual de Ensino Infantil e Fundamental Plínio Lemos, que atendia alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Rede Estadual de Ensino garantiu, ainda, a contratação das educadoras e dos profissionais do apoio.

Garantida a demanda pela matrícula na comunidade e assegurado parte do recurso via convênio com o PDHC e o FIDA, a comunidade, liderada pelas mulheres, organizou mutirões para construção da escola do Assentamento. Com isso, em 2009, a oferta da educação passa ser no prédio construído pela comunidade.

Esse processo de mobilização e trabalho coletivo, ao nosso entender, são categorias importantes nos processos educativos, para que os sujeitos possam enxergar essa ação, não apenas para implantar uma escola no campo, mas sim lutar por uma educação do campo enquanto prática. Pois,

O melhor ponto de partida para estas reflexões é a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente. Como vimos, aí radica a nossa educabilidade, bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca, em que, curioso e indagadores, não apenas e que, curiosos e indagadores não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal (FREIRE 2011, p. 66).

A conquista da escola e o processo pedagógico que envolveu a luta pela escola, bem como o debate pedagógico vivenciado por parte das professoras do Assentamento fazem emergir a organização escolar em consonância com a determinação das diretrizes, no que se refere à autonomia na organização.

Nessas condições, a concepção de escola gestada nesse processo, além da base coletiva e comunitária, traz junto consigo uma concepção pedagógica enquanto unidade fundamental que conduz o itinerário. Isso diz respeito à educação contextualizada, cuja origem está fundamentada na formação continuada³⁷ das professoras, que em conjunto com a comunidade, passam a idealizar não apenas uma escola no Assentamento, mas a construção de uma proposta escolar que tenha o sujeito camponês como ponto de partida para a

³⁷ A proposta original da parceria entre o PDHC e o SERTA era a formação continuada dos professores das Escolas do Campo, entretanto, conforme relato da educadora entrevistada, a mesma a época não fazia parte do quadro de professores, bem como sua formação era médio na modalidade normal e se quer havia escola no Assentamento e só após a construção da Escola é que ela começa a compor o quadro, primeiro de forma voluntária e a partir de 2010 como contratada. A entrevistada confirma que após a formação continuada e sua inserção na docência despertou nela o interesse em graduar-se em pedagogia.

construção do conhecimento. E, na educação contextualizada, o meio pelo qual estabelecer um diálogo entre a vida social, o mundo do trabalho e a ação transformadora, passando a construir os conhecimentos a partir da realidade material do sujeito.

Essa concepção de educação estabelece uma relação entre o paradigma de escola produzido no movimento Por Uma Educação do Campo e está ligada a uma concepção mais ampla de escola voltada aos interesses da classe trabalhadora. De modo que a finalidade não está restrita ao modelo hegemônico, que entende o papel social da escola é reproduzir conhecimento a partir do paradigma do trabalho da sociedade capitalista. Na sociedade, cuja base material se efetiva na alienação do trabalho e o modelo de sociedade, de produção material da vida e da cultura, está articulada por uma visão urbana e industrial. “A escola rural era reprodutora do conhecimento que era pensado e era articulado pela escola urbana. Então a escola do campo se contrapõe a esse modelo[...] que a escola do campo deve ter uma relação com a identidade dos sujeitos (E3)”. A identidade é parte fundamental para articular a ação política dos sujeitos.

Como parte da luta de classe, que constrói sua luta na objetividade da relação capital versus trabalho e especificamente na luta dos trabalhadores do campo, a identidade da escola do campo possui uma relação estrita com a disputa territorial. Esta movimentação das relações de poder e traz junto consigo uma concepção de campo e de trabalho neste espaço social. É nessa perspectiva que a Educação do Campo enquanto luta social não deve ser interpretada como promotora de uma nova dicotomia campo/cidade. Mas em sua perspectiva de formação por meio do trabalho.

Sua crítica veio em dois sentidos: sim, a escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são... Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar ‘em tese’: como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma ‘educação’ a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica... O ‘do campo’, neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à ‘vida real’, não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta. Retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a ‘vida real’ lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social. (CALDART, 2009, p. 48).

O paradigma de escola estruturado por intermédio do paradigma originário da educação do campo apresenta a dimensão social da formação a partir do trabalho como uma unidade que articula a práxis educativa nas escolas do campo no território pesquisado. Refletindo a realidade socioambiental e fazendo da educação contextualizada a ferramenta para a ação humana no espaço material da existência dos sujeitos.

Conforme relato da Educadora da escola I, esse diálogo se materializa por meio da vivência comunitária, pelas aulas de campo e através da produção de materiais específico para a mediação do conhecimento. Em que se conta com a participação dos estudantes, que se transformou em uma cartilha editada pelo Instituto Nacional do Semiárido (INSA), diante da necessidade de construção de uma proposta pedagógica específica para o processo de construção do conhecimento socialmente referenciado. Nesse sentido,

A gente não tem formação na área, o que prejudica muito, [...] e aí a gente fez uma parceria com o INSA, para eles desenvolver uma cartilha para a gente, porque eles desenvolvem uma cartilha pedagógica, só que a cartilha não tem nada com a realidade das crianças, já é uma linguagem muito difícil. Aí eles mandaram para a gente analisar e a gente analisou e não condiz com a realidade. Então a gente elaborou uma cartilha com base no projeto de Palma forrageira que a gente elaborou aqui no Assentamento e tá dando muito certo, porque a gente fez com o desenho dos alunos, a gente fez com o nome deles e tá dando muito certo porque tá de acordo com a realidade, a convivência deles, porque a gente conhece, todo mundo conhece os pais, conhece o roçado de todo mundo conhece a plantação. Então foi um projeto que deu muito certo. (E1)³⁸

Podemos evidenciar o conceito de educação contextualizada que diz respeito à construção do conhecimento com base na realidade social. O que não implica dizer que a realidade social é o limite, uma abstração do processo pedagógico para a construção do conhecimento. Mas, ao contrário, como realidade concreta capaz de possibilitar a construção do conhecimento ancorado na dinâmica construída pelos sujeitos. Desse modo, a educação contextualizada é o instrumento pelo qual se efetiva a mediação dos processos pedagógicos nas escolas do campo no território, envolvendo a formação com o mundo do trabalho, da cultura e da identidade dos sujeitos.

Outro conceito importante refere-se ao de Educação do Campo a partir do seu vínculo comunitário, do mundo do trabalho como elemento concreto para a mediação do conhecimento. A Educadora da Escola I faz referência há uma relação de conhecimento e de

³⁸ O resgate desta entrevista se justifica pelo fato de, em decorrência de um processo de luta contra o fechamento da escola no contexto atual acabou direcionando as falas para uma referência aos retrocessos. Nosso marco temporal diz respeito ao processo de efetivação da luta, que não foi referenciada de com a riqueza dos detalhes e conceitos presentes na entrevista anterior.

envolvimento com a comunidade e os roçados das famílias dos alunos, transformando estes em um território de produção econômica e de mediação do conhecimento.

Sendo assim, é atribuído um novo sentido ao conceito de campo como espaço social, cultural, político e pedagógico. Essa concepção evidencia a disputa territorial pautando o campo também no campo da pedagogia, para além da disputa pelo Estado e das políticas públicas.

Mesmo reconhecendo a carência da formação inicial específica para mediar o conhecimento na escola do campo, a Educadora da Escola I revela que a formação continuada, coordenada pelo SERTA, possibilitou uma base pedagógica que orienta o processo educativo. Evidenciando as fases da PEADS: pesquisa, desdobramento, devolução e evolução. Quando, por intervenção de um projeto voltado, a área produtiva do Assentamento com a palma forrageira se transforma em recursos didáticos e pedagógicos. Além de refletir sobre a realidade a qual a escola está inserida, os estudantes também são sujeitos construtores dessa proposta.

A proposta era para que os alunos construíssem com os professoras fichas pedagógicas e pesquisa de campo onde os professores e alunas iam pesquisar a realidade da comunidade e cada escola construía com o que na época a gente chamava de censo educacional. Então tinha o censo da população para conhecer as pessoas da comunidade, o agropecuário, para conhecer os animais, a vegetação e para conhecer a produção dos agricultores, depois teve um a ficha da cultura então teve várias fichas. E estas perguntas eram elaboradas em sala de aula, discutida com os alunos e eles iam para a comunidade para fazer a primeira etapa da metodologia que era a pesquisa. A segunda etapa era feita entre alunos e professores nas várias escolas e eles iam estudar os dados que a metodologia do SERTA chamava de desdobramento[...] e estes alunos iam transformar esses dados em estudo em outro material. Depois que eles produziam dados eles convidavam a comunidade e eles iam, os próprios alunos, apresentar os dados da pesquisa, chamava devolução dos dados, para que os alunos pudessem discutir com a comunidade o que era que deveria ser feito naquela realidade [...] depois tinha um plano de ação com a comunidade.(E3)

Tendo por base essa concepção de escolas do campo, em meados do ano de 2008, já com o fim da formação continuada, a demanda pela institucionalização da educação básica do campo no território do Cariri entra para a agenda política da organização das lutas sociais no território. E, igualmente, tem nos espaços dos Assentamentos e de materialização da educação não escolar via formação de agricultores e educadores a efervescência do movimento, pautando o direito ao acesso à educação do campo e da escola pública nas comunidades, como determina as Diretrizes Operacionais. São tomadas como base para fundamentar esse processo que definimos como transição do conceito de escola no campo para escola do campo e tem origem no Assentamento Zé Marcolino.

Questionada sobre a relação da formação continuada com a emergência do debate sobre a Educação do Campo no Cariri, a Educadora Popular pontua a realização de seminários, o conhecimento sobre a temática, a relação estabelecida entre escola e a comunidade, a emergência do debate em torno da educação contextualizada. Segundo a mesma, é o conceito mais utilizado pelos professores para definir a Educação do Campo no território, revelando, ainda, de forma crítica, um limite da formação em ampliar o debate em torno da Educação do Campo, por considerá-lo um conceito mais amplo e político.

Ao concordarmos com essa análise crítica a respeito da amplitude do conceito de Educação do Campo, ressaltamos a relação política, a qual o conceito de educação contextualizada representa para o território camponês no semiárido. Haja vista a construção cultural e política a respeito desse território, no que se refere à dimensão socioambiental, bem como na construção cultural do sujeito camponês desse espaço por meio da inferiorização como mecanismo de dominação.

A presente pesquisa, pois, revela a relação estabelecida entre o conceito de educação contextualizada e o conceito de Educação do Campo não apenas na concepção dos educadores entrevistados, como também das lideranças. Como já evidenciamos ao longo do texto, consideramos o campo a partir de sua multidimensionalidade. Portanto, divergente da concepção de campo defendida pelo capital, que vê como espaço da produção econômica, definimos como espaço de produção da vida, de saberes e fazeres diversos, conforme a identidade do povo.

Nesse sentido, a Educação Contextualizada pertence a uma construção social específica do território camponês do semiárido, que traz junto consigo um novo significado à Educação do Campo: convivência com o semiárido ao construir um discurso e uma cultura em contraposição ao debate hegemônico de combate à seca. “Assim, inscreve-se como expectativa a possibilidade de reinventar as experiências existentes no campo, confrontando as experiências hegemônicas, que foram impostas historicamente a esses povos” (SILVA, 2015, p. 240).

O debate sobre a educação contextualizada tem origem no ano de 2000, por ocasião do I Seminário de Educação no Contexto do Semi-Árido Brasileiro, realizado em Juazeiro-BA. “Nesse momento foram aprofundadas muitas questões já colocadas antes e para se estabelecer as bases do de estruturação da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB” (RESAB, p. 2). Esse contexto é marcado pelo surgimento do debate contra hegemônico e em torno do semiárido, por meio de sua dimensão cultural, social, político e econômica, que,

como já evidenciamos, também influencia a construção do Projeto Popular de Desenvolvimento território.

Mas o processo da RESAB também está ligado a um re-posicionamento dos próprios atores do semiárido, que passam a reagir contra uma dizibilidade e uma visibilidade fabricada e atribuída ao Nordeste e ao semiárido, e difundida no Brasil e no mundo, em que tanto o recorte espacial quanto as pessoas que o habitam são igualmente acanhadas, hostis, toscas, rudes, feias, pobres, flageladas, carentes, pedintes, etc., etc. A RESAB, portanto é um movimento em torno de uma afirmação do semiárido. Não uma afirmação ressentida, nem alienada. Uma afirmação que quer, inclusive, rever como vários processos de opressão foram sendo articulados e transformados em “cultura”, se perpetuando sem ser questionados. A RESAB habita uma fronteira de rupturas, e seu ideal é reconstruir a educação do semiárido, fazê-la pisar o chão e voar aos céus, sem se fechar em um localismo ressentido e bairrista. Quer questionar os colonialismos de dentro e de fora, estabelecendo parcerias com outros atores de dentro e de fora. (RESAB, p. 5/6)

Nessas circunstâncias, a RESAB surge propondo uma ruptura na concepção de semiárido e de educação historicamente reproduz a visão de região problema. Diante desse cenário sociocultural, a educação contextualizada para a convivência com o semiárido possui um papel político e cultural ao reposicionar a concepção difundida da região problema, dos flagelados da seca, da fome e da migração permeadas e projetadas pelas relações clientelistas.

Na sua dimensão política, a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido tem como um dos seus maiores desafios problematizar a concepção de Semiárido difundida historicamente e internalizada na cultura, no imaginário coletivo, que desenha um lugar desprovido das condições de produção da vida; um estereótipo de miséria e calamidade, sempre carecendo de providência emergencial de salvação a ser encaminhada pela boa vontade dos dirigentes políticos de plantão. Nesse desenho o povo, igualmente estereotipado, é caracterizado como ignorante e miserável, carente de favor e de algumas mentes iluminadas para pensar e decidir sobre seus destinos. Assim, na aridez das narrativas e das imagens historicamente veiculadas, aos que vivem nesse e desse lugar não lhes restaria alternativa, a não ser emigrar para outras paragens na busca de garantir a sua subsistência e de sua família. Essa visão alimentou e ainda alimenta as justificativas para ações emergenciais - a indústria da seca, amplamente debatida -, sob diferentes matizes. (SILVA, 2010, p. 10).

Dessa maneira, os sujeitos entrevistados apontam a relação entre a educação contextualizada e os princípios da Educação do Campo, fundamentada em suas concepções de sociedade, de sujeitos, de educação, de escola e o papel da escola no espaço onde está inserida. Ao mesmo tempo em que revelam uma perspectiva de renovação pedagógica, rompendo com a visão urbanocêntrica e capitalista que conduz a concepção de escola e de educação. Historicamente, imposto aos povos do campo e no caso específico, na reprodução da visão de semiárido pelos interesses do capital.

Depois tinha outra coisa que era muito importante que era o caderno da realidade- em São João do Tigre os meninos chamavam caderno azul- esse caderno fez grande diferença e foi a grande revolução da escola. Esse caderno azul, ou caderno da realidade era o caderno que eles anotavam todas as suas experiências, todas as suas histórias e no final do ano tem um dossiê de todas as vivências que eles faziam na escola. Isso desenvolveu muito a leitura, muito a escrita a capacidade criadora e de análise e síntese. Isso foi em São João do Tigre foi a escola Água Azul durante três anos. (P2).

Por sua vez, os recursos didáticos e pedagógicos que articulam as práticas educativas das escolas do campo no território faz da Educação do Campo uma reflexão permanente entre os saberes produzidos pelos sujeitos. De tal modo que produz uma dinâmica, a qual vê educação como um processo criador e reflexivo, articulado pela cultura.

O diálogo com a cultura e com o conhecimento científico se materializa como face da relação entre Educação do Campo e educação contextualizada, ressignificando a relação escola comunidade, através da relação dialógica. Outra face da educação contextualizada diz respeito ao rompimento da dicotomia teoria/prática, ao organizar a proposta pedagógica. A relação entre ambas é ancorada pela pesquisa como mecanismos de intervenção na comunidade e fazendo a autonomia o eixo central da organização pedagógica.

As lideranças sociais (S1, S2 e S3) definem a educação contextualizada como metodologia capaz de orientar o Projeto Político e Pedagógico das Escolas. O Coordenador da AAUC afirma que não importa o espaço que a escola está inserida, mas que a produção do conhecimento deve partir da realidade socioambiental e defender a produção de recursos didáticos e pedagógicos para mediação do conhecimento que reflita o “contexto real”. E, com isso, possibilitar o conhecimento e a valorização das potencialidades do território. O Líder Sindical, por sua vez, evidencia a relação entre educação contextualizada como ferramenta capaz de possibilitar o diálogo e a ação, através da técnica, para intervir na realidade. Assim, contribuindo no desenvolvimento do território que passa pelo resgate da cultura, que, segundo o mesmo, foi deturpada pela visão urbanocêntrica.

O relato do líder Sindical demonstra uma posição contrária ao projeto educacional, que busca adaptar e reproduzir conhecimentos e técnicas que não corresponde à realidade socioambiental. Em suas palavras: “temos que entender que o que se deve plantar aqui é mandacaru, macambira, as coisas que fosse da própria terra. E pra isso, pra ajudar entender isso, só com a educação específica que era a Educação do Campo”. Essa posição também é defendida pelo Coordenador da AAUC, quando afirma que os livros usados como recurso didático e pedagógico nas escolas do campo refletem uma outra realidade, provocando uma desvalorização da produção local. Nesse sentido, Silva (2015) assegura que

Uma característica importante no processo de constituição do Movimento da Educação do Campo é como as diferentes práticas educativas vão se articulando e constituindo diferentes “redes políticas e de aprendizagem”, constituindo uma base conceitual para a prática a partir das experiências que se desenvolviam na educação escolar e não escolar. Portanto, não se trata de ato isolado, mas de coletivo historicamente contextualizado e permeado por princípios e fundamentos que tecem suas singularidades nos seus contextos (SILVA, 2015, p 238).

No contexto da pesquisa, a produção e reprodução da vida do camponês do semiárido estabelece diálogo com os aspectos socioambientais e o resgate da identidade, que, também, constitui a especificidade da Educação do Campo. O resgate da identidade, nesse cenário, é visto como referência pelo Líder Sindical para conceituar as práticas educativas construídas nas escolas do campo no território. Ao se referir a formação continuada ofertada pelo SERTA, o mesmo ressalta o papel do diálogo entre a escola e a comunidade, fazendo da construção do conhecimento a valorização dos saberes, historicamente produzidos nas comunidades. Atenta, ainda, para a importância da educação do campo, pois,

o pessoal do SERTA que vieram aqui trazer uma metodologia que eu achei muito interessante que era os próprios alunos pesquisar história da comunidade e apresentar aos próprios pais, fazer uma aula com os pais sobre a realidade deles, aos pais deles, não é? Pesquisar própria comunidade a própria história para que os pais se acharem como um elemento principal né? Um instrumento principal daquela realidade ali que às vezes até tira da mente a ideia de ir embora e sair dali que a mídia(...) Eu achei muito importante. (S1)

O relato acima demonstra a realização das duas primeiras fases da PEADS que diz respeito ao desdobramento ou levantamento de dados na pesquisa e a devolução que é a fase de discutir e refletir os dados com a comunidade. Esses processos, além de pedagógicos, possibilitam refletir sobre a importância social dos sujeitos no processo histórico, se constituindo, de acordo com o relato, um contra-argumento ao processo de desterritorialização do campesinato. Isso, no território pesquisado, tem a visão de região problema, através da construção da cultura da região seca, somada a concentração da terra e dos recursos hídricos e das tecnologias os principais fatores de expulsão do campesinato da terra.

Segundo o Líder Sindical, a devolução se efetiva na elaboração de tecnologias sociais que possibilita interferir no processo produtivo, tendo por base os recursos disponíveis da comunidade. “Além das experiências alternativas né?, de irrigação usando os próprios meios que nós temos como garrafa pet”. Desse modo, a definição da Educação do Campo tem o conceito de autonomia à base para o pensamento e a organização do debate sobre o papel da educação.

O lugar de fala do Líder Sindical é a educação não escolar. Mas, o mesmo define a educação como ferramenta importante no diálogo sobre campo e o desenvolvimento social, no resgate e na produção da cultura camponesa como elemento importante na resistência ao projeto do capital em curso no território pesquisado, definido esse processo como uma “deformação da cultura” camponesa. O Líder Sindical condiciona o desenvolvimento do território camponês a uma educação que tenha o campo e o trabalho no campo como parte do projeto educativo, como norteadores do debate sobre semiárido: “Então trabalhar o desenvolvimento do Campo tem que ser com educação específica para o campo (S1)”.

No que se refere ao papel da Educação do campo, a Líder Social afirma que a Educação do Campo tem possibilitado a formação da consciência crítica dos educadores na comunidade, pois “O avanço é o empoderamento das famílias, as crianças estão crescendo com a visão de Educação do Campo, dos seus direitos, das políticas públicas, o avanço que tem é esse” (S2). Reitera, ainda, que os avanços estão na afirmação da identidade dos estudantes e na inserção destes na continuidade e na luta em defesa da Educação do Campo e das lutas do Assentamento.

Segundo a mesma, há jovens do Assentamento cursando Licenciatura em Educação do Campo e Bacharelado em Agroecologia. Somado às pesquisas realizadas no Assentamento e os projetos de extensão desenvolvidos na comunidade, em conjunto com as práticas educativas desenvolvidas na escola, promovem uma valorização e uma reflexão acerca do papel dos sujeitos na transformação da realidade. Pois, “Os frutos a gente tá começando a colher. Contribuiu na afirmação da identidade dos nossos filhos. Isso é importante porque eles não vão sofrer como a gente sofreu”. (S2)

Questionada sobre o tipo de sofrimento que sua geração passou, a líder social ressalta que é a visão que a educação urbanocêntrica constrói sobre camponês e sobre trabalho no campo que inferioriza os sujeitos. E, afirma, ainda, que há casos das “crianças do sítio estudares em classes separadas das crianças da rua” (S2), contribuindo a negação da identidade camponesa. A luta pela Educação do Campo e sua relação com o conceito de educação contextualizada, somada pela pauta da escola do campo, movimenta a comunidade: “a gente sempre queria que os meninos da gente estudassem aqui, com a realidade da gente” (S2). Os resultados são destacados quando revela que,

[...] as nossas crianças hoje elas são mais desenvolvidas, elas sabe se apresentar, elas têm orgulho da onde mora, do lugar aonde mora, né? Do que querem, porque a gente chegava nos canto e quando perguntava a nossa profissão a gente dizia: não bote agricultura não e hoje não, hoje elas diz com orgulho. (S2)

A líder social conclui definindo a Educação do Campo como uma luta: “Aí a gente foi se apropriando e aprofundando mais essa questão da educação do campo, de lutar mais por ela. Mas aí chega um tempo que a luta acaba e a gente não tem mais força. Infelizmente é isso”. Revelando os desafios atuais no debate sobre a Educação do Campo diante da continuidade da política de fechamento de escolas e de fragmentação das forças sociais no território. Em decorrência do fim das políticas públicas voltadas para o campo com a extinção do Ministério de Desenvolvimento Agrário, por ocasião do Golpe parlamentar de 2016, aprofundando a agenda neoliberal e a descontinuidade da política territorial, que resultou no fortalecimento do poder público.

Ao refletir o debate sobre a Educação do Campo no território, o ex-gerente de ensino, por um lado, também situa no campo das lutas sociais e de resistência ao fechamento das escolas do campo, o que faz da escola do campo através do “enfrentamento que tinha com os prefeitos” uma luta social. De tal forma, que evidencia a escola no campo por intermédio das contradições e das relações de poder. Por outro lado, define a mesma no campo da produção cultural e de valorização da identidade camponesa, portanto, na “questão da cultura porque a escola do campo é marcada pela cultura: ela é a guardiã da Cultura”.

A relação entre Educação do Campo e Educação Contextualizada também é conceituada através das aulas de campo, que se traduzem em uma metodologia possível de promover a relação entre os saberes científicos, os saberes sociais e a transformação da realidade.

[...] as aulas de Campo dava o significado de uma escola voltada para o campo, não no sentido apenas da questão da terra pela terra, mas a questão do pertencimento. A escola do campo tem essa característica né?, assentar o homem na terra, mas a partir de uma consciência crítica também. Disso a questão social das lutas e do que a escola precisa ensinar qual é o conteúdo que a escola deve trazer para escola do Campo. (P2)

Sem fazer relação com luta, a produção cultural é evidenciada, por Educador da Escola, II, como referência à aula de campo, que proporciona um sentido material ao processo pedagógico. O mesmo situa a aula de campo como possibilidade de intermediação entre o mundo da produção às práticas existentes na comunidade.

Então lá (na escola Bento Tenório) era diferente, lá eles sentem orgulho de dizer: hoje a aula vai ser na comunidade de Lagoa, na casa de Joaquim Távora, porque lá ele tem o biodigestor, então lá ele vai falar de energias renováveis. Então vai ser uma aula prática, a gente vai ver o processo do biogás lá no biodigestor dele (S1).

Entretanto, diferentemente dos demais entrevistados, não percebemos no relato do Educador da Escola II a relação entre educação contextualizada, aula de campo, metodologia com o princípio da evolução ou intervenção na realidade concreta. Isto é, a construção comunitária de um plano de ação para ser efetivado na comunidade, que é a intencionalidade da Educação do Campo – fazer do processo pedagógico um processo de conscientização dos sujeitos –, deve garantir a autonomia. E, por meio da visão crítica e transformadora, articular as forças sociais na disputa política, cuja intencionalidade educacional é formar os sujeitos para a vida em sociedade e não restrito ao mundo do trabalho.

Posto isto, entendemos que o papel da escola do campo está além de assentar o campesinato à terra, como afirma o ex-gerente de ensino. Mas, está em construir um significado à terra acima das relações econômicas, como espaço social de reprodução material e imaterial da vida. Também é necessário evidenciar o papel da escola em sua relação com terra. Isso é compreender que ambas fazem parte de uma construção social e sua presença/ausência é parte de um projeto político que tem na acumulação do lucro e do poder. A luta para transformar essa realidade social é a luta pela igualdade, pelo trabalho e renda e por condições dignas da existência humana. Terra, trabalho e educação, para além de direitos, são justiça social e partes de um projeto, que tem como finalidade uma sociedade mais justa.

Dessa maneira, concordamos com a afirmativa de que a escola do campo é guardiã da cultura camponesa e instituição capaz de mudar os sujeitos que foram, historicamente, subordinados. Daí, pensar a escola do campo é produzir conteúdo e significados políticos ligados a um projeto de sociedade como mediadora da construção dos conhecimentos científicos. Com o intuito de fugir da perspectiva reprodutora e da abstração direcionada pelo interesses econômicos, construindo uma base pedagógica partindo da realidade concreta.

Há, ainda, um processo reflexivo que movimenta o debate sobre organização escolar no território quando a Educadora Popular faz uma ressalva acerca da “banalização” do conceito de educação contextualizada. Entendida apenas na contemplação de elementos da comunidade, sem uma reflexão mais ampla com a produção do conhecimento e deste com os saberes locais. Além da projeção inerente ao debate em torno da Educação do Campo e da educação contextualizada, que diz respeito à conscientização como elemento para a transformação, definindo a contextualização de forma ampla. Em virtude de que

A contextualização é muito mais do que isso. [...] o objetivo da Educação do Campo é a transformação da realidade. Então não é apenas citar aquilo que tem na comunidade que está trabalhando Educação do Campo ou contextualizado, é necessário discutir a realidade para poder transformá-la. Isto tem relação com a Educação do Campo que é a transformação do modelo que é imposto aos camponeses que é ainda de exploração, que é ainda de falta de acesso as

políticas públicas. Lutar por Educação do Campo é transformar este modelo e não apenas de contemplar as frutas da comunidade para contextualizar, fazendo relação com o conhecimento mais amplo (E3).

O que pretendemos pontuar é que a Educação do Campo no território do Cariri sofre influência intelectual do movimento mais amplo. Entretanto, não na condição de sujeito paciente, mas naquilo que é próprio da Educação do Campo: a autonomia das práticas e da construção coletiva, em conjunto com bases populares. Nesse sentido o movimento Por Uma Educação do Campo no Território do Cariri incorpora o debate amplo e constrói um novo significado à Educação do Campo, daquilo que é próprio do Cariri: a convivência com o semiárido e a educação contextualizada para a convivência com o semiárido, transformando-as em unidades fundamentais para pensar o projeto político e pedagógico da escola do campo.

Ao assumir a dimensão da educação contextualizada, os sujeitos do território não estão propondo uma nova dicotomia, reduzindo a construção do conhecimento ao local. Trata-se de uma compreensão de educação mediada pela Pedagogia do Oprimido de Freire (1987), no papel da ação humana em transformar a realidade social “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais.” (FREIRE, 1987, P. 52). É por intervenção da ação histórica que o percurso da Educação do Campo no Cariri tem se transformado em políticas educacionais tensionadas pelo movimento político e pedagógico, construído pelos diferentes sujeitos.

Sendo assim, construir uma educação voltada aos princípios da emancipação dos sujeitos, em primeiro lugar, é dialogar com sua visão de mundo, não no sentido de criar um reducionismo, mas de fazer concreta a prática educativa. Os sujeitos constroem suas identidades a partir da realidade concreta, da produção de saberes e fazeres historicamente construídos, da produção material da vida. Se a educação desconsidera essa realidade e incorpora na sua prática um processo de desterritorialização dos povos do campo, ao introduzir uma visão de mundo e de conhecimento externa ao sujeito, ela rompe com um princípio, que para nós é central, o princípio de humanização e faz dos sujeitos instrumentos de reprodução do capital.

Se a educação, também, nega a realidade social e constrói um discurso cuja base material não reflete o sujeito e sua especificidade e sua produção material da vida, ela tende a reproduzir uma consciência abstraída. Então, se consolida como objeto do processo histórico que possibilita a alienação do sujeito. Este, por sua vez, ao tomar para si a cultura da cidade, passa a negar sua própria existência. Essa dimensão tem um papel social importante no que se

refere à Educação do Campo, fazendo dos sujeitos aprendizes um objeto da ação pedagógica voltadas aos interesses do discurso do capital; e da urbanização, da formação de mão-de-obra o fim da ação pedagógica.

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (FREIRE, 1987, p. 51)

Portanto, a ação transformadora é uma condição da existência humana e só é possível na realidade concreta. Ao ser abstraído, pelo projeto educacional hegemônico, da realidade social e inserido em um universo cuja produção do conhecimento remete a uma realidade criadora diversa daquela a qual o sujeito convive, a educação transforma os educandos em objeto de seu projeto político, bem como da própria realidade.

Nessa perspectiva, ao propor a educação contextualizada como ferramenta para pensar a organização escolar não está se propondo que seja construída uma educação para fixar o contexto como única possibilidade humana. Assim como pensar a Educação do Campo não remete a uma nova dicotomia. Sua intencionalidade posiciona o campo como possibilidade e existência concreta da vida humana, construído como um discurso em contraposição à visão política de resumir o campo como espaço restrito à reprodução da cultura camponesa. A educação contextualizada é entendida como proposta educacional que possibilite conhecer a realidade socioambiental do semiárido e através da ação intencional, da apropriação técnica, intervir na realidade, com vistas à construção do projeto popular do desenvolvimento sustentável. Dessa forma, a educação deixa de ser um projeto exógeno e passa a se constituir enquanto um projeto social gestado pelos sujeitos.

Segundo o Coordenador da AAUC, a compreensão sobre o espaço escolar no contexto social do Cariri, por se tratar de um território camponês, defende a educação contextualizada como um princípio educativo a ser adotado pelo conjunto de escolas: “Que seja até na cidade, que pra mim não importa mais se é no sítio ou na zona urbana, mais se é contextualizada.” Evidencia-se, pois, essa dimensão da educação contextualizada enquanto um desafio para o debate em torno da educação no semiárido.

Eu acho que nesse aspecto a Universidade Camponesa ela foi premonitório (risos). Claro, olhando a experiência lá de Pernambuco, que eu esqueci o nome, o SERTA, certo? Olhando as experiências das Escolas Família Agrícola tá entendendo? Então a gente pegou um processo de construção de uma educação contextualizada e voltada, não para fixar o jovem no campo porque isso é besteira, mas para dar oportunidade para aquele jovem que queira permanecer o

campo, possa fazer isso de maneira digna e olhando como o processo que vem do governo Lula. (P3).

Com relação à historicidade, é marcada pela contradição presente entre a política de fechamento de escolas por parte do poder público e a resistência da comunidade em pautar o direito à escola na comunidade e na reformulação do modelo de educação idealizado pelo Estado. Sob interesse do capital, por meio da pedagogia neotecnista, da pedagogia das competências Frigotto (1995), para propor uma pedagogia contra hegemônica, cuja base de reflexão é o sujeito.

Nesse aspecto, a pauta da Educação do Campo na área das políticas públicas permanece no contexto das lutas sociais e permite contradições no contexto escolar. Nesse sentido, inicia-se, em 2011, um novo processo de resistência à política de fechamento de escolas que proporciona uma ampliação do modelo de escola idealizada para o campo. A escola do campo da comunidade da Lajinha, que havia conquistado o direito de funcionar como escola anexa, vivencia um novo ciclo de luta, desta feita contra a rede estadual de ensino. A resistência ao fechamento faz emergir um novo sujeito social na defesa da escola do campo: o, então, gerente de ensino da 5ª gerência em Monteiro. Este, contraditoriamente, era a instância responsável para operacionalizar a política de requalificação escolar, a qual a rede estadual passaria a se responsabilizar apenas com a oferta do ensino médio e as escolas que ofertavam a educação básica passariam a ser responsabilidade das redes municipais de ensino.

E foi aí que eu conheci, isso em 2011, foi aí que eu conheci a escola do Campo. De modo que a minha chegada na escola do campo foi até um pouco traumática para a comunidade, porque achavam e eu fui mesmo para fechar a escola. Quando eu cheguei lá eu encontrei o que eu sempre quis em educação. (P2).

Em meados de 2011, a reflexão pedagógica, tendo como referência a educação popular e a pedagogia da alternância, bem como o debate político e pedagógico local e nacional em torno da Educação do Campo e da escola do campo, faz emergir no território uma nova materialidade do processo educacional e da luta de classe. De tal modo que rompe com o debate da formação para mercado de trabalho sob os interesses da alienação do trabalho para fazer da construção do conhecimento um instrumento da ação humana nos espaço da sua existência social, ampliando para outras escolas do Cariri.

Segundo o ex-gerente de ensino, “Havia uma política do governo para requalificar as escolas, mas as pessoas que faziam isso não olhavam a história da comunidade e o potencial daquela escola. Então eu encontrei uma confusão, uma bagunça muito grande e muita resistência”. Como a Escola da Lajinha era anexa à Escola Estadual Plínio Lemos, que estava

entre as escolas a serem fechadas, bem como ao fato da escola do campo ofertar apenas a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental à rede estadual, repassaria a responsabilização da escola do campo do Assentamento Zé Marcolino à rede municipal da Prata-PB, que já havia negado a oferta da educação, antes da construção da escola pela comunidade, alegando falta de infraestrutura.

Então a Plínio Lemos era uma escola e Lajinha era uma sala lá do sítio. Aconteceu que Plínio Lemos se municipalizou para poder atender a grande quantidade de alunos da educação infantil e Plínio Lemos (Escola anexa do Assentamento) ninguém conseguiu fechar porque ela existia de fato como experiência inusitada. E aí ela deixou de ser uma escola anexo e passou a ser a escola. Isso foi um negócio único na Paraíba. E outra, o Estado estava fechando as escolas do primeiro ao quinto e de educação infantil e Lajinha se subsistiu pela história de força (P2).

A comunidade ressignificou a própria história através da continuidade da luta pela Educação do Campo e, contraditoriamente, passa a exercer a autonomia necessária para a realização de seu projeto pedagógico. Trata-se de um avanço no percurso histórico da Educação do Campo no Cariri, pois reconstrói e amplia sua influência no processo de resistência de outra comunidade, que também seria fechada pela política da rede estadual.

Esse mesmo processo ocorre no Assentamento Santa Catarina, em Monteiro, por ocasião do fechamento da Escola Bento Tenório, também na política do reordenamento do governo do estado. A Escola Bento Tenório é contemporânea à formação do Assentamento. Nesse contexto, “A Escola Bento Tenório surgiu em 1993, como a maioria das escolas da zona rural, inclusive do Cariri, do Nordeste né?, que era na casa de uma pessoa que morava perto da sede da fazenda” (E2). De 1993 à 1998 foi ofertado o ensino fundamental I no prédio adaptado. A partir de 1998 passa ser ofertado o segundo ciclo de ensino fundamental e realizada a construção da escola, que foi assumida pela rede estadual: “foi necessário que houvesse (...) é (...), o aumento do nível, uma oferta do nível de educação maior. Então passou a ser ofertado o Ensino fundamental II. Aí o Estado assumiu essa lacuna que existia” (E2). Com a proposta da requalificação, a Escola Bento Tenório seria fechada. O que provocou um movimento de resistência coordenado pela comunidade, pressionando a Gerência de Ensino.

Então, final de 2011, início de 2012, com essa mobilização com esses protestos da comunidade, típica dos movimentos sociais, do MST também, apoiado pelo Sindicato, apoiado pelo Projeto Dom Helder, Apoiado pela UFCG. Esse pessoal começou a pressionar a Gerência, então o gerente de ensino era Maurismar [...]. Então ele teve a ideia de conhecer mais sobre a educação do campo, foi vê exemplos das EFAs no Espírito santo - Escolas Famílias agrícola se eu não me engano- no Espírito Santo, viu o Exemplo, a prática como eles estavam fazendo lá, voltou pra Monteiro, chamou a comunidade e resolveu ao invés de fechar uma escola, tida como um “grupo escolar” pela grande parte da sociedade e disse: não, vamos fazer diferente: esta escola vai ressurgir, não mais como

escolinha rural, ou um grupo, ela vai ser reinaugurada com o ensino médio –até então foi a primeira escola da paraíba a ofertar ensino médio na zona rural, inclusive Assentamento da reforma agrária, ela foi a primeira, 2011- ela vai ressurgir como ensino médio –já que o reordenamento diz que o Estado tem que ser ensino médio- mas não vai ser um ensino médio convencional como é na zona urbana ela vai trabalhar valores com moldes da educação do campo. (E2)

Identificamos que, para além da resistência articulada pela comunidade, há, também, uma junção de movimentos sociais e da Universidade, por parte dos docentes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no sentido de reconstruir a escola do campo no Cariri a partir de propostas pedagógicas, que tenha a vida e o trabalho no campo como ponto de partida para a construção do currículo. No caso específico da Escola Bento Tenório, a resistência ao fechamento faz emergir uma escola do ensino médio, que se propõe romper a organização escolar como uma adaptação do modelo urbano e passa a defender a autonomia escolar em diálogo com a comunidade.

Então tudo tem raízes em Lajinha, depois na escola Bento Tenório que nós fomos fechar e depois, ao invés de fechar a escola, nós abrimos ensino médio. Foi a primeira escola de ensino médio da Paraíba com uma escola do Campo. E ela também cresceu e muito e isso também incomodou prefeito, a prefeita de Monteiro. Olha, se o pobre começa a crescer incomoda profundamente, fique certo disso. (P2)

Trata-se de uma ação articulada por forças políticas que têm contribuído no debate educacional no Brasil. Em síntese, é um contexto que, por um lado, há uma política de fechamento de escolas e, por outro, existe um movimento pautando a escola na comunidade. Este converge com um processo de reflexão sobre outra concepção de escola distinta do modelo idealizado pela perspectiva urbanocêntrica.

Notamos, ainda, a relação conflituosa entre poder público e sociedade civil no que consiste a luta por direito e a construção da autonomia dos sujeitos por meio de um projeto de sociedade e um projeto pedagógico direcionados a uma perspectiva de libertação. Isso por intervenção da construção da consciência dos direitos, da organização social, da pressão exercida pela sociedade civil, questionando a ordem hegemônica e construindo estratégias de enfrentamento, com base na legislação que resulta do avanço do movimento nacional no âmbito da esfera pública.

O contexto nacional é marcado por avanços do ponto de vista das práticas educativas, da construção do conceito de Educação do Campo, da consolidação da produção acadêmica e, especificamente, no âmbito da política, no avanço do marco legal. Contexto da luta contra o fechamento das escolas no Cariri, através do reordenamento escolar da rede estadual de

ensino. Em 2011, tem a publicação do Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, como base legal para a contestação da política local e de garantia do direito.

- Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.
- § 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:
 - I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os escadotes artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e
 - II - 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.
- § 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º.
- § 3º As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.
- § 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. (BRASIL, 2010).

De acordo com o Educador da Escola II, a legislação foi requisitada pelos movimentos populares na resistência ao fechamento da escola, que converge para a construção de uma proposta educacional específica para o campo no Assentamento Santa Catarina. Nesse caso específico, ressignifica sua proposta original por ser uma escola do ensino fundamental II e passa ofertar o ensino médio, sendo a primeira escola do campo no estado da Paraíba.

E aí veio com Leis, com embasamento- e aí veio outros atores por traz para fortalecer a proposta e convencer que o ideal não seria fechar, mas sim reabri-la e redimensionar para não tornar uma escola rural com ensino urbano- ela tivesse suas características próprias, sua identidade fosse preservada e valorizada- isso foi o que aconteceu na Bento Tenório de Souza. (E2)

O desafio da conquista das escolas é continuado na construção das suas propostas pedagógicas, que tem a formação dos educadores parte estratégia da efetivação do modelo de escola do campo e do projeto político e pedagógico e na mediação da relação entre a escola

com a comunidade. Os dados apontam para uma reflexão acerca do papel da formação docente, que permeia a origem do debate sobre a escola do campo. O decreto presidencial Nº 7.352/2010, em seu artigo 2º, ao definir os princípios da Educação do Campo e ao discutir a formação continuada, em seu inciso III, afirma que, para o atendimento das especificidades das escolas do campo, é necessário o “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo”. Portanto, a norma determina que a formação continuada deve ser norteadada pela relação entre educação, trabalho e cultura.

Se, por um lado, a formação inicial estava em processo de construção através do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, no CDS; por outro, a formação continuada estava em processo de reflexão entre as escolas e parte dos professores da licenciatura. Quando se refere ao processo de formação continuada dos educadores, o ex-gerente de ensino afirma que das experiências as quais coordenou enquanto gerente de ensino, na Lajinha definiu como professora autodidata, cuja prática estava embasada em uma concepção de currículo voltado à escola do campo, o que permitia uma autonomia no processo de mediação do conhecimento. Já em Bento Tenório, o processo de formação continuada se dava a partir da 5ª gerência: “[...]aqui (na Lajinha) os doutores vêm aprender. E em Bento Tenório os doutores vão ensinar.” (P2). E, na Água Azul, além de seminários e intercâmbios, a formação continuada era exercida por meio do planejamento.

O trabalho docente se constitui como uma categoria importante na construção do conceito de Educação do Campo e na organização da escola do campo. Tanto no que diz respeito às concepções pedagógicas, quanto na definição dos conteúdos das escolas do campo por intermédio do diálogo entre escola e a comunidade bem como na reflexão entre a teoria e a prática.

Existe uma questão na escola do Campo: ela só existe se existir em conjunto, porque nós temos a formação do professor -isso é muito sério, os professores também estudam- no planejamento era que se definiria como iria acontecer (...)por exemplo: poderia haver em uma turma 3 professores ou todos os professores numa mesma turma ou todos os alunos com um ou dois professores. (P2).

Quando defendemos a escola do campo, estamos defendendo um modelo de educação contra hegemônico. A construção desse modelo passa pelo trabalho docente em conjunto com a comunidade escolar e a comunidade acadêmica e tem por base o projeto popular para a

classe trabalhadora. A relação educador com a escola do campo e com a comunidade deve ser orientada por uma intencionalidade do projeto popular para o campo, extraindo as reflexões pedagógicas para organizar o processo educativo mediado pelo conhecimento científico e pelo saber social.

Dessa maneira, a escola do campo busca fazer da vida em sociedade o propósito da ação pedagógica, mediante diálogo e troca de experiências. No contexto da pesquisa, a relação pedagógica que reposiciona a concepção de escola é orientada pela interação entre os docentes, educandos, a família e a comunidade, que, em conjunto, lutam pela escola como instituição responsável pela sistematização do conhecimento. Simultaneamente, é vista como um espaço entre tantos outros passíveis da reflexão pedagógica.

Acerca do processo formativo que, por meio da educação contextualizada, norteia o projeto educativo das escolas do campo do Cariri, a Líder Social define como uma ação reflexiva dos estudantes no processo histórico da comunidade, por mediar a relação entre educador e educando, a partir das aulas de campo e da luta pela educação do campo. Com isso, exercendo a autonomia dos sujeitos por meio da consciência dos direitos e da consciência das políticas públicas voltadas para o campo e para a área produtiva do Assentamento. Nesse sentido, ser educador da Educação do Campo do Cariri é mediar a relação social, por intervenção da sistematização do conhecimento e da inserção de uma reflexão teórico e metodológica para mediar a intervenção humana, em meio ao processo organizativo da vida no campo. A relação do educador, pois, é mediada pela dialogicidade e pelo intercâmbio de ideias entre os diferentes espaços e campos dos saberes.

O saber coletivo, nesse cenário, se reflete a partir dos diferentes campos do saber. O espaço pedagógico deixa de ser restrito e monitorado pelo tempo e por uma grade curricular e passa a ser vivenciado de forma permanente entre a comunidade escolar na construção do planejamento. Cada espaço com suas especificidades de saberes mobilizam o processo pedagógico tornando dinâmica a construção do conhecimento, por meio de uma matriz curricular estruturada para pesar o cotidiano, mediado pela metodologia, visando a construção do saber científico. Pois,

Para os desafios formativos que se colocaram, tanto as LEdoCs quanto os processos de formação continuada a elas vinculados, de contribuir com a transformação da forma escolar atual, o sentido dessa ação pedagógica está em ressignificar parte dos processos de produção e socialização do conhecimento científico nas escolas do campo. Para que essa possa exercer sua tarefa de contribuir com o campesinato na resistência à desterritorialização é imprescindível que os conhecimentos científicos socializados pela escola façam sentido para os educandos, que contribuam de fato para ampliar sua compreensão da realidade em que vivem e dos caminhos necessários à

superação das contradições nela presentes. Não basta “depositar conteúdos” na cabeça dos alunos, seguindo a sequência do livro didático, apresentando tais teorias de forma fragmentada, descontextualizada, sem ligação com os fenômenos da realidade, como se tivessem sido produzidos de uma maneira a-histórica. (MOLINA, 2017, p. 604)

Caldart (2000) ao se referir ao trabalho docente nas escolas do MST, no contexto de formação do conceito de Educação do Campo e de articulação do Movimento Por Uma Educação do Campo, afirma que o papel docente se concretiza no olhar crítico, ao analisar o movimento da sociedade e fazer da contradição uma reflexão pedagógica orientada por uma concepção teórica e metodológica.

A grande tarefa de educadoras e educadores sem terra que querem ajudar a construir escolas do MST, é se assumirem como sujeitos de uma reflexão permanente sobre as práticas do MST, extraíndo delas as lições de pedagogia que permitem fazer (e transformar) em cada escola, e do seu jeito, o movimento pedagógico que está no processo de formação da identidade dos sujeitos sem terra, como está também na formação dos sujeitos humanos, de modo geral. (CALDART, 2000, p. 29).

No Cariri, o resgate/construção da identidade passa pela reflexão em torno da vida no semiárido em seus aspectos socioculturais, para daí extrair um processo educativo que permita formular as concepções teóricas inerentes ao processo de sistematização do conhecimento. A formação dos educadores, dos educandos e das comunidades possui a intencionalidade de romper com a perspectiva de desenvolver habilidades nos sujeitos para que estes possam ser instrumentalizados pelo processo produtivo. E, assim, instituir no processo educativo a perspectiva da formação humana, fazendo da construção do conhecimento um processo histórico de humanização,

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. (FREIRE, 1987, p. 39).

A formação docente mobiliza as ações pedagógicas e faz da prática educativa nas escolas do campo um processo de renovação pedagógica. A mesma ocorre, ainda, no âmbito do movimento próprio da escola do campo, que são os intercâmbios de saberes e fazeres entre as escolas e entre os sujeitos.

[...] profissionais que tiveram que se redescobrir, que se refazer, de que se moldar a uma nova realidade, estudar novamente, conversar com colegas de

outras áreas, como a gente viu, em um intercâmbio com o pessoal de Lagoa Seca que também têm uma experiência interessante do estado só que com o fundamental II (E2).

No campo da pesquisa, o trabalho docente se constitui como movimento em defesa da educação socialmente referenciada. Esta, por meio da formação continuada, constrói significados concretos para o processo de construção do conhecimento, cujo principal instrumento de mediação entre os saberes científicos e os saberes historicamente produzidos se efetiva nas aulas de campo.

Vou te citar um exemplo: no primeiro ano que comecei a dar aula em educação do campo, numa escola rural, foi um grande enfrentamento, e eu, ao chegar na Escola me deparei com uma cena que eu passei quase um semestre para fazer na faculdade de engenharia em Areia -em Agronomia- que era um negócio chamado curva de nível, [...] eu perguntei como ele tinha aprendido aquilo e fazia com a naturalidade tão grande que chegava a me espantar, por mais que eu já tinha 6 ou 7 anos de experiência na área. Então quando eu perguntei ele disse: meu avô já fazia assim, minha avó já fazia assim essas técnicas de cultivo, quer dizer, valores que são agregados e são escondidos ali. Então isso nos despertou cada vez mais valorizar e lutar para aquilo ali virasse de fato uma política pública. (E2)

Nessas condições, pensar a escola do campo enquanto paradigma contra hegemônico é compreender que a produção do saber, assim como a produção da vida, ocorre em movimento contraditório. Assim, na medida em que os educadores, por meio da formação inicial e continuada, faz da prática um exercício da reflexão do trabalho, se efetiva como perspectiva de rompimento da lógica da formação urbanocêntrica. Além de que possibilita ressignificar o projeto do capital para a educação, cuja materialidade se legitima mediante os mecanismos de controle da qualidade e da responsabilização do trabalho docente. Estratégias de reprodução da lógica capitalista, que faz da educação um instrumento estruturado para desenvolver as habilidades mínimas dos educandos.

Diante disso, a construção do conhecimento a partir da sua base material faz do educador o mediador do conhecimento em sua relação com os saberes historicamente construídos pelos povos do campo, pelas comunidades, às quais as escolas estão inseridas. Sendo assim, o trabalho camponês e as práticas construídos pelo campesinato fazem parte dos diferentes relatos como estratégias de mediação do saber e os diferentes espaços sociais. Seria o ponto de partida para pensar a escola e o projeto educativo para a mesma, conforme a especificidade de cada realidade.

Foi quando nós começamos a fazer práticas diferenciadas, de valorização de fato, começamos a pressionar o Estado para que houvesse um calendário

específico que atendesse nossas necessidades. Foi observado a experiência de Lajinha, com o pessoal do ensino fundamental I- que também é uma escola de resistência, gostaria de citar isso aqui, a Escola de Lajinha no município da Prata- mas a Bento Tenório se tornou uma escola de resistência porque foram vários empecilhos para que ela fosse fechada e a comunidade foi pra cima... (E2)

Assim como a organização social e o movimento em defesa da Educação do Campo no Cariri possui movimentos dinâmicos, de modo que, ao passo que as experiências vai sendo construída, há um avanço no processo organizativo associado a novos sujeitos sociais na luta em defesa da formação humana. Dessa maneira, a formação continuada iniciada pelo SERTA e em conjunto com os diferentes movimentos sociais, intelectuais e instituições passa a ser coordenada por parte dos professores do Curso de Licenciatura em educação do campo.

Hoje a referência que nós temos com relação às discussões sobre a educação do campo é a professora Socorro Silva. Aqui no município os professores vêm participando de capacitações³⁹ que são ofertados pelo CDSA. Já há algum tempo eles vêm desenvolvendo ações nas escolas que são frutos dessas conversas, essas capacitações, dessas formações que eles estão participando. E a gente tem alguns profissionais que trabalham conosco que são formados em Educação do Campo (P1).

Nessas circunstâncias, as conquistas alcançadas pelos movimentos que pautaram a educação no campo das políticas públicas começam a interferir na realidade e a pautar o debate sobre a Educação do Campo no campo das políticas educacionais, para além da formação continuada dos educadores coordenada por professores da Licenciatura em Educação do Campo. Observamos, também, conforme o relato anterior, a inserção de educadores do campo iniciando suas ações profissionais nos municípios e ampliando o debate não apenas no contexto das formações como também das práticas educativas.

Essa dinâmica produzida pelas escolas do campo de fazer do processo educativo em seus diferentes níveis por meio de intercâmbios traz uma face pedagógica dos movimentos sociais que a aprendizagem com e em movimento. O intercâmbio com o mundo da cultura tem, no resgate da identidade camponesa, o mundo do trabalho e a base material. A troca de saberes escolares e comunitários fazem da educação um exercício da práxis transformadora e da escola um espaço pedagógico que não se restringe em si, mas que se movimenta conforme a produção humana, permitindo a integração entre escola, comunidade e cultura como matrizes integrantes do projeto curricular.

A gente promove a cada bimestre uma noite cultural. A Escola está localizada geograficamente no centro do Assentamento, não é agrovila mas tem

³⁹ Através do Programa Escola da Terra.

comunidades polos que se destacam, estão à 10 KM de lá – por exemplo: Sítio Ribeira está localizado à 10 KM de lá e é bem povoado- então a cada bimestre a gente faz uma noite cultural lá. E agora pra resgatar mesmo, uma coisa de lá mesmo, que é da identidade, não só o pífano, mas da mazuca, do coco-de-roda, à noite, com pais e alunos. Então tudo isso ta fazendo um movimento de resgate cultural muito grande, de valorização das raízes, né? (E2)

A dimensão escolar que fundamenta a transição de escola no campo para escola do campo está estritamente ligada à função social desenvolvida pela escola no espaço onde está inserida e no trabalho docente a dimensão intelectual que possibilita organizar a sociedade em torno do projeto de sociedade. Nesse contexto, os sujeitos começam a defender uma educação que tenha a realidade social como ponto de partida para a construção do conhecimento, fazendo desse processo uma prática com relevância social, de produção e resgate da identidade e da produção do saber.

Nesse itinerário, a defesa da escola do campo torna-se a defesa da organização curricular, de metodologias e de recursos didáticos e pedagógicos específicos para o campo, formação docente, infraestrutura, garantia de condições de acesso a escolarização. Em síntese, o debate em torno das políticas educacionais para as escolas do campo é contemporâneo a essa nova forma de pensar a escola do campo do Cariri.

O conceito de escola e de educação permite ainda fazer da educação um instrumento de apropriação e difusão de tecnologias que proporcione a ação humana diante da realidade ambiental semiárida. Haja vista que,

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos. (FREIRE, 1987, p. 40)

Um traço que compõe a identidade do Movimento Por Uma Educação do Campo no território do Cariri é que a luta pela educação pública ocorre, simultaneamente, em todos os níveis, da educação básica ao ensino superior, e faz parte de um processo de tomada de consciência de uma educação que valorize a identidade. A concepção de escola do campo é gestada na organização social e na consciência dos direitos, na organização pelo acesso às políticas públicas e construção de uma nova concepção de semiárido.

Conforme o ex-gerente de ensino, a relação escola e comunidade na escola do campo ultrapassa a fronteira da relação educador e educando e se efetiva através de uma relação pedagógica e dialógica envolvendo a comunidade no processo educativo. Nessa dinâmica, a escola do campo promove um movimento pedagógico, por meio de intercâmbios internos e

externos, assim como na relação entre o saber social da comunidade e a devolução, por meio da aula de campo.

Frequentemente e nas místicas diárias que tinha, a gente levava as pessoas da comunidade, como: artistas, ou mesmo poetas, ou mesmo pessoas que tenham uma significação histórica na comunidade. Tinha sempre esses encontros com outros lugares. Mas aquilo que fortalecia a escola eram as aulas de campo. (P2)

Ao dizer que “a escola do campo não se fecha em si”, o entrevistado nos afirma que o espaço escolar é mais amplo do que o espaço institucional e a base nacional curricular. Além de que a luta pela escola pública é, também, a luta pela mudança da concepção do papel social da escola e o lugar que a mesma ocupa na relação social. Nesse sentido, são pedagógicas as experiências e vivências que movimentam a vida em sociedade. Apesar da referência apontada para definir a relação escola e comunidade ser pela dinâmica da cultura, quando considera educadores os poetas, artistas e pessoas com significação histórica da comunidade, é o mundo do trabalho, enquanto categoria mais ampla, que reflete o projeto pedagógico, pois a cultura é parte da produção camponesa. É a vida em sociedade, a partir das relações sociais produzidas no campo, que o espaço material da construção do conhecimento se efetiva ao considerar que “o ser humano não produz apenas alimentos, roupas, ele se produz na medida em que produz (ARROYO, 1999, p. 21)”. Entendendo, pois, que o papel social da escola é sistematizar o conhecimento.

Escola sim, mas vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, vinculada a luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento, do campo. Nós temos que recuperar o vínculo entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidiano de existência, aí que está o educativo. (ARROYO, 1999, p. 21).

A construção do conhecimento articula os princípios científicos e metodológicos com os saberes e vivências produzidos nas diversas experiências de produção da vida. Nesse itinerário, é pedagogo a luta por reconstruir o conceito de semiárido e dos sujeitos produtores desse espaço socioambiental. Este que suscita políticas públicas específicas para o desenvolvimento sustentável, recorrendo à agroecologia, aos saberes comunitários e os conhecimentos necessários para materialização das políticas no espaço social. Assim como é pedagógico a busca por metodologias necessárias para transformar os saberes locais em saberes científico, mediada pela produção acadêmica e orientada pelos princípios de autonomia que visa a transformação social, fazendo do conhecimento um instrumento da ação humana no território não da acumulação do capital.

Entender a educação a partir do princípio da formação humana possibilita entender que a luta por uma escola do campo faz parte de uma luta mais ampla em defesa da escola pública, laica, gratuita e com qualidade. Na luta por uma formação humana que rompa com as determinações da agenda neoliberal sob interesse da reestruturação produtiva e desmonte da face pública da escola pública por meio da agenda dos empresários da educação, via capital financeiro, conforme posto por Frigotto (1995).

Para, além disso, a luta pela Educação do Campo no Brasil traz a especificidade das lutas camponesas e da disputa territorial como um projeto pedagógico, que defende a relação escolar com a produção humana fazendo das experiências curriculares presentes nos diferentes espaços de produção do conhecimento parte do seu projeto pedagógico. Nesse sentido, a escola do campo enquanto projeto pedagógico é provocada pelo movimento de seu povo e das organizações sociais, ao passo que produz conhecimentos a serem refletidos na vida social, no processo produtivo, na cultura e nas relações de classe.

Os conteúdos da escola do campo estão para a formação, para a vida e para o mundo do trabalho, entendido como produção humana. Dessa forma, a relação entre escola e comunidade também se efetiva na reprodução da memória coletiva, quando considera educador “pessoas com significação histórica da comunidade”. E, nesse contexto, contribui naquilo que se constitui como categoria empírica importante na pesquisa, que é o resgate da identidade camponesa do território semiárido. Como evidenciamos na pesquisa, as políticas educacionais específicas para o campo no território do Cariri são suscitadas pelos diferentes espaços da formação humana. O papel da escola, pois, é

Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola, os saberes escolares são direitos do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura, a formação que acontece fora da escola. (ARROYO, 1999, p. 22)

Essa relação é expressa na escola do campo no território do Cariri pela pedagogia da alternância, pela pedagogia do oprimido, pela educação popular, por meio da aula de campo, através da luta pela terra e por escola do campo, na construção de recursos didáticos e pedagógicos. Haja vista que são capazes de mediar a práxis a partir da realidade concreta, no resgate e valorização da produção cultural, na reflexão sobre o papel do campesinato na histórico. Bem como, na ressignificação do semiárido, na relação entre a agricultura familiar camponesa do semiárido e o desenvolvimento sustentável, permeada pela agroecologia e na

produção de tecnologias sociais, dentre outras características que definem o conteúdo das escolas do campo.

Mas, enquanto estivemos lá vivenciamos arrisca todo o processo de amadurecimento de uma escola comprometida com um lugar, com a terra, com esse sentimento de pertencimento. De modo que, por exemplo, a pedagogia da alternância funcionava da seguinte forma: segunda terça e quarta pela manhã a escola funcionava os outros dias, os alunos levava o conhecimento para que pudesse construir no seu lugar e depois trazer de volta para compreender como aquilo poderia servir a comunidade. (P2)

Dessa forma, a relação entre escola e comunidade se efetiva por meio do intercâmbio que acontece não apenas nos espaços materiais, como na matriz curricular através do diálogo entre os diferentes campos do saber, garantindo uma formação integral também no âmbito acadêmico. O saber se movimenta à medida que os sujeitos se sociabilizam nos diferentes espaços. Esse dado é essencial para entender o projeto educativo da escola do campo, pois o saber não está apenas externo ao sujeito, no livro em que o Coordenador da AAUC o definiu como insuficiente por não conter as potencialidades em que vive. O saber está no sujeito na relação com o outro, com o mundo, com a política, com a produção, com a natureza. Em síntese, o saber é uma produção humana.

O saber acadêmico é levado à reflexão na comunidade que, por sua vez, oferta os saberes históricos, de lutas e acadêmicos para a escola, construindo no espaço escolar um significado mais amplo do que a relação educador e educando, para construir uma relação escola e comunidade. O resultado é “compreender como aquilo poderia servir a comunidade”, o que indica que a produção do conhecimento tem uma finalidade, estar a serviço da vida social e para a consciência coletiva, tendo a reflexão da identidade e do mundo do trabalho um processo de conscientização para a construção da autonomia e para o exercício da liberdade, como referenciada por Freire (1987).

Nessas condições, a consciência como parte da existência humana, na escola do campo do Cariri, assume a perspectiva freireana de construir, mediante universo particular, uma significação para a ampliação da consciência dos sujeitos, permeada pelo ideal de transformação e do inacabamento do ser humano. Para além de um receptor do processo educativo, a Educação do Campo faz do sujeito aprendiz uma relação dialógica entre o mundo particular com a sistematização do conhecimento materializada na “consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra.” (FREIRE, 1987, p. 10)

Sendo assim, a formação integral está na relação com o tempo e com o espaço escolar como partes do processo de construção permanente do conhecimento. A mediação permite a significação entre os polos do saber social e do saber acadêmico. A escola deixa de ser reprodutora e passa ser criadora da cultura.

E esse é o modelo da vida. Quer dizer: nas nossas disciplinas não havia disciplinas rigorosas, havia uma macro disciplina, nós estamos muito além de 45 minutos, não tinha isso, não havia isso. O aluno chega e havia Mística e ali desenvolvida todo o programa de forma harmoniosa- harmônica nesse sentido de horário- e uma coisa que não se fechava em uma disciplina: aquilo que eu estava trabalhando em história, desenvolvia em uma aula de português, em uma aula de matemática e havia uma coerência muito grande entre os professores, isso era possível Por que os professores viviam o planejamento. Nós não cumprimos um programa nós vivíamos um programa. Então isso mexeu muito com a comunidade, mexeu muito com os professores, mexeu muito com os alunos. Então os alunos se adaptaram logo essa realidade porque era uma realidade diferente de outras escolas, né? (P2)

Assim como há na escola do campo a troca de saberes entre os diferentes espaços da produção humana como estratégias de produção do conhecimento, o intercâmbio, também, se efetiva no âmbito acadêmico. Esse último é construído no diálogo entre os diferentes campos do saber e articulado pelo planejamento, cujo conteúdo permeia os diferentes campos do saber. Nesse sentido, a escola do campo deve ser entendida como um espaço que articula e sistematiza os saberes necessários para a ação humana na vida social, que deve ser considerada na sua autonomia na organização do trabalho pedagógico, conforme tempo e espaço próprio da vida no campo.

Educação do Campo, pois, é refletir sobre o trabalho camponês. Entretanto, pensar o trabalho camponês não reflete a concepção de trabalho urbano industrial: primeiro, porque o trabalho camponês, como já afirmamos, não é um trabalho alienado; segundo, o trabalho camponês possui uma relação estrita com tempo, que é próprio e diverso conforme os aspectos culturais, econômicos e socioambientais. Daí a afirmação de que pensar a educação do campo é, também, pensar no tempo escolar. Desse modo, desde a experiência da UniCampo, há uma aproximação com um dos traços fundamentais da Educação do Campo, experiência da alternância, que traz, além de uma dimensão de tempo escolar, uma dimensão do social como mecanismo de reflexão entre teoria e prática.

[...] Por mais que ciência e a tecnologia tenha conseguido fazer modificações na agricultura, ainda existe um tempo entre o plantio e a colheita a serem respeitados. E nestes dois períodos (plantio e colheita) é quando se necessita de um trabalho intenso da família. Mas, o calendário escolar é produzido a partir de uma lógica de trabalho urbano-industrial, não respeitando a sazonalidade do trabalho camponês. Este fator foi o responsável pela evasão escolar de muitos educandos-camponeses durante estes períodos (FERNANDES; CAMACHO, 2017, p. 63)

Essa afirmativa é importante, haja vista o debate acerca da concepção da homogeneização da sociedade e das relações de trabalho promovidas pelo capital. Tende a homogeneizar a visão de escola e reproduzir o modelo urbano, industrial e seriado a ser reproduzido no campo, cuja a produção compreende o ciclo entre o plantio e a colheita. Portanto, observamos no Cariri que não apenas o conteúdo transcorre os diferentes campos dos saberes, como de circulação dos saberes entre os espaços humanos. A alternância e a interdisciplinaridade rompem no espaço escolar a visão homogeneizadora que

O fato de a Educação do Campo significar um recorte de *classe*, não significa que a mesma esteja fazendo uma *fragmentação da realidade*. O recorte de classe não é a negação da *diversidade* dos sujeitos, nem é a negação da *universalidade* da formação humana que envolve o projeto educativo. A sua *particularidade* é o vínculo com sujeitos concretos em seus territórios. E a universalidade é o projeto de criação de outra sociedade construída coletivamente que implica numa formação humana geral. Compondo assim, um diálogo entre a *particularidade* e a *universalidade*. (FERNANDES; CAMACHO, 2017, p. 64) (Destaques do autor)

Os autores constroem a crítica de homogeneização não apenas do capital, como também de parte da esquerda, vinculada à perspectiva clássica do paradigma da questão agrária sob as teses do campesinato como classe transitória. Uma vez que esta estrutura o pensamento sobre a direção proletária e a transformação do camponês em proletário pelo processo de universalização das relações sociais inerentes ao modo capitalista de produção. Cujas unidades de compreensão da sociedade é o capital versus trabalho, sem considerar a discussão acerca da apropriação da renda da terra, conforme posto por Martins (1986).

O tempo escola e o tempo comunidade constituem em espaços, nos quais a materialidade do saber se efetiva por meio de aulas práticas e teóricas, sendo o tempo comunidade o espaço de pesquisa e de aplicação dos conhecimentos construídos no processo pedagógico. A sistematização do conhecimento, no campo da pesquisa, tem a produção de recursos didáticos, a produção de registros de campo, de dossiê da comunidade. Dentre outros, instrumentos para mediar a construção do conhecimento, que conforme o ex-gerente de ensino possibilita o desenvolvimento da leitura, da escrita, da produção dos conhecimentos históricos. Em resumo, a integração dos conhecimentos acadêmicos com os saberes populares. Nesse sentido,

Existem escolas que os alunos vão de 15 em 15 dias: eles ficam 15 dias na escola e 15 dias no campo porque a uma convivência na escola e a uma integração na formação deste aluno. O que é escola do campo traz e outros sistemas de ensino não traz e a formação integral. Hoje se fala muito em escola em tempo integral, mas a escola em tempo integral ainda está muito incipiente

no nosso meio. No entanto, as escolas do campo dentro da pedagogia da alternância de fato, elas fazem uma grande diferença, principalmente no nosso tempo. Elas estão atualizadíssimas! A escola do campo dentro desses princípios que norteiam seu dia-a-dia, elas estão a anos-luz das outras escolas. (P2)

Mediante essa integração do processo formativo entre os diferentes espaços, o que mobiliza a escola do campo, não é a produção de competências mínimas, mas possibilidade de autonomia dos sujeitos. Portanto, a construção da escola do campo, a partir do paradigma originário da Educação do Campo, tenciona a concepção de um novo conceito de escola. Como também de educador, que necessita ir além de transferir conhecimento, possibilitar as condições necessárias para a construção coletiva do saber. “Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente” (FREIRE, 1987, p. 39).

Se, por um lado, a alternância tem a finalidade de fazer dos diferentes espaços vivenciados pelos estudantes os espaços pedagógicos, de vivência entre a teoria e a prática enquanto partes indissociáveis da produção do saber e de fortalecimento das raízes. Em virtude de que dão sustentação ao modelo de escola do campo no Cariri debatido no projeto popular de desenvolvimento, que é o resgate da identidade camponesa. Além da integração entre escola, família e comunidade, fortalecendo o vínculo dos educando com a comunidade, com a terra. Por outro lado, a autonomia da comunidade, necessária para materializar a proposta pedagógica, extraindo do tempo comunidade os recursos metodológicos e científicos, se constitui como uma potencialidade das políticas públicas e da efetivação das políticas educacionais, quando não exercida pela comunidade o projeto escola tende a ser fragilizada pelas forças hegemônicas.

Isso porque, há dois modelos de escolas do campo no território do cariri: a escola produzida na luta, cujo projeto está estritamente ligado com o projeto da comunidade, portanto a escola é parte da comunidade. E a escola conquistada através da política pública do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO⁴⁰), cuja produção do significado na comunidade é posterior à conquista da escola, portanto, um movimento inverso, em que a escola, a construção da escola, é contemporânea à mudança da cultura.

⁴⁰ No eixo IV, quando trata da infraestrutura física e tecnológica, cujo o Objetivo: Apoiar técnica e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a melhoria das condições de infraestrutura das escolas, atendendo as necessidades da educação do campo e quilombola, para a oferta de atividades pedagógicas, profissionalizantes, esportivas, culturais, de horta escolar, alojamentos para professores e educandos e espaço para a educação infantil.

O ex-gerente de ensino, ao relatar o processo de estruturação do segundo modelo, afirma: “fui para São João do Tigre, que é a minha terra, e lá encontrei uma escola abandonada, uma escola do Campo, nos moldes arquitetônicos criado pelo Ministério da Educação, na época completamente desativada nunca tinha funcionado”. O sentido da escola construída na base se refere ao sentido expresso pela mesma como face da comunidade. Enquanto que o modelo de escola construída através do acesso às políticas públicas a identificação da comunidade com a escola perpassa pelo processo de apropriação e compreensão do sentido que a mesma se propõe, podendo ser desviada conforme a correlação de forças.

Nesse cenário, por uma parte, a pauta da Educação do Campo na área das políticas públicas possibilitou avanços no debate sobre as políticas educacionais. Por outra, nos espaços aos quais os movimentos sociais não disputam as políticas públicas, o poder público começa a direcionar a identidade da escola do campo, distanciando-se da perspectiva idealizada pelos movimentos sociais. Trata-se de um limite diante da universalização do conceito e das práticas de educação do campo, que existem em função do projeto popular de desenvolvimento para o campo e os movimentos sociais como sujeitos sociais.

Com relação a isso, o Educador da Escola II narra o processo de direcionamento do espaço para a construção da escola do campo que, ao invés de ser construída em uma comunidade quilombola ou em um dos distritos em São João do Tigre, acabou sendo construída na sede do referido município. Segundo o mesmo, passou, durante um período, ser pensada enquanto proposta voltada à especificidade do campo, para atender os estudantes desse espaço social, na sede do município.

O prefeito que entrou, quando estava liberando o recurso para a construção da escola – essa escola deveria ter sido construída num distrito, que São João do Tigre tem dois distritos muito populosos e bem afastados e tem mais uma comunidade quilombola afastada -tá em processo de reconhecimento- então essa escola deveria ter atendido geograficamente a demanda desse pessoal. (E2).

Conforme o relato anterior, o direcionamento do gestor municipal, no que se refere ao espaço de construção da estrutura física da escola na sede do município, resultou na construção de uma escola conquistada por intervenção de uma política de Educação do Campo. Mas, por ser pensada verticalmente, foi desvirtuada da perspectiva originária, ao passo que há um movimento coordenado por educadores no sentido de ressignificar o espaço escolar para atender a especificidade do campo.

Por conseguinte, os impactos da construção vertical e no espaço indevido, também, implicou na organização da proposta pedagógica, por considerar o espaço comunitário como

parte do período letivo coordenado pelo planejamento e pela formação continuada dos professores, para possibilitar a mediação do conhecimento considerando a formação em tempo integral.

E aí também essa alternância criava problemas porque as pessoas achavam que teria que ter os cinco dias de trabalho e por isso não dava pra funcionar, era pouco tempo na escola [...] Na escola do campo não existe tempo, o tempo, o tempo é muito maior do que o da escola comum, por que o aluno na escola do campo ele tem o tempo de estudo na Escola e o tempo que ele estudo em casa que é computado também como hora letiva, quer dizer: como dia e hora letivo. Quer dizer, enquanto a escola tem uma carga horária de 1800 horas, a escola do campo dava 2.600 e tudo mais. Mas isso era muito difícil das pessoas compreenderem. (P2).

Diante do exposto, é possível entender a afirmativa do entrevistado quando se refere que a existência da escola do campo é condicionada em relação com a família. Além da afirmação do Educador da Escola II e da Líder Social, quando fazem referência à dependência da continuidade da escola do campo com o processo de construção da autonomia da comunidade, que, para ambos, é referenciada como empoderamento dos sujeitos. Haja vista que,

(na Água Azul) O enfrentamento maior foi com relação aos pais, porque, em Santa Catarina houve um processo de luta das famílias para que a escola ficasse e que se valorizasse. São João do Tigre foi uma resistência dos pais na mudança, em à escola funcionar em alguns dias em período integral, em as escola executar aulas de campo, em à escola executar aulas interdisciplinares, em à escola poder ter 2 ou 3 professores ao mesmo tempo dando aula para uma turma. Então houve uma grande resistência das famílias em aceitar isso. Foi um processo inverso, veio tudo prontinho, no lugar errado, mas as famílias não se empoderaram do processo de construção daquilo ali e deram pouca credibilidade aquilo. (E2)

De acordo com a Líder Social, é a luta que forma os sujeitos. Estes, por sua vez, constroem o sentido da escola do campo através da luta. Assim como a escola, por meio da organização curricular voltada para o campo, modifica o sentido da luta ao passo que a luta ressignifica o sentido da escola do campo, estabelecendo uma relação dialética.

Podemos identificar um distanciamento entre os sujeitos que, historicamente, tem lutado para construir as políticas educacionais para as escolas do campo no território das escolas conquistadas por meio das política pública, pensada a partir da ação do poder público.

Deixa eu dizer qual é. A diferença é que essas duas escolas (as escolas do Campo dos Assentamentos Zé Marcolino e Santa Catarina) essas duas escolas elas tiveram luta, elas tiveram o povo na frente. Essas outras (Pio X e Água Azul) já foi os municípios. A Escola do Pio X é uma escola que já foi feito o projeto, que já veio pra lá pra trabalhar a Educação do Campo. Ela não foi uma escola que foi se construindo desde início como foi com a gente. A Água Azul também foi uma escola de Educação do Campo, que o projeto era bonito, né? Que já veio

pra ser construída _ como Maurismar dizia: "sabe qual é o problema daqui? É que a escola não foi construída com os pais. Hoje a gente tá aqui tentando levantar, tentando mostrar aos pais o que é, mas se a gente tivesse, antes de construir a escola conversar com os pais não acontecia o que tava acontecendo"[...] porque a diferença é essa, não tinha luta. (S2)

Disso surge uma grande contradição das políticas públicas quando não há um processo de emancipação dos sujeitos. Quando a política é entidade enquanto favor e não como direito, ou quando os sujeitos beneficiários não são os sujeitos construtores. Não há um processo de reflexão crítica do processo histórico, possibilitando o não reconhecimento dos sujeitos como parte do processo. É nesse sentido que compreendemos a totalidade, os objetivos da educação do campo no território do Cariri e suas contradições. A educação do campo, por intermédio de seu paradigma originário, reconhece os sujeitos do campo como parte integrante dessa concepção de educação. O desenvolvimento de uma proposta educacional específica, de uma escola e de uma formação específica se confunde com processo de conscientização do campesinato, ao mesmo tempo em que projeta uma compreensão, universal, do papel que os mesmos possuem no processo histórico. Trata-se, pois, de uma construção coletiva.

Nessa perspectiva, a origem da escola tem reflexo na organização pedagógica, de modo que as escolas construídas na luta, as aulas de campo e/ou a pedagogia da alternância representam a inserção da escola na comunidade, bem como das práticas construídas nas comunidades presentes no cotidiano. Já a escola construída pela política coordenada pelo poder público, cujo projeto pedagógico não passa pela apropriação da comunidade, faz da escola do campo um espaço sem o conteúdo pedagógico. Com isso, faz da Educação do Campo um processo contínuo e dinâmico, que é o movimento político e pedagógico. Pois, “sem movimento não há escola do campo em movimento. Por isto não se trata de construir modelos de escola ou de pedagogia, mas sim de desencadear processos, movidos por valores e princípios, estes sim referências duradouras para o próprio movimento”. (CALDART, 2000, p. 46).

Esse perfil contraditório, em face da política, torna a escola um espaço contraditório e, segundo o Educador da Escola II, tratando-se da Escola Água Azul, com a mudança de gestão em 2016, a proposta de organização escolar foi desmontada pela nova gestão: “Então quando eu, no terceiro ano em São João do Tigre o prefeito fechou a escola né?, acabou com a escola: botou todo mundo para fora, espalhou os professores”. Revelando a continuidade da conflitualidade na relação entre poder público e sociedade civil, que nos espaços aos quais a

mobilização social é fragilizada pela conquista da autonomia da classe trabalhadora a relação torna-se mais desigual.

Então depois que a secretária saiu foi impossível a gente continuar, porque a secretaria que entrou não acreditava na escola do Campo, ela não acreditava que aquilo que se divulgava existia de fato, ela não acreditava. Ela duvidava. E aí passou para o prefeito: o prefeito dizia que a gente só ensinava besteira. Por quê? porque para ele para pessoas estudar é sentar à mesa e copiar do quadro estudar para uma prova e passar de ano. Então, isso é o prefeito, eles não querem [...] Depois havia uma movi [...] havia um movimento - isso é a escola do Campo- ela não existe só naquele espaço, existem muitas outras coisas que contribuem para que a escola do campo incomode. (P2).

Dessa maneira, a fragilidade manifesta-se na mudança política e na descontinuidade do debate acerca das políticas educacionais através de uma visão patrimonialista, impedindo o processo de participação social na efetivação da gestão e do projeto educacional. O entrevistado afirma, ainda, que o processo de mobilização inerente à escola do campo faz da mesma uma ameaça ao projeto hegemônico.

O fortalecimento do poder público frente ao processo de fragmentação dos movimentos sociais, em decorrência do fim das políticas públicas para o campo, tem interferido no processo de mobilização e de resistência. Assim, a pressão para o fechamento das escolas, ou para modificar o projeto pedagógico, é relatado com grande desafio no contexto atual.

Por um lado, identificamos um processo de retrocesso no debate e nas políticas para o campo, entre as quais as políticas educacionais específicas para o campo no município de Sumé. Tal cidade, nos últimos anos, tem vivenciado um processo de resistências das comunidades contra à política de nucleação escolar sem debater com as comunidades, como determina as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. O que provocou um processo de judicialização do direito à Educação do Campo. De acordo com o relato do Coordenador da AAUC, “têm essas nucleações, mas a gente não vê propostas, ou que a proposta seja a mesma (Da educação do campo, em especial da proposta da Escola Agrícola)” (S3).

A representante do poder público também define esse processo de nucleação como falta de prioridade para com a Educação do Campo e dos povos do campo, por parte da Gestão Municipal. Identificamos esse mesmo processo em São João do Tigre. Porém, não houve resistência da comunidade que possibilitou a efetiva desconstrução da proposta educacional desenvolvida e a adaptação do currículo escolar urbano em uma escola construída por meio de uma política específica para a Educação do Campo. Já no município da Prata, no

Assentamento Zé Marcolino, há continuidade da luta e da disputa entre comunidade e poder público. Conforme a Líder Social,

“ele” nunca deixou (a escola) ter autonomia. “Ele” acabou com a escola da gente. O que Maurismar fez, de troco, “ele” acabou. A escola acabou, a gente tá sem força, tá sem força. E as mães já não tão gostando mais e aí tá ficando difícil, porque as mães não estão querendo mais. A gente tava pensando em abrir umas turmas a tarde para trabalhar só a educação do campo mesmo com os meninos, sem compromisso mesmo, mais agora tá [...] Nem a chave a gente pode pegar mais e se a gente pedir o prédio que é da Associação aí é que acaba mesmo.

Por outro lado, há referência sobre o trabalho de gestores e/ou representantes da rede municipal e/ou estadual de ensino também no sentido de garantir o debate sobre a Educação do Campo. O Gestor Municipal, ao reconhecer os avanços no debate, sobretudo com a atuação dos Licenciados em Educação do Campo, comenta: “depois da vinda do CDSA com profissionais que realmente tem autonomia, que tem condições técnica, para chegar e falar sobre o assunto”. Ressalta que, em cada município, há profissionais com esse perfil. O entrevistado destaca, ainda, além da formação continuada dos professores da rede municipal, a conscientização de secretários municipais de educação.

A gente já tem secretárias e secretários de educação que trabalha um pouco nessa linha, da educação do campo. E aí é aonde deve entrar em discussões a nível de governo federal, da educação do campo, tem que entrar em discussões a nível estadual sobre educação do campo também, né? (P1).

O que evidencia, portanto, que há no debate em torno do direito à Educação do Campo no território do Cariri avanços, retrocessos, contradições e desafios. Revela as disputas territoriais que envolvem o debate sobre campo e sobre educação, remetendo a uma dimensão de interesses de classe e de disputa de forças hegemônicas, cujo papel intelectual se efetiva no processo de formulação e organização da cultura e na construção de uma concepção de trabalho. Ambos como base material para mediar o processo educativo. Outro ponto que indica um limite, é o fato que, do ponto de vista legal, não houve avanço no debate sobre as políticas de Educação do Campo.

No contexto, o relato da Líder Social define parte dos pontos contraditórios no tocante à dimensão legal, quando afirma: “na verdade eu acho que educação do campo era pra ser uma lei, uma lei, ingual a qualquer processo de educação: ensino médio, é [...] esses processo que tem, normal, eu acho que era pra ser uma lei no Brasil todo”. O que se configura como um argumento contraditório pelo fato da mesma fazer referência aos marcos normativos, que

buscou-se garantir o direito à escola no Assentamento. Em outros termos, um mecanismo legal para o enfrentamento ao processo de fechamento de escolas.

A mesma referência é feita pelo Educador da Escola II, no que se refere ao uso da legislação por parte das organizações, que “veio com Leis, com embasamento” contra o fechamento da Escola Bento Tenório. A educadora da Escola I faz referência ao direito de manter uma escola na comunidade a partir de um quantitativo mínimo: “a gente que sabe que para manter uma escola no campo é necessário 8 alunos, a gente tinha 30, portanto mais que a demanda”. No entanto, não identificamos nas normas analisadas tal determinação.

Observamos, mesmo que de forma pontual, a menção acerca de legislações recorridas com a finalidade de garantir o direito à educação, o acesso à educação, a garantia da escola na comunidade. Entretanto, não identificamos avanços no processo de discussão sobre os planos municipais e estadual de educação. Identificamos esse dado como um desafio para a ampliação do debate em torno da Educação do Campo no território, frente à fragmentação da organização social, no contexto atual. Questionada sobre os desafios da Educação do Campo, a Líder Social ressalta:

São muitos, muito. Eu acho que nós não têm ainda uma política pública voltada para educação do Campo. A gente não tem Horizonte para educação do campo. Por mais que construa documento, que se faça, que se busque, não tem. Você tem o FUNDEB, né? Aí tem lá um pouquinho da Educação do Campo, tem um negócio lá _ eu não estudei muito bem isso aí não, mas eu sei que tem_ aí tem lá. Como é que eles usa? Na zona urbana. Faz lá qualquer coisa e usa lá. Não faz realmente o que era para ser usado, não é verdade? Nós não tem um Horizonte.

Em contrapartida, o ex-gerente de ensino assegura que, no âmbito da rede estadual, o conceito Educação do Campo começa a fazer parte, no ano de 2011, do marco legal da rede. Contudo, essa dimensão é incipiente pois não aparece como concreto nos relatos dos demais entrevistados, sendo referenciada apenas no âmbito dos desejos no relato da Líder Social.

Essa dimensão legal da política educacional, que implica da inserção e cumprimento do decreto, das diretrizes Operacionais, bem como da LDB e da Constituição de 1988, reconhecendo a educação como direito de todos e dever do Estado, bem como no processo de inserção nos planos municipais e/ou estadual de educação, consiste em um limite das políticas de Educação do Campo no território e, ao mesmo tempo, um desafio.

Somado ao fato do debate legal incipiente e da falta de autonomia por parte de algumas comunidades que receberam as políticas públicas, sem, contudo, ter vivenciado um processo de conscientização acerca do direito, bem como da proposta da escola do campo,

identificamos a fragmentação dos movimentos sociais em decorrência dos desmontes do estado social, sobretudo com o fim do MDA e da política territorial. O que resulta no fortalecimento do poder público no atendimento da Educação do Campo. Nesse sentido, ao definir a relação conflituosa entre poder público e sociedade civil, o ex-gerente de ensino relata que a disputa pelo poder e o processo de emancipação e de conscientização da classe trabalhadora são desafios para romper com a lógica reprodutiva que se tem no âmbito da política educacional.

Então essas coisas incomodam profundamente. Os prefeitos se acham acuados. Acham que a gente tá querendo crescer demais e tomar o lugar isso aconteceu em São João do Tigre, ele achava que nós estávamos aparecendo demais. E na realidade é isso: durante três anos quantos grupos de jovens não passaram por aquela escola? E os nossos alunos também foram para outros espaços. Então há um movimento. Há um movimento interno-interno no sentido das escolas do Campo- e isso incomoda porque alguém tá fazendo diferente, alguém tá aparecendo, alguém está dando liberdade para o outro pensar. É isso que acontece. Esse é um outro fato: porque a escola do campo incomoda? Porque ela ensina o aluno a pensar e a escola que ensina o aluno a pensar precisa ser tirada do campo. Eu vi assim, eu vivi isso. (P2).

Com base nisso, a liberdade de pensar e o movimento provocado pela escola do campo integrando a comunidade com outras experiências de formação e de organizar o processo educativo para além da determinação do capital são elementos que tencionam a relação entre poder público e sociedade civil.

É evidenciado, ainda, o caráter conservador como ponto de tensão quando a visão de escola possibilita uma formação integral ao mundo do trabalho e da cultura e aos espaços de vivência dos educandos, pautada no processo de transformação: “ensinar besteira”, ou mesmo a escola “que ensina a pensar precisa ser tirada de cena”. Revela que a disputa entre o projeto do capital faz da educação um instrumento de preparar os educandos para exercitar atividades mínimas, capazes de operacionalizar o sistema versus a formação humana, reflexiva, liberta. Para tanto, faz do processo educativo um ato de libertação e de humanização do ser humano e orienta os projetos de sociedade idealizados pelo poder público e sociedade civil.

Tais disputas são contraditórias, pois identificamos dissidência em ambos os projetos. De uma lado, há sujeitos ligados ao poder público que defendem a proposta da Educação do Campo, fazendo de seus espaços institucionais um espaço de intermediação para garantia das demandas dos movimentos sociais. E que buscam um aprofundamento do conceito e, por meio do diálogo, organizam a construção de consensos. Enquanto que, em contrapartida, a consciência do projeto de educação idealizado pela sociedade civil e orientado pelo projeto de

desenvolvimento sustentável ainda é restrito aos espaços nos quais há a presença de intelectuais orgânicos e, sobretudo, de movimentos sociais do campo.

Há, ainda, espaços cuja conflitualidade é estabelecida entre poder público e educadores, sem um processo de apropriação da comunidade e dos movimentos sociais, tornando a luta pela Educação do Campo fragilizada pela falta de identidade entre a mesma e a comunidade. Portanto, a disputa pela Educação do Campo e a organização de classe são partes indissociáveis do processo histórico investigado na pesquisa.

Sendo assim, a formação para o trabalho, o capital e a formação desde o trabalho da Educação do Campo como princípio de libertação que orienta, dentre outras concepções de educação, a Educação do Campo radica a divergência entre os projetos de sociedade. Pois, enquanto a primeira visa a alienação e a subalternidade da classe trabalhadora; a segunda visa a autonomia e a libertação da mesma.

Os dados até, aqui, analisados reforçam a definição de um contexto de avanço político e pedagógico com relação ao conceito de Educação do Campo, bem como na construção de políticas públicas para campo. Esta que, no âmbito educacional, direciona a discussão acerca das políticas educacionais específicas para campo, materializadas na formação docente, na concepção de escola e de organização escolar e sua relação com a comunidade, do acesso e permanência à educação básica e superior do campo, dentre outras.

Outro tema que promove tensionamento e posições divergentes diz respeito à escola multisseriada. Essa questão possui interpretações dissonantes, tanto por parte do poder público quanto dos educadores e educadoras. Sendo, portanto, um aspecto para aprofundar o debate sobre escola no território. Entre os extremos, excetuada concepção da Educadora da Escola I e do Ex-Gerente de Ensino, entre os entrevistados que discorreram sobre esse tema, há um consenso: esse modelo de organização escolar no território é entendido como um limite no debate sobre Educação do Campo.

De um ponto de vista, há um discurso de que o problema consiste na formação incipiente dos educadores e da visão urbanocêntrica; de outro lado, há o discurso que esse modelo é responsável pela baixa qualidade do ensino, fazendo do mesmo uma justificativa para o fechamento de escola. Essa posição é questionada pela fala abaixo:

Fechar uma escola multisseriada. Mas o que é uma escola multisseriada? Para muitos educadores é um absurdo, mas para Maria Montessori não é porque os alunos multissorianos, por que os alunos, eles estudam em grupos diferentes em níveis iguais e trabalhando diferentemente. O problema não é a classe multisseriada é a formação incipiente do professor e não porque uma classe multisseriada porque a criança ela aprende muito mais com a vida, a vivência da família do que em classes segregadas: primeiro ano, segundo ano, terceiro ano [...] isso na escola do Campo de São João do Tigre, isso não existia: Por

exemplo, quando nós íamos fazer um trabalho os alunos se inscreviam independentemente de sua série e estudavam em classes [...] E no seminário então se misturam. E aí a gente vai vendo que a escola do campo nesse sentido traz inovações pedagógicas que a escola convencional não alcança. Isso eu afirmo categoricamente: a escola do Campo se for vivida como pensada e dirigida como pesada, a escola do campo está a anos-luz da escola urbana. (P2).

Essa compreensão vai de encontro a concepção de outro Gestor Municipal, que afirma que a qualidade do ensino multisseriado é inferior ao modelo seriado: “E a gente sabe que uma formação inicial mal feita ela vai prejudicar o aluno pra vida toda”. Ou quando assegura:

Eu não posso aqui dizer para você hoje aqui tá tudo bem onde eu ainda tenho escolas no multisseriado. Também eu não tenho capacidade técnica de fazer uma discussão mais profundamente sobre o assunto, mas pessoalmente eu acho muito difícil um professor em sala de aula do primeiro ao quinto ano o que é [...] e você vai pegar vários tipos [...] Não sei se é a palavra certa [...] Vários tipos de criança: tem aquela mais desenrolada, tem aquela que precisa de mais atenção. Então eu acho que o professor do multisseriado ele é um herói, a realidade é essa. Porque realmente eu não sei como é que a pessoa consegue dar aula a turma do 1º ao 5º ano em uma sala única não é? (P1).

Percebemos duas visões antagônicas acerca da organização escolar que se materializa na forma e no conteúdo para a resolução: para o ex-gerente de ensino, passa por um processo de pensar a escola do campo a partir de seu espaço; enquanto que, para o Gestor Municipal, a escola do campo multisseriada é pensada por meio do modelo urbano, sem considerar a formação continuada dos docentes, na organização pedagógica e do tempo escolar.

Entre os educadores, a questão da escola multisseriada também é tencionada. Na visão do Educador da Escola II, a mudança estrutural em relação a escola do campo no Cariri passa pelo rompimento do que se considera grupo escolar ou escola multisseriada. A educadora da Escola I, por sua vez, afirma que “educação contextualizada e escola multisseriada dão muito certo”, quando a formação continuada garante recursos necessários para mediar o conhecimento.

Essa questão gera uma contradição que só a consciência sobre organização desse modelo de educação pode mediar a relação, que é o fato de educadores resistirem ao fechamento de escola defendendo o modelo seriado. Tal modelo também reflete uma visão urbana da organização do espaço escolar e a visão/discurso do poder público, no que se refere à qualidade do ensino, resumindo a concepção de qualidade a uma visão seriada do multisseriado. Sem refletir em outras possibilidades de organização do espaço escolar e da formação continuada dos educadores, que, segundo o ex-gerente de ensino, nesse aspecto específico é incipiente.

Nessa perspectiva, o debate sobre a escola multisseriada e a política do transporte escolar justificam o fechamento de escolas e a nucleação. Como evidenciamos, existem divergências por parte da ação do poder público na operacionalização da política de fechamento de escola do campo. Com referência a essa situação, O Gestor Municipal comenta:

Mas eu acredito, hoje eu estou gestor e acredito que vou passar por isso também, é que em alguns momentos você vá ter que fechar, em outros você vai ter que remanejar, mais dentro de uma discussão com professores, com os pais de alunos e tentando introduzir nesse meio disciplinas que ajudem a produzir, que ensine a criar, que ensine a não usar o agrotóxico [...] (P1)

O relato demonstra que o entrevistado defende a nucleação escolar, portanto o fechamento de escolas. Porém, argumenta que essa política deve ser um processo construído com a comunidade. Ao mesmo tempo, reconhece que a introdução de disciplinas na matriz curricular capaz de possibilitar a integração entre os conhecimentos que compõem a matriz curricular com conhecimentos voltados ao mundo do trabalho. Assim, pautado pela discussão da agroecologia, que, em tese, se aproxima com o projeto popular de desenvolvimento idealizado pela sociedade civil no território.

Essa dimensão apresentada pelo Gestor Municipal acerca da “inserção de disciplinas que ajudem a produzir”, comunga, em tese, com parte da agenda dos movimentos sociais no que diz respeito ao processo de fechamento de escolas. E a nucleação, mediante a realidade urbana que, além de provocar um fluxo campo em direção a cidade, promove um processo de desvalorização ou de mistificação da cultura camponesa. Segundo o relato do representante da sociedade civil, a política interfere na vida do campesinato, por conta

Do pessoal estudar mais a vida urbana. E é um desafio enfrentar essa cultura e a política. Porque não há um questionamento hoje, principalmente porque o pessoal não vem em carro aberto, em caminhoneta, vem nos ônibus que o governo federal investiu muito, até de uma forma boa os amarelinhos, os ônibus amarelo. Mas, é essa cultura aí que eu fico preocupado rapaz. Isso é um dos grandes gargalos é mudar essa cultura, não é? A agricultura, a agricultura familiar tem todo esse debate. Já se conquistamos o módulo rural, que é até quatro módulos nessa região nossa que houve no congresso da CONTAG, muito importante, temos o Garantia Safra para a área rural, o financiamento para a área rural, mas envolver a juventude é uma demanda, um desafio muito importante no ensino do ensino fundamental se integrar cada vez mais na agricultura, muito importante. (S1).

Na concepção do entrevistado, há avanços na definição das políticas públicas ligadas a agricultura familiar. Entretanto, no que se refere a inserção da Educação do Campo no campo das políticas públicas no território, ainda é incipiente. “Quer dizer, eu tô justificando isso

como um grande desafio: a questão cultural e o envolvimento dos jovens às escolas, mas com uma formação integrada ao rural. Em minha opinião, consigo identificar essas duas coisas no momento” (S1). A interferência da política manifesta, sobretudo, no âmbito cultural, por desenvolver no campesinato a sociabilidade do projeto hegemônico que pensa o campo sob a ótica do latifúndio.

A interferência desse processo na vida e na organização social manifesta-se através da persistência da concepção de educação urbanocêntrica. Segundo o relato, faz parte de uma cultura e de uma política que posiciona o campo de forma subalterna à vida urbana. Concordamos com essa definição à medida que associamos esse discurso mediado pelo capital como estratégia de construir uma sociabilidade pró capitalismo, que define a cidade enquanto centro, moderno e desenvolvido.

Outra questão essencial no relato anterior se refere à gestão das políticas públicas, que, em sua origem, tem a finalidade de garantir o acesso à Educação do Campo, como garantia da política do transporte escolar. No entanto, na realidade pesquisada, é instrumentalizada para o fechamento de escolas do campo por meio da nucleação escolar e transporte dos estudantes.

Esse processo, além de infligir as Diretrizes Operacionais, provoca um fluxo do campo em direção à cidade. No Parágrafo único do Art. 4º, diz o seguinte: “Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo”.

A ação mais citada, sobretudo por parte do poder público, em termos de políticas educacionais para o campo no trabalho de Leal (2012), foi o Programa Caminhos da Escola utilizado tanto no transporte intracampo como no deslocamento campo cidade. Na nossa pesquisa, mesmo sendo referenciado como ação importante, há uma concepção crítica por parte da sociedade civil de que a política do transporte escolar começou a ser operacionalizada como um pretexto para a negação do direito à educação do campo, pudemos identificar esta concepção na fala abaixo:

Como é que você vai, esse aí é a visão dos políticos, tem como contrair mais recursos com a questão do combustível aí vai botar mais funcionário, mais recursos para manter uma escola do campo? Eu acho que foi um ponto chave para acabar com as escolas do campo, né?”. (S2)

Questionado se a política do ônibus escolares tinha finalidade de garantir o acesso e permanência a educação nas comunidades, o Coordenador da AAUC respondeu:

É, mas infelizmente foi desvirtuado. Até porque acabou não há discussão mais, acabou o investimento na educação do campo, voltada para o campo realmente. Eu acho que isso aí enfraqueceu e fortaleceu os governantes que eles gostam de trazer os alunos pra cidade porque é mais fácil. Eu não acho mais fácil, mas eles acham que é mais fácil. Porque se você for pensar. Eu vou dar um exemplo aqui em Sumé, que ali na Escola Pio X, né?, Leva os alunos e os professores. Não é mais fácil eu levar só os professores? Mas leva os alunos, leva os professores. (S3).

O que o entrevistado afirma é a persistência da visão gerencialista, de redução dos custos em detrimento dos direitos, ao se apropriar de uma política que foi pensada e é regulamentada para atender uma demanda, e uma especificidade, garantido o acesso dos povos do campo a uma Educação do Campo. Mas que na prática se torna um instrumento para negar esse direito. Portanto, trata-se de uma contradição das políticas pública utilizada para justificar a ausência de políticas educacionais específica para o campo.

Eu nem sei como é que anda hoje a questão das escolas do campo com esse governo porque já foi difícil com temer com esse talvez seja pior. Mas as políticas públicas para a escola do campo eu acho que tá meio difícil porque no momento que eu estive lá pela última vez nos outros momentos nós já tínhamos perdido certas coisas na escola do Campo em termos de políticas públicas, mas a escola do campo é a escola de resistência. E isso tem muito a ver com a nossa história latino-americana e isso é muito importante a gente vê na sua consciência latino-americana. Lajinha tem uma relação com os sem terras, com MST (P2).

Em síntese, avançar na dimensão legal, na especificação do direito à Educação do Campo nos planos municipais e estadual de educação e fazer da legislação um instrumento de luta das forças sociais que defendem a Educação do Campo no território, possibilita a clareza não apenas do conceito, princípios e práticas, como também do direito à Educação do Campo e o dever do Estado. Na garantia desse direito, evidencia, dentre outras questões, as condições de acesso e permanência dos povos do campo a educação pública, gratuita, com qualidade e contextualizada a realidade social a qual está inserida.

Dessa forma, entendemos que a continuidade das ações de formação docente, o debate acerca da organização escolar, do direito à educação, considerando as experiências já estruturadas e discutidas neste trabalho, deve continuar situadas no campo dos desafios para a Educação do Campo no território. De modo que projete a unificação e a universalização das lutas e debates para enfrentar os desafios e organizar a resistência.

Verificamos, pois, um processo de emancipação e de luta por políticas públicas no contexto do cariri, à medida que a ação intelectual passa a integrar, na perspectiva de reflexão entre teoria e prática na construção do saber social contextualizado, projetado o resgate/construção da cultura camponesa, através da formação dos sujeitos no âmbito da

educação não escolar. Essa consciência emancipadora provoca o reconhecimento dos sujeitos no tocante a sua posição social, de classe, e possibilita a ação destes junto ao Estado, na garantia de políticas públicas. Nesse contexto, a ação intelectual não se universalizou, haja vista, por um lado, o recente processo de organização social e por outro, por estar inserida no âmbito da assistência técnica e de projetos de extensão, que, apesar de atuar em uma dimensão territorial, não conseguiu se universalizar.

Diante de tudo que foi posto, as lutas por Educação do Campo, enquanto movimento, está inserida no contexto de organização social do campesinato. Em outros termos, a escola é produto da luta popular simultaneamente ao que produz a organização social, a identidade camponesa e o saber social necessário à reprodução material da vida dos sujeitos que estão inseridos em seu contexto.

Portanto, só é possível compreender a Educação do Campo e seu papel na história se analisarmos a concepção de campo e sua relação com a cidade na sociedade brasileira, a construção histórica da escola no campo brasileiro e de como as políticas educacionais foram tratando a oferta da escolarização básica e superior para as populações camponesas.

O processo de territorialização da política de Educação do Campo no Cariri Paraibano, foi permeado por relações sociais de disputas, contradições e conflitos dos interesses e ações de diferentes sujeitos e instituições sociais que atuaram e que muitas atuam até os dias atuais, vindo a se constituir em espaços de resistência e de luta de acordo com as especificidades dos contextos permeado pelo coronelismo, patrimonialismo e pelas relações clientelistas.

A luta contra hegemônica num movimento contraditório, a existência dos mecanismos de participação adquire importância, na formulação e das decisões sobre as questões da educação, possibilitando conquistas nas políticas educacionais, é que todas elas foram resultados das lutas e articulações entre movimentos sociais, organizações sociais e a presença formadora da Universidade, é o que identificamos no período estudado.

A luta, pois, que ora emerge a resistência contra as arbitrarias medidas de a políticas educacionais para serem efetivas devem estar acompanhadas de possibilidades concretas de vida no campo, o que implica um processo radical de reforma agrária, que supere a histórica concentração fundiária e a desigualdade social, econômica, cultural e educacional que se preserva no campo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente às discussões feitas ao longo do texto, o itinerário construído nesta investigação teve como foco compreender a contribuição do poder público e da sociedade civil no processo de construção das políticas da Educação do Campo no Cariri Ocidental Paraibano, no período de 2003 a 2013. Na pesquisa realizada, durante a graduação se evidenciou a contribuição do Projeto Universidade Camponesa para o surgimento das experiências com Educação do Campo no Cariri, e seu entrelaçamento com a criação do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido. Dessa forma, tínhamos como objetivo inicial estudar sobre essa relação e contribuição para o surgimento do debate da Educação do Campo.

Enquanto isso, a revisão da literatura e a análise documental foram, gradativamente, redimensionando o foco da investigação para compreender a construção da política educacional no recorte temporal de 2003 a 2013, marco inicial do surgimento da estratégia territorial no cariri e do reordenamento no debate das políticas públicas na região. E, conseqüentemente, considerado o período da territorialização do Movimento Nacional da Educação do Campo no cariri.

Mediante esse processo, o Programa de Desenvolvimento Territorial Sustentável, desenvolvido pelo Governo Lula, e a estratégia de estruturação de um espaço de gestão e concertação das políticas públicas no Cariri Ocidental – Fórum Territorial - emergiram dos documentos como algo novo, na formulação e materialização das políticas educacionais. Como também, na relação entre o poder público e a sociedade civil, no que se refere à gestão e ao controle social das políticas públicas.

O deslocamento da estratégia de desenvolvimento no território das políticas setoriais, pautadas no paradigma do combate à seca, em políticas emergenciais, assistencialistas e descontínuas, em uma visão dicotômica da relação entre rural e urbano, na qual o rural era visto apenas como local da agricultura, e no caso do cariri, do criatório de gado e caprinos, começou a se redesenhar e se redimensionar. Isso porque, o diagnóstico das potencialidades do território amplia o arco ocupacional no plano territorial, e novas atividades se desenham, como por exemplo: a agricultura orgânica, o criatório de aves, de abelhas, o artesanato.

Em contrapartida, ações e Programas historicamente centrados nos órgãos governamentais e nas prefeituras começaram a ganhar outra fisionomia, outros interlocutores. E, gradativamente, passam a ser incorporadas na agenda e no jogo político das relações entre

poder público e sociedade civil do território, cujo embate se efetivava na arena da disputa: o Fórum Territorial de Desenvolvimento Sustentável.

Com relação a perspectiva de pensar o desenvolvimento do Cariri Ocidental, a partir de uma territorialidade, que reconhece a diversidade dos sujeitos em suas modulações de gênero, geração, raça/etnia, incluiu outras dimensões no debate: cultura, educação, lazer, organização das mulheres e juventude.

Diante disso, a necessidade de entendimento dessas “novidades”, no contexto político e institucional, se construía em um cenário historicamente cimentado na relação latifúndio-exploração do trabalho, combate à seca, monocultura. Assim, o tensionamento com a perspectiva do desenvolvimento sustentável, com a convivência com o semiárido, a diversidade de práticas produtivas, organizativas e educacionais que começaram a emergir no território, deu fisionomia a antigas e novas organizações e práticas políticas.

Para o entendimento desse cenário, além do aprofundamento sobre a territorialização do capital e a resistência camponesa no cariri, também, buscamos situar três movimentos políticos que se conectaram e se conflitaram no período estudado. Primeiro, a estratégia política assumida pelo Governo Lula, com a implementação do Programa de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (PDSTR), que instaurou um novo espaço de governança das políticas públicas e de relação entre poder público e sociedade civil. Segundo, o processo de resistência e de organização de movimentos sociais e práticas educativas do campo no território do cariri. E terceiro, a territorialização das ações e programas nacionais da educação do campo no cariri.

Com isso, a construção teórica sobre esses movimentos no Cariri representou dificuldades durante a pesquisa, pela escassez de documentação que registrasse este processo. O que nos levou a indagar: não existe uma documentação de registro deste processo? A documentação da estratégia territorial no cariri paraibano não se encontra em acervo público? Parece que essa dimensão assume uma importância do ponto de vista da história da política educacional no território.

No processo de análise documental, um dos primeiros achados que tivemos foi o da diversidade de sujeitos e de instituições que tematizaram a Educação do Campo no território, e sua influência no Movimento Político e Pedagógico da Educação do Campo, no cenário nacional e estadual. Identificamos, pois, a diversidade de entidades que fizeram da Educação do Campo a articulação entre as práticas educativas e de organização, em conjunto com os camponeses do território. Além da luta pela Educação do Campo nos espaços das políticas públicas e das políticas educacionais. Entre as quais destacamos: entidades de governo, como

é o caso das ações do PDHC no território, ao envolver a formação das lideranças, por meio da mobilização social, da assistência técnica, bem como da coordenação da política territorial.

Nessas circunstâncias, a presença de ONGs como SERTA e as ações do projeto de extensão da UniCampo, em conjunto, suscitaram um novo olhar sobre a formação, o camponês e o papel do campesinato no processo histórico. E, especificamente, no semiárido, sobre convivência e escolarização.

No que se refere aos sujeitos sociais e organizações, alguns aspectos se destacaram no trabalho: *a)* primeiro grupo de sujeitos que já atuava no território antes da política territorial: movimento sindical, organizações comunitárias, Comissão Pastoral da Terra, Escola Agrícola de Sumé; *b)* segundo grupo de sujeitos que passou a atuar no território, no processo de construção da estratégia territorial: a Universidade Camponesa, o Fórum dos Assentados, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Grupo de Mulheres, Associação dos Alunos da UniCampo, o Projeto Dom Hélder Câmara, o Serviço de Tecnologia Alternativa; e *c)* terceiro grupo de sujeitos que se caracteriza por gestores, educadores/as, intelectuais e o CDSA, por meio do curso de Licenciatura em Educação do Campo, e começa a pautar o debate específico sobre a Educação do Campo no desenvolvimento territorial, colocando na agenda do território o debate sobre a Educação Básica e Superior no e do Campo.

Ao longo da pesquisa, a Educação do Campo é suscitada por entidades da sociedade civil. À medida que avançava no debate sobre o tema na institucionalidade do fórum, o percurso se direcionava para o espaço escolar por meio da formação continuada dos educadores e das educadoras das escolas do campo. Para tanto, tendo o SERTA em parceria com o PDHC como sujeitos desse processo e de ações da AAUC nas escolas, por intervenção de intercâmbio das experiências construídas na UniCampo. E, por conseguinte, orientada pela perspectiva de discutir conteúdos relacionados às concepções de campo, de sujeitos, de educação, semiárido, dentre outras ações construídas na formação não escolar por meio da UniCampo, envolvendo as lideranças camponesas do território.

Diante dos fatos, a pesquisa revelou que esses diferentes sujeitos e organizações sociais, ao longo do processo histórico, construíram uma articulação entre as diferentes práticas escolares e não escolares. O que fomentou as bases para pensar uma nova perspectiva para as políticas educacionais e a escolarização básica e superior dos Povos Camponeses do Cariri. De tal maneira que a vivência com a pactuação das políticas públicas, que tinha sido vivenciada por meio do Pacto do Novo Cariri, em uma dimensão setorial, economicista e conservadora, foi redimensionada em uma perspectiva de desenvolvimento sustentável, territorial e em uma gestão participativa entre poder público e sociedade civil. Isso

possibilitou novas formas de articulação no âmbito da sociedade civil e novos cenários de debates e embates.

Essa institucionalidade permitiu evidenciar as contradições da sociedade capitalista, marcada por disputas territoriais no contexto da política. A institucionalização, pois, proporcionou a formação de uma arena de negociação e de disputa na busca de construção de uma política que faz emergir no território a gestação de conhecimentos. Sendo somente possível por meio de intercâmbio de ideias, da socialização de práticas, de acesso às políticas públicas com a participação da sociedade, trazendo para o debate uma nova concepção tecnológica baseado na agroecologia.

Por sua vez, as contradições remetem às condições desiguais de participação e à conflitualidade que marca interesses antagônicos, disputando as políticas públicas. Mesmo em condições desiguais, a sociedade civil, por meio do projeto popular de desenvolvimento, transformou a política territorial no espaço de disputa pelo Estado. Tomando como base a luta por direitos e evidenciando a especificidade do território camponês.

Dentro do contexto, a estrutura territorial favoreceu, por uma parte, um processo de articulação da sociedade civil, do acesso as políticas públicas, de acesso e difusão de tecnologias sociais para a convivência com o semiárido, de projetos voltados a autonomia dos camponeses por meio das feiras agroecológicas, de produção do conhecimento. Em contrapartida, essa mesma estrutura pautou o processo organizativo e sua sistemática, que definia o poder executivo municipal enquanto instância responsável para execução das políticas construídas da relação estabelecida no fórum. Além de que impossibilitou a gestação de experiência de fundo rotativo e solidário como estratégia capaz de ampliar a ação popular na construção de formas alternativas de organizar o processo produtivo.

No que se refere à conflitualidade, que marca a relação entre poder público e sociedade civil, identificamos a estratégia nas plenárias, referente ao poder público, de secundarizar o papel da sociedade civil, da disputa entre municípios para acessar as ações do governo federal. O descumprimento das decisões colegiadas é contradição e limite dessa institucionalidade. Portanto, a análise da estrutura territorial evidenciou as disputas entre o território camponês e o território do capital, outrora invisibilizado pela formação social e pelo controle político do território.

Outro dado que emerge na pesquisa diz respeito às práticas educativas não escolares, advindas da educação popular que fazem parte do processo político e pedagógico do movimento por uma educação do campo no território. Tais práticas revelam similaridades da experiência do movimento por uma educação do campo do Cariri com o percurso histórico do

movimento nacional, revelando, ainda, as bases pedagógicas que orientam a territorialização da Educação do Campo no espaço da pesquisa, por meio da pedagogia do oprimido e da pedagogia da alternância.

A partir das experiências não escolares, a Educação do Campo começa a se institucionalizar no âmbito da política territorial, sendo definida enquanto política pública capaz de articular a cultura para o desenvolvimento sustentável da agricultura familiar e para a convivência com o semiárido. Nesse sentido, passa ser articulado um movimento no território com a finalidade de pensar a universidade para garantir o acesso ao ensino superior, bem como a formação docente específica para o campo, o surgimento de escolas do campo e o não fechamento das já existentes.

Na estrutura territorial, a formação docente e a reformulação curricular são eixos centrais para orientar as políticas de educação do campo, seguidas de estratégias que possibilitassem o acesso e a permanência do campesinato ao processo de escolarização como transporte escolar intracampo, construção de escolas, gestão democrática com a participação da comunidade, dentre outras. Esse processo faz emergir uma inquietação acerca da forma de escolarização dos camponeses e, por conseguinte, surgir um diálogo entre as práticas educativas não escolares com a temática da escolarização do campesinato, que se materializa por meio da resistência ao fechamento de escolas e à reformulação da matriz curricular.

Tudo isso aflora uma luta específica para escolarização baseada em duas dimensões, quais sejam: a primeira diz respeito à educação básica com práticas educativas, que, inicialmente, surge de forma localizada, no contexto das comunidades camponesas. Ao tomar como ponto de partida, escolas que passaram a assumir a identidade de escolas do campo e com propostas pedagógicas específicas para a realidade a qual estão inseridas, sob a perspectiva da educação contextualizada como mediação para articular o processo educativo.

Enquanto que a segunda se refere ao acesso ao ensino superior, especificamente por meio da formação inicial específica para o campo por meio da Licenciatura em Educação do campo. Portanto, uma formação específica para uma escola específica surge, contemporaneamente, por intermédio da luta social construída na base popular. Sobre essa dimensão do ensino superior, diferentemente do debate em torno da educação básica, emerge, no território, diferentes sujeitos e entidades. De maneira que se constrói um amplo movimento de massa em defesa do CDSA no Cariri. Ambas dimensões estabelecem vínculos entre educação, trabalho, cultura, identidade, sociedade e sujeito.

Todo esse itinerário sucede o acesso aos programas construídos à vista da articulação do movimento nacional, especificamente do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), causando avanços e contradições no contexto pesquisado.

A título de exemplo, temos os programas dos ônibus escolares e a construção das escolas do campo. Quanto ao primeiro, os participantes da pesquisa definem como uma política importante. Porém, afirmam que os mesmos também são usados pelo poder público para justificar a política de fechamento de escolas e transportar os estudantes para as sedes dos municípios. Com relação ao segundo, ao mesmo tempo que se trata de uma experiência importante, de efetivação de práticas educativas construídas a partir da realidade camponesa, também é apontado como limite à construção de escola no espaço urbano, para atender uma demanda da população do campo. Outro limite apontado na pesquisa diz respeito ao processo de conquista da escola sem estabelecer um diálogo com as comunidades, dificultando a construção da identidade de escola do campo. Os participantes destacam ainda os espaços, cuja identidade estava sendo mediada pelas práticas educativas que foi descontinuada através da intervenção do poder público, desconstruindo o projeto pedagógico.

No tocante, ao desconhecimento do Marco Normativo da Educação do Campo por parte dos gestores e lideranças da Sociedade Civil, identificamos, ainda, a necessidade de aprofundar o debate sobre legislação. Em virtude de que normatiza a Educação do Campo no Brasil, bem como a construção de planos municipais e estadual contemplando a especificidade da Educação do Campo. Nesse cenário, a resistência das comunidades na luta pelo direito e contra a política de fechamento das escolas, aparece como um avanço importante no território e como inserção desse debate na agenda territorial.

Por conseguinte, a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário e a fragilidade da política territorial resultam também em um processo de desarticulação dos movimentos sociais e de fragmentação das ações no território. Estes achados na pesquisa nos instiga tanto na perspectiva de sua contribuição como da necessidade de continuidade do aprofundamento de novas questões, que se colocam a partir do trabalho. Podemos, pois, elencar as suas contribuições.

Para exemplificar, o debate da política da Educação do Campo no Cariri possibilita contribuir na sistematização da história da Educação do Campo na região e das políticas educacionais, que se desenvolveram dando origem às práticas educativas camponesas e ao movimento da educação do campo no território. Enquanto que a Produção Acadêmica e o Programa de Pós Graduação em Educação, fortalecimento das pesquisas em Educação do Campo, fornece subsídios para as políticas educacionais na região e para a formação docente.

Além disso, o Centro de Desenvolvimento Sustentável e a Licenciatura em Educação do Campo evidenciam as bases que fundamentam suas conquistas, cuja materialidade está na luta popular dos povos do campo do semiárido paraibano. Com o intuito de demonstrar o compromisso do referido curso e da instituição acadêmica com o ensino, a pesquisa e extensão, comprometidos com os povos do campo, com o desenvolvimento sustentável e solidário e com a agricultura familiar.

Para o autor, a pesquisa possui significados e desafios. Como resultado do movimento constituído no território, a sistematização desse processo nos faz situar como parte dessa luta, ao mesmo tempo em que nos coloca no contexto histórico. Quanto aos desafios, consistem na continuidade da luta construída pelos movimentos sociais, assim como na socialização dos resultados da pesquisa, possibilitando ampliar para além do espaço acadêmico.

Diante dos fatos, a pesquisa de campo, o contato com as fontes, a vivência nos espaços nos possibilitaram refletir sobre o fazer pedagógico da Educação do Campo, projetando desafios enquanto educador, pesquisador e militante, no que se refere à continuidade dessa luta social e popular. Em síntese, a realização da pesquisa nos fornece elementos sobre a realidade concreta capazes de orientar nossa intervenção na sociedade que pretendemos transformar. Por fim, acreditamos que é necessário continuar a análise sobre a temática aqui discutida, tanto no espaço acadêmico quanto no espaço social. De maneira que seja possível articular as diferentes experiências existentes, buscando romper com os limites identificados na pesquisa e ampliar na consolidação de um projeto educacional que tenha no sujeito camponês o ponto de partida para a reflexão do projeto pedagógico.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo-Rio de Janeiro-Campinas: Hucitec/Anpocs/Unicamp, 1992.
- ANDRADE, Manoel Correia de. **A terra e o homem no Nordeste**: contribuição ao estudo da questão agrária no Nordeste. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, C.M. (Org). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo** Brasília DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n° 2).
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, – Brasília, DF. 1999. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n.º 2).
- ASSOCIAÇÃO DOS AGENTES EM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DA UNIVERSIDADE CAMPONESA. Sobre. Disponível em: <https://prosas.com.br/empreendedores/11002-associacao-dos-agentes-em-desenvolvimento-sustentavel-da-universidade-camponesa>. Acesso em 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BENJAMIN, César. **Um projeto popular para o Brasil. Im**: Projeto popular e escolas do campo / César Benjamin e Roseli Salete Caldart. - Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. (Coleção Por uma Educação Básica do campo, n° 3).
- BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n° 1, de 03 de abril de 2002. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012a.
- BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB n° 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. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/resolucao0208.pdf>.
- BRASIL, Ministério da Educação.. **Fórum avalia projeto da Universidade Camponesa**. Repórter: Ionice Lorenzoni. Sexta-feira, 27 de janeiro de 2006. 15h46. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5419:sp-386142330&catid=202&Itemid=86. Acessado em: 13/11/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012c.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Cariri Paraibano**. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. Ministério de Desenvolvimento Agrário. Fórum de Desenvolvimento Sustentável do Território do Cariri. 2005a.

BRASIL. Presidência da República. **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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: dez de 2018.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento. Im**: Projeto popular e escolas do campo / César Benjamin e Roseli Salete Caldart. - Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do campo, nº 3.
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, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (organizadoras). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5).

CALDART, Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção in educação do campo identidades e políticas públicas. Edgar Jorge Kolling Paulo Ricardo Cerioliosfs e Roseli Salete Caldart (organizadores). Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).

CAMACHO, Rodrigo Simão. Discutindo o Paradigma da Questão Agrária: o movimento desigual e contraditório do desenvolvimento capitalista no Campo Brasileiro. **Entre-Lugar**, Dourados, MS, ano 2, n. 3, p. 17-34. 2011.

CANIELLO Márcio de Matos; DUQUÉ Ghislaine. Agrovila ou Casa no Lote: A Questão da Moradia nos Assentamentos da Reforma Agrária no Cariri Paraibano. **Revista Econômica do Nordeste**, Fortaleza, v. 37, nº 4, out-dez. 2006.

CANIELLO, Márcio de Matos. **O “território” do Cariri Ocidental Paraibano**. Relatório de pesquisa. Recife: Projeto Dom Hélder Câmara, 2001.

CANIELLO, Marcio; TONNEAU Jean-Philippe. **A pedagogia da Universidade Camponesa**: In Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro.

Ano 1, n. 1. Juazeiro, Bahia, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), maio de 2006.

CARDOSO, C. F. S. **A brecha camponesa no sistema escravista.** In: Agricultura, escravidão e capitalismo. Petrópolis: Vozes, 1979. p.133-154.

CARVALHO. Lívia Hernandes. A concentração fundiária e as políticas agrárias governamentais recentes. **Revista IDEAS**, v. 4, n. 2, p. 395-428, 2010. Disponível em: http://r1.ufrrj.br/cpda/ideas/revistas/v04/n02/IDEAS-v04_n02Artigo_CARVALHO.pdf. Acessado em: 31/01/2018.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e Política:** a dualidade de poderes e outros ensaios. São Paulo: Cortez: 1992.

ECHEVERRI, R. Democracia econômica e democracia política: uma perspectiva territorial. In: IICA, Território, desenvolvimento rural e democracia. **Anais do I Fórum Internacional.** Fortaleza: IICA, 2003.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional.** S.n: s.l, 200?. 16 p. Disponível em: http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf. Acesso em fev 2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano, CAMACHO, Rodrigo Simão Crítica à crítica ao paradigma da educação do campo. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 49-73, set./dez. 2017.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. I ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, Brasília. 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brasil: 500 anos de luta pela terra.** Revista de Cultura Vozes. N. 1, 1999. Disponível em: http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/servicos/publicacoes/outraspublicacoes/brasil_500_anos_de_luta_pela_terra_.pdf acessado em 26/12/2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Entrando nos territórios do território** In: Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico / Presidente Prudente: Tese (livre-docência) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2013.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Movimento social como categoria geográfica.** In: Terra Livre. São Paulo. N° 15, 2000. p 59 a 86. Disponível em: http://www.agb.org.br/2012/files/TL_N15.pdf#page=55. Acessado em 28/12/2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial.** In: BUAINAIN, Antônio Márcio (editor). **Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil.** Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 2ª ed. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADELHA, Regina Maria d'Aquino Fonseca. **A Lei de Terras (1850) e a Abolição da Escravidão Capitalismo e força de trabalho no Brasil do século XIX.** R. História, São Paulo. 120, p. 153-162, jan/jul. 1989. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/viewFile/18599/20662>.

GOHN, Maria da Gloria. **Teorias dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos** 6. ed. São Paulo Loyola 1997. Cap. VII: uma proposta teórico-metodológicos para a análise dos movimentos sociais na América Latina pag. 241 a 267.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não formal e cultura política: impacto sobre associativismo do terceiro setor.** 4. ed. São Paulo, Cortez 2008. (Coleção Questão da Nossa época: v. 71).

GOHN, Maria da Gloria. **História dos movimentos e lutas sociais: a construção da cidadania dos brasileiros.** São Paulo: Loyola, 1995.

GOMES, Maria Elair S; BARBOSA, Eduardo F. **A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos.** Revista Educativa, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

<http://www.ufcg.edu.br/~unicampo/noticia050607-2.htm>. Acessado em: 13/11/2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em 2018.

JULIÃO, Francisco. **Quem são as Ligas Camponesas?** In: **Camponeses brasileiros: leituras interpretações clássicas.** Vol. 1_ São Paulo Editora UNESP. Brasília, DF. 2009.

KONDER, Leandro. **O que é a dialética.** São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos, Nº 23).

KOSIK, Karol. **Dialética do Concreto**. 2º Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.

LEAL, Fernanda de Lourdes Almeida **Na mão e na contramão da política: a realização da política nacional de educação do campo em municípios do Cariri Paraibano**. 2012. 208 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação Universidade Federal de Campina Grande. 2012.

LOPES, Eliano Sérgio Azevedo. **Comentário Sobre o “Novo Mundo Rural” ou “Nova Reforma Agrária” do Governo FHC**. GEONORDESTE, ano IV N° 1. 1999.

LUZZI, Nilsa. **O debate agroecológico no Brasil: uma construção a partir de diferentes atores sociais**. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Rio de Janeiro. 2007. Disponível em; http://orgprints.org/21839/1/Luzzi_Debate.pdf. Acessado em 03/01/2015.

MALVEZZI, Roberto Semi-árido - uma visão holística. – Brasília: Confea, 2007. 140p. – (Pensar Brasil).

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e as políticas no Brasil: as lutas sociais no campo e o seu lugar na história**. Petrópolis: Vozes, 1986.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 4ed. São Paulo HUCITEC-ABRASCO 1996.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO RURAL SUSTENTÁVEL – CONDRAF. Série “**Documentos do CONDRAF**”: número 01, setembro de 2005.

MOLINA, Mônica, Castagna. **Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.587-609, jul.-set., 2017.

MOLINA, Mônica, Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questão para a reflexão**. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2006.

MOREIRA, Emília. TARGINO, Ivan. **Capítulos De Geografia Agraria Da Paraíba**. Ed UFPB. João Pessoa. 1997.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. Dossiê Desenvolvimento Rural Estud. av.** v.15 n.43 São Paulo set./dez. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0103401420010003&lng=ptnrm=is_o. Acessado em: 25/09/2018.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo Capitalista de Produção e Agricultura**. São Paulo; Atica. 1990.

PEREIRA, Antônio Alberto. A questão agrária e as lutas camponesas na Paraíba IN: Além das cercas... Um olhar educativo sobre a reforma agrária. João Pessoa: Ideia, 2005. Pág. 53 a 77.

PEREIRA, Daniel Duarte. **Cariris paraibanos: do sesmarialismo aos assentamentos de reforma agrária. Raízes da desertificação?** 2008. 341f. Tese (Doutorado em Recursos Naturais) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Tecnologia Recursos Naturais. 2008. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/5476>

PROJETO UNICAMPO. **Cariri reivindica a instalação da UFCG na região**. Assessoria de Imprensa 2006c. www.ufcg.edu.br/~unicampo/noticia060313.htm. Acessado em: 13/11/2018.

PROJETO UNICAMPO. **Contextualização**. 2005. Disponível em: http://www.ufcg.edu.br/~unicampo/o_projeto.htm. Acessado em 12/11/2017.

PROJETO UNICAMPO. **Integrantes do UniCampo participam de seminário sobre educação no campo**. Assessoria de Imprensa. 2005c. <http://www.ufcg.edu.br/~unicampo/noticia050803.htm>. Acessado em: 13/11/2018.

PROJETO UNICAMPO. **Projeto Unicampo da UFCG discute ações para 2005**. Assessoria de Imprensa . 2005a. <http://www.ufcg.edu.br/~unicampo/noticia230205.htm>. Acessado em: 13/11/2018.

PROJETO UNICAMPO. **UniCampo em Brasília**. Por Assessoria de imprensa. 2005b.

PROJETO UNICAMPO. **Universidade Camponesa participa de encontro nacional de educação no campo**. Assessoria de Imprensa. 2006b. <http://www.ufcg.edu.br/~unicampo/noticia060215.htm>. Acessado em: 13/11/2018.

PROJETO UNICAMPO. **Universidade Camponesa realiza fórum para apresentar seus projetos e ações**. Assessoria de Imprensa. 2006a. <http://www.ufcg.edu.br/~unicampo/noticia060127.htm>. Acessado em: 13/11/2018.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton *et.al.* **Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial**. 3.ed. Rio de Janeiro: Lamparina. 2007.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA Cristovam domingos de; GUINDANI. Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>. Acessado em 19/07/2017.

SEPÚLVEDA, S.; RODRÍGUEZ, A; ECHEVERRI, R.; PORTILLLA, M. **El enfoque territorial del desarrollo rural**. San José, Costa Rica: IICA, Dirección de Desarrollo Rural Sostenible, 2003.

SILVA, Adelaide Pereira da. **O conceito de educação contextualizada na perspectiva do pensamento complexo — um começo de conversa**. Curso de Especialização Em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro ofertado pelo CDSA — *Campus* de Sumé (UFCG). 2010.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz á flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: **Educação do campo e pesquisa: questões para a reflexão**. Brasília. Ministério de Desenvolvimento Agrário. 2002. Pag. 60-92.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**. 2007. CONTAG. Brasília DF, 2007.

SILVA, Maria do Socorro. Lugares Institucionais do Pensar e Fazer da Educação do Campo: uma rede constituída de várias redes. **Educação em Perspectiva**, viçosa, v. 6, n. 2, p. 227-245, jul./dez. 2015.

SILVA, Roberto Marinho Alves. **Entre o Combate à Seca e a Convivência com o Semi-árido: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento**. Brasília, 2006. Tese de doutorado. Centro de desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília.

VERGUTZ, Cistina Luisa Bencke; POZZEBON Adair. EFAS: educação do campo como direito e não como esmola. **Revista Educação do Campo**. ANO V- Nº 5- Setembro/2014. Porto Alegre: FETAG-RS.

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA 01 – EDUCADORES/AS

1. Qual seu envolvimento e participação nas atividades do território do Cariri Paraibano?
2. Você participativa de que organização/instituição/programa no momento da implantação da política territorial? Qual era o tipo de atividade desenvolvida?
3. Como foi a implementação da política de desenvolvimento territorial? Quem foram os principais sujeitos envolvidos?
4. Qual o diferencial entre a política anterior e o surgimento desta nova organização das políticas públicas?
5. Como surgiu o debate sobre Educação do Campo no território?
6. Quais foram os espaços de debate sobre a educação do campo? Quais sujeitos suscitaram? Que ações foram desenvolvidas?
7. Quais os principais avanços que você identifica neste debate da Educação do Campo no Cariri?
8. Quais os principais desafios enfrentados?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA – GESTORES

1. Fale um pouco sobre sua vivencia e participação no território do cariri paraibano.
2. Como foi seu contato/participação com a implantação da política territorial no cariri paraibano
3. Qual o diferencial entre a política anterior e o surgimento desta nova organização das políticas públicas?
4. Qual o desafio da política territorial para o poder público?
5. Como você teve contato com o debate sobre a educação do campo no território?
6. Quais foram os espaços de debate sobre a educação do campo? Quais sujeitos suscitaram? Que ações foram desenvolvidas?
7. Na sua percepção teve avanços no debate sobre a política de Educação do Campo no território? Por quê?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA – LIDERANÇAS

1. Qual seu envolvimento e participação nas atividades do território do Cariri Paraibano?
2. Você participativa de que organização/instituição/programa no momento da implantação da política territorial? Qual era o tipo de atividade desenvolvida?
3. Como foi a implementação da política de desenvolvimento territorial? Quem foram os principais sujeitos envolvidos?
4. Qual o diferencial entre a política anterior e o surgimento desta nova organização das políticas públicas?
5. Qual o desafio da política territorial para a sociedade civil?
6. Como você teve contato com o debate sobre a educação do campo no território?
7. Quais foram os espaços de debate sobre a educação do campo? Quais sujeitos suscitaram? Que ações foram desenvolvidas?
8. Como sua entidade/organização participou do debate sobre a educação do campo do território?
9. Na sua percepção teve avanços no debate sobre a política de Educação do Campo no território? Por quê?
10. Quais os principais desafios enfrentados?

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA - EDUCADORA POPULAR DO SERTA

1. Como surgiu a proposta do SERTA?
2. Como os fundamentos pedagógicos do SERTA dialogam com a proposta da Educação do Campo?
3. Qual a razão da escolha do cariri
4. Quais as principais ações desenvolvidas?
5. Quais os sujeitos envolvidos nas ações?
6. Quais as práticas desenvolvidas no território quem dialogavam com as práticas do SERTA?
7. Ao longo das ações que o SERTA desenvolveu idêntica a emergência do debate sobre educação do campo no território? Quais os principais envolvidos?
- 8- Como se deu a relação com o poder público?
- 9-Como se deu a relação com os Movimentos Sociais?

APÊNDICE E

ROTEIRO DE ENTREVISTA - ARTICULADORA TERRITORIAL

1. Como surge o debate sobre a formação no território do Cariri?
2. Quais eram as principais instituições e sujeitos envolvidos?
3. Como surge o debate do eixo aglutinador Educação do Campo no PTDRS?
4. Como é quando surgiu a demanda por uma Câmara temática de Educação do Campo?
Quem se envolveu mais diretamente nesta organização?
5. Como emerge o debate sobre a criação do CDSA no território? Quais os principais sujeitos e organizações envolvidas?
6. Quais os avanços e fragilidades desta política territorial no Cariri Paraibano?

Anexo