



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

GEOVÂNIO LIMA BATISTA

**A LUTA PELA TERRA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CASO DO
ASSENTAMENTO ZÉ MARCOLINO, PRATA - PB**

**SUMÉ – PB
2015**

GEOVÂNIO LIMA BATISTA

**A LUTA PELA TERRA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CASO DO
ASSENTAMENTO ZÉ MARCOLINO, PRATA - PB**

Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Educação do Campo, na área de Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande- Campus Sumé- CDSA, sob a orientação do Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Silva.

**SUMÉ – PB
2015**

B3331 Batista, Geovânio Lima.

A luta pela terra e a educação do campo: o caso do assentamento Zé Marcolino, Prata - PB. / Geovânio Lima Batista.
- Sumé - PB: [s.n], 2015.

113 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Socorro Silva.

Monografia - Universidade Federal de Campina Grande;
Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de
Licenciatura em Educação do Campo.

1. Educação do Campo. 2. Movimentos sociais do campo. 3.
Assentamento. I. Título.

CDU: 37.018

(043.3)

GEOVÂNIO LIMA BATISTA

**A LUTA PELA TERRA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CASO DO
ASSENTAMENTO ZÉ MARCOLINO-PRATA-PB**

Aprovada em 20/03/2015

Banca Examinadora



**Profa. Dra. Maria do Socorro Silva
Orientadora**



**Prof. Msc. Fabiano Custódio de Oliveira
Examinador**



**Prof. Msc. Isaac Alexandre da Silva
Examinador**

Sumé, 2015

Dedico este trabalho a meus pais, José Gomes Batista e Maria Eunice Lima Batista, a Minha companheira Eveline Leite de Souza, aos professores (as) Dr^a. Maria do Socorro Silva (Orientadora), Dr^a Quezia Villa Flor Furtado, Msc. Fabiano Custódio de Oliveira, Msc. Isaac Alexandre, que ao longo desta trajetória foram grandes incentivadores e contribuíram para a concretização deste sonho.

AGRADECIMENTOS

A vida é construída a partir de ciclos, onde cada um de nós seguimos nossas trajetórias, e nos inovamos pelas descobertas realizadas ao longo deste movimento contínuo. Em cada ciclo as oportunidades e as pessoas vão surgindo, e a cada dia que passa, aumenta a nossa responsabilidade e desafios, pois a medida em que vivemos construímos novos compromissos.

Ao término deste importante ciclo em minha vida, não há como não olhar para esta trajetória, e não encher os olhos de lágrimas e de saudade (...), mas também não há como não expressar a alegria que pulsa em meu peito, e que me faz refletir o quanto foi valioso, o quanto sofri, o quanto aprendi, o quanto mudei de opinião sobre diversos assuntos, o quanto me renovei, e sobretudo, o quanto falta para alcançar meus objetivos na construção do meu “inacabamento”.

É na certeza de que novos ciclos viram e na incerteza da vida, que a partir deste momento nos vem a consciência de novas responsabilidades e do compromisso social que assumimos a partir desta formação, compromisso este, que está além do juramento na cerimônia de colação de grau, que ultrapassa os muros da universidade, e que se materializa no ofício da profissão, seja ela na educação formal, não-formal e informal, bem como da busca constante de novos ciclos educacionais e no compromisso com a pesquisa, com a justiça social e na luta por uma sociedade mais justa - por mais utópico que isso seja, é esse o sentimento que nos faz pulsar e que renova minha esperança-, pois essa pesquisa foi a primeira de tantas outras que pretendemos realizar, comprometida socialmente com as classes populares e com suas necessidades, demandas e lutas.

Neste momento, é muito fácil afirmar que tudo isso é fruto do nosso mérito e que essa conquista é resultado do nosso esforço, muito embora, seja necessário acreditar, regar e cultivar nossos sonhos e colher os frutos que semeamos em nossas vidas, entretanto é necessário a manifestação de fenômenos que estão externos ao nosso alcance, mas que são primordiais em nossas colheitas. Contudo, essa conquista é fruto da dedicação e do esforço de muitas pessoas, incluído várias pessoas que se quer conheço, que não tiveram a oportunidade que estou tendo, mas que financiaram os quatro anos da minha formação em uma das universidades públicas mais conceituadas do Nordeste.

É com esse pensamento que inicio agradecendo a Deus, pelo dom da vida, e por guiar nossos passos sempre, sem ele não estaria aqui hoje descrevendo minha emoção de concluir minha graduação, passo importante para meus projetos de vida e futuro.

Não poderia deixar de agradecer aos meus pais, José Batista e Maria Eunice, por acreditaram em mim, e pelos ensinamentos transmitidos aos quatro filhos, a eles minha eterna gratidão e o motivo de continuar ampliando meus estudos, pois com muitas dificuldades, e sem a oportunidade de estudar, sonhavam com a formação superior de seus filhos. Neste momento me sinto honrado de compartilhar esse sonho, que não é apenas meu, mas cultivado pela a família, para qual dedico o primeiro capítulo deste trabalho.

À minha companheira Eveline, agradeço pela dedicação e companheirismo diuturno, pela partilha dos momentos difíceis, e por ser compreensiva nos momentos de estresse, bem como pelas contribuições durante toda a trajetória acadêmica, nas leituras dos trabalhos e na alegria de compartilhar o dia-a-dia ao teu lado, aprendendo juntos e construído nossa história, a você dedico o segundo capítulo, e que a narrativa do mesmo sirva de inspiração para as nossas vidas profissionais, acadêmicas e pessoais.

Agradeço aos meus irmãos, Roberto, George e Rodrigo, que sempre me deram força para continuar estudando e durante parte do curso, os mesmos realizaram minhas atividades no sítio e na Associação.

As minhas sobrinhas postiças, Suênia, Maria Rita, Rayssa, Laís Helene, Lavínia e ao meu sobrinho Jean, agradeço os momentos de alegria que pude compartilhar ao lado de vocês, que na maioria das vezes me faziam esquecer os problemas do dia-a-dia.

Minha gratidão para com a professora Dr^a Maria do Socorro Silva, por ter aceito meu convite para orientação deste trabalho, e mesmo durante momentos difíceis de sua vida pessoal, tendo que enfrentar problemas de saúde com pessoas da família, não desistiu de acreditar em mim, e sempre esteve nos orientando nos momentos de dúvidas e inseguranças, fato que aumentou minha responsabilidade e compromisso nesta pesquisa. Saiba, que este gesto representa o compromisso que a senhora tem com a docência e com os discentes, e que me fez lembrar da obra Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. Em seu nome agradeço a todos os mestres que contribuíram para minha formação, iniciada em uma escola multiseriada com a professora Lindalva, continuada com os professores da Escola Estadual Bartolomeu Maracajá e na graduação com todos os mestres da licenciatura.

Agradeço de forma especial aos professores (as) Maria Socorro Silva, Isaac Alexandre, Quezila Flor, Fabiano Custódio e Maria da Conceição Miranda (orientadora da disciplina pesquisa em educação, onde iniciamos a elaboração do projeto para realização deste

trabalho), por estarem sempre nos motivando e nos orientando ao longo da trajetória acadêmica, indicando referências para ampliação e amadurecimento de nossa temática, e por serem verdadeiros incentivadores, aqueles que inspiram, ao invés de transferir conhecimento. Me comprometo a seguir vossos ensinamentos ao longo de nossa atuação profissional, a estes docentes dedico o terceiro capítulo deste trabalho.

Agradeço ainda todos os meus colegas, desde aqueles que por algum motivo deixaram de seguir a caminhada, outros que enveredaram por outras áreas, mas que continuamos as amizades e a alegria durante os encontros nos corredores da UFCG-CDSA. Agradeço de forma especial aos colegas, que como eu seguiram as Ciências Humanas e Sociais, como área de aprofundamento dos conhecimentos, são eles: Aparecida Rodrigues (Cida), Valdenor Gomes, Manoel Luiz, Maria Conceição e Ranielle.

Por fim, a todos os que contribuíram direto e indiretamente com o meu crescimento profissional e pessoal.

RESUMO

A luta pela terra no Brasil inicia-se desde a nossa colonização com a formação do latifúndio e a exploração de negros e índios, isso se aprofunda com a constituição do campesinato espoliado pela opressão e da terra pelas oligarquias agrárias. Toda nossa história vai ser marcada pela relação conflituosa e pela busca dos camponeses por ter terra para viver, plantar e morar como afirmação de sua identidade. Através do processo de organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, a luta pela reforma agrária, tornou-se uma bandeira central ao longo dos tempos. Na década de 1990, observamos no País a luta pela terra se articular cada vez mais com a luta pela Educação, e daí emergir a concepção da Educação do Campo, como contraposição ao modelo hegemônico de escola existente no meio rural. Esse processo vai ocorrer também no Assentamento Zé Marcolino no Cariri Paraibano, campo de pesquisa e objeto do nosso estudo, que teve como objetivo geral identificar a formação e organização do Assentamento na luta pela terra e pela escola, e qual a percepção que os diferentes sujeitos: lideranças, professoras e assentados tem sobre a organização e a escola. A abordagem qualitativa na perspectiva descritiva (Minayo, 1997), orientou todo o percurso metodológico num diálogo permanente com o método dialético. A revisão da literatura nos ajudou a entender melhor essa relação, dentre os autores consultados destacamos: Arroyo e Fernandes (1999); Caldart (2002 e 2012); Fernandes(2006); Freire (2011) Gohn(1997); Silva (2002, 2009). O trabalho de campo nos possibilitou uma aproximação do contexto social, político e educacional dos moradores, no qual utilizamos instrumentos como observação, questionário e entrevistas semiestruturadas com lideranças, educadoras e famílias assentadas. O que identificamos é que a luta pela educação do campo tem possibilitado, através da organização do Assentamento e do protagonismo das mulheres, gerar grandes transformações na comunidade, que conseguiu construir sua própria escola, através de parceria e da formação de mutirões. O referido espaço vem possibilitando que as crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, tenham acesso a uma educação contextualizada, vinculando sua prática ao universo da cultura da comunidade.

Palavras-Chave: Luta pela Terra. Educação do Campo. Organização Social. Assentamento Zé Marcolino.

ABSTRACT

The struggle for land in Brazil begins from our settlement with the formation of large estates and the exploitation of blacks and Indians, that deepens with the constitution of the peasantry dispossessed by oppression and land by the agrarian oligarchies. All our history will be marked by the conflicting relationship and the pursuit of peasants to have land to live, grow and live as an affirmation of their identity. Through the process of organization of workers of the field, the struggle for agrarian reform, has become a central flag over time. In the 1990s, observed in the country the struggle for land articulate increasingly to fight for education, and there emerges the concept of Rural Education, as opposed to the existing school hegemonic model in rural areas. This process will also occur on the Settlement Zé Marcolino in Cariri Paraibano, search field and object of our study, we aimed to identify the training and organization of the settlement in the struggle for land and school, and the perception that the different subjects : leaders, teachers and settlers have on these processes. The qualitative approach in descriptive perspective (Minayo, 1997), directed all the methodological itinerary in an ongoing dialogue with the dialectical method. The literature review helped us to better understand this relationship, among the authors consulted include: Arroyo and Fernandes (1999); Caldart (2002 and 2012); Fernandes (2006); Freire (2011) Gohn (1997); Silva (2002, 2009). . The field work enabled us an approximation of social, political and educational advancement of the inhabitants, in which we use tools such as observation, questionnaire and semi-structured interviews with leaders, educators and families settled. The struggle for the field of education has allowed, through the organization of the settlement and the role of women, generate major changes in the community, who managed to build their own school through partnership and joint efforts for training. That space has enabled children aged series of the first grade of primary education, access to a contextual education, linking their practice at the community culture universe.

Keywords: Fight for Earth. Rural Education. Social Organization. Settlement Zé Marcolino.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CDSA	Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
EBAA	Encontro Brasileiro de Agricultura Alternativa
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIDA	Fundo Internacional de Desenvolvimento para o Desenvolvimento da Agricultura
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LAPEC	Laboratório de Pesquisa e Prática em Educação do Campo
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
MSTTR	Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rural
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PDHC	Projeto Dom Helder Câmara
PROCASE	Projeto de Desenvolvimento Rural Sustentável do Cariri, Seridó e Curimataú
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UNICAMPO	Universidade Camponesa

-

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

Foto 01	Frente da Casa onde funcionou a escola em 2009	91
Foto 02	Sala de aula	91
Foto 03	Mulheres na construção da Escola	94
Foto 04	Mutirão das mulheres	94
Foto 05	Frente do prédio atual da Escola Plinio Lemos	95
Figura 01	Representação do Cariri Ocidental e sua localização na Paraíba e no Brasil.	24
Gráfico 01	Sexo dos participantes	28
Gráfico 02	Faixa etária dos participantes	28
Gráfico 03	Raça/etnia dos participantes	29
Gráfico 04	Nível de escolaridade dos pesquisados	30
Gráfico 05	Número de membros da família	32
Gráfico 06	Tempo de moradia no assentamento dos pesquisados	33
Gráfico 07	Ocupação do Assentamento	80
Gráfico 08	Titulação da terra	82
Gráfico 09	Importância da Associação no assentamento	86
Gráfico 10	Percepção dos Assentados sobre a Escola do Assentamento	98
Quadro 01	Culturas de Subsistência desenvolvidas no assentamento	83

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	REFERENCIAL METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	21
2.1	Abordagem e natureza da pesquisa.....	21
2.2	Campo da pesquisa	23
2.3	Sujeitos da pesquisa	25
2.4	Tempo de moradia no Assentamento.....	31
2.5	Procedimentos e instrumento da pesquisa.....	31
2.6	Categorias analíticas do trabalho.....	33
2.7	Procedimentos de análise.....	33
3	A QUESTÃO AGRÁRIA, A ORGANIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	41
3.1	A questão agrária no Brasil e no Cariri Paraibano.....	42
3.2	A organização dos movimentos sociais do campo.....	50
3.3	O movimento político e pedagógico da Educação do Campo.....	63
3.4	Educação como forma de emancipação.....	77
4	A LUTA PELA TERRA E PELA ESCOLA: O ASSENTAMENTO ZÉ MARCOLINO.....	71
4.1	Como tudo começou: a ocupação da terra.....	71
4.2	A posse da terra gera necessidade de organização: a organização do Assentamento	79
4.3	Quem luta por terra quer escola.....	82
5	A PERCEPÇÃO DAS LIDERANÇAS, PAIS E PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ASSENTAMENTO.....	93
5.1	A escola no lugar onde vive as crianças.....	93
5.2	A visão das lideranças e Assentados sobre a escola.....	94
6	CONSIDERAÇÕES.....	100
	REFERÊNCIAS.....	104
	APÊNDICE.....	110

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como finalidade realizar o mapeamento da trajetória de formação e desenvolvimento do Assentamento Zé Marcolino, localizado numa interseção entre os municípios de Prata, Sumé e Amparo no Cariri Paraibano, pondo em evidência as construções políticas realizadas pelos sujeitos da comunidade, bem como o seu processo de mobilização para construção e manutenção de uma escola no assentamento.

Nesta perspectiva, várias foram as razões que contribuíram na definição de nosso tema, sobretudo, o nosso interesse em ampliar os estudos e pesquisas sobre o papel dos movimentos sociais do campo para construção da Escola do Campo, principalmente no contexto do Cariri Ocidental Paraibano, daí a escolha pelo Assentamento Zé Marcolino.¹

A escolha deste assentamento surgiu a partir de uma palestra ministrada por uma liderança do assentamento em 2011, durante um evento realizado pelo curso de Licenciatura em Educação do Campo, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) - Campus Sumé-PB. Na ocasião, a referida líder apresentou a história da luta pela Educação do Campo desencadeada pelos moradores que, insatisfeitos pela inexistência de escola na comunidade, resolveram construir sua própria escola. Esse foi nosso primeiro contato com a luta daquela comunidade, o que nos deixou curiosos para entender como se deu essa luta e qual a articulação entre a luta pela terra e a escola.

Uma segunda motivação vincula-se a vivência e militância que temos na Associação dos Criadores de Caprinos e Ovinos de São José dos Cordeiros-PB, instituição que tem como finalidade organizar, discutir e implementar atividades produtivas junto aos criadores de caprinos e ovinos do Município. A Associação busca acessar políticas públicas que beneficie os agricultores familiares, na produção, beneficiamento e comercialização dos produtos derivados do leite, bem como do melhoramento genético do rebanho.

Essa experiência organizativa com produtores rurais foi de fundamental importância para o aprendizado sobre o papel da organização para a formação dos trabalhadores (as), para perceber as dificuldades que existem nas relações entre dirigentes e base, no que se refere ao entendimento da organização, as tomadas de decisões e os encaminhamentos das ações. As

¹ O nome Zé Marcolino foi dado ao assentamento em homenagem ao cantor e poeta sumeense, em especial sua música, Serrote Agudo, o título da música faz referência ao nome da fazenda desapropriada para formação do referido assentamento.

diferenças de pensamentos, posturas e experiências sempre foram espaços de aprendizado e de desafios para o meu desenvolvimento pessoal e político.

Uma terceira motivação emerge do percurso formativo no curso de Licenciatura em Educação do Campo, que por sua identidade e origem nos movimentos sociais, suscita nos seus estudantes a reflexão sobre como essa concepção se articula com as lutas e organizações, numa perspectiva de transformação da realidade política, social e educacional, visto que seu conceito surge destas várias práticas e organizações, assim,

A concepção de Educação do Campo que temos trabalhado refere-se a uma multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições, que colocaram como referência para suas propostas pedagógicas uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola. Assim, a identidade dos sujeitos sociais do campo em sua diversidade que engloba os espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caçaras, ribeirinhos, quilombolas e extrativistas, conforme posto pela Resolução CNE 01 de 2001, torna-se fundante para reivindicação de políticas educacionais e elaboração das diversas práticas educativas. (SILVA 2006. p 61)

Essas práticas educativas, que tem como eixo central a identidade e lutas dos sujeitos sociais do campo, possibilitam inicialmente a articulação por “uma educação básica do e no campo” nos finais dos anos de 1990, que posteriormente, vai se ampliando à medida que os movimentos sociais do campo aprofundam o conceito de Educação do Campo, como uma prática que é maior do que a escola, e que não se restringe a Educação Básica.

Conforme nos coloca Silva (2009), a Educação do Campo é uma prática educativa que acontece nos espaços escolares e não escolares, na perspectiva da formação e emancipação humana. Por isto, se expressa em:

Ações formais: escolarização básica e superior desenvolvida pelo sistema de ensino nas esferas público e privada; **ações não formais:** formação política, sindical, técnica, produtiva, religiosa, cultural desenvolvida por instituições governamentais de extensão rural, assistência técnica, pesquisa e por órgãos não governamentais da sociedade civil; **ações informais:** as que se desenvolvem na família, na comunidade, nas manifestações culturais, nos meios de comunicação, no trabalho, muitas vezes espontâneas, vindas não só de organizações, mas, sobretudo de pessoas, que na vida cotidiana promovem ações educativas. (SILVA 2009. p.100)

A autora também destaca que, essas práticas educativas foram se fortalecendo no campo brasileiro a partir da ação das organizações não governamentais, dos movimentos sociais, dos intelectuais que levaram para as universidades a proposição via extensão e pesquisa. Este movimento se ampliava e se fortalecia mediante o diagnóstico da exclusão da escolarização que passou os sujeitos do campo, da precarização e descontextualização da

escola existente e da inexistência de uma formação inicial e continuada específica para atuar dentro desta realidade.

Neste sentido, a Educação do Campo no Brasil tem como marco a organização dos Povos do Campo², no intuito de construir uma proposta de educação para o campo, com currículo voltado às necessidades sócio-político-econômico, considerando a diversidade no Brasil. Nesta perspectiva,

O Movimento da Educação do Campo, em seu processo de mobilização pela afirmação e fortalecimento das práticas pedagógicas das Escolas do Campo, instiga as políticas públicas, a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, e de lutas pelo direito a terra, às águas, a floresta, à soberania alimentar, à saúde, à educação, ao meio-ambiente sustentável, enfim, um lugar de direitos. (SILVA 2009. p 98).

E desse movimento que surge a proposição da Licenciatura em Educação do Campo, como um curso para formar um novo profissional docente que pudesse ter no campo, seus sujeitos e suas identidades o eixo da sua docência. As primeiras experiências pilotos surgem em 2005, e posteriormente, vão se ampliando, em 2009 o curso surge junto com o CDSA como uma licenciatura regular desta universidade.

A formação que tivemos possibilitou o contato com a realidade desta organização e movimento, principalmente ao longo do curso em alguns componentes curriculares, tais como:

- A disciplina de Educação do Campo nos possibilitou um olhar sobre o contexto das escolas no campo ao longo da história. Da transição do paradigma da educação rural para educação do campo, da exclusão desta população a escolarização, da colonização curricular e da conquista de uma legislação da Educação do Campo³ no Brasil nas últimas décadas;
- Os laboratórios de Pesquisa e Prática em Educação do Campo, especialmente o IV, que tem como finalidade a vivência nos espaços de educação não formal, dentre os quais, associações, sindicatos, organizações

² Utilizamos o termo — “Povos do Campo”, conforme posto por Silva (2009) para nos referirmos aos que produzem e reproduzem sua vida numa relação direta com a terra, a floresta e as águas, e sofrem algum tipo de assimetria no campo brasileiro. Povo, conforme esta autora, longe de significar uma homogeneização social, significa a diversidade dos explorados e interditados dentro de uma formação social. Na dimensão social e política,

³ Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

não governamentais, que nos deram uma base para entender as organizações sociais no Cariri, suas especificidades e características;

- Os Estágios Curriculares Supervisionados, em especial, o Estágio I, no qual o exercício docente se desenvolveu em espaços educativos não escolares;
- E a Disciplina Educação Popular e Movimentos Sociais, que nos aproximou dos estudos sobre a questão agrária, os movimentos sociais do campo⁴, os conceitos e práticas da Educação Popular, a Educação do Campo como uma luta e direito dos sujeitos do campo.

Esse referencial teórico-prático nos levou a uma série de indagações que nortearam essa pesquisa: qual a origem das pessoas que se inseriram na formação do assentamento? Como se deu este processo? Como isto influenciou a luta pela escola? Como a organização social contribui na formação das demandas para educação do campo no Assentamento Zé Marcolino?

Uma primeira questão refere-se ao próprio conceito de Assentamento, que influencia nas identidades e relações construídas e na percepção dos sujeitos que lá vivem, bem como dos sujeitos externos a este espaço, ao se denominar ‘eu sou assentado’ ou ‘o povo do assentamento’. Assim, o termo Assentamento Etimologicamente, deriva do latim *assentamento*, século XVI, *asseent* – século XIII, *assentamento* – século XV, que tem origem na palavra *asseentar* XIII – *assentar* que é verbo e significa pôr sobre, sentar (CUNHA, Apud, ALENCAR, 2000, p. 45). Ou seja, chegar num lugar, espaço, território e situar-se, morar, ficar, habitar, produzir e reproduzir sua vida.

Para Bergamasco e Norder (1996, p. 7-8) o termo assentamento,

Apareceu pela primeira vez no vocábulo jurídico e sociológico no contexto da reforma agrária venezuelana, em 1960, e se difundiu para inúmeros outros países. De uma forma genérica, os assentamentos rurais podem ser definidos como a criação de novas unidades de produção agrícola, por meio de políticas governamentais visando ao reordenamento do uso da terra, em benefício de trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra. Como o seu significado remete à fixação do trabalhador na agricultura, envolve também a disponibilidade de condições adequadas para o uso da terra e o incentivo à organização social e vida comunitária.

⁴ Neste componente curricular tivemos a oportunidade de realizar uma visita ao memorial das Ligas Camponesas em Sapé – PB. As Ligas Camponesas foi um movimento social, que surge a partir da luta dos camponeses contra a exploração nos engenhos de cana de açúcar em Pernambuco e na Paraíba, ocorrido no final dos anos de 1950, e início dos anos de 1960, e que gradativamente incorporam a luta pela Reforma Agrária como sua principal estratégia política. A Liga de Sapé coordenada por João Pedro Teixeira, e após o seu assassinato pela sua companheira, Elizabeth Teixeira, tornou-se a maior liga camponesa do Brasil, em número de camponeses organizados até o golpe militar quando a repressão atingiu suas lideranças, e proibiu sua organização.

Portanto, nossa intencionalidade era de entender como foi se dando esse processo de situar-se na terra para os assentados do Zé Marcolino, e tínhamos como pressuposto de que a luta pela Educação do Campo no Assentamento, se origina a partir desta na identidade que emerge articulada a terra, ao mundo camponês. Em um assentamento, a escola é mais um espaço onde isto pode ocorrer, pois a comunidade se empenha pela existência deste espaço.

Sendo assim, buscamos identificar a dimensão pedagógica no processo organizativo do assentamento, tendo como base de reflexão as identidades construídas na localidade, tendo como norte das discussões, a atuação política dos movimentos sociais do campo, educação do campo escolar e não escolar e a partir de uma discussão histórica sobre a questão agrária no Brasil e seus desdobramentos, que resultou na gestação da luta pela educação do campo no Brasil nas últimas décadas.

Na conjuntura política brasileira a questão agrária, a luta pela Terra e a formação dos assentamentos constituem um fenômeno social, político, territorial e cultural, que colocam as pessoas numa nova situação e contexto conflituoso e gerador de novos aprendizados e sociabilidades com relação a terra e a organização. Uma dimensão que desperta a atenção é que nos assentamentos rurais, a questão da educação e da escola sempre apareceu como algo importante, e prioritário para a comunidade (CALDART e MANÇANO, 1999).

Com base nisto, tivemos como objetivo geral desta pesquisa identificar o itinerário organizativo do assentamento Zé Marcolino na interrelação da luta pela terra e pela escola; e como objetivo específico discutir a questão agrária no Brasil e no Cariri Paraibano; compreender o processo de formação e organização do Assentamento; compreender o sentido da organização e da escola para o assentamento e os assentados e identificar a percepção dos assentados e das lideranças sobre a Educação do Campo. Todos esses elementos contribuíram para organização da pesquisa e definiram o referencial, os procedimentos e instrumentos a serem utilizados para nos aproximar do objeto da pesquisa. Assim, a pesquisa ficou estruturada em três capítulos.

No primeiro capítulo, discutimos os **caminhos metodológicos** percorridos para elaboração da investigação. A abordagem qualitativa na perspectiva dialética orientou todos os procedimentos e instrumentos adotados no trabalho, que nos possibilitou juntamente com as categorias analíticas da questão agrária, Educação do Campo e Educação Popular conhecer o universo de sociabilidade entre os sujeitos assentados com relação a terra e a escola no assentamento. Para isto, usamos de diferentes ferramentas para alcançar nossos objetivos a revisão bibliográfica, o questionário, a entrevista e a análise documental. A análise de conteúdo possibilitou identificar as temáticas centrais das informações e a compreensão dos núcleos de sentido que surgiram nos documentos e falas nos orientando na organização e análise.

No segundo capítulo intitulado: “**A Questão Agrária e a Organização dos Movimentos Sociais no Campo e a Educação do Campo**”, apresentamos em um panorama geral as contradições ocorridas ao longo da história acerca das relações do campesinato brasileiro, proporcionando o desdobramento da luta pela terra e da questão agrária no Brasil, bem como a ideologia de classe, em meio aos conflitos sociais entre camponeses e latifundiários, onde conflitos sociais são constituídos em meio ao jogo de forças estabelecidas historicamente na estrutura colonial. Destacando a Lei de Terra em 1850, o início do processo de modernização conservadora com a chamada Revolução Verde até chegar no agronegócio atualmente. Isto tudo num conflito permanente com a organização dos camponeses ao longo da história.

No terceiro capítulo intitulado “**A Luta pela Terra e pela Escola: O Assentamento Zé Marcolino**” tratamos acerca do Assentamento, investigamos a luta da comunidade para a construção de uma escola e a resistência dos mesmos contra a imposição da política (do Estado) para seu fechamento, o que gerou um processo de resistência e de organização, possibilitando mudanças nas relações sociais neste espaço.

No capítulo quatro apresentamos a **Percepção das lideranças, professoras e assentados a respeito da Educação do Campo**, discutimos sobre perspectivas dos sujeitos do Assentamento com relação à escola da comunidade, bem como as percepções dos mesmos com relação à educação do campo em detrimento da educação rural.

E por fim, teceremos as **considerações**, na qual buscamos dialogar os objetivos definidos no trabalho e as informações coletadas ressaltando os desafios para a realização da pesquisa e as perspectivas para a continuidade da luta pela Escola do Campo no Assentamento.

2 REFERENCIAL METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, discutiremos os caminhos adotados para realização da pesquisa, com base na delimitação do tipo de pesquisa e procedimentos adotados para coleta de dados junto ao objeto de pesquisa. Para tanto, apresentamos a abordagem e natureza da pesquisa, situação e formulação do problema de pesquisa, objetivos, universo dos sujeitos da pesquisa, procedimentos e instrumentos da pesquisa e procedimentos de análise. Tais dimensões se constituem enquanto elementos importantes para realização do trabalho científico, haja vista, os mesmos nos possibilitaram o suporte necessário para levantamento e interpretação dos dados, bem como nortearam nossas relações com o objeto pesquisado a partir dos métodos e técnicas utilizadas no decorrer da pesquisa. Apresentamos a seguir as fases e procedimentos adotados para desenvolvimento de nossos estudos.

2.1 Abordagem e natureza da pesquisa

A problemática da pesquisa consistiu em compreender a formação e organização do assentamento Zé Marcolino, e o significado que os sujeitos atribuem a experiência da luta pela terra, à contribuição da organização social pela luta e permanência na terra e a importância da escola no assentamento.

Para aproximação desta problemática, nos referenciamos na abordagem qualitativa da pesquisa, entendida,

Como aquelas capazes 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 (MINAYO 1996. p 10).

A pesquisa qualitativa proporciona uma aproximação da compreensão do fenômeno nas falas, ações e percepções dos sujeitos, no tocante ao fenômeno. Essa perspectiva nos proporcionou entender as motivações e os significados que os sujeitos do Assentamento, sobretudo as lideranças e professores, atribuem a luta pelas melhorias na qualidade de vida dos assentados, através da luta política, que possibilita o acesso a políticas públicas que proporcionam o desenvolvimento da comunidade e confronta-las com as percepções dos demais assentados com relação às referidas políticas, nos possibilitando desvendar, sob diferentes olhares, o contexto de sociabilidade em meio à organização do assentamento.

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.

No tocante ao Assentamento Zé Marcolino, investigamos a luta da comunidade para construção de uma escola e a resistência dos mesmos contra a imposição da política (do Estado) de fechamento da escola no Assentamento, que promoveu um processo de resistência e de organização, possibilitando mudanças nas relações sociais neste espaço. A metodologia dialética nos permitiu entender as relações políticas e sociais construídas no cotidiano do assentamento, amalgamadas pelas contradições das imposições e resistência das forças, gerando o conflito de ideias e ações que proporcionam mudanças ou conservação na sociedade.

A aproximação com o método dialético nos ajudou a olhar a totalidade da problemática, que não consistiu apenas em organizar a escola ou a associação, mas os diferentes conflitos e contradições geradas por estes processos, principalmente considerando a forma como a questão fundiária se estruturou no Território do Cariri Paraibano, ao longo da história pela tensão e conflito permanente da hegemonia do latifúndio, imposta pelas fazendas, o gado e os coronéis e os camponeses que 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.

Em um panorama geral, nossa pesquisa fez uma descrição das contradições ocorridas ao longo da história acerca das relações do campesinato brasileiro, com base na revisão da literatura, o que proporcionou a compreensão da questão agrária no Brasil. A problematização das vivências e experiências dos assentados na luta pela terra e pela escola foi descrita a partir das observações, e das entrevistas realizadas com os sujeitos.

Conforme Gil (2008. p, 47) as pesquisas descritivas “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Nosso papel enquanto pesquisador, consistiu em identificar as percepções coletivas em meio às identidades dos sujeitos, produzidas a partir da organização política e a luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

2.2 Campo da Pesquisa

Na abordagem qualitativa o campo de pesquisa se constitui enquanto espaço de interação no qual o pesquisador busca compreender o fenômeno em suas condições naturais, portanto, é possível compreender as relações construídas em torno do objeto de pesquisa, proporcionando ao pesquisador a narrativa da análise dos fatos, evidenciando o seu papel na coleta de dados. No caso deste estudo foi o Assentamento Zé Marcolino.

O Assentamento Zé Marcolino, abrange na sua extensão os municípios de Sumé, Amparo e da Prata, localizados no território do Cariri Ocidental da Paraíba como demonstra a figura 1.

Figura 1 – Representação do Cariri Ocidental e sua localização na Paraíba e no Brasil.



O Assentamento foi dividido em quatro agrovilas sendo duas localizadas no município da Prata, uma em Sumé e uma em Amparo, todas dentro da área da antiga Fazenda Serrote Agudo. A referida fazenda foi desapropriada para fins da Reforma Agrária em 1999, e foi entregue ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Porém, os antigos donos não a desapropriaram, mesmo após receber a indenização da terra.

Para a pesquisa escolhemos a Agrovila de Laginha por ser o espaço em que a luta pela escola se instituiu, bem como onde a escola foi construída pela comunidade.

No final do ano 2000, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) iniciou um processo de mobilização das famílias assentadas pelo órgão, através de uma ocupação na Sede da Fazenda, para que os mesmos pudessem trabalhar na terra conquistada e pressionar o INCRA para concessão da posse e entrega da terra aos novos donos⁵.

⁵ Idem página 78

Ao longo do tempo formamos várias parcerias, a primeira foi com o MST, que participou do processo de mobilização das pessoas para formar o acampamento na sede da fazenda, um dia depois o acampamento as coisas começaram a andar, pois o pessoal que tinha arrendado a terra começaram a tirar os animais e a gente começou a dividir os lotes. (Presidente da Associação)

De acordo com o presidente, o processo de mobilização iniciado pelo MST foi fundamental para que as pessoas pudessem ter direito ao acesso à terra, que mesmo após ser indenizada encontra-se arrendada a terceiros e novos donos impedidos de produzir.

Em 2001, iniciou o processo de organização dos moradores através da fundação da Associação dos Moradores do Assentamento Zé Marcolino, a fala abaixo relata como se deu:

[...] o processo de organização, a gente fundou primeiro a associação em 2002, depois a associação passou por vários presidentes, e assim, a gente sempre tava no meio [...] a gente tem reuniões, reuniões mensais [...] painha sempre está acompanhando os trabalhos-presidente da associação- e a gente se dá com o processo de organização. A gente não somos muito organizado não, ainda nós não somos, porque falta muita coisa pra gente se organizar, mas a gente tá indo no caminho certo. [...], a associação não tem problema com o contador, a gente senta e discute com a diretoria todos os problemas, mas, a gente precisa avançar muito no processo de organização (liderança do assentamento)

Quanto ao fato de a organização “está em dia com o contador”, significa que a mesma não tem pendência jurídica, ou seja, com órgãos de fiscalização federal e estadual. Percebe-se descontentamento por parte de uma das lideranças da associação, com relação à organização do Assentamento. Quando questionada sobre quais as dificuldades da organização, a mesma relata que as dificuldades consistem em organizar os moradores. E diz, “[...] a gente vem passando por um processo de construção, a gente fundou a associação, passou por processo de capacitação, trazendo o povo, que a gente sabe que o povo é difícil de organizar [...] quando a gente começa organizar o povo cria uma nova associação (Líder Assentada)”

A líder relata que, ao final de 2012, surgiu uma nova associação no assentamento, o que vem comprometendo as regras estabelecidas no cotidiano, com destaque para o controle do desmatamento, que segundo a mesma, após a divisão da Associação alguns moradores passaram a não respeitar as regras antes discutidas, criando uma desestabilização na organização.

A liderança ainda relata que em 2013, a Associação desmembrada foi destituída e alguns moradores estão voltando para a antiga Associação. A líder relata que houve desentendimento entre o grupo, e também por falta de uma adesão entre a maioria dos

integrantes da Associação pioneira do Assentamento, pois esta era quem tinha acesso as políticas públicas, devido as parcerias construídas pela mesma ao longo de sua história.

2.3 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são assentados e assentadas, e que, formadores deste espaço, a partir dos processos de socialização, pois o assentado, em certa medida é este sujeito que “[...] devido à diversidade social de suas origens, de sua experiência, de sua trajetória e de suas aspirações, tem sido, sociologicamente um sujeito ambíguo.” (MARTINS, 2003, p.11). Vive na permanente tensão entre ser trabalhador rural e proprietário titular da terra, além de estarem permanentemente entre os dois mundos.

Os dados coletados nos mostraram que estes sujeitos desempenham diferentes papéis no processo de organização do assentamento e da escola, portanto, aplicamos questionários conforme os papéis destes sujeitos no assentamento: lideranças da associação, assentados, professores do assentamento.

2.3.1.. Lideranças da Associação dos Moradores do Assentamento

Um primeiro grupo pesquisado foi composto pelas lideranças que compõem a diretoria da Associação dos Moradores. A diretoria da Associação é composta por: 01 presidente, 01 vice-presidente, 02 secretários e 02 tesoureiros. De acordo com o presidente da Associação, a atual diretoria está com um ano de mandato. O presidente nos relatou que cada mandato corresponde a dois anos, que pode ser renovada uma única vez por igual período, caso a chapa seja reeleita. A ocupação dos cargos se deu de forma paritária entre homens e mulheres, ou seja, a diretoria é composta por três homens e três mulheres.

2.3.2. As professoras da Escola do Assentamento

A primeira é Licenciada em Matemática e ocupa também o cargo de diretora da escola, a mesma reside na agrovila de Macacos, município da Prata, e trabalha na escola há 05 (cinco) anos.

A segunda educadora possui Licenciatura em Biologia, reside na agrovila da Laginha, município da Prata, e atua na escola do assentamento há 03(três) anos, exercendo a docência com a turma da creche.

A terceira educadora possui o curso normal médio, atualmente cursa Pedagogia, também reside na agrovila da Laginha, e atua na escola há 05(cinco) anos atuando na turma do primeiro ciclo do ensino fundamental.

As três professoras assumem a turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno da noite.

2.3.3. Famílias Pioneiras do Assentamento

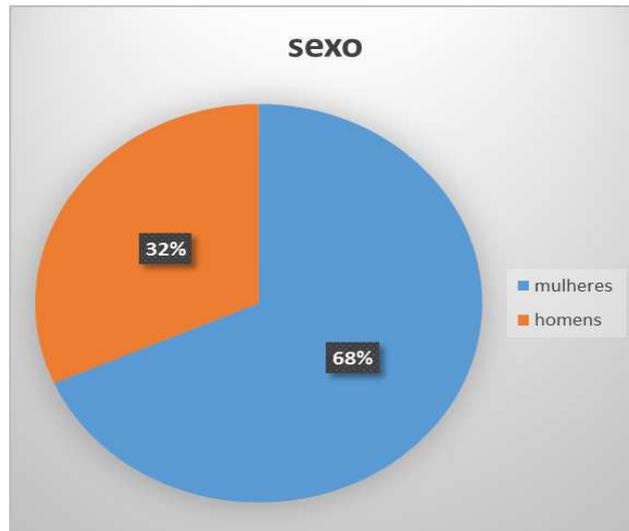
As famílias pioneiras⁶ do Assentamento são constituídas por 29 (vinte e nove) famílias, que residem até os dias atuais na agrovila, das quais aplicamos o questionário com 19 (dezenove⁷) famílias que se encontravam em suas residências no momento da pesquisa, para preenchimento do questionário o critério foi o membro presente na residência que demonstrasse disponibilidade em responder ao instrumento, e obtivemos os seguintes resultados.

Este questionário teve como finalidade construir um perfil do grupo, para isto formulamos algumas perguntas básicas. Dentre as quais destacamos os itens abaixo.

No que se refere ao **sexo** dos que responderam o questionário, 68% são do sexo feminino (13 mulheres) e 32% do sexo masculino (06 homens), como demonstra o gráfico 1.

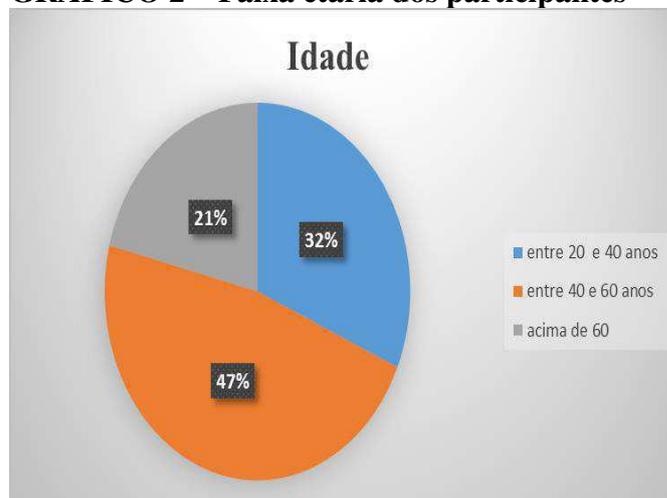
⁶ Estamos denominando de famílias pioneiras, aquelas que participaram do processo de ocupação da terra, e que se encontram na mesma até os dias atuais.

⁷ As outras casas encontravam-se fechadas nos períodos que nos deslocamos para o Assentamento para aplicação do questionário.

GRÁFICO 1 – Sexo dos participantes

Fonte: coleta de dados da pesquisa de campo, 2014.

No tocante a **faixa etária**, 32% tem entre 20 e 40 anos, 47% declararam ter entre 40 e 60 anos e 21% afirmaram ter acima de 60 anos, como demonstra o gráfico 2.

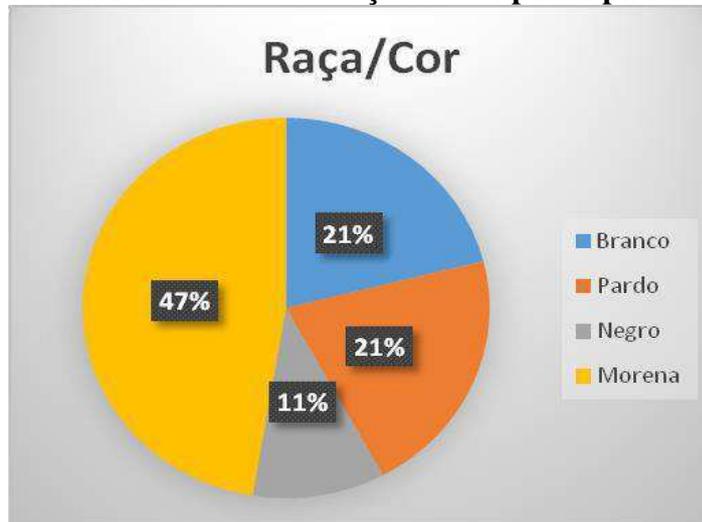
GRÁFICO 2 – Faixa etária dos participantes

Fonte: coleta de dados da pesquisa de campo, 2014.

Percebe-se uma maior participação na pesquisa, entre pessoas com faixa etária entre 40 e 60 anos, seguido de pessoas com idade entre 20 e 40 anos, e em seguida acima de 60 anos, portanto, uma perfil geracional adulto, de pessoas que já se encontram inseridas no processo produtivo fora e dentro da família.

Quanto perfil de raça/cor 47% dos moradores se autodeclararam morenos (as), 21% brancos, 21% pardos e 11% negros, como demonstra o gráfico 3

GRÁFICO 3 – Perfil de raça/cor dos participantes



Fonte: coleta de dados da pesquisa de campo, 2014.

Percebe-se que grande parte dos moradores que responderam os questionários se autodeclararam morenos⁸.

Este exemplo mostra que não apenas “raça”, mas também “cor” e “cor da pele” podem ser usadas no mesmo contexto carregado de ideologia e de política, podendo ser manipulados como conceitos naturais na luta antirracista ou na impostura racista. Podem também servir de marcadores para um discurso de solidariedade e de sentimento de pertencimento comunitário, que é, ao fim e ao cabo, o que distingue o discurso étnico – a referência a uma origem comum – ou nacionalista – de compartilhamento de um mesmo destino societário e político”. (GUIMARÃES 2011. p 170).

Neste sentido, a auto identificação com relação a cor/raça, com a predominância entre morenos e pardos, por parte dos moradores, diz respeito ao sentimento de pertencimento a esta identificação enquanto cor de pele, que negam o fato de serem brancos ou negros e elegem uma identificação “intermediária” que caracteriza a forma pela qual se socializam culturalmente e politicamente no universo da sociedade em que vivem.

No que se refere ao **nível de escolaridade**, 63% dos pesquisados declaram ter o ensino fundamental incompleto, 16% se declararam analfabetos, apenas 11% declararam ter o ensino

⁸ A cultura brasileira tem uma forma complexa de lidar com questões raciais. Por causa da miscigenação, as pessoas aceitam como regra o discurso do ser “moreno”, recorrendo a outros eufemismos para adjetivar uma cor de pele que não é branca. Lamentavelmente, “pardo” não diz muita coisa sobre consciência política a respeito do racismo ou sobre negritude.

médio e 5% com ensino superior, o que evidencia o processo de exclusão da escolarização entre os assentados. Estes índices podemos verificar no gráfico 4, abaixo:

GRÁFICO 4- Nível de escolaridade dos pesquisados



Fonte: coleta de dados da pesquisa de campo, 2014.

Entre os participantes que declararam possuir o grau de Ensino Fundamental incompleto, 10 (dez) participantes se recusaram a escrever os questionários e pediram ao pesquisador para transcrever suas falas, entre os argumentos utilizados pelos participantes estão: só saber assinar o nome, ter feito o Mobral e saber pouco, ser lento nas respostas, dentre outras. O que reforça a nossa percepção sobre a questão do letramento desta população.

Destacamos ainda, que entre os participantes do sexo masculino, 05(cinco) se recusaram a preencher o questionário, mesmo tendo declarado ter ensino fundamental incompleto e 01(um) declarou ser analfabeto, totalizando 100% dos entrevistados do sexo masculino. Entre as mulheres (02)duas declararam ser analfabetas e 05(cinco) das que afirmaram ter ensino fundamental incompleto se recusaram a escrever o questionário. Em grande parte os pesquisados revelam o processo de alfabetização e letramento⁹ incompleto, Entre os participantes que declararam ter ensino fundamental completo, ensino médio e superior, estão pessoas do sexo feminino, com faixa etária entre 20 e 30 anos¹⁰.

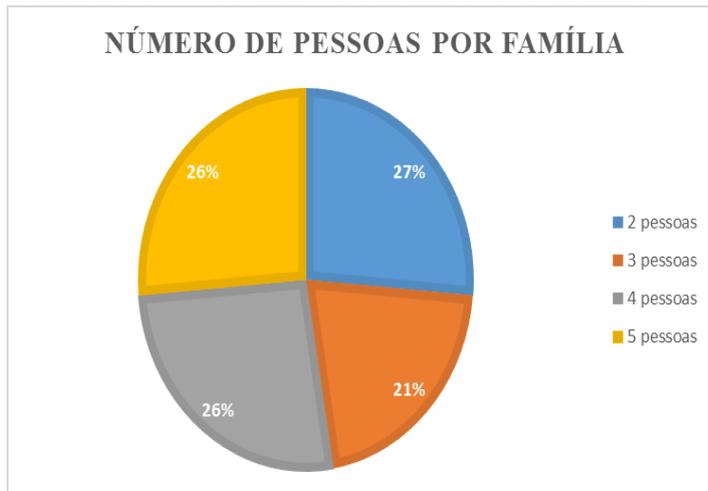
⁹ Letramento é muito mais que alfabetização. Ele expressa muito bem como o letramento é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES 1998. p 5)

¹⁰ Além de terem menor taxa de analfabetismo, de 9,1% contra 9,8% dos homens, as mulheres chegam mais ao nível superior, com uma taxa de 15,1% de frequência na população de 18 a 24 anos, enquanto os homens somam 11,3%. Também no ensino médio, as mulheres estão mais presentes na idade escolar certa, de 15 a 17 anos, com 52,2% de frequência, contra 42,4% dos homens. Outro indicador que aponta maior escolarização feminina é a taxa de abandono escolar precoce, que contabiliza os jovens de 18 a 24 anos que não concluíram o ensino médio

A pesquisa nos revelou que, com relação a escolaridade, entre os participantes dos questionários, 03 (três) pessoas declararam idade entre vinte e trinta (20 e 30) anos todas do sexo feminino. Destas, duas possuem ensino médio e uma ensino superior. A diretora da escola nos informou que atualmente, todas as crianças em idade escolar da comunidade estão matriculadas, sendo que, os estudantes com idade/série da creche ao 5º ano estão matriculados na escola da comunidade, ao todo há vinte e dois (22) alunos matriculados no ensino fundamental I, quatorze (14) do ensino infantil e ainda uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com quinze (15) alunos matriculados, totalizando cinquenta e um (51) alunos matriculados. Os estudantes do segundo ciclo do ensino fundamental e o ensino médio se deslocam até a sede do município para ter acesso ao processo de escolarização.

Esses achados reforçaram a inquietação para entender a contribuição da organização na construção da escola na comunidade, que aprofundaremos mais adiante no trabalho.

No tocante a estrutura das famílias, 27% das famílias são compostas por 2 (dois) integrantes, 26% por 5 (cinco) integrantes, 26% das famílias são compostas por 4 (quatro) integrantes, 21% por 3 (três) integrantes.

GRÁFICO 5 – Número de membros da família

Fonte: coleta de dados da pesquisa de campo, 2014.

O número de pessoas por família de acordo com faixa etária (gráfico 2) e nível de escolaridade (gráfico 4) é variável de acordo com as famílias, impossibilitando uma análise sobre a mudança na estrutura familiar nas diferentes gerações e grau de escolaridade, entretanto o gráfico 5 demonstra uma situação homogênea, com relação a estrutura das famílias pela aproximação dos resultados obtidos na pesquisa.

No tocante a religião todos os participantes declararam ser católicos, no entanto não há Igreja na agrovila pesquisada.

2.4. Tempo de moradia no assentamento

Quanto ao **tempo que moram no assentamento** 42% das pessoas afirmaram que residem à 12 (doze) anos, 26% afirmaram residirem à 13 (treze) anos, 5% afirmam fazer 1(um) ano que residem, 5% responderam que fazem 6 (seis) anos que residem, 11% afirmam fazer 3 (três) anos e 11% responderam que moram no assentamento à 7 (sete) anos. Vejamos o gráfico 6 abaixo

GRÁFICO 6– Tempo de moradia no assentamento

Fonte: coleta de dados da pesquisa de campo, 2014.

De acordo com o gráfico, (08) oito pessoas afirmaram fazer 12 (doze) anos que moram no assentamento seguido de (05) cinco pessoas que afirmaram fazer 13 (treze) anos que residem. Essas pessoas estão incluídas entre as famílias que ocuparam o assentamento e formaram a Agrovila da Laginha, haja vista que, a ocupação ocorreu no final do ano de 2000, e início de 2001, e no momento da aplicação dos questionários, os mesmos tinham dúvida acerca desta informação com relação a data correta da ocupação.

2.5. Procedimentos e instrumentos da pesquisa

Para nos aproximarmos da problemática e das informações, utilizamos diferentes procedimentos e instrumentos. Durante todo o processo de elaboração do projeto e de coleta e análise dos dados adotaremos **a revisão bibliográfica** como um suporte teórico para aprofundamento das discussões sobre o tema abordado, pois de acordo com Severino (2007, p 122) “*pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros artigos, teses, etc*”, constituindo-se como eixo orientador para realização de toda a investigação.

Na pesquisa de campo, a dimensão dialética contribuiu para uma aproximação com o contexto e com os diferentes sujeitos, a partir da dinâmica do seu cotidiano no assentamento, na associação e na escola, numa visão de totalidade. Conforme posto por Severino (2007, p.13), neste olhar a “[...] a coleta de dados é feita nas condições naturais onde os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção ou manuseio por parte do pesquisador.” A vivência no assentamento nos espaços da Associação, da Escola e a ida à casa dos assentados, nos possibilitaram momentos de conversa informal, conseqüentemente,

uma interação com as fontes de informação e com os sujeitos, facilitando a compreensão sobre o objeto estudado.

Essa interação foi requisitando o uso de alguns procedimentos e instrumentos de pesquisa para coletar as informações, dentre os quais destacamos:

A aplicação de **questionário** com as famílias assentadas com a finalidade de construir o perfil dos mesmos. Das 29 famílias que originaram o assentamento aplicamos com 19 delas, para mapear o itinerário organizativo do assentamento e a constituição da associação, e conseqüentemente sua relação com a escola, bem como, a realização de entrevistas com as lideranças e educadoras para aprofundamento das questões que emergirem destes procedimentos.

Para o aprofundamento do material coletado por estes instrumentos realizamos **entrevistas semiestruturadas**, 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). Com as lideranças da Associação de Moradores do Assentamento, dos quais foram entrevistados: lideranças do Assentamento, entre membros da associação e diretora da escola, trabalhador posseiro, mães de alunos e as professoras da Escola, com a finalidade de compreendermos e analisarmos suas opiniões acerca de nossas discussões.

2.6. Categorias analíticas do trabalho

A análise e interpretação do trabalho se orientou a partir de algumas categorias analíticas, Minayo (2004), esclarece que os conceitos mais importantes dentro de uma teoria são as categorias. A autora distingue categorias analíticas e categorias empíricas. As **categorias analíticas** são aquelas que retêm as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto nos seus aspectos gerais. As **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 (p. 93 - 94).

Como categorias analíticas que nos ajudaram a entender melhor o objeto de pesquisa trabalhamos com: Organização social, Educação Popular e Educação do Campo. Essas Categorias dialogaram todo o tempo com os conceitos de questão agrária, movimentos sociais e assentamento como definições importantes que interagem com as categorias para a

compreensão do tema. Assim, passamos a detalhar como entendemos essas categorias durante todo o trabalho.

a) Organização Social

A ideia de organização social está ligada ao processo social, à ideia de mudança, de arranjo do comportamento das pessoas e grupos na construção da vida social. Possui um propósito social e estabelece relações entre os membros do grupo, entre grupos ou entre pessoas, que se localizam de diferentes maneiras na estrutura social e vivenciam ou não situações de exploração, opressão e discriminação.

Na perspectiva marxista as organizações sociais são determinadas pelo lugar que as pessoas ou grupos encontram-se na estrutura social na forma de produção e reprodução da vida. A fase de desenvolvimento das forças produtivas materiais forma a estrutura econômica da sociedade, e estabelece relações sociais e formas de consciência social. Assim, as relações de produção, os meios de produção e as classes sociais estruturam e organizam a sociedade, portanto,

A situação econômica é a base, mas os diferentes fatores da superestrutura que se levanta sobre ela – as formas políticas da luta de classes e seus resultados, as constituições que, uma vez vencida uma batalha, a classe dominante redige, etc, as formas jurídicas, e inclusive os reflexos de todas essas lutas no cérebro dos que nela participam as teorias políticas, jurídicas, filosóficas, as ideias religiosas e o desenvolvimento ulterior que as leva a converter-se num sistema de dogmas – também exercem sua influência sobre o curso das lutas históricas e, em muitos casos, determinam sua forma como fator predominante. (MARX e ENGELS, 1986b, p. 28)

Na totalidade social diferentes aspectos, que não apenas, a produção econômica, determinam a dinâmica das classes, e suas relações, pois mesmo os que se encontram na mesma condição de subordinação, assegura uma experiência comum, que possibilite identidade e um pertencimento frente aos outros segmentos sociais.

Para o pensamento marxista as classes sociais são grandes agrupamentos humanos que se definem a partir da posição ocupada pelos indivíduos nas relações sociais de produção como proprietários ou não proprietários dos meios de produção. Assim, dependendo do tipo de trabalho realizado, as condições em que a força de trabalho é empregada, temos um conjunto heterogêneo nas classes trabalhadoras do campo¹¹, como por exemplo, enquanto o

¹¹ Como as classes não são homogêneas, os movimentos também não o são, nem do ponto de vista de sua composição, nem de suas demandas.

assalariado rural vende sua força de trabalho, o produtor familiar se vincula diretamente com a pequena propriedade.¹²

Os processos de organização social no campo estão em grande parte relacionados ao enfrentamento de desafios. Tais desafios podem ser entendidos sob diversas formas: luta pela terra, reivindicação de crédito e assistência técnica para a produção, melhoria da infraestrutura (estradas, eletrificação), garantia dos serviços sociais básicos (educação e saúde), dentre outros.

De acordo com Gohn (1995), na composição da organização social, será o conflito de interesses e necessidades gerado pelo capital entre as diferentes classes¹³ que irá gerar a necessidade de representação e organização, e, portanto, surgem os movimentos sociais, da materialidade da vida e das relações de poder, que geram conflitos sociais e ideológicos de dominação/libertação. Assim, os movimentos sociais devem ser entendidos como ações coletivas orientadas para a promoção de mudanças, no todo ou em parte, em instituições, condições ou relações sociais.

Não existe um consenso no conceito de movimento social. Vários autores tentam enumerar um maior conjunto de critérios para caracterizar um movimento social. Gohn (1995, p. 44) assim define movimentos sociais: “*São ações coletivas de caráter sociopolítico, construídas por atores sociais pertencentes a diferentes classes e camadas sociais*”. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força social na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e problemas em situações de conflitos, litígios e disputas. As ações desenvolvem um processo social e político-cultural que cria uma identidade coletiva ao movimento, a partir de interesses em comum. Esta identidade decorre da força do princípio da solidariedade e é construída a partir da base referencial de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo.

A concepção de organização social parte da literatura assinalada por Silva (2002), Julião (2009) Gohn (1997), Fernandes (2006) e Arroyo e Fernandes (1999). Os referidos autores convergem sobre a perspectiva de que os movimentos sociais se constituem enquanto forças sociais, que possibilitam, através de suas ações políticas e ideológicas, mudanças no cenário político em que atuam e desencadeiam os conflitos sociais em meio aos interesses ideológicos entre diferentes setores e classes.

¹² Os estudos posteriores dos marxistas irão aprofundar a questão dos movimentos sociais de uma forma mais heterogênea que o sindicato e o partido, além de ter uma visão mais heterogênea, ao considerar a classe média e o campesinato dentro desta perspectiva de classe trabalhadora.

¹³ Para Marx a classe social dominante no âmbito da infraestrutura será também a classe dominante no nível da superestrutura social.

Os referidos autores elevam os sujeitos que formam os movimentos sociais a categoria de atores/atrizes, no processo de lutas pelos seus direitos, a partir de uma consciência crítica da realidade e a partir da formação de identidades coletivas (re) constroem o espaço em que vivem e lutam.

Gohn (2003, p. 31-2) traçou um panorama dos movimentos sociais, apontando dez eixos temáticos, tais como eles se teriam apresentado na trajetória dos movimentos sociais no Brasil: (1) lutas e conquistas por condições de habitabilidade na cidade, nucleadas pela questão da moradia; (2) mobilização popular em torno de estruturas institucionais de participação na estrutura político-administrativa da cidade; (3) mobilizações e movimentos de recuperação das estruturas ambientais, físico-espaciais, equipamentos e serviços coletivos; (4) mobilizações e movimentos contra o desemprego; (5) movimentos de solidariedade e apoio a programas com meninos e meninas de rua; (6) mobilizações e movimentos dos sem-terra; (7) movimentos etnoraciais; (8) movimentos que envolvem questões de gênero; (9) os diversos movimentos rurais; e (10) movimentos contra políticas neoliberais e efeitos da globalização.

Do ponto de vista do rural, as organizações sociais assumem diferentes arranjos coletivos: movimentos de luta por terra, movimentos indenitários (mulheres, negros, juventude, quilombolas, dentre outros), associações, cooperativas, sindicatos, pastorais. Para Rios (1986, p. 789), as motivações podem variar entre os movimentos camponeses das sociedades tradicionais ou desenvolvidas e os movimentos de agricultores, dependendo da forma como são conceituados. Segundo o autor, os movimentos camponeses seriam protagonizados por indivíduos que não têm a posse da terra e que são explorados por latifundiários que lhes pagam baixa remuneração e não lhes permitem cultivar alimentos; geralmente, lutam por acesso à terra, por sua partilha, ou pelo direito a uma melhor remuneração. Os movimentos de agricultores, por sua vez, envolvem atores sociais detentores de terra, pequenas propriedades rurais, muitas delas familiares, e tais movimentos visam à obtenção de melhores preços, subsídios, incentivos e crédito, e se voltam contra os especuladores, os intermediários, os donos dos meios de transporte, de armazenamento ou de financiamento.

b) Educação Popular

A Educação Popular, entendida enquanto uma perspectiva teórico-metodológica, que implica em uma modalidade de educação contrária à educação capitalista.

Considerando a configuração histórica da Educação Popular no Brasil, e sua condição de concepção pedagógica, pode-se constatar que:

[...] a emergência da concepção de Educação Popular pode e deve ser associada ao fato de as classes populares existirem e às suas condições de vida; às opções que as elites tiveram de rumos para o desenvolvimento do Brasil; ao movimento internacional dos trabalhadores; às ideias pedagógicas predominantes num determinado período; ao desejo e esperança de construção de um mundo melhor; e às possibilidades de, via educação, contribuir para a emancipação das classes subalternas e para a sua entrada no cenário político (PALUDO 2001. p. 85).

A bibliografia dá conta de que a Educação Popular se constitui como um movimento de cultura popular, que tem a finalidade de formação humana. Elencamos as contribuições de Freire (2011), Silva (2002) Paludo (2008) Pereira (2013). Surge na perspectiva de formação de base, para além de uma proposta de educação para os pobres, porém vinculado aos princípios de participação democrática e como possibilidade de acesso à cultura, com a perspectiva de elevar o nível de participação na política e, sobretudo, como princípio de consciência crítica dos educandos e como principal referência a perspectiva de protagonismo do homem descrito por Paulo Freire, que é entendida não só como um direito de cidadania, mas como a necessidade de construir caminhos para um processo educativo, político, econômico, social e cultural, na formação autônoma dos sujeitos que ao socializar-se constroem o conhecimento.

A Educação Popular surge como experiências de vivências com a formação humana dos sujeitos pela troca de experiências, que por ser contrária a perspectiva da educação bancária, valoriza a interação entre educador e educando no processo de construção do conhecimento, pois sugere que é possível a troca de experiências entre ambos. O que possibilita à Educação Popular ser um território de reinvenção do modo como estamos vivendo e, portanto, de transformação do mundo é o fato de estar organicamente vinculada aos princípios da educação dialógica proposta por Freire (1987).

Ao resgatar o contexto de constituição da Educação Popular como concepção pedagógica, busca-se identificar uma possível vinculação desta com a luta por uma Educação do Campo. O que permitirá compreender os princípios da Educação Popular como determinantes da luta e constituição da Educação do Campo, pois ao assumirem tal demanda os povos do campo, através dos Movimentos Sociais Populares do Campo, firmam-se em suas diversas experiências formativas no sentido de se contraporem à Educação Rural.

c) Educação do Campo

A Educação do Campo, entendida enquanto conceito e prática pedagógica referem-se às várias iniciativas de educação não escolar e de escolarização dos sujeitos do campo. A Educação do Campo como uma prática pedagógica emerge da prática social dos sujeitos e movimentos sociais do campo brasileiro, de sua cultura, de sua produção, do seu trabalho, de sua relação com o mundo e com a vida-, portanto como uma prática sociopolítica e cultural.

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.

Nossas concepções dialogam com Arroyo e Fernandes (1999), Fernandes (1999), Caldart (2002 e 2012), Silva (2007). Os referidos autores convergem que 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, onde 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 inferioriza-los enquanto cultura, identidade, saberes, valores dentre outras.

Concordamos com Silva (2002) quando afirma que, os povos do campo, organizados em movimentos sociais, imbuídos pelo ideal de uma nova educação para o campo, busca rever essa deficiência no acesso a escolarização, entendendo enquanto espaço para socialização do saber, para além do espaço da escola, mas os diferentes espaços de socialização de experiências construídas mutualmente. Tais espaços têm uma flexibilidade ao respeito no processo de formação no tocante ao tempo, espaço e aos conteúdos que são organizados e delimitados de acordo com o interesse e objetivos do grupo a que se destina.

Em suma, a educação do campo está fundamentada nos valores étnicos, políticos, culturais, sociais e econômicos dos povos do campo

A questão agrária no Brasil e os movimentos sociais do campo foram entendidos na investigação como o conteúdo e o contexto da problemática, por isto, fizemos o capítulo 2 para tratar desta questão.

2.7. Procedimentos de análise

Nos procedimentos de reflexão sobre os dados da pesquisa de campo, adotamos a **análise de conteúdo** como técnica norteadora da análise do material proveniente dos diferentes instrumentos, possibilitando uma análise objetiva e sistemática a respeito de nosso objeto, através da interpretação das expressões e os conteúdos das mensagens colhidas nas entrevistas, buscando uma reflexão aprofundada do sentido atribuído pelos sujeitos, através da interpretação das questões apontadas pelos mesmos no processo de coleta de dados.

Do ponto de vista operacional, a análise de conteúdo parte de uma literatura de primeiro plano para atingir um nível mais aprofundado: aquele que ultrapassa os significados manifestos. Para isso a análise de conteúdo em termos gerais relacione estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados. Articula a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural, contexto e processo de produção da mensagem. (MINAYO, 1992, p. 203)

A análise de conteúdo nos proporciona selecionar em meio às entrevistas, questionários e aos documentos oficiais do assentamento, identificando as características comuns entre as técnicas utilizadas e possibilitando compreender e interpretar os relatos descritos nos referidos instrumentos, possibilitando entender o contexto de sociabilidade no objeto de pesquisa.

A **análise temática**, que de acordo com Minayo (1996, p. 209) “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentidos que compõem uma comunicação cuja presença ou frequência signifiquem alguma coisa para o objeto analítico visado”, a partir da reflexão acerca da análise temática e seguindo os desdobramentos de suas três etapas, a primeira é a “pré-análise” que incide na seleção dos documentos a serem analisados, convergindo com o processo de definição e retomada da hipótese e objetivos iniciais, a partir das descobertas que surgem no universo da coleta de dados. Essa etapa subdivide-se em três passos, são eles:

- **Leitura flutuante:** consiste no processo em que o leitor ao tomar posse do conteúdo do material pesquisado e das teorias relacionadas ao tema,

possibilita-o sair das lacunas iniciais, para uma reflexão progressivamente profunda acerca das hipóteses iniciais e construídas ao longo da pesquisa.

- Constituição do corpus: refere-se a organização do material com a finalidade de atender as normas de validade, com relação a *exaustividade*, ou seja, possibilite a exaustão dos aspectos alcançados no roteiro. *Representatividade*, que possibilita a abrangência, através da representação do universo pretendido. *Homogeneidade*, que simboliza a adequação precisa do trabalho às técnicas e procedimentos adotados na coleta e análise dos dados. E a *pertinência*, que refere-se ao alcance e a adequação dos objetivos do trabalho
- Formulação de hipóteses e objetivos, que na fase pré-analítica consiste no processo de delimitação de conceitos e temas gerais, a partir da *unidade de registro*, que são as definições de palavras-chave, a *unidade de contexto*, que sugere a delimitação da unidade de registro, bem como, os recortes, a forma de categorização, a modalidade de codificação, e os conceitos gerais que norteiam a análise.

A segunda fase da análise temática refere-se a exploração de material que consiste na união dos dados a partir da transformação dos dados brutos, para o processo sistemático dos resultados, permitindo o núcleo de compreensão do texto.

Possibilitando o alcance de três fases no tratamento da análise dos dados, são eles: recorte do texto em unidades de registro: uma palavra, uma frase, um tema dentre outros. Esse procedimento possibilita uma sistematização do conteúdo analisado. A segunda fase consiste na definição nas regras de contagem. E na terceira refere-se a classificação e a associação dos dados, a partir de vertentes teóricas ou empíricas, possibilitando identificar as particularidades do tema.

A terceira fase refere-se ao Tratamento dos Resultados Obtidos e Interpretação, nesta fase, adota-se o processo de tratamento dos dados brutos, a partir de operações estatísticas simples ou complexo, possibilitando consideração no tratamento dos dados obtidos. Tais procedimentos permitem a problematização dos dados, possibilitando uma análise teórica, ou novos caminhos que surgem após a leitura do material.

A seguir faremos uma apresentação acerca da questão agrária no Brasil e os rumos tomados a partir da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, elevando ao centro das discussões o papel dos sujeitos, que de forma organizada, possibilita a luta de classe e as transformações na sociedade, através das relações conflituosas estabelecidas nos espaços de socialização.

3 A QUESTÃO AGRÁRIA E A ORGANIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Na medida em que milhões de famílias camponesas vivem em condições econômicas que as separam umas das outras, e opõem o seu modo de vida, os seus interesses e sua cultura aos das outras classes da sociedade, estes milhões constituem uma classe. Mas na medida em que existe entre os pequenos camponeses apenas uma ligação local e em que a similitude de seus interesses não cria entre eles comunidade alguma, ligação nacional alguma, nem organização política, nessa exata medida não constituem uma classe (Karl Marx, O 18 Brumário de Luis Bonaparte).

Neste capítulo, faremos uma breve apresentação do processo histórico de formação da questão agrária no Brasil, abordando os principais marcos históricos, possibilitando uma compreensão das contradições construídas ao longo de séculos e que são refletidas no contexto atual em que vivemos. Vale salientar, que a sociedade se constitui a partir dos movimentos estabelecidos no processo de socialização, que, conseqüentemente, são históricos e sociais, neste 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.

Neste sentido, abordaremos alguns elementos do processo de colonização e a distribuição da terra nesse período, as transformações ocorridas a partir da Lei da Terra, em 1850, a situação do campesinato no início do século XX, a organização dos trabalhadores do campo e os avanços sociais da década de 1950, o processo de modernização no campo e período pós- redemocratização. Nosso intuito é compreender como a questão agrária se constitui num processo histórico, por isto, traçamos uma síntese de parte dos contextos históricos da sociedade, em decorrência do jogo de forças entre as classes dos trabalhadores e a classe das oligarquias agrárias. Para tanto, reunimos discussões de autores que se dedicam aos estudos sobre o campesinato dentre os quais destacamos: Abramovay (1992), Andrade (2011 e 1963), Esteves (1964), Fernandes (1999 e 2000), Caldart (2002), Gadelha (1989) Carneiro (1997), Julião (2009), Silva (2002 e 2007) e Luzzi (2007).

A partir de uma retrospectiva histórica, 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 conservadores e as forças progressistas, que possibilitaram grandes transformações na sociedade. Portanto, defendemos que estudar a questão agrária, requer uma análise política, que considere os camponeses enquanto atores sociais.

É evidente que não demos conta de todas as dimensões da questão agrária e cometeremos uma série de omissões em decorrência da amplitude do tema, que possui 500 anos de história, no entanto, fizemos um ensaio inicial de algumas questões centrais, as quais pretendemos retoma-las e rediscuti-las em nossa pós graduação.

Iniciamos nossas discussões retomando a origem da questão agrária no Brasil, que remete a distribuição de terras aos colonizadores que resultou na concentração de terras no território brasileiro, e conseqüentemente, as ações coletivas de resistência ao avanço da dominação e opressão no campo brasileiro.

3.1. A questão agrária no Brasil e no Cariri Paraibano

O que dizer da questão agrária? Será que a mesma foi vencida com o processo de modernização? Ou será que a questão agrária vem se re-territorializando em meio às transformações sociais? Assim define Fernandes (2004),

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. (p, 04).

Contudo, pensar a questão agrária, a partir da ótica de Fernandes (2004), significa trazer para o centro das discussões, as transformações originadas pelo capitalismo, onde 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 privilegiando uma minoria da elite agrária, pela exploração e aumento da pobreza por parte dos camponeses excluídos da “partilha do bolo do progresso” que estes ajudaram a “confeitar”, bem como, na apropriação da pequena propriedade pelos latifúndios, onde 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. 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 este autor a questão agrária requer 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, tendo os camponeses como atores sociais no processo de luta e enquanto classe, que mesmo sendo vítima de diversas tentativas de expropriação, tanto da luta quanto da terra, conseguiu emergir e se ressignificar em meio as mudanças de paradigmas, em meio a questão agrária e da luta pela reforma agrária, a partir das diversas instituições que buscam a democratização no acesso à terra, numa perspectiva da política, que tem o século XX sua emergência.

Assim, para uma discussão mais aprofundada sobre a questão agrária atual, se faz necessário retomarmos, mesmo de forma pontual, alguns marcos que corroboraram em seu processo de gestação, ou seja, a distribuição e a luta pela redistribuição da terra no Brasil. Pois,

[...] 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)

Nesta perspectiva, buscaremos situar a luta dos camponeses, sem esquecer a estrutura fundiária constituída a partir da política de Sesmaria que 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 [...]

Com isso, surge a formação do latifúndio brasileiro, e apenas a elite pode se estruturar e teve acesso as terras dos nativos. A referida estrutura permanece até os dias atuais, e possibilitou conflitos em diferentes épocas, mas entre os mesmos atores, onde a terra é “regada pelo sangue e cultivada pela injustiça” dos homens e mulheres que lutam pela terra do período da colonização à contemporaneidade. Como diz Fernandes (1999, p. 4)

Os camponeses sempre enfrentaram o latifúndio e se opuseram ao Estado representante da classe dominante. Assim, a resistência camponesa manifesta-se em diversas ações que sustentam formas distintas e se modificam em seu movimento.

De acordo com Andrade (2011), o contexto da colonização brasileira foi marcado por um profundo processo de desterritorialização¹⁴, onde nativos tiveram seus territórios invadidos, em meio a profundos conflitos com os colonizadores brancos europeus, ora em conflito, ora em parceria entre nativos e colonizadores que lutavam contra os portugueses pelo domínio do território da colônia portuguesa. Já os africanos foram expropriados de seus territórios e escravizados na colônia portuguesa. Consequentemente houve um processo de reterritorialização dos referidos povos implantando-se um novo modelo de sociedade no território da colônia, onde a terra neste período simbolizava o domínio do poder e, sobretudo de status e o poder militar esteve a serviço dos latifundiários e assim resistência dos povos escravizados e dos nativos, foi se territorializando nos quilombos, aldeias, fazendas, dentre outros espaços de conflitos, com isso.

Desde as capitanias hereditárias até os latifúndios modernos, a estrutura fundiária vem sendo mantida pelos mais altos índices de concentração do mundo. Esse modelo insustentável sempre se impôs por meio do poder e da violência. (FERNANDES 1999. p.2)

A terra na colônia estava sob domínio da Coroa Portuguesa, que as dividiu em capitanias hereditárias¹⁵, onde o capitão donatário¹⁶, através da permissão do Rei de Portugal podia doar a terra aos colonizadores que tornava a terra produtiva, nesta perspectiva, a terra durante o período colônia detinha a função social, que era destinado à produção. Entretanto, a distribuição da terra no período da colônia se deu de forma excludente, pois apenas ao homem branco da elite poderia ser destinada a posse da terra, ao povo nativo e africano no período colonial restava o trabalho em regime de escravidão ou a luta por território em aldeias ou quilombos.

¹⁴ Fernandes (2005) assim define: 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)

¹⁵ Este sistema foi criado pelo Rei de Portugal D. João III, em 1534 com o objetivo de colonizar o Brasil, evitando assim invasões estrangeiras. Ganham o nome de Capitanias Hereditárias, pois eram transmitidas de pai para filho de forma hereditária. Este sistema consistia em dividir o território brasileiro em grandes faixas e entregar a administração para particulares.

¹⁶ Foi um cargo administrativo ligado a Portugal sob o poder de membros da pequena nobreza a quem era doado grande extensões do território, estes detinham o poder de administrar as capitanias hereditárias, gozavam de largos poderes administrativos, judiciais e fiscais, sendo a autoridade máxima nas respectivas Capitanias.

Com relação à ocupação do sertão nordestino, diferentemente do litoral canavieiro, seguiu com o ciclo do gado, que tinha como objetivo ocupar as grandes extensões de terra, bem como garantir um espaço para criação de animais que serviam de traçado para o setor da monocultura e para alimentação nas cidades em desenvolvimento. 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 1992, p. 183).

As entradas no sertão nordestino se deram a partir das entradas nos rios por colonizadores, que instalaram seus currais e a criação de gado, em meio as concessões das sesmarias que seguiram a partir de Salvador e de Olinda e que 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 que seguiram do Pernambuco e adentraram o Rio Paraíba e seus afluentes com ênfase o Rio Taperoá. A conquista da Paraíba pelos pernambucanos tinha outro objetivo, que era de expulsar os franceses que se instalaram no território da colônia, como afirma Andrade (1992. 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 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 1992. P 185)

O território onde se situa a atual região do Cariri teve como colonizador a família dos Oliveira Ledo, estes adentraram a região dos Cariris Velhos e travaram batalhas com os nativos e conseguiram dominar grandes extensões de terras.

Os avanços das sesmarias no sertão da Paraíba, como em todo o Nordeste, provocaram resistência por parte dos nativos em defesa de seus territórios, onde 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 1992. p. 185). Neste sentido, os nativos, que viviam aldeados sobreviviam da caça e da pesca e de acordo com Andrade (1992), 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 o agregado, -que recebia parte da produção como remuneração- desenvolviam as atividades agrárias com o gado e com a agricultura sertaneja de subsistência das famílias dos mesmos, em pequenas áreas próximo 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 bezerros 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 1992. P. 187)

Como vimos, o vaqueiro desenvolvia as atividades nas terras do patrão ou se tornavam arrendatário, possibilitando neste cenário o surgimento da agricultura camponesa do sertão, com ênfase na criação de animais garantidos como parte da produção e como remuneração do trabalho e a agricultura de subsistência para a sobrevivência da família. Nesta perspectiva tanto na monocultura do litoral quanto no sertão do gado, “a brecha 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, onde a agricultura de subsistência, ou agricultura camponesa, que diferentemente da monocultura, tinha por finalidade o consumo interno e 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, bem como a origem da agricultura camponesa no Brasil Colônia e em meio à expansão do latifúndio no contexto das Sesmarias.

O fim da política das Sesmarias coincide com o processo mercantilização da terra em 1850, com a assinatura da Lei de Terras¹⁷, transformando a terra em um bem privado, monopolizado e passivo de comercialização, até então, não havia nenhum documento específico que regulamentasse a posse de terras no Brasil. A partir daí, a posse da terra somente pela compra e venda ou de autorização do Rei.

Neste contexto, a terra se torna um bem privado antes que as camadas populares tomassem posse, mais tarde com o fim da escravidão e com a chegada dos imigrantes, favorecendo os latifundiários da monocultura da cana de açúcar e do café, que inicia seu processo de hegemonia enquanto ciclo produtivo. Portanto,

Hoje, conhecemos bem as origens do latifúndio no período colonial, quando o estabelecimento de sesmarias se deu através das doações realengas, expansão de bandeiras e currais de gado. Concentrada nos séculos XVII, XVIII, no início do século XIX as terras ocupadas, em muitas áreas, achavam-se já em processo de fracionamento, em parte, por herança; em parte, devido ao próprio esgotamento do solo, a exemplo do Nordeste açucareiro. No Sudeste, entretanto, com o café voltava-se a reforçar a concentração da propriedade. O processo de “posse” mais tardio, característico desta região, seria definitivamente sustado com a decretação da Lei de Terras de 1850 que, ao mesmo tempo, assegurou a manutenção de um contingente de trabalhadores livres disponíveis para a grande propriedade, então, dirigida para a produção do café. (GADELHA 1989, p. 177)

Como observamos garantir o território das terras devolutas¹⁸ foi um dos motivos para que a referida lei fosse aprovada, atreladas a outras medidas como o encarecimento da mesma, tornando impossível que o trabalhador que detinha apenas a força de trabalho conseguisse comprar um lote de terra. Atrelado a este processo, inicia-se o processo de grilagem das terras que contribuiu para o fortalecimento dos coronéis e aumento da violência contra os posseiros, que aviam ocupado a terra, preparado o solo para o desenvolvimento das culturas e conseqüentemente a valorização do território, onde os posseiros construíram suas raízes e identidades. Sendo assim,

¹⁷ Lei nº 601 de 18 de setembro de 1850

¹⁸ Terras que integram o domínio imobiliário do Estado, resulta nas terras que, no período das Sesmarias foram devolvidas ao domínio da Coroa portuguesa, por não cumprir com a função social estabelecida pelo sistema, bem como, as terras que não foram concedidas pela Coroa e após a independência permaneceram sob o domínio do Estado.

Para a formação das fazendas desenvolveu-se um processo de grilagem de terras. As terras devolutas foram apropriadas por meio de falsificação de documentos, subornos dos responsáveis pela regularização fundiária e assassinatos de trabalhadores. Assim, os grileiros – verdadeiros traficantes de terra – formaram os latifúndios. Os camponeses trabalhavam na derrubada da mata, plantavam nessas terras até a formação das fazendas, depois eram expropriados. Aos que resistiram na terra, o poder do coronel era explicitado pela perseguição e morte. Dessa forma, os camponeses sem-terra formavam fazendas que eram apropriadas pelos coronéis (FERNANDES 1999, p. 2).

Com isso, os territórios conquistados pelos posseiros, bem como os territórios indígenas, foram sendo apropriados pelos grileiros numa sociedade em que para os cartórios, que legitimavam a posse legal da terra, o uso dos insetos (grilos) proporcionava ao papel uma aparência de antiguidade. Para os cartórios o importante era a documentação e com a técnica utilizada pelos traficantes simbolizava a posse da terra dos grileiros por esses apresentarem ser mais antigos, e como a grilagem acontecia sob esquema entre traficantes e cartórios, mesmo se os posseiros pudessem pagar pelos documentos a estrutura não permitia o acesso a posse legal da terra. O final do século XIX e início do século XX, foi marcado por diversos levantes popular em defesa do direito à terra pelos camponeses e contra o coronelismo e suas forças, tanto militar, quanto particular. Aliás,

Da mesma forma no Contestado, como em Canudos e em diversos outros movimentos messiânicos que ocorreram no Brasil, os camponeses foram destroçados. Foram movimentos populares que acreditaram na construção de uma organização em oposição à república dos coronéis, da terra do latifúndio e da miséria. Em nome da defesa e da ordem, os latifundiários e o governo utilizaram as forças militares, promovendo guerras políticas. Não era a monarquia que combatiam, mas sim a insurreição dos pobres do campo. (FERNANDES 1999, p. 3)

Em meio a essa realidade, qualquer tentativa de movimento popular por parte dos camponeses, simbolizava atentar contra o poder dos coronéis, conseqüentemente a repressão do Estado tinha por objetivo manter a “Lei e a ordem”, mas, tal lei e tal ordem, simbolizava se contentar com a realidade agrária imposta pelo próprio Estado, na configuração do acesso à terra e o agravamento da miséria no campo, por parte daqueles que não foram inseridos na nova ordem instituída.

Já no século XX, o processo de modernização causou grandes impactos na sociedade brasileira. No campo o processo de modernização atingiu diversos setores, modificando as relações econômicas estabelecidas e conflitos em diversas partes do país e por inúmeras razões, destacamos a valorização dos territórios através de construção de estradas, que causou

conflitos entre fazendeiros interessados nas terras e posseiros¹⁹, caracterizando a implementação do regime instituído após o decreto da Lei de terras de 1850, com a entrada de posseiros e após a instalação de benfeitorias pelos mesmos e a valorização das terras com as políticas do Estado, a expulsão dos posseiros originava a entradas dos fazendeiros grileiros.

No nordeste açucareiro a modernização provocou profundas mudanças nos engenhos, onde os grandes engenhos se modernizaram, transformando-se em usinas e conseqüentemente a falência dos pequenos engenhos que não dispunham de capital para o processo de modernização, nestes últimos, os que não foram expropriados pelas grandes usinas, promoveram novas relações de trabalho e passaram a lucrar através da renda do uso do solo, ou seja, pagamento de impostos por parte do trabalhador do latifúndio concentrando uma nova forma de exploração do trabalho no campo, com isso.

O agravamento contínuo da crise e as dificuldades de vida cada dia maiores levaram os trabalhadores rurais a atitudes de revolta, de desespero, como ocorreu no já famoso Engenho de Galileia. Esse engenho, como outros localizados em áreas marginais, distante das usinas, foi ficando de “fogo morto” na década de 1930 quando os preços do açúcar eram baixos e passaram os seus proprietários a “forar” a pessoas que cultivavam frutas e cereais destinados a abastecer o comercio do Recife demais centros nordestinos. (ANDRADE 2009, p 75)

Neste sentido, os camponeses sem ter um espaço para sua subsistência se submetiam a relações precárias de trabalho sem a garantia dos direitos trabalhistas e com obrigações estabelecidas pelo dono da terra, como pagamento de impostos pelo uso da terra, tais como: dias de trabalho sem remuneração nas terras do patrão, parte da produção das terras arrendadas (metade ou terça parte da produção) e compra de produtos no barracão²⁰ da fazenda, dentre outras. No modelo de produção foreira, os camponeses estabeleciam relações indiretas com o proprietário da terra, haja vista que esse denominava um feitor, para fiscalizar e cobrar os referidos impostos, enquanto o proprietário passa a ter lucro da renda da terra sob a exploração dos camponeses.

A década de 1950 foi marcada pelo processo de sindicalização dos trabalhadores do campo, fortalecendo de vários movimentos que possibilitou uma nova modalidade de luta dos camponeses através da representação política, que possui diversas faces de enfrentamento a

¹⁹ FERNANDES Bernardo Mançano **Brasil: 500 anos de luta pela terra** Revista de Cultura Vozes, n. 1, 1999.

²⁰ Bodega ou centro de comércio de produtos na propriedade que não eram oriundos das fazendas, mas necessário para a sobrevivência dos camponeses, os mesmos deviam a obrigação de comprar neste estabelecimento independente do preço e da qualidade do produto, caso contrário o camponês seria expulso da fazenda.

exploração dos trabalhadores, no caso do nordeste as Ligas Camponesas tem sua origem, nos engenhos expropriados pela modernização e que instituíram uma nova forma de exploração dos trabalhadores, a qual discutimos no próximo tópico.

3.2. A organização dos movimentos sociais do Campo

O camponês é um coadjuvante da história? Ou a história o colocou nessa condição? Como pensar uma representatividade do campesinato, se não pela sua própria ação? Qual a importância da organização dos camponeses na luta pela terra? Como a Reforma Agrária implementou a luta pela terra? Essas questões marcam o debate teórico entre autores que abordam a questão agrária, os movimentos sociais do campo e a luta pela terra no Brasil.

As lutas e rebeliões camponesas marcaram toda a história do Brasil como resistência contra a espoliação da terra, a opressão das oligarquias e as desigualdades dos direitos sociais e políticos.

O campo a partir da abolição da escravidão percorreu em diversas crises, que afetavam os camponeses que vivenciaram momentos de exploração do trabalho, mesmo esse sendo denominado “livre”. A organização dos trabalhadores e trabalhadoras se constituiu enquanto ferramenta importante de resistência à estrutura estabelecida, bem como a luta pela reforma agrária, que passou a fazer parte das místicas de mobilização dos movimentos sociais e sindicais no século XX e teve o apoio do Partido Comunista Brasileiro. Vale salientar que:

No nosso País, a reforma agrária é uma política recente, comparada ao processo de formação do latifúndio e da luta pela terra. A luta pela reforma agrária ganhou força com o advento das organizações políticas camponesas, principalmente, desde a década de cinquenta, com o crescimento das Ligas Camponesas. Todavia, a luta pela terra é uma política que nasceu com o latifúndio. Portanto, é fundamental distinguir a luta pela terra da luta pela reforma agrária. Primeiro, porque a luta pela terra sempre aconteceu, com ou sem projetos de reforma agrária. Segundo, porque a luta pela terra é feita pelos trabalhadores e na luta pela reforma agrária participam diferentes instituições (FERNANDES 1999, p 1)

Como vimos anteriormente, a partir da década de 1950, a reforma agrária possibilita uma nova face à luta pela terra, possibilitada através da emergência de várias organizações de diferentes setores como: partidos políticos, frentes religiosas de alas progressista da igreja católica, organizações de estudantes dentre outras, que aderiram a luta pela terra traçada pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo no Brasil. Todavia,

Em todo o país, diversos conflitos e eventos foram testemunhos da organização camponesa no início da segunda metade do século XX. As lutas dos pequenos proprietários, dos arrendatários e dos posseiros para resistirem na terra, juntamente com as lutas dos trabalhadores assalariados e os congressos camponeses, desenvolveram o processo de organização política do campesinato. Crescia a luta pela reforma agrária e o Partido Comunista Brasileiro – PCB.- e a Igreja Católica, entre outras instituições, disputaram esse espaço político, interessadas nesse processo (FERNANDES 1999, p. 4).

Ressaltamos, dentre outras organizações de trabalhadores e trabalhadoras rurais que emergiram em meados século XX, as ligas camponesas no Nordeste, com ênfase no Pernambuco e na Paraíba que, como outros movimentos contemporâneos formaram Associações de Lavradores em defesa dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras e com pautas formadas no processo de socialização entre os sujeitos.

Fernandes (1999) destaca que a organização dos sindicatos e formação de movimentos sociais proporcionou uma nova dinâmica na luta dos camponeses, pois, como já ressaltamos ao longo do desenvolvimento do país os camponeses se organizaram no intuito de negar a estrutura dominante, destacamos a formação de quilombos, levantes de trabalhadores e trabalhadoras do campo, a luta de comunidades tradicionais em defesa de seus territórios, dentre outras, que denunciava a exploração dos camponeses e cobravam mudanças sociais. Porém, o século XX se constitui o século da emergência da luta política institucionalizada por parte dos camponeses, contribuindo para fortalecimento da mística e afirmação da identidade na luta.

Conforme Julião (2009), as Ligas Camponesas, movimento que instaura uma dimensão de classe, formado por trabalhadores e trabalhadoras do campo, teve grande importância política no Nordeste em meados dos anos de 1950, e início dos anos de 1960.

Moreira (ET ALL, 2011) ressalta que as principais bases para a formação do referido movimento foram: mobilização social, luta pelos seus direitos, luta contra o regime de servidão imposta pelo latifúndio, contra os privilégios das oligarquias e sobre tudo, a luta pela reforma agrária, com base na posse das terras ocupadas pelos mesmos. Dentre estas se destacaram as Ligas Camponesas de Galileia e a de Sapé.

A primeira localizada no município de Vitória de Santo Antão em Pernambuco, onde foi palco da primeira reforma agrária de caráter popular no país, através da posse do engenho de Galileia conseguida por decreto parlamentar em meio à luta dos camponeses. Com isso,

[...]. Essa batalha terminou com a vitória dos camponeses, não junto aos Tribunais, porém na Assembleia Legislativa, a qual votou a desapropriação da “Galileia”, mediante projeto-de-lei de autoria do deputado socialista,

Carlos Luiz de Andrade. Foi uma peleja cheia de lances inesquecíveis. Os camponeses das Ligas mais atuantes (“Galileia”, “Limão”, “Espera”, “Cova da Onça”, “Miroeira”) desceram sobre a cidade, do Recife. Eram três mil. Concentraram-se desde o amanhecer em torno da Assembleia Legislativa. A batalha durou todo o dia e entrou pela noite. Houve passeata até o Palácio do Governo. O governador desceu as escadarias para falar aos camponeses. Os deputados se revezavam na tribuna, aplaudidos quando defendiam o projeto e vaiados, se combatiam. O Presidente da Assembleia, deputado Antônio =Neves, teve um comportamento digno da gratidão dos camponeses. Convocou sessões extraordinárias para que a lei fosse definitivamente aprovada naquele dia. Pouco antes da meia-noite, a batalha estava ganha pelos camponeses. (JULIÃO 2009, p. 278)

O relato acima demonstra a força deste movimento que proporcionou a conquista dos camponeses de Galileia, e por seu significado e repercussão tornou-se a “Liga Mãe” historicamente deste tipo de organização.

A segunda organização mencionada anteriormente, localizada no Município de Sapé Paraíba, palco de grande adesão popular e tal qual a primeira, proporcionou um espaço de grandes conflitos entre duas classes sociais, a dos camponeses e a dos latifundiários. Haja vista que;

O espaço agrário da zona da mata paraibana, a partir da colonização, foi estruturada como base no monopólio fundiário, na monocultura canavieira e na exploração do trabalho. Essas três características permaneceram praticamente intocadas até metade do século XX. Apenas com a abolição do trabalho escravo foi substituído pelo trabalho dos moradores. (MOREIRA (ET. ALL), 2011, p 87)

Ambas as organizações trouxeram consigo a luta pela reforma agrária como objetivo principal, na busca de desconstruir as estruturas historicamente estabelecidas através da formação e da composição agrária no país. Para os camponeses organizados através das Ligas, o lema era, “*Reforma agrária na Lei ou na marra*” que mobilizou os setores do poder. Sendo assim,

A luta pela reforma agrária teve uma resposta do governo federal com a assinatura do decreto N° 53.700 de 13/3/1964 que declarava ser de interesse social para fins de desapropriação as áreas rurais que ladeiam os eixos rodoviários federais os leitos das ferrovias nacionais e as terras beneficiadas ou recuperadas por investimentos exclusivos da união em obras de irrigação, drenagem e açudagem atualmente inexploradas ou exploradas contrariamente à função social da propriedade, e dá outras providencias (MOREIRA (ET. ALL), 2011, p. 103).

O referido decreto demonstra a tentativa de implantação da reforma agrária no país, a partir de uma iniciativa do Estado, o que provocou o acirramento nos conflitos já existentes no campo, que proporcionou profundas transformações na sociedade.

No cenário nacional a resposta à abertura política foi o golpe civil-militar de 1964, não diferente, mais antes do golpe militar, os latifundiários deram suas respostas as organizações dos trabalhadores, em 02 de abril de 1962 João Pedro Teixeira, líder das ligas de Sapé, foi assassinado a mando de um dono de engenho, já em galileia a tentativa de expulsão dos camponeses e a pressão dos diversos setores do poder, tentavam intimidar os camponeses como afirma a citação a seguir.

Os foreiros, apossados pelos proprietários recorriam a justiça, mas o processo judicial era demorado e eles dificilmente conseguiam pagar por muito tempo por um advogado e enquanto permaneciam no “sítio” eram constantemente ameaçados pelos vigias e agregados do proprietário. (ANDRADE 2009, p. 76).

Na Paraíba, após a morte de João Pedro Teixeira o movimento não retroagiu e intensificou sua luta, acrescentando em suas pautas o pedido de justiça, como afirma a esposa do líder assassinado Elizabete Teixeira “*hoje eu te digo com consciência ou sem consciência de luta, eu macharei na tua luta João Pedro, pro qui der e vier*” (TEIXEIRA, 2012, p. 88), essas palavras foram a resposta que Elizabete deu a João Pedro, após a morte do seu esposo, afirmando que daria continuidade a sua luta, tornando-se então coordenadora da Liga de Sapé, e fazendo com que a mesma crescesse na sua organização até ser golpeada pela ditadura militar.

Como estratégias de mobilização, de acordo com Moreira (ET. ALL), (2011), as Ligas Camponesas de Sapé, usavam diferentes estratégias de luta para manter os trabalhadores na terra: comícios, passeatas, amparo aos trabalhadores expulsos das fazendas sem os seus direitos garantidos por lei, pois se juntavam em mutirões para impedir que o trabalhador fosse expulso de suas casas ou da destruição da lavoura, ajudavam também na recuperação de ambos, para os que já haviam perdido.

Os camponeses organizados, lutavam para a extinção do cambão²¹, buscavam assistência jurídica aos camponeses, através procura de “brechas” na lei para defender a posse do camponês, luta pelos direitos no acesso aos serviços de saúde, buscando acesso a políticas públicas para a construção de postos de saúde, combate ao analfabetismo, pautada sobretudo, em alfabetizar os camponeses para que os mesmos pudessem votar e participar da política.

²¹ Tributo cobrado aos camponeses pelo uso da terra através do trabalho sem remuneração.

“Para superar essa dificuldade, o movimento camponês contou com o apoio da Campanha de Educação Popular – Ceplar” (MOREIRA (ET. ALL) p. 102), em 1963 foi instalado o núcleo de alfabetização de adultos da Juventude Universitária Católica²², na cidade de Sapé, bem como em Mari e Rio Tinto.

Quanto à luta pela reforma agrária, como já assinalamos anteriormente, essa pauta esteve presente no decorrer da história de formação e desenvolvimento das Ligas, atrelada a luta pelos direitos trabalhistas e pela sindicalização, legalizando as mobilizações dos camponeses, a procura de apoios externos, dentre as quais a participação partidária como o PCB (Partido Comunista Brasileiro) associação de imprensa, o movimento estudantil, o movimento sindical urbano, setores da Igreja católica, dentre outros.

O avanço das Ligas como organização política foi “abafada” pelos Militares em 1964 com forte repressão contra os camponeses, mas suas lutas vêm se renovando e sendo reescrita pelos movimentos que as sucederam.

As Ligas Camponesas foram (são) o acender das chamas da *Liberdade* e como a história não se constitui enquanto um processo contínuo, mais sobretudo da política, do poder, do conflito e do retomar da história *esperamos que a chama da esperança* acenda novamente no pensamento dos camponeses e a *dignidade* possa ocupar o lugar da *injustiça*. O movimento camponês é contínuo através de uma série de movimentos que existem atualmente no cenário brasileiro, onde, de certa forma as Ligas Camponesas permanecem vivas na política e na história. Neste sentido, o surgimento de outros movimentos após a década de 1960, simboliza o renascimento da utopia vivenciada pelos componentes das Ligas, bem como a reconstrução da questão agrária.

Com o avanço conquistado com as associações de lavradores, no final da década de 1950 implementou a emergência das organizações sindicais no início da década de 1960, imbuídos pelas mobilizações de caráter popular e da representatividade dos camponeses organizados, pois.

O sindicalismo enquanto movimento ganhou destaque com as ligas camponesas que centrou sua ação na luta contra as formas de dominação e exploração do trabalho e pela a reforma agrária. A regulamentação do sindicalismo rural pelo Estado é a consequência de entidades organizativas pré-existentes em sindicatos culminaram, em 1963, na constituição da

²² De acordo com Silva (2002) a Juventude Universitária Católica- entidade ligada ao Movimento da Ação Católica da *Ação Popular* foi formada em Belo Horizonte (MG), em 1962, a partir de grupos de operários e estudantes ligados à Igreja. Seguiu sua trajetória com ideologia cristã, mas sofreu fortes influências do marxismo/leninismo junto a operários camponeses, com ênfase na formação de bases nos movimentos sociais, operário, estudantis e de camponeses que resultou na formação de um partido denominado de Ação Popular Marxista-Leninista (APML),

Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura- CONTAG que Unificava a enorme quantidade de seguimentos no campo e centralizava as organizações sindicais até então existente. Este período foi marcado por um processo intenso e efervescente da organização e luta dos trabalhadores no meio rural brasileiro são frutos deste movimento histórico as Ligas Camponesas, a União dos Trabalhadores e Trabalhadoras Agrícolas do Brasil- ULTAB e o Movimento dos Agricultores Sem Terra- MASTER. (LUZZI 2007. P 79/80)

Como vimos à sindicalização tem a finalidade de unificar as diversas ações dos camponeses espalhados pelo Brasil e o objetivo de unificar a luta pela a reforma agrária, vale salientar que a luta sindicalizada no campo parte de uma iniciativa da própria classe, haja vista que nesse período a agricultura não era compreendida enquanto categoria de trabalho e, como já assinalamos, os camponeses não eram acobertados pelos direitos trabalhista, portanto não haveria base legal da representatividade do trabalhador através do sindicato. Só a partir da fundação da CONTAG²³, as lutas sindicais de vários sindicatos informais ganham força e representatividade nacional dos trabalhadores do campo.

A década de 1960 possui como marco no campo da questão agrária, o avanço das mobilizações dos camponeses e a quebra dos movimentos sociais pelo golpe civil militar de 1964. De acordo com Pereira (2005, p. 73), “*E 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*”. Neste período as forças em prol da reforma agrária foram derrotadas, a diretoria da CONTAG sofre intervenção e a entidade passa a celebrar políticas assistencialistas, sem contar com a mística para a organização e a resistência, por parte dos trabalhadores e trabalhadoras.

Durante o regime civil militar os sindicatos se fortalecem em meio aos movimentos contra o regime, os sindicatos rurais aderem às disputas e inserem ao movimento, as reivindicações históricas dos camponeses pela qualidade de vida no campo. Pereira (2005) em sua análise sobre a questão agrária na Paraíba, afirma que os camponeses no final da década de 1970 começam a organizarem no intuito de garantir uma política agrária contra as oligarquias com a finalidade da conquista de condições de trabalho.

No final da década de 1970, levanta-se a sociedade civil contra a ditadura militar. As organizações sindicais se fortalecem tanto na cidade quanto no campo. Enquanto no sudeste os metalúrgicos lideravam uma corrente de mobilizações e de greves, na Paraíba os trabalhadores rurais começavam a se organizar contra a seca, por uma política agrícola e por melhores condições de vida e trabalho. Da Pastoral Rural e das comunidades de base surgiram

²³ Confederação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura

muitos militantes para ajudar a organizar os sindicatos. [...] (PEREIRA 2005. P 74)

A modernização conservadora foi o processo de modernização da produção agrícola, através da inserção e submissão ao processo de industrialização. Conservadora por manter as bases do latifúndio e promover a expropriação dos pequenos produtores para a proletarização dos camponeses, tanto no campo, quanto na cidade.

A modernização conservadora avança no campo juntamente com a repressão militar, que tinha por finalidade manter as lutas dos camponeses resultantes de transformações acarretadas pelos movimentos sociais da década de 1950 e 1960 “abafadas”, e proporcionou um novo debate sobre o campo, neste sentido o Estado passa investir na modernização da produção, que se transformaram em grandes monopólios agroindustriais. A partir da ação política do Estado, haja vista que.

[...] Somente máquinas e insumos de origem industrial, combinados com um sistema e extensão (voltado precisamente para este tipo de modernização) podem elevar a produtividade do trabalho e também elevar a liberação de mão-de-obra do campo para as cidades, sem que isso traduza numa queda no nível da oferta agrícola. (ABRAMOVAY 1992, p. 84)

De acordo com Abramovay (1992) esse modelo de desenvolvimento, com base em maximizar o lucro através das experiências de Schultz ao analisar a eficiência da agricultura “tradicional” a partir de uma postura racional no uso dos recursos para obterem o lucro, ou, como descrito pelo autor, maximizar do lucro, sem desconsiderar o risco na utilização da mão de obra e dos recursos disponíveis para obterem resultados esperados na produção, que de acordo com Schultz se encontra a eficiência econômica da agricultura “tradicional”.

O referido autor conclui que a agricultura tradicional não ampliaria a produção por não dispor de capitais necessários e pela incerteza de retorno financeiro, portanto, para que a agricultura “tradicional” se modernizasse seria necessária a ação do Estado para que, através de assistência técnica e incentivos fiscais a agricultura tradicional pudesse se desenvolver. Tal paradigma foi importada e adaptada para o Brasil no auge da chamada “revolução verde”²⁴

²⁴ De acordo com Luzzi (2007), a Revolução Verde Diz respeito a um pacote de tecnologias adotadas no campo com o objetivo de maximizar a produção, para tanto foi adotada medidas consideradas “revolucionárias” com relação as práticas desenvolvidas historicamente pelos agricultores, pois a concepção de produção está interligada e submissa ao setor industrial, haja vista que, as referidas tecnologias são desenvolvidas pela indústria. Destacamos a mecanização da produção, com a finalidade de reduzir o uso de mão-de-obra, auto rendimento da produção e produtividade, através da inserção de semente híbridas, com ênfase na monocultura, uso de adubos químicos e de fertilizantes uso de agrotóxicos, dentre outros.

com a finalidade de modernizar, através de um sistema técnico e industrial, os latifúndios e médios produtores e extinguir a agricultura camponesa por meio de um complexo sistema agrícola atrelado a indústria.

Nesse sentido 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, através da introdução de máquinas pesadas, produtos agroquímicos e um novo comportamento do agricultor – mais individualista e competitivo no mercado (SILVA 2007, p. 4)

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 esses migrassem para os centros urbanos, ou se tornassem empregados das agroindústrias, ou seja, o país vivenciou um processo de modernização conservando mantendo as bases dos latifúndios construídos no decorrer da história e com incentivo fiscais por parte do Estado, na oferta de crédito fundiário e a garantia de assistência técnica voltada ao referido modelo “*com ênfase na pesquisa por produto, através de estudos de introdução de novas cultivares e novas técnica de produção, de controle de pragas e doenças, de melhoramento genético, entre outras*” (LUZZI 2007, p. 12).

Assim, o campo mudava numa perspectiva conservadora na qual,

Os olhares convergiam, em grande parte, para a constituição, no setor agrícola, de uma estrutura empresarial e para a emergência de um proletariado gerado por um mercado de trabalho específico ou unificado. Quanto ao campesinato, a muitos ele parecia excluído desse futuro e se anunciava a sua “decomposição” ou os processos da sua subordinação às novas formas de capital no campo. (WANDERLEY 2003, p. 2)

Acreditava-se que o agronegócio daria conta da produção de alimentos para a nação, bem como, a produção de excedentes para exportação, onde os latifúndios formados desde a colônia transformaram-se em exportadores das Commodities e tinha a finalidade de implantar uma sociedade homogenia no país. Pois,

[...], a agricultura tinha um papel importante na consolidação do modelo de desenvolvimento, mas subordinado a indústria. Ela não poderia representar um obstáculo ao desenvolvimento industrial e, por isso, deveria desempenhar algumas funções importantes, tais como: produzir alimentos e matérias-primas a preços baixos para atender o crescimento da demanda; produzir excedentes exportáveis para evitar desequilíbrio na balança de pagamento; liberação de mão-de-obra para o setor urbano industrial e se tornar consumidora de produtos industriais, ou seja, a agricultura perde sua autonomia e se torna intermediária entre dois setores industriais, um a

montante (máquinas, sementes, e insumos agrícolas) e outro a jusante (grandes compradores e processadores de produtos agrícolas). (LUZZI 2007, p 9)

Como vimos, à modernização da produção agrícola tinha por finalidade o desenvolvimento de setores industriais, tanto na oferta de recursos humanos, através da liberação da mão de obra para os centros urbanos, como no desenvolvimento relações comerciais junto à indústria de fertilizantes, sementes geneticamente modificadas e equipamentos agrícolas, necessários para suprir a demanda dos trabalhadores que necessitavam ser inseridos na lógica da produção industrial e com base no aumento do lucro por parte dos grandes produtores. Portanto,

É possível afirmar que organismos nacionais – normalmente não governamentais – organismos internacionais, segmentos representativos de interesses da sociedade civil se arvoram em um processo de denúncias e buscas de alternativas á forma de condução do desenvolvimento centrado no crescimento econômico. A economia, a ecologia, e o próprio processo de desenvolvimento se tornam problemas de responsabilidade de todas as nações (SILVA, 2007. p 4).

Tal modelo representou o aumento das desigualdades no campo, e não atendeu as promessas de alimentar o país e causou grandes problemas ambientais, haja vista que o mesmo manteve o foco na produção de monoculturas para exportação, acúmulo de capital, pouca disponibilização para mão de obra, estímulo para o uso massivo de agrotóxicos e a mecanização do trabalho, além de promover um crescimento migratório campo-cidade, promovendo os problemas enfrentados pelas grandes cidades, grande parte, pelas populações desterradas de seus territórios no intuito de trabalhar nas “grandes obras” da construção civil e na indústria, permanecendo como um excedente de mão de obra não especializada, que passaram a ocupar os setores periféricos, causando “problemas no desenvolvimento das cidades”. Afirmamos, por essa razão, que os mesmos são muito mais refém do sistema opressor, excludente e conservador, historicamente estruturado em nossa sociedade.

Para sanar os referidos problemas, adotam-se as políticas de “racionalização” do desenvolvimento da agricultura familiar a partir da década de 1990. O Estado busca executar políticas com a finalidade de incentivar, de forma técnica a produção da agricultura familiar, através da inserção do mercado financeiro. Tal ação decorre do período pós-redemocratização, mais precisamente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, com a criação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar PRONAF. Mas,

Ainda que se chame a atenção para a diferença desta nova política em relação às anteriores, criticadas como produtivistas, ou seja, com ênfase na

dimensão quantitativa do crescimento econômico em detrimento da dimensão qualitativa do bem-estar social, as metas anunciadas nos remetem à velha fórmula desenvolvimentista: aumento da produção = diminuição de preço no mercado = competitividade (CARNEIRO 1997, p. 27).

Tal fato, como vimos anteriormente, provoca uma dualidade de interpretações pois, no processo em que a agricultura familiar toma cena, a mesma ocupa o espaço da agricultura camponesa, pois a primeira está voltada a produção moderna e com vistas no mercado, inclusive o mercado financeiro, através de políticas de crédito para investimentos em infraestrutura e para insumos, enquanto a segunda representa o modelo de agricultura que nega a inserção no mercado, e que,

Associando progresso técnico ao aumento da capacidade produtiva e à imagem do agricultor viável, essa política assegura um enquadramento técnico-ideológico do agricultor familiar que se torna referência para a implementação das metas e, sobretudo, em critério para a avaliação da eficácia das medidas adotadas e do desempenho do próprio agricultor. Ademais, a consolidação desse modelo pressupõe uma percepção evolucionista (e dualista) de mudança social opondo tradição à modernidade, com o agravante de instituir a primeira onde ela não existe. Pensar o agricultor como um “profissional como outro qualquer”, enquadrando-o em um modelo único, calcado nos mesmos parâmetros do trabalhador urbano, de fato, implica negar ou não levar na devida consideração os componentes culturais dos estilos de vida dos agricultores familiares que normalmente se associam às práticas econômicas (CARNEIRO 1997, p. 82)

Entretanto, a agricultura familiar, a partir da ótica de Lopes (1999. P 50) também contempla outros sujeitos do campo, pois *“o assentado já é um agricultor familiar, na medida que essa noção está ligado à natureza do trabalho agrícola baseado na utilização, pelo agricultor da força de trabalho dos membros da família”*. Com isso,

Em uma leitura atenta dos trabalhos acadêmicos pode-se observar que os pesquisadores que utilizam o conceito de agricultura familiar com consistência teórica, não usam o conceito de camponês. Já os pesquisadores que usam o conceito de camponês, podem de agricultores familiares, não como conceito, mas como condição de organização do trabalho. Da mesma forma, ao se trabalhar com o conceito de camponês, pode-se utilizar as palavras: pequeno produtor e pequeno agricultor. Todavia, como existem muitos trabalhos que utilizam essas palavras como equivalentes do conceito de agricultura familiar, é necessário demarcar bem o território teórico. Os teóricos da agricultura familiar apresentam uma série de argumentos (FERNANDES 2002, p. 3).

Acreditamos que ambas as afirmações, possuem suas verdades, haja vista que, parte dos agricultores e agricultoras familiares se inseriram na lógica mercadológica, e busca sua

inserção na lógica do mercado, porém, o campesinato não se extinguiu a partir deste processo, pelo contrário, os movimentos sociais e sindicais intensificaram sua luta pela terra e tem nos MST²⁵, MSTTR²⁶ dentre outras organizações, a territorialização da reforma agrária e a produção de um discurso anticapitalista. Vale salientar, e ao longo deste texto temos enfatizado, que a questão da questão a agrária é a ressignificação dos camponeses perante as imposições dos sistemas que tem por finalidade o “calar” das vozes da luta pela reforma agrária.

O movimento sindical mesmo no contexto do regime civil militar, realizou congressos a fim de discutir alternativas para a agricultura camponesa. Luzzi 2007 aponta diversas discussões em congressos organizados pela CONTAG que passou a agir em parte, por algumas lideranças –devido a intervenção de forças conservadoras em federações- na acessória dos trabalhadores rurais assalariado com a finalidade de garantir o acesso a seus direitos, e na discussão sobre reforma agrária de crédito específico e início de desenvolvimento de ações por parte da instituição no tocante a formação de lideranças políticas no movimento sindical, para alterar a estrutura assistencialista desencadeada pela intervenção do Estado, surge a Escola Nacional de Formação da CONTAG.

O Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) surge na década de 1980, e se territorializa em contradição ao modelo de desenvolvimento da agricultura adotado na década de 1960 e 1970. O movimento tem seguido sua trajetória de luta pela terra, através da luta por uma reforma agrária de caráter popular. O MST ao longo de sua trajetória vem possibilitando, através do processo de ocupação de terra, questionar o latifúndio e a monocultura.

É contemporâneo ao processo de territorialização do MST enquanto movimento socioespacial (Fernandes 2000) a reterritorialização e retomadas das discussões acerca da adoção da reforma agrária como política, a partir processo de redemocratização pois “*em 1985, o I plano nacional de Reforma Agrária, voltou a propor o estabelecimento de zonas prioritárias de reforma agrária, mas a reação das forças antirreformistas levou o abandono da ideia.*” (CINTRÃO, (ET. ALL) 2008. P 20)

²⁵ Desde a nossa fundação, o Movimento Sem Terra se organiza em torno de três objetivos principais: Lutar pela terra; Lutar por Reforma Agrária; Lutar por uma sociedade mais justa e fraterna. Estes objetivos estão manifestos nos documentos que orientam a ação política do MST, definidos em nosso Congresso Nacionais e no Programa de Reforma Agrária.

²⁶ (...) o país ainda está em dívida com a reforma agrária, pois há uma enorme demanda por desapropriações, um grande passivo nos assentamentos e uma situação de violência e impunidade no campo. Esse modelo agrário implementado no Brasil demonstra que a opção dos sucessivos governos foi pelo econômico, com ênfase na preservação do latifúndio e exploração da monocultura. E o aprofundamento desse padrão vem fazendo com que o campo, cada vez mais, se transforme em um lugar sem gente, sem recursos naturais e sem produção de alimentos CONTAG.

O MST e a CONTAG, passaram a integrar um grupo de pesquisadores, sobretudo da área de engenharia agrônoma, que iniciaram um debate sobre uma modalidade de agricultura alternativa ao agronegócio, que convergia com a retomada dos movimentos sociais inserindo a suas ações políticas, para além da reforma agrária, inicia-se o debate sobre o modelo de produção de alimentos.

De acordo com Luzzi (2007), o referido grupo implementou um debate através de produções científicas e realizações de Encontros Brasileiros de Agricultura Alternativa (EBAA), que tinha por finalidade desestruturar o modelo de desenvolvimento da agricultura conservadora, que introduziu o uso de agrotóxicos na produção de alimentos e contra o controle das multinacionais do setor químico e mecânico, sobre a agricultura brasileira, onde na realização do III encontro da EBAA ouve a adesão dos movimentos sociais, sindicais e de agricultores. Com isso.

A ampliação da base social influenciou também, as discussões do movimento de agricultura alternativa e permitiu que os movimentos sociais se aproximassem deste debate, e, por conseguinte introduzisse outras questões que faziam parte de suas preocupações e reivindicações. (LUZZI 2007, p. 25)

Já o MST construiu sua ascensão tornando-se uma das maiores organizações de camponeses, através da luta pela terra e pela reforma agrária, onde as mesmas se reterritorializam implementado pelo debate contra o modelo de produção de alimentos com base no uso de agrotóxicos.

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

[...] continuei a análise do MST não só como forma, mas também como processo e os significados de suas dimensões e ações, principalmente pelas transformações causadas na estrutura fundiária e nas relações sociais, na conquista de frações do território. (FERNANDES 2000, p. 60/61)

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, formando seu território socioespacial, que se constitui enquanto espaço político de luta e resistência do campesinato ao modelo dominante e opressor, onde a luta pela terra possibilita transformações nos espaços em conflitos. Tais conceitos simbolizam a ação política

experimentada pelo MST, em seus processos de luta política no Brasil, tendo a finalidade de desconstruir o modelo de desenvolvimento da agricultura, que resultou na formação dos grandes latifúndios e a exploração, exclusão e expropriação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, através de uma lógica capitalista de produção, instituída no campo e na agricultura familiar.

Neste sentido a luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo vem tomando novos rumos a partir da década de 1990, onde a questão agrária é reescrita, pois com o advindo da política neoliberalista, o Estado passa a ter menos representatividade em alguns setores, porém, esse mesmo Estado passa a ser o agente direto da reforma agrária, todavia, esse modelo de reforma agrária, tal qual o modelo de agricultura familiar, já mencionado, tem por finalidade desestruturar as lutas históricas dos camponeses e construir uma relação direta entre o Estado e agricultor, visando a desarticulação dos movimentos sociais que historicamente têm se articulado em prol da reforma agrária. Neste 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)

Observa-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 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, elevando uma nova modalidade de comercialização de terras, através do crédito destinado a reforma agrária, ou seja, permanecendo e implementando a política e a estrutura fundiária, através 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, neste modelo mercantilista, necessita pagar pela terra e as taxas de juros estabelecidas pelo mercado financeiro.

Pois como diz Lopes (1999, p. 50) “*A intenção da nova reforma agrária do governo, é, portanto, de enquadrar a política agrária brasileira nos princípios do livre mercado, contando para isso com o apoio do Banco Mundial*”.

Tal ação promove a construção de identidades que integra a mística para o desenvolvimento das ações. Neste sentido, há no MST e na CONTAG e em outros

movimentos sociais e sindicais, aprendizagens construídas no processo de socialização e ação e de reflexão acerca da realidade vivenciada pelos seus membros.

A organização de uma ocupação decorre da necessidade de sobrevivência. Acontece pela consciência construída na realidade em que se vive. É, portanto, um aprendizado em um processo histórico de construção das experiências de resistência. Quando um grupo de famílias começa a se organizar com o objetivo de ocupar terra, desenvolve um conjunto de procedimentos que toma forma, definindo uma metodologia de luta popular. (FERNANDES 2000, p. 62)

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 que tenha a capacidade de interpretar o mundo e as transformações do mundo em que vive.

É também a partir da década de 1990 que a educação passa a fazer parte do itinerário das lutas dos movimentos sociais do campo, inserindo 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.

“A questão agrária” está territorializada nas transformações que envolvem a luta pela terra desenvolvida pelos camponeses em um paradigma avesso ao Estado. Discutir educação do campo em meio a questão agrária simboliza a dimensão dos movimentos sociais, conectado com os paradigmas apresentados anteriormente, de acordo com o modelo de desenvolvimento do campo imposto pelo Estado e a contradição deste modelo desenvolvido na luta dos movimentos sociais, estes apresentam-se enquanto sujeitos da educação do campo.

3.3. 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, que diferentemente dos modelos de produção anteriores, onde o trabalhador necessitava “apenas” da força de trabalho para manusear as ferramentas de trabalho e a educação neste período permaneceu como privilégio das elites, com a modernização conservadora do capitalismo a escolarização no campo passa a ser entendida enquanto 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, ou seja, a educação que é inserida no campo não se preocupa em rever a exclusão das classes populares, mas, visa a implementação 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, por pleitear uma prática voltada aos valores urbanos, com finalidades de privilegiar determinadas classes sociais e com interesse no contexto industrial do mundo ocidental. Pois,

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, que acreditava no processo de industrialização como alternativa única de desenvolvimento e a cidade como centro das relações sociais em detrimento do campo, restrito apenas a produção agroindustrial.

Historicamente a educação desenvolvida nas escolas do campo descaracteriza as potencialidades deste 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 do campo 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 rural.

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).

Neste 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 na perspectiva da formação e da emancipação humana, assim,

Surge na luta pelo abandono de uma educação “rural” enraizadas em propostas educativas assistencialista 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 este novo modelo deve estar amalgamado no desenvolvimento social preocupado com as questões ambientais, sobretudo com a sustentabilidade e que possibilite aos sujeitos buscar alternativas para o desenvolvimento de seus territórios, tornando-se protagonista de suas lutas e fortalecimento do empoderamento político. 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 nesta perspectiva que os movimentos sociais do campo têm como objetivo, não apenas a mudança social, mas, sobretudo 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 atuem neste campo queremos formar? Refletir as potencialidades sociais culturais político 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, que valorize o conhecimento do lugar onde está inserida, as potencialidades econômicas, ou seja, que desenvolva uma prática pedagógica a partir do local para conhecer o geral.

Portanto, se faz necessário uma educação que desconstrua o discurso produzido pelo sistema capitalista, industrial desenvolvimentista e urbanocêntrica, e que corrobore com os processos social bem como territorial, fazendo com que o desenvolvimento e as tecnologias

possam beneficiar grande parte da sociedade, que tem traços indenitários em comum, quebrando com as barreiras do individualismo impostas pela cultura da competitividade e que valorize 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)

Percebe-se que a educação do campo é pensada como um elemento de exercício da cidadania, afirmação da identidade, bem como um instrumento de continuidade da proposta de transformação indicada pelos movimentos sociais, pois, 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 impondo uma educação descontextualizada, uma cultura da cidade, transformando a cidade hegemônica com relação ao campo. De acordo com Silva (2007):

O termo “educação do campo” que estamos tratando nesse texto tem um sentido amplo e complexo, portanto, não deve ser entendido apenas como sinônimo de ensino. Este conceito fundamenta-se na prática educativa que temos desenvolvido nos movimentos sociais, nas diferentes organizações [...] (p 8)

Contudo, o movimento em torno da educação do campo, tem possibilitando a autonomia das práticas desenvolvidas nos diferentes espaços de socialização, garantido a autonomia nos currículos e possibilitando uma prática educativa que valorize as identidades dos sujeitos do campo, no intuito de promover um processo de libertação dos sujeitos as doutrinas impostas pelo modelo de educação construída a partir do sistema capitalista. Essa proposta está fundamentada nos princípios de emancipação humana, que aprofundaremos a seguir.

3.4 Educações como forma de emancipação.

Tratando da educação como forma de emancipação concordamos com Freire (2011), ao elencar que o pensar crítico se constituiu enquanto ferramenta importante para desenvolvimento do ser em busca do inacabamento, de sua inconclusão e princípio de

liberdade. Neste 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, através da consciência formada pelos espaços de sociabilidade entre os sujeitos, sob diferentes formas, pois.

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, e 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, onde a educação é entendida como finalidade, para construir um modelo de educação que possibilite o sujeito sair da visão “ingênua”, para alcançar “visão crítica do mundo”. Empoderado da visão crítica, 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, através do desenvolvimento das habilidades críticas no processo de trocas de saberes, bem como acerca formação deste 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).

Neste sentido, a educação como princípio de libertação, necessita romper a perspectiva de que a escola enquanto instituição seja o espaço único de formação humana, e 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 informal²⁷, possibilitando o processo de construção do ser, a partir da socialização dos saberes.

A educação como princípio de libertação requer reflexão acerca do papel da educação para formação do homem, fundamentada, nos processos de humanização do ser, que consciente de sua inconclusão busca construir a sua história, colocando-se enquanto sujeito da mesma, ou seja, provendo a autonomia do ser enquanto sujeito, que consciente dos direitos e deveres pode intervir de forma crítica na sociedade em que almeja construir. Tal modelo é contrário a perspectiva de desumanização do ser, que não sabe-se inacabado, não compreende o verdadeiro sentido da educação.

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 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, tratando todos de maneira igualitária, respeitando as limitações e potencialidades de cada sujeito, possibilitando a descoberta dos valores construídos entre os grupos em que estes interagem, bem como possibilita, através da autonomia do pensamento crítico, alcançar a leitura do mundo em que o mesmo está inserido,

²⁷ 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

permitindo sua desalienação das amarras limitadas da fragmentação do ser e consequentemente sua capacidade de intervir no mundo, através da naturalização do mundo, que é construído e reconstruído pelo homem em suas relações.

4 A LUTA PELA TERRA E PELA ESCOLA: O ASSENTAMENTO ZÉ MARCOLINO

Neste capítulo trazemos o resultado da pesquisa de campo na qual conhecemos o processo de formação do assentamento Zé Marcolino no que se refere: ao processo de ocupação da terra, os processos educativos e organizativos desenvolvidos neste momento, a percepção das famílias assentadas, os dirigentes e das professoras sobre as lutas desencadeadas para ocupação da terra e pela existência da escola na comunidade. Entender a percepção dos diferentes sujeitos sobre este fenômeno e problematizar as relações sociais vivenciadas no conflito de luta pela terra e a escola foram nossos objetivos.

4.1. Como tudo começou: a ocupação da terra

A luta pela terra na Fazenda Serrote Agudo, apresenta uma diversidade de formas de ocupação e de luta pela sua posse. A fazenda Serrote Agudo era de propriedade de Hortêncio Ribeiro Lucena, que desenvolvia atividades da caprinocultura, de acordo com um posseiro, haviam 4 famílias contratadas para trabalhar na terra, com ênfase no tratamento dos animais que, segundo o mesmo, havia cerca de 3.000 cabeças de caprinos. O posseiro afirma que as referidas famílias eram assalariadas e tinham os direitos trabalhistas garantidos. Porém, haviam trabalhadores, os quais trabalhavam por diárias, as atividades que estes desempenhavam era fazer “brocas” (desmatamento) e fazer as capineiras²⁸ com o buffel²⁹. Essas famílias trabalhavam quando havia necessidade, portanto, na propriedade existiam trabalhadores moradores, que eram assalariadas, e também trabalhadores assalariados temporários, para os momentos de maior demanda no trabalho.

Pelos depoimentos coletados, não fica claro as razões da venda da terra por parte do proprietário para o Banco da Terra³⁰. Uma possível informação seria o desinteresse dos filhos do proprietário em manter as atividades da fazenda. O que leva a deduzir que a mesma no momento da venda não se encontrava mais em plena atividade produtiva, e certo abandono por parte dos familiares. A alternativa adotada pelo fazendeiro foi vender a terra, mas, qual a razão da terra ser vendida ao Estado?

Uma das possíveis razões que motivaram a venda da fazenda Serrote Agudo para o INCRA, seria o valor que a mesma foi vendida, devido aos altos preços da terra, e o que nos

²⁸ Plantação de capim para formação de pastagem.

²⁹ É uma gramínea forrageira, que apresenta grande adaptação às condições climáticas do Semiárido nordestino, por ter boa capacidade de rebrota.

³⁰ Instituição criada em 1998, integrado ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – (BNDES). O Banco da Terra tinha por finalidade a realização de operações de crédito direto com o cidadão, com perfil de arrendatário, posseiro, meeiro, jovens rurais, minifundiários e trabalhadores rurais sem-terra.

faz refletir sobre essa possível hipótese é a constatação de que não houve conflito entre proprietário e assentados, mas, contrariamente, uma divulgação nos meios de comunicação da região do Cariri paraibano, que a fazenda seria desapropriada para a reforma agrária. Porém a pesquisa de campo não nos possibilitou o acesso aos documentos que revelassem os processos de compra e venda da fazenda, o que nos impossibilita uma discussão precisa dos fatos, e que nos remete a discutir o contexto histórico a partir da análise do trabalho de campo.

De acordo com o levantamento feito junto às lideranças, a terra foi adquirida pelo INCRA no ano de 1999, portanto é necessário pontuar a política agrária adotada pelo então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso. O governo FHC foi marcado por forte aversão aos movimentos sociais do campo, ao longo de seus mandatos os camponeses, sobretudo ligados ao MST sofreram fortes repressões, que marcou o acirramento político entre o governo e a classe de trabalhadores organizados.

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 através do Banco Mundial e 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)

O modelo de assentamentos criados durante o governo FHC não se preocupou com a qualidade de vida das pessoas, mas em promover a distribuição de terras e controlar o poder dos movimentos sociais através da repressão e de decretos que tornava ilegal a ocupação de terras, através da 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)”, porém, durante esse período a reforma agrária não foi entendida enquanto democratização do acesso à terra, melhorias na qualidade de vida e geração de empregos.

De acordo com Carvalho (2010), não foi garantido aos assentamentos assistência técnica e a 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 camponato, frente à repressão do Estado.

Sendo assim, 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, tal modelo, tinha como finalidade de prevê a privatização de terras públicas, com vista em garantir investimentos financeiros e a adequação as normas para reforma agrária que, 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, ou seja, privatizar as terras públicas, para que então fossem repassadas enquanto mercadoria para os camponeses sem terra.

De acordo com o autor, esse período foi marcado por altos preços da terra, que em muitas vezes superavam a capacidade de se reverter os valores da gleba na produção, o que motivou a oferta do “produto” nas transações. Contudo o Estado repassa ao capital a soberania nas políticas de distribuição de riquezas.

Nesse sentido, a política de reforma agrária neoliberal busca a resolução do conflito histórico entre sem-terras e latifundiários, em países em que a concentração fundiária é exacerbada. 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. 2018)

Observa-se 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, portanto, a tentativa de resolver os problemas de conflitos no campo ganha novos sujeitos com as mesmas fáceis, que, de forma institucionalizada, estão vinculados aos latifundiários e o Estado, possibilitando novas tensões no campo da questão agrária.

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

Durante o trabalho de campo, constatamos que no processo de constituição do Assentamento, ocorreu a partir de três dinâmicas distintas: a existência de famílias de posseiros na terra, e que permaneceram na mesma no momento da compra pelo Incra, a inscrição de famílias no correio, na lógica do Banco da Terra e a mobilização para a ocupação efetiva por parte do movimento social.

No caso das famílias de posseiros, os mesmos já tinham residência fixa na fazenda, sendo necessária apenas a realização do cadastro junto ao INCRA, que lhes concedeu a emissão de posse da terra próximo de suas residências. Estas famílias não tiveram a necessidade de registrar o interesse através de cadastro prévio realizado via correio, pelas famílias que não moravam na propriedade.

No que se refere ao cadastramento das famílias no Correio, qualquer pessoa, poderia “concorrer a uma vaga” na distribuição de terra, porém tinha que se adequar ao padrão “passivo e ordeiro”, em outras palavras, não era necessário a participação em movimentos sociais populares, capazes de questionar as medidas do governo, como pré-requisito para a seção do bem. Em outras palavras, o modelo de reforma agrária criado por FHC, não admitira uma ação política, que denunciasse os interesses que fundamentavam sua política e respondia com rigor e punição, os camponeses que insistissem em ocupar grandes latifúndios improdutivos.

De acordo com moradores e lideranças, os assentados fizeram o cadastro no correio por convocação do INCRA, que convidou moradores da região a se cadastrarem através de anúncio em emissoras de rádios da região, de acordo com os moradores o conteúdo do anúncio era que o INCRA havia comprado uma fazenda e as pessoas interessadas a assentarem deveriam efetuar o referido cadastro. Como afirma o relato de uma líder assentada,

Na formação do Assentamento a gente não passou pela luta que passava por acampamento não, a gente fez a inscrição nos correios e depois o INCRA convocou para fazer os cadastros, isso foi entre 99 e 2000. (Liderança assentada)

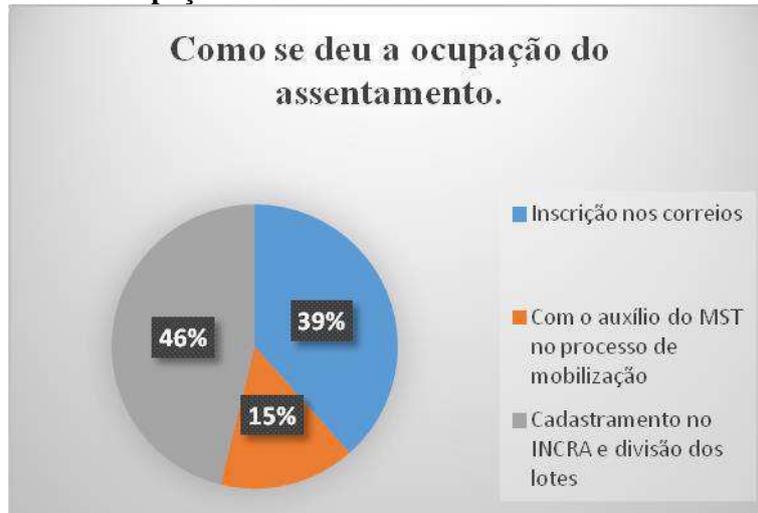
No entanto, passado um ano após a inscrição nenhum encaminhamento foi dado para ocupação da terra, o que gerou outro processo de formação do assentamento, pois o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que começava a atuar na Região, inclusive coordenando outras ocupações de terra, que convocou as famílias a se apossarem da terra, para qual estavam inscritas, podemos verificar isto na fala abaixo:

[...] quando foi no final de 2000, o pessoal do MST veio e disse: se vocês não for ocupar o que é de vocês, vocês nunca vão entrar na terra, porque já faz dois anos que a terra tá paga ao dono e o dono não tá nem ai pra sair [...] O que a gente fez? Juntou um grupo de agricultores e a gente foi pra sede da fazenda Serrote Agudo [...]. Só precisou a gente ficou lá um dia [...] ai a gente descobriu que Assis Quintans tinha arrendado a terra e criava um gado á junto com Jessé Salvador aqui da Prata e eles não queria sair de lá por causa disso. Pronto à luta que a gente teve foi essa³¹. (Liderança assentada)

O relato demonstra que o processo de mobilização das famílias assentadas durou apenas um dia e tinha o objetivo de pressionar os arrendatários a retirarem os animais da propriedade, com isso a formação do Assentamento se deu sem experimentar o processo de luta e sem a mística da ocupação e formação de acampamentos, que tem finalidade de formação da identidade entre os assentados, através da resistência na terra, contra as tentativas de expropriação dos camponeses por parte das forças conservadoras e do capital, promovendo a organização contra as tentativas de expulsão, ou seja, promove a organização do grupo antes de configurada a posse da terra e após a efetivação da posse contribui na luta pela a efetivação dos direitos básicos.

As respostas dos moradores confirmam, em parte, as metodologias desenvolvidas no processo de formação do assentamento descrita no relato acima, vejamos o gráfico 7 a seguir.

³¹ Idem pagina 25

GRÁFICO 7: ocupação do Assentamento

Fonte: coleta de dados da pesquisa de campo, 2014.

O gráfico apresenta a percepção dos moradores acerca da formação do Assentamento, onde 46% dos assentados afirmaram que se cadastraram no INCRA para terem acesso aos lotes de terra, já 39% afirmaram ter participado da inscrição nos correios para conseguirem a posse das terras, porém não informaram o procedimento do referido cadastro, e 15% afirmaram que a ocupação do Assentamento se deu com o auxílio do MST no processo de mobilização.

Se compararmos a fala da liderança com as respostas dos moradores, conseguiremos observar uma aproximação nas respostas, no entanto o contato através das entrevistas nos possibilitaram o acesso as informações de forma mais detalhadas do processo.

Uma possível explicação para as três formas de ocupação descritas no gráfico pode estar ligada à memória das pessoas, onde o fato mais marcante do processo é aquele que permanece como referência para os moradores, haja vista que, de fato os cadastros foram realizados nos correios e as pessoas que foram selecionadas³² fizeram um novo cadastro junto a uma equipe do INCRA na sede do município, porém, como foi assinalado no relato anterior, mesmo a fazenda estando de posse do INCRA, os antigos donos não desocuparam a fazenda, por esta estar arrendada a dois fazendeiros da região. Foi quando o MST entrou na mobilização para que as pessoas buscassem seus direitos de morar na terra.

Quanto ao cadastro nos correios, que não se constituía enquato pre-requisito para a seleção, haja vista que, 46% dos moradores que participaram dos questionários fizeram o cadastro diretamente com a equipe do INCRA e durante a entrevista com o posseiro o mesmo afirmou que não fez o cadastro no correio e sim na quadra de esportes que funcionou como

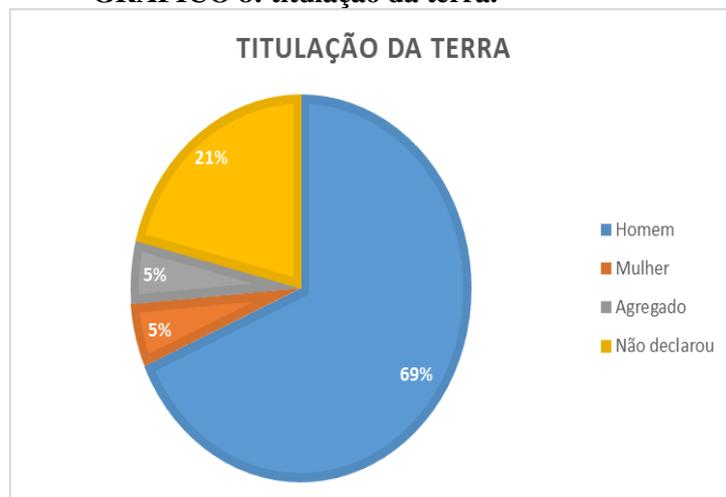
³² Não foi possível identificar junto aos moradores os critérios de seleção adotados pelo INCRA.

sede para o INCRA durante o cadastramento dos Assentados, com isso, uma das impotheses que justifica essa metodologia é o fato de assegurar os interessados em suas casas, contribuido para que as pessoas não busquem outra entidade, que não faz parte do Estado para lutarem pela terra.

Após a seleção dos moradores e a ocupação da sede da fazenda para pressionar a emissão de posse da fazenda que ocorreu no final do ano 2000 através de uma mobilização junto ao MST, as famílias começaram a se instalar em suas terras e desenvolver suas culturas “[...], no final de 2000 para 2001 a gente já começou marcar os lotes para os roçados, em 2002 saiu a posse, a emissão de posse do assentamento onde saiu a posse do INCRA pra a gente construir as casas e começar a trabalhar. (Líder assentada)” tratando-se da posse da terra a mesma se deu em grande parte para os homens conforme o gráfico 8.

O gráfico 8 demonstra que 69% dos títulos das terras estão em nome dos homens, 5% em nome das mulheres, 5% das famílias entrevistadas são agregadas, ou seja, trabalham no lote de um familiar por não ter um título da terra, e 21% não declararam.

GRÁFICO 8: titulação da terra.



Fonte: coleta de dados da pesquisa de campo, 2014.

Tratando-se do perfil as famílias, antes do Assentamento as mesmas trabalhavam em regime de terça e de meia, onde a remuneração do trabalho se dava na terceira parte ou metade do lucro adquirido durante o ano, outras famílias que detinham apenas a casa no campo ou na cidade, mas por não ter terra suficiente ou trabalho fixo, trabalhavam em regime de diárias em propriedades vizinhas (incluindo a Fazenda Serrote Agudo). Atualmente estas famílias produzem a agricultura familiar com a produção da agropecuária, com ênfase na plantação de culturas de subsistência e da caprinocultura leiteira, como demonstra o quadro a

seguir que trata das principais culturas desenvolvidas no Assentamento, como demonstra o quadro a seguir.

QUADRO 1. Culturas de Subsistência desenvolvidas no assentamento

PRINCIPAIS CULTURAS	Nº DE FAMÍLIAS
Milho, feijão, algodão, leite de cabra.	1
Milho, Feijão, capim, ovinocultura e bovinocultura	1
Não identificou	4
Milho, feijão e mandioca.	1
Milho, feijão, capim e leite de cabra.	3
Milho, feijão e jerimum, capim, palma, caprinocultura, ovinocultura e bovinocultura.	1
Algodão, milho, feijão e avicultura.	4
Caprinocultura e avicultura	3
Milho, feijão, melancia e caprinocultura	1

Fonte: coleta de dados da pesquisa de campo, 2014.

O quadro 1 apresenta as atividades socioeconômicas, dentre as famílias que não identificaram as atividades produtivas (quatro famílias), estão as que informaram que produzem de “tudo 9um pouco”, impossibilitando a identificação das atividades desenvolvidas pelas mesmas.

Percebe-se uma diversidade dentre as atividades socioeconômicas desenvolvidas entre as famílias assentadas, entre as atividades acima citadas destacam-se a produção de milho e feijão, seguido da caprinocultura, que é uma das mais importantes fontes de renda do Assentamento mesmo em meio a um longo período de estiagem, os produtores destinam o leite produzido para uma Usina de Beneficiamento localizada na sede do município da Prata. Atualmente a associação está pleiteando uma unidade de beneficiamento de produtos derivados de leite de origem caprina junto ao Projeto de Desenvolvimento Rural Sustentável do Cariri, Seridó e Curimataú (PROCASE), com capacidade de 500 litros de beneficiamento de leite dia, a finalidade é destinar os derivados do leite as políticas de compra direta e ao comércio local.

Contudo, atualmente o Assentamento conta com 86 famílias produzindo e residindo em suas terras, e no mesmo espaço que antes uma única família detinha o poder sobre a terra e concentravam a criação de 3000 animais, gerando empregos fixos apenas a 4 famílias. Atualmente com o acesso a terra está proporcionando a produção a um número maior de

peças, caracterizando uma democratização e descentralização da renda e a mudança de pensamento de pessoas que acreditavam que a luta pela reforma agrária estaria ligada a “bagunça” ou “desordem”.

Essa visão encontramos num dos depoimentos, que restrito as tentativas de criminalização do MST, por parte da mídia, construindo os estereótipos de que lutar pela reforma agrária significa “roubar terras”,

Antes eu não queria ficar porque via na televisão aquela bagunça que era os assentamentos do MST, depois eu resolvi fazer o cadastro com o pessoal do INCRA, lá na quadra da Prata” (fala de Assentado)

Quando questionado sobre o que o mesmo acha de ter tido acesso a terra ele afirma “*é bom porque eu tenho minha própria terra, para trabalhar e produzir o que eu quiser*”, é evidente que essas famílias são carentes de serviços básicos como saúde e educação, porém as mesmas vêm lutando para a democratização também dos serviços essenciais para o desenvolvimento da comunidade, principalmente com relação a educação escolar e não escolar desenvolvida pela escola e pela associação.

4.2. A posse da terra gera a necessidade de organização: a associação do assentamento

Só após a efetivação da posse da terra é que surgiu a necessidade da organização da comunidade, pois, o acesso às políticas públicas do Assentamento se dava a partir de convênios celebrados com entidade representativa dos moradores, surge a Associação dos Assentados da Fazenda Serrote Agudo que foi fundada no ano 2000³³.

Uma das primeiras reivindicações e conquista da Associação foi a construção das casas. As casas foram construídas em regime de quatro agrovilas, onde as residências são construídas em um único espaço, formando uma vila de moradores e não em seus próprios lotes, essa metodologia de agrovilas foi orientada pelo INCRA e visava facilitar o acesso a projetos de infraestrutura para o Assentamento como energia elétrica e água encanada, outro fator que contribuiu para formação das agrovilas foi com relação aos interesses e as identidades das pessoas com seus respectivos municípios (Amparo, Prata e Sumé)

As pessoas que ficaram perto de seus municípios, o pessoal do Formigueiro, já pertencia ao pessoal de Sumé, aí já decidiram em fazer agrovila lá porque já tinha o cartório eleitoral, e tudo deles em Sumé. O pessoal de Amparo decidiram em fazer no Cumarú, porque era perto de Amparo, e tudo deles

³³ Idem página 26.

era lá. E a gente da Prata, ficou Macacos e Laginha, porque também todo mundo era lá [...] (Liderança assentada)

No entanto, esse modelo trouxe consigo uma série de problemas e conflitos entre os moradores. De acordo com uma liderança, os lotes de terras ficam distantes das residências dos trabalhadores, sendo necessário um longo deslocamento para chegar a terra, que em alguns casos está mais próximo de outra agrovila. Outro grande problema que causa grandes conflitos, é com relação ao acesso a políticas governamentais, como é o caso do Garantia Safra, pois o acesso ao benefício se dá através de cotas e com a contrapartida do município beneficiários, no entanto, tratando-se do Assentamento, todas as famílias obrigatoriamente devem fazer o cadastro em um único município, este deve arcar com a contrapartida das 86 famílias beneficiárias, incluindo as famílias residentes em outro município, por essa razão algumas famílias não tem acesso ao benefício.

[...], isso é um problema dentro do Assentamento, porque o assentamento da gente pega três municípios e pra você ter uma ideia, as DAP³⁴ do INCRA, só vem num município, se a gente butá no município da Sumé, as DAP passa tudo pra o município de Sumé [...] isso tem gerado muito problema no garantia Safra, porque se as DAP hoje tá no município da Prata, o pessoal do Assentamento todinho tem que vir pra Prata pra o garantia Safra, e quem é que quer pagar a cota dos outro município? (Liderança assentada)

Portanto, a metodologia vem proporcionando conflitos no Assentamento, por não ter havido uma discussão mais ampla e profunda sobre o que significa a ocupação da terra, em cada uma dessas formas e o planejamento coletivo, observando as dificuldades que tal metodologia poderia proporcionar no acesso às políticas públicas. O posseiro reclama que o objetivo da instalação da agrovila, que era facilitar o acesso ao saneamento básico nunca foi alcançado.

No que pudemos observar com relação à Associação, percebemos divergências com relação aos moradores e as percepções das lideranças, pois os moradores acreditam que a importância da associação consiste na captação de recursos como demonstra o gráfico abaixo:

³⁴ Declaração de Aptidão ao PRONAF, documento que comprova a identidade do agricultor familiar por parte do beneficiário, que fica cadastrado no sistema de dados do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA)

Gráfico 9: Importância da Associação no assentamento

Fonte: coleta de dados da pesquisa de campo, 2014.

De acordo com o gráfico, 88% dos moradores afirmam que a captação de recurso e elaboração de projetos é o fator mais importante em meio a associação do Assentamento, já 12% dos moradores acreditam que a importância da associação diz respeito a organização do Assentamento

Já uma das lideranças afirma que a importância da Associação consiste no processo de organização da comunidade, que perpassa por momentos construção coletiva e que possui muita relevância para o desenvolvimento da comunidade, como entidade representativa. *“Tudo passa pela associação [...] é a gente que tenta organizar o povo, a gente gosta de trabalhar com grupo de interesse. [...] (líder assentada)”* percebe-se que a percepção da líder é de que a Associação tem a finalidade de organizar a comunidade a partir de grupos de interesses que de acordo com a referida líder, consiste em fomentar parcerias para realizar atividades junto aos grupos que desenvolvem atividades similares no Assentamento, desenvolvendo experiências com os mesmos para servir como referência para outros moradores.

Quando questionado sobre essa prática de se trabalhar com grupos de interesses, a mesma revelou que a associação oferece apoio para fomentar projetos de interesses de grupos, como criadores, mulheres, dentre outros. A líder ressalta a prática da silagem³⁵, iniciada por um produtor com apoio da Associação e atualmente é uma prática comum entre os criadores.

Quando questionada se a importância da Associação consiste em captar recurso, ou organização da comunidade a mesma afirma *“pela organização, pois se não tiver organização a gente não consegue conquistar os projetos (líder assentada)”*. Já o presidente da Associação considera a entidade como *“carro chefe, pois se não tiver a associação ninguém*

³⁵ Técnica de armazenamento de ração no período das chuvas, para servir como suporte forrageiro no período da estiagem.

tem acesso aos benefícios sociais (presidente da Associação do Assentamento)”, percebe-se que para o presidente, a associação é o ponto de partida para que a comunidade tenha acesso às políticas públicas, denominada pelo mesmo como “benefícios sociais”, neste sentido, mesmo que a fala esteja conectada a questão de se ter acesso aos “benefícios” o fato de elevar à associação a condição prioritária para a organização do grupo, para que os mesmos sejam beneficiados requer elevar a associação como categoria organizativa da comunidade.

Contudo percebe-se divergência entre as concepções dos moradores e das lideranças no que tange à importância da associação para o assentamento, pois a maioria dos assentados parte do princípio de que a importância da Associação é a captação de recursos para os associados, já as lideranças acreditam que a importância da entidade consiste na organização da comunidade e que os benefícios são resultantes da organização. Isso evidencia a diferença de concepção do papel que a Associação enquanto uma organização social ocupa no assentamento, bem como se a participação dos assentados nos processos desenvolvidos e na tomada de decisões.

Tais fatos nos possibilitou uma problematização, no que tange o protagonismo da comunidade com relação a luta pela conquista de uma escola na localidade, que trataremos a seguir.

4.3. Quem luta por terra, quer escola.

Caldart (2002) já coloca que uma das grandes marcas da Luta pela Terra, é a luta pela Escola. Para esta autora os desafios do campo em movimento que multiplicam as lutas sociais por educação. Por sua vez são estas lutas que vão ajudando a tornar consciente este direito e, aos poucos, vão transformando este direito também em um dever (dever de lutar pelo direito), que então se consolida em modo de vida, visão de mundo: escolas no e do campo não precisam ser algo inusitado, mas sim podem passar a ser um componente natural da vida no campo.

Isso também ocorreu no Assentamento Zé Marcolino, em 2008 iniciou na comunidade uma grande luta pela escola no Assentamento e que a concretização desta pauta foi possível através da organização dos sujeitos, a partir de uma batalha política desencadeado pelos mesmos.

De acordo com os dados realizados no trabalho de campo, **as crianças** do assentamento tinham que se deslocar até a cidade, pois não havia escola no Assentamento, no percurso até a sede do município os estudantes enfrentavam uma série de problemas como: longas distâncias

percorridas em transportes inadequados, durante os períodos de chuvas não havia possibilidade de deslocamento, as crianças eram “esquecidas” pelos motoristas, e de acordo com líderes e professoras do Assentamento a educação da cidade oferecia uma formação desconectada com os valores da terra.

O debate sobre a construção da escola fez parte das reuniões da comunidade, que tinha a finalidade de aplicar os conhecimentos adquiridos nas formações em parceria com a associação do assentamento em prática. Uma das professoras por sua vez afirma:

A Associação não sai da escola, porque desde o começo a gente tem esse vínculo e a Associação nos ajudou muito e continua nos ajudando hoje[...] a prioridade do Assentamento hoje é a escola, então se a gente perder esse contato com a Associação hoje, a gente vai perder muito da escola também, eu não digo assim só de projetos, mas de ajuda de uma boa conversa com os alunos que A associação faz[...] a escola hoje, ela depende muito da Associação até porque o local onde a escola tá, ele é dá Associação, foi a Associação que conseguiu [...] então é assim um cuidado que a Associação tem com a escola e um cuidado que a escola tem em não perder a Associação inclusive a gente incentiva muito os pais a participarem também, através de reuniões na escola[...]. (Professora do assentamento).

A fala da professora nos revela que a associação desempenha um papel de parceria com a escola, tanto para sua construção, quanto no convívio com os sujeitos que interagem neste espaço de socialização do saber, neste sentido, além de conseguir captar recurso para a construção da escola, a Associação assume o papel de mediar às relações no espaço da escola, no diálogo com as crianças, na realização de reuniões com os pais de alunos, estabelecendo uma interdependência entre a escola e Associação.

No processo de luta pela escola no assentamento identificamos duas dinâmicas importantes: o papel da parceria e o protagonismo das mulheres para a construção da escola.

O apoio de parceiros ao processo de formação do assentamento sempre esteve presente durante todo o tempo. As lideranças da comunidade destacam duas instituições que contribuíram na fase inicial do assentamento para que pudessem se aproximar do debate sobre a Educação Contextualizada: O projeto Dom Helder Câmara³⁶ e Universidade Camponesa – UNICAMPO³⁷.

³⁶ Na sua essência, o Projeto Dom Helder Câmara é um programa de ações referenciais de combate à pobreza e apoio ao desenvolvimento rural sustentável no semiárido do Nordeste, embasado conceito de convivência com o semiárido, articulando às dimensões sócio-políticas, ambientais, culturais, econômicas e tecnológicas e por processos participativos de planejamento, gestão e controle social. (Projeto Dom Helder)

³⁷ A Universidade Camponesa “funciona como uma “rede”, em torno das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a fim de mobilizar as universidades de modo que estas assumam realmente o seu papel público

O Projeto Dom Helder acompanhou todo o processo de formação do assentamento, por meio de um escritório que funcionava no município de Monteiro, no qual seus técnicos de forma sistemática coordenavam cursos de capacitação para os assentados que tiveram o papel de auxiliar na organização da Associação e das atividades produtivas pelos assentados.

Outra capacitação ofertada pelo projeto Dom Helder, que coordenava a formação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na comunidade e a professora, que hoje compõe o quadro de professores da escola, recebeu diversas capacitações. Sendo assim.

Através dessa capacitação que estava fazendo, desse curso de alfabetização, a gente conheceu a orientadora pedagógica do projeto Dom Helder. Ela era do Ceará. E ela perguntou um dia pra mim qual era a maior dificuldade que o assentamento tinha, o que era que o assentamento mais precisava? Eu disse a gente precisa de uma escola, porque não faz sentido nossos alunos saírem do sítio para estudarem na cidade e ainda que eles fazem um trajeto de mais de quase uma hora... uma semana depois pai foi também pra um encontro também lá no Ceará, pra uma roda de aprendizagem e ela fez a mesma pergunta a pai, que pai é o presidente da Associação. Ela disse assim: seu Anselmo qual é a maior dificuldade que o assentamento tem hoje? Aí ele disse uma escola. Então a partir destes questionamentos [...] aí o projeto Dom Helder começou a realmente investir nesse projeto da escola (professora do assentamento).

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, que estabeleceu um vínculo entre o assentamento e a universidade no desenvolvimento de atividades de campo, de pesquisa e formação no assentamento, é o que 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, Tunor, 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. (Liderança assentada).

de formação do conjunto da população”. Sua implantação no cariri da Paraíba, em 2005, teve a finalidade de dialogar com as características geográficas da referida microrregião, no que tange as características físicas e sociais e econômicas, além das experiências bem sucedidas com relação a Escola Agrícola de Sumé e suas práticas junto as comunidades rurais do referido município. A implantação da Universidade Camponesa no Cariri esteve vinculada a Universidade Federal de Campina Grande, onde as experiências desenvolvidas nesta região contribuíram para a fundação do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA)

O envolvimento com o curso possibilitou a formação das lideranças que passaram a buscar organizar a comunidade em torno das mobilizações e reivindicações feitas pelo grupo, e introduziram no grupo o debate sobre a questão da Escola, e sua importância dentro da comunidade assentada, com uma organização pedagógica contextualizada a essa realidade.

Uma das lideranças que fazia o curso é que tinha filhos estudando na sede do município, pautou a discussão na comunidade e na Associação, e iniciou o processo de mobilização e debate sobre as implicações do deslocamento das crianças para estudarem na sede do município, inclusive as que precisavam frequentar a Educação Infantil.

No ano de 2008, a comunidade realizou várias discussões para construção de uma escola no Assentamento, como demonstra o depoimento abaixo:

[...], nas reuniões de assembleia as mulheres colocavam essa problemática, eu disse, - Então, vamos fazer o seguinte: a gente tem os filhos, a gente somos mães, se a gente comprar a luta da escola a gente consegue. (Liderança assentada)

Pois, essa era uma demanda das mães que se preocupavam com o perigo no deslocamento das crianças e pleiteavam uma escola próxima de suas casas e que não fosse necessária uma longa e cansativa condução, pois, a maior preocupação era com relação ao deslocamento das crianças pequenas.

Percebem-se dois elementos principais que desencadearam a mobilização dos moradores. O primeiro, diz respeito à consciência das mães, com relação a preocupação de garantir um espaço de formação do saber próximo de suas residências e o segundo, diz respeito a consciência das lideranças, que após um processo de sistematização do conhecimento em espaços da educação não-formal, que de acordo com Gohn (2006. p 29), “*a educação não- formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais*”.

O convívio com a educação não escolar possibilitou o debate sobre o direito a educação contextualizada, que vai além de situar a escola na comunidade, mas uma educação contextualizada à realidade da comunidade. Nesse momento, começam a aprofundar também a discussão sobre a Educação do Campo, com seus princípios, fundamentos e metodologias, conforme identificamos na fala abaixo:

[...], a gente também já vinha discutindo o processo de educação do campo, o que era que a gente queria pra os meninos dá gente? Era vim pra rua e não ter orgulho dá gente, de ser do campo, a gente sempre discutia essas coisas,

porque é muito discriminado o fato de morar no campo. (Liderança do assentamento)

De acordo com uma liderança do assentamento, em dezembro de 2008, através da Associação do Assentamento, foi realizada uma reunião, que foram convidados os representantes das Secretarias de Educação dos Municípios de Prata, Sumé e Amparo, participaram da reunião representantes da Prata e do Amparo.

A Secretaria do Município da Prata se prontificou em garantir as matrículas dos estudantes da Agrovila Laginha, que possuía vínculo com o referido município na própria comunidade. Entretanto, em 2009 as mães da referida Agrovila buscaram a secretaria do município da Prata para cumprir o acordo celebrado em assembleia, porém, de acordo com as professoras e lideranças, a solicitação da escola foi negada pelo órgão municipal que alegou falta de estrutura para o funcionamento de uma escola na localidade.

A ação negada pelo poder público municipal mobilizou as mães a buscarem alternativas junto ao ministério público, como relata uma líder.

[...], 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, 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 morar lá, aí painha deu e as meninas já começou a preparar a escola.

O relato demonstra a luta das mães que buscaram várias instâncias do poder para conseguir a efetivação de suas lutas, onde o conflito esteve em torno do direito à escola na comunidade, que segundo os moradores havia mais estudantes do que o previsto para se instalar uma sala na localidade.

As atrizes sociais deste conflito eram as mães, tornando-se estas protagonistas das ações que foram sendo desencadeadas pelas mesmas e junto à comunidade buscaram alternativas para que, de forma organizada desencadearam a luta pelos seus direitos.

Ao ter o direito à escola negado a comunidade recorreu ao Ministério Público, através do promotor da comarca da Prata, que buscou junto à comunidade um espaço adequado para

efetivação do direito. Percebe-se uma luta entre a sociedade organizada e o poder público, que teve como resultado a conquista das mães que garantiram o funcionamento da escola no espaço improvisado como demonstra as fotos 1 e 2 abaixo, as quais apresentam o primeiro espaço da socialização do saber das crianças no Assentamento.

FOTO 1 – Frente da antiga escola



Acervo da escola

FOTO 2 – Sala de aula



Acervo da escola

Após garantirem o espaço, inicia-se uma nova luta, essa, no intuito de garantir a efetivação das matrículas das crianças, haja vista que a comunidade não dispunha da aprovação do poder executivo. Na época, houve a transição do governo do Estado, onde José Targino Maranhão, que assumiu o governo do Estado, por motivo da cassação do então governador Cássio Cunha Lima. De acordo com uma das lideranças do Assentamento, o atual prefeito do município da Prata, que na época era oposição no município, mas, por ser aliado político do novo governador conseguiu o apoio do Estado para a efetivação das matrículas dos estudantes, pois havia no município a Escola Estadual de ensino Infantil e Fundamental Plínio Lemos, que atendia alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

A diretora desta Escola, obedecendo à determinação do ministério público e da Secretaria de Estado da Educação autorizou a realização das matrículas das crianças e o funcionamento da escola como anexa e improvisada na casa de uma das mães. Após todo esse processo, que envolveu questões políticas e partidárias a luta da comunidade, a escola passaria a funcionar como anexa vinculada à Secretaria de Educação do Estado.

Neste sentido, cabe nos questionarmos sobre o direito à educação, percebe-se, que na localidade citada e no recorte temporal descrito, o direito a educação esteve sob determinação de agentes políticos, o municipal, que não garantiu o acesso à escola na comunidade, tão

pouco buscou políticas públicas para fomentar a construção de uma escola que atendesse um número considerável acima de 20 estudantes com idade escolar do primeiro ciclo do ensino fundamental, tal fato nos remete a nos questionarmos, que tal ação está ligada a preocupação com os “gastos” para com a educação sendo mais “barato” transportá-los, mesmo o ministério público sendo favorável ao funcionamento em uma sala improvisada.

Durante o ano letivo de 2009, as despesas com a educação foram arcadas pelos pais dos alunos no que se refere à merenda e material didático. A comunidade conseguiu junto ao Estado a contratação de duas professoras, porém de acordo com a atual diretora da Escola, na época os salários atrasavam o que resultou na desistência das professoras em continuar trabalhando. Foi quando ela e outra professora da escola, que na época estavam cursando licenciatura e substituíram as antigas professoras, dividindo um único contrato entre as duas professoras.

No ano de 2009, a Associação teve acesso a um financiamento do FIDA³⁸ através do Projeto Dom Helder para obras de infraestrutura no Assentamento e a esperança de construção de uma Escola que atendesse aos primeiros saberes e o primeiro ciclo do ensino fundamental foi se tornando realidade.

Entretanto, para que a escola fosse construída, seria necessária a colaboração entre a prefeitura e o financiamento do projeto Dom Helder, onde a prefeitura se responsabilizaria com a contrapartida da mão de obra para a assinatura do convênio, os moradores buscaram junto gestor do município a parceria, que mais uma vez foi negado pelo mesmo. Na ocasião a decisão tomada entre a comunidade e a equipe do projeto foi que a comunidade ofertasse a contrapartida pré-estabelecida pelo projeto. Entretanto,

Quando a gente comprou a cobertura: telha e madeira sobraram muito pouco do recurso, então a gente começou a trabalhar, os pedreiros vieram de graça, porque a gente conseguiu os pedreiros com um amigo nosso e alguns pais trabalharam de graça. E pra conseguir construir a escola de verdade, as mães foi que deram a maior força, porque elas carregaram até as pedras na cabeça e quando a gente tava na metade da construção faltou todo tipo de material, então a gente começou a pedir, as mães foram pra rua, os pais que trabalhavam ajudaram também, um dava um saco de cimento, um dava outra coisa [...] a gente conseguiu ajuda com outras pessoas de fora e foi assim que a gente construiu a escola. (Professora da escola).

³⁸ 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.

Como vimos para que a escola fosse construída, foi necessário muito trabalho e a fomentação de várias parcerias com a comunidade, vale salientar a grande mobilização das mulheres que buscaram várias instâncias do poder público, e políticos, e com o ministério público, na busca constante de alternativas, para que o direito à educação fosse assegurado.

Salientamos a mobilização das pessoas, que através de mutirões construíram a escola que possui uma bela história e merece ser socializada e fomentada novos apoios para que essa luta seja continuada e sobretudo, vivenciada de forma pedagógica por seus alunos e idealizadores. As mães se colocaram enquanto atrizes desta conquista, que em meio a tantos conflitos institucionais se sobressaíram através da mobilização e da força social da comunidade, que buscaram alcançar seus objetivos e não se submeteram as imposições de interesses das instituições públicas, pois mesmo em condições adversas, de negação, precariedade de infraestrutura e escassez de recursos não desistiram e mostraram que, se há mobilização e interesse coletivo as dificuldades são superadas e as ações desenvolvidas. Como demonstra as fotos 3 e 4, a seguir.

Foto 3 – Mulheres na construção da escola



Foto 4 – mutirão das mulheres



Acervo pessoal de Edigleuma Coelho

As imagens acima, nos fazem refletir sobre a importância da construção da referida escola para os moradores e o protagonismo das mães, que em meio a tanta negação se submeteram elas próprias a construir o espaço de socialização do saber, para que seus filhos pudessem usufruir o direito de se ter a oferta da educação próximo de suas residências.

A luta pela construção da escola, na comunidade de Laginha deve ser entendida enquanto um movimento formado por mulheres, que almejavam um lugar para que seus filhos

estudassem, sem haver o deslocamento das crianças, que segundo elas, punha em risco a integridade física dos mesmos e de posse dos saberes das lideranças da comunidade, buscaram alternativas para alcançar os objetivos traçados e o direito dos assentados, conforme reza a legislação da Educação do Campo, em seu artigo 3º;

Art. 3º 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.

Esse processo de **mobilização e trabalho coletivo**, que 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)

Ao passo que a comunidade inicia uma luta para abrir uma escola na localidade, estes sujeitos necessitam compreender a força coletiva que há em meio a organização social, para além de lutar pela escola, formando uma consciência de que seria necessário arcar com despesas na ausência do Estado, e fomentar parcerias para conquista de seus pleitos, tal fato é de uma magnitude ação coletiva.

No que se refere à infraestrutura da escola, não existe desde sua construção em 2010, um processo de manutenção e reformas no prédio, além da inexistência de equipamentos e materiais de apoio pedagógico, conforme podemos visualizar na foto 5 abaixo:

Foto 5 – Frente do prédio atual da Escola Plínio Lemos



Acervo do autor do texto

Essa precarização na infraestrutura contraria o que esta previsto no artigo 7º da Resolução Complementar de 2008 da Educação do Campo, ao colocar que:

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

“Nossa escola é feia mais tem conteúdo!”. É com essa fala de uma liderança, que iniciamos a apresentação da parte estrutural da escola, pois a parte pedagógica deve está em constante movimento e a parte estrutural deve servir de motivação para as construções da comunidade. A luta pela melhoria na infraestrutura e equipamentos da escola é algo importante de ser incorporada pela comunidade, embora tenha uma dimensão importante na fala das professoras que evidencia a importância da proposta pedagógica contextualizada, como o grande diferencial e riqueza da escola.

Esse processo evidencia, que mesmo sem ter incorporado a reflexão a comunidade estava lutando para colocar em prática o que reza o Decreto Presidencial de 2010. De acordo com o decreto nº 7.352/2010, no seu artigo 1º, § 1º, 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 e no § 2º preconiza: Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II. E ainda, no mesmo artigo, no § 3º recomenda: as escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.

Em 2012, a comunidade retoma uma nova luta, pois o então governo do Estado Ricardo Vieira Coutinho, inicia um processo de “reordenamento” da educação no Estado, que tinha a finalidade de fechar as escolas que não atendesse uma quantidade de alunos e de repassar as matrículas do primeiro ciclo do ensino fundamental para o município adotado pela Secretaria de Estado da Educação. A comunidade se reuniu e foram até a cidade da Prata, e convocaram o então gerente regional de ensino de Monteiro Maurismar Chaves, que veio à prata fechar a escola Plínio Lemos e conseqüentemente, a escola do Assentamento que era anexo.

A comunidade convocou o referido gerente de ensino para uma reunião na escola, com a finalidade de socializar a história de construção da Escola, isso sensibilizou o gestor

regional, que autorizou o funcionamento da então escola da cidade que passou a ter seu endereço sede na escola da zona rural, ou seja, a escola localizada na zona rural passou a funcionar com o nome “emprestado” da escola que antes era anexo.

O que percebemos na revisão da literatura é que este processo de luta e construção da escola caminha junto na maioria dos assentamentos rurais brasileiros. No começo os sem-terra acreditavam que se organizar para lutar por escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais; direitos de que estavam sendo excluídos pela sua própria condição de trabalhador sem (a) terra. Logo foram percebendo que se tratava de algo mais complexo. Primeiro porque havia (como há até hoje) muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade que também não tinham acesso a este direito, e por isto que a luta pela Educação do Campo foi incorporada na agenda política dos movimentos sociais de luta pela terra no Brasil.

O desafio é a apropriação e continuidade deste processo pelos educadores(as), lideranças do movimento e da comunidade assentada, que é o que trataremos no capítulo seguinte.

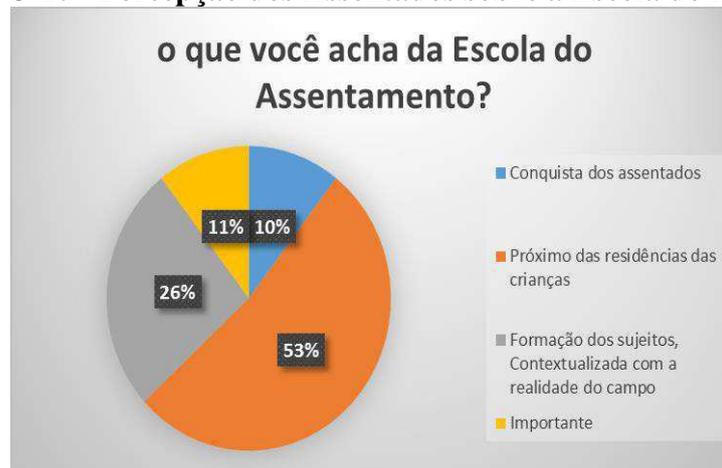
5 A PERCEÇÃO DAS LIDERANÇAS, PAIS E PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ASSENTAMENTO

Neste capítulo, destacamos a percepção dos diferentes sujeitos sobre a importância da escola e da educação do campo para a comunidade. Essa questão foi importante porque expressa a luta da comunidade para a construção da escola, como também a perspectiva de sua continuidade.

5.1. A Escola no lugar onde vive as crianças

Uma primeira dimensão que destacamos foi à importância da escola para a comunidade assentada, é o fator da escola está perto do lugar onde vive as crianças, o que reforça os laços de pertencimento, o sentimento comunitário e ao mesmo tempo a presença da instituição pública no espaço do assentamento. Estas categorias são essenciais para compreender o sentido atribuído pelos moradores com relação à escola, pois para as famílias citadas a relação com a escola e o convívio dos educandos no ambiente de origem contribui para a formação da identidade destes sujeitos aos valores culturais da família. O gráfico 10 demonstra as percepções dos assentados com relação à escola.

GRÁFICO 10 - Percepção dos Assentados sobre a Escola do Assentamento.



Fonte: coleta de dados da pesquisa de campo, 2014.

De acordo com o gráfico, 53% afirmam que a escola é importante por estar próximo das residências das crianças, 26% afirmam que a escola trabalha na perspectiva formação dos sujeitos, contextualizada com a realidade do campo, para 11% das pessoas que participaram dos questionários a escola é importante e apenas 10% afirmam que a escola é uma conquista do Assentamento.

5.2. A visão das lideranças e assentados sobre a escola

Dos moradores que responderam ao questionário apenas (02) duas pessoas se autoidentificou como construtores da escola, e como a mesma sendo resultado de uma construção coletiva, isto também pode expressar a não participação no processo, como não assunção desta proposta como algo da comunidade, como se sentido autores da mesma.

É necessário que a comunidade compreenda que a luta que estes sujeitos vêm travando para desenvolver a educação na localidade não apenas para garantir uma escola próxima das residências dos alunos, mas é necessária a formação da consciência de que a escola deve estar conectada aos valores e as identidades produzidas no campo, essa percepção fica evidente no discurso das lideranças.³⁹

Isso evidencia um olhar diferente entre as lideranças e assentados, enquanto eles atribuem ao coletivo a luta pela escola, como sendo o requisito mais importante, os assentados destacam a sua existência perto da residência, como sendo a questão mais importante.

Ao questionarmos uma moradora do Assentamento que participou da construção do prédio, sobre a importância da escola no assentamento, a mesma afirma que é importante porque as crianças no futuro vão lembrar que a escola foi construída pela comunidade e pelas mães, pois a mesma acredita que a geração que está sendo formada na escola continuará no campo.

Ao questionarmos sobre a diferença da escola do campo pra escola da cidade ela afirma que não há diferença entre os ensinamentos da cidade e da escola do Assentamento, afirmando que a única diferença é que no assentamento eles estão próximos de casa e aprendem a plantar, por incentivo das professoras. Como demonstra no relato da referida assentada,

Não tem não, o ensinamento é o mesmo, que tem outros netos meu que já estuda na rua 8º ano, 7º ano lá, já fizeram a 5ª série lá antes de ter a escola aqui, não tem diferença nenhuma é a mesma coisa (assentada A).

Outra assentada acha muito importante a escola do assentamento, pois seu filho não necessita ser transportada para a sede do município para estudar, a mesma reconhece que a escola da rua é muito boa, porém as dificuldades de acesso são muito grandes no período das chuvas.

[...] eu fico imaginando o transporte pra rua [...] é muito boa a escola da rua porque quem estuda lá aprende, mas só que a gente fica com aquela

³⁹ Idem página 102.

preocupação entendeu? No tempo do inverno mesmo, esse ônibus atola na estrada, a gente já fica doido, quando começa a chover as mães já fica preocupada e aqui não, os meninos tem toda chance e aprende outras coisas diferentes. (Assentada B).

Perceba-se nesta fala, que a maior preocupação é com relação ao deslocamento dos filhos para a sede do município, observa-se que a entrevistada ressalta que os estudantes que estudam na escola do Assentamento aprendem “coisas diferentes”, quando questionado sobre essas aprendizagens a mesma enfatiza que estão ligadas ao manejo da caatinga, ela julga importante para a formação de seus filhos, isso reflete na concepção de que para a entrevistada, o diferencial da prática pedagógica no Assentamento é a formação para a vida, conectada com as práticas desenvolvidas na comunidade, onde o contexto serve de ponto de partida para a formação do saber.

Outro fator que reforça essa ideia diz respeito à Educação de Jovens e Adultos do Assentamento, percebemos em dado anterior, que ainda existe na comunidade muitas pessoas analfabetas, outras que dizem ter vergonha de escrever, ou que mesmo tendo estudado não sabem escrever, esse processo de letramento dos adultos e idosos assentados aparece como algo importante de ser tratado dentro da educação do assentamento.

A Educação do Campo em sua origem requer um compromisso social de transformar, através do pensamento crítico, a realidade dos sujeitos a partir de sua ação, nesta perspectiva a educação necessita ser libertadora, onde os sujeitos possam ler e compreender o mundo em que estão inseridos como afirma Freire (1997). Porém, percebe-se uma centralização dos conhecimentos da luta, dos conceitos, da ação política em meio à luta pela escola.

Durante as entrevistas percebemos que as lideranças e professoras estão na busca de conhecer o que se entende por educação do campo, percebe-se um discurso sobre a importância da educação do campo, para a continuidade da luta social e das práticas da agricultura familiar, a consciência de que a educação do campo na localidade é um processo de luta e como um direito negado aos mesmos.

Para uma das lideranças da comunidade a diferença que há entre a escola do campo e a escola da cidade são valores.

É os valores que a gente tem. A educação do campo, a gente valoriza o que a gente passou, o que a gente viu, o presente e o futuro. Aqui na cidade qual é o valor? Além de ter o aprendizado, mas qual é o valor? um videogame tá jogando bola, o menino se formar e não querer voltar mais pro campo, entendeu? [...], é o que a gente tem, a riqueza que a gente tem em nosso campo e isso não é colocado em cante nenhum, [...] qual é a riqueza que é colocado num livro de história e de geografia? Europa aqueles cantos de lá e

os alunos da gente não conhece nem nossa Paraíba né verdade⁴⁰? [...] (liderança assentada)

A referida líder ver a luta pela educação do campo no Assentamento como uma perspectiva de transformação da realidade e como uma perspectiva de continuidade das ações desenvolvidas atualmente pelos jovens de hoje.

Já a percepção de uma das professoras acerca da diferença da escola do campo para a escola da cidade consiste em uma possibilidade de fazer uma prática diversificada, com currículo próprio, que valorize os valores e a participações dos pais e de inclusão dos povos do campo valorizando as características do lugar.

[...] a gente não quer fazer melhor do que ninguém, a gente quer fazer diferente não quero que meu filho vá pra cidade e tenha uma educação que eu tive, com a cabeça que eu tive, não quero. Eu quando sai daqui na minha 4ª série eu sofri muito na cidade, porque a gente era discriminando, a gente era uma turma de 10 aluno e a gente estudou da 5ª série até a 8ª numa sala separada, porque a gente teve um estudo inferior as pessoas que estudaram na cidade. Eu não quero também que meu filho vá pra uma escola na zona rural e tenha uma educação do campo que eu tive na zona rural, que era uma educação que vinha da cidade. Então eu acho que a diferença é essa, não é porque você mora no sitio ou na cidade que você não vá falar sobre o campo, eu acho que tudo deve começar de onde você veio. [...], a diferença é essa, que a gente valoriza essa identidade, essa cultura, o jeito de viver, as pessoas que estão nesse lugar onde a gente está inserido, envolvendo a família e o cotidiano⁴¹. (Professora da escola)

Como vimos, a concepção de educação do campo está conectada com as problemáticas do contexto em que a escola está inserida, para, além disso, percebe-se no discurso da professora uma integração da escola com a família, na valorização do respeito e da diversidade do lugar, porém com autonomia enquanto prática, onde a escola não seja um anexo dos saberes e fazeres da cidade, mas seja capaz de produzir conhecimentos a partir da realidade vivenciada no cotidiano, uma prática pedagógica vinculada ao mundo da cultura, do trabalho, da família e do campo.

Como coloca Caldart (2002) a importância de a escola trabalhar o “*enraizamento dos sujeitos*”⁴², como uma necessidade humana. E ter raiz, nos diz ela, é participar real e ativamente de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Ou seja, segundo essa autora para os movimentos sociais do

⁴⁰ Idem página 100

⁴¹ Idem página 100

⁴² Em texto intitulado O desenraizamento, escrito em 1943, e que pode ser encontrado em BOSI, Ecléa. A condição operária e outros estudos sobre a opressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

campo, é importante que a escola ajude a formar os “*lutadores do povo*”, pois segundo a mesma as opções pedagógicas feitas pela escola pode contribuir para enraizar ou desenraizar as pessoas.

Esse papel da escola precisa ficar mais consciente e refletido entre as famílias assentadas, que embora tenham lutado pela construção e permanência da escola na comunidade, não conseguiram ainda internalizar este como um direito deles e um dever do Estado, pois, quando questionado sobre o que faria se o Estado parasse de arcar com as despesas da escola da comunidade, após alguns segundos de pensamento, disse:

o que é que nós vai fazer? Deus me livre disso nunca acontecer [...]. Tá certo é muito bom, tem quem cuide, olhe nos carros, mas as mães, nem todas ficam tranquila, eu mesmo não fico, pegar um menino meu, pequeno, butar num ônibus daqui pra rua, porque é muito longe daqui pra rua sem eu tá olhando [...]. (Assentada B)

A fala acima nos revela o cuidado para com seu filho como elemento importante para a manutenção da escola da comunidade, já o relato A afirma que as práticas agrícolas são importantes para a continuidade da agricultura no Assentamento, ambas afirmam a importância da participação da família na escola, sendo que o relato A ressalta o orgulho de ter participado da construção da escola, que segundo ela, será lembrado pelas futuras gerações.

Porém, o pensamento dos familiares encontra-se desconectado quanto se trata dos elementos importantes da definição das lideranças, no que se refere ao cultural, a identidade do lugar, uma emancipação do currículo com relação ao currículo da cidade e, sobretudo com relação aos projetos futuros das lideranças, pois.

O sonho desse ano é conseguir cadastrar a escola daqui como escola do campo. A gente tá começando um processo junto ao prefeito e Secretaria de educação do Estado, pra vê se a gente consegue fazer isso. Se a gente conseguir fazer isso, a gente vai ter uma segurança maior, porque quando muda de gestor ai bate a insegurança, vamos ficar, não vamos ficar, vai fechar a escola, não vai fechar, então essa é uma insegurança que a gente tem, e conseguindo que a escola fique regularizada como escola do campo a gente vai ter mais forças pra não fechar. (Diretora da escola)

Os relatos expressam a necessidade de maior discussão das lideranças, professoras e assentados sobre o funcionamento e manutenção da escola, e os direitos assegurados pela legislação, que afirma não saber o que fazer, caso a escola seja fechada, enquanto as lideranças buscam novas alternativas para manter a escola na comunidade, por essa razão percebe-se que estas discussões estão sendo desencadeadas pelas lideranças, desconsiderando

a importância da participação da comunidade, que outrora fora importante para a construção da escola.

Diante do contexto de luta e participação do protagonismo na luta pela escola no campo, e construções coletivas em meio a esse processo de sociabilidade, percebe-se divergências entre a definição dos moradores assentados com relação a fala das lideranças, os moradores entrevistados estão conectados com uma definição de uma escola no campo, já as lideranças fomentam uma definição na busca da implantação de uma escola-educação do campo enquanto prática definida por Caldart (2002), caracterizando um conflito de ideias entre os sujeitos.

As percepções dos diferentes sujeitos nos evidenciaram as diferenças que existem no que se refere à apropriação e reflexão sobre a Educação do Campo, e sua implementação na escola do assentamento. Para as lideranças da Associação e as professoras, essa concepção e direito precisa cada vez mais ser fortalecido na comunidade, e as mesmas possuem conhecimento sobre as diferentes ações e políticas desenvolvidas, entretanto, não identificamos o mesmo conhecimento entre a comunidade assentada.

É evidente que as professoras tenham posse dos conceitos da educação, por fazer parte do seu ofício, entretanto as práticas desempenhadas na escola devem ser socializadas com demais moradores, para que os mesmos possam enxergar o real valor da escola do campo, que pela fala dos moradores entrevistados não está sendo discutida na comunidade que outrora foi protagonista da conquista da escola.

Tratando-se da história de luta que os sujeitos têm travado ao longo dos últimos anos, é inegável a importância atribuída à escola da comunidade e sentimento de amor que a comunidade, sobretudo, os sujeitos protagonista desta luta têm pela escola, porém as mesmas não demonstram compreensão do sentido da Educação do e no Campo como uma conquista e direito dos sujeitos.

Portanto, é necessário que a educação seja libertadora, não apenas para a comunidade escolar, mas para toda a comunidade no seu entorno, possibilitando aos mesmos uma visão crítica do mundo, gerando a consciência de suas ações enquanto sujeitos, possibilitando que os mesmos saiam da condição imersa que lhes foi introduzida historicamente, pois se percebe que os sujeitos estão “imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele a consciência (FREIRE 1997. p 19)” ou seja, os moradores viveram a luta pela escola, passado essa fase parece que agora isso é uma questão dos que atuam nela, deixa de ser algo a ser tratado pela comunidade – os assuntos da educação passam a ser dos que atuam na educação, e não de toda a comunidade.

Faz-se necessário dialogar sobre o sentido da educação do campo de forma ampla, onde a educação ultrapasse os muros da escola construída pela comunidade e atinja os espaços de socialização dos sujeitos da comunidade, da associação e da sociedade em que vive, para que os mesmos possam através de uma reflexão autocrítica, pois não basta à escola ser no campo ela também precisa ser do campo, conforme nos coloca Caldart (2002).

A luta pela escola no Assentamento originou-se e se tornou realidade a partir do movimento idealizado pelos moradores, mas é necessário que continue a movimentar-se e que os sujeitos possam fazer parte deste movimento num constante processo de formação política, através do processo de conscientização dos sujeitos, onde os saberes sistematizados e em sistematização possam nortear a prática pedagógica na associação, na escola construída, na política e que essa luta, tal qual o movimento da e por educação do campo seja constante.

Se for assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro.

A comunidade necessita avançar no processo de socialização dos conhecimentos que há entre o grupo, que são ricos e capazes de serem renovados e aprimorados, para que os pais, estudantes, pessoas com mais idade, professores e a organização, possam contribuir na continuidade da luta e de posse dos saberes acumulados pelas lideranças, identificando o real sentido da educação do campo no Assentamento Zé Marcolino, que está muito além de se ter uma escola próxima da residência das crianças. Portanto a continuidade da luta necessita ser descentralizada para que as pessoas possam lutar pela educação do campo e não apenas por uma escola no campo.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.

A educação e a história da educação na comunidade necessitam servir de inspiração para que as pessoas da localidade passem a buscar a sistematização do conhecimento através da escrita, para que elas não se envergonhem em responder um questionário por não ter a capacidade de realizar a leitura das letras, portanto é necessário um trabalho de formação de base para que o verdadeiro sentido da luta pela escola seja compreendido por todos os moradores e conseqüentemente os mesmos possam continuar sua luta por educação do e no campo.

6 CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa, que teve como objetivo geral mapear a formação e organização do Assentamento na luta pela terra e pela escola, e qual a percepção que os diferentes sujeitos: lideranças, professoras e assentados tem sobre o papel da escola na comunidade, possibilitou uma série de desafios e aprendizados para minha formação acadêmica, pessoal e política⁴³.

Primeiro, pelo desafio da aproximação com o campo da pesquisa, constituído por pessoas, que assim como eu, trabalhadores e trabalhadoras do campo, lutadores e lutadoras para permanecer produzindo na terra aqui no Cariri Paraibano. A conquista da confiança das pessoas, a aproximação com seu contexto, o entendimento da dinâmica do grupo e a sistematização das conversas informais, certamente, desafiaram meus conhecimentos sobre as metodologias de pesquisa. Todavia, fazer isto, sem deixar que a emoção de ver a luta e as dificuldades que ainda enfrentam mesmo na posse da terra, os desafios na relação entre as lideranças e a base foi a mais difícil tarefa que enfrentei como pesquisador e liderança de uma organização.

Segundo, a dificuldade de acessar os documentos para analisar a história da organização da luta, me evidenciou a fragilidade existente nas organizações rurais e entre os camponeses de registrar e sistematizar os seus itinerários de lutas, bem como de dar visibilidade aos sujeitos envolvidos em cada momento das mesmas. O que coloca mais um desafio para a Escola do Campo, de como contribuir nesse processo de reflexão sobre a importância do registro da memória. Esse fato redirecionou o uso de um procedimento que tinha sido pensando inicialmente para a pesquisa que era a análise documental sobre a formação e estruturação do assentamento.

Essas informações acabam ficando com os órgãos governamentais e/ou organizações não governamentais que atuam na área, e não é apropriado pelos assentados.

As conversas e os relatos informais das lideranças e dos assentados foram me permitindo aos poucos conhecer a história, o contexto social e político do assentamento, o que trouxe como procedimentos principais da pesquisa: a aplicação de questionário para traçar o perfil dos sujeitos e as entrevistas para entendimento de sua percepção sobre os acontecimentos que estavam sendo estudados.

⁴³ Embora durante todo o texto tenha adotado falar na primeira pessoa do plural, pois o mesmo foi escrito a partir do meu diálogo com os autores, os sujeitos e a orientadora, nas considerações finais optei por tratar na primeira pessoa do singular, para expressar a apropriação individual deste aprendizado coletivo.

Alguns achados da pesquisa me reafirmaram a complexidade da questão da luta pela terra, no Cariri Paraibano, decorrente de como a questão agrária foi se estruturando ao longo dos anos, e as relações sociais que foram se estabelecendo entre as classes sociais aqui na região: fazendeiros, posseiros, sem terra, agricultores familiares, e outros que foram surgindo depois (e que não objeto do estudo no momento), pescadores, ribeirinhos dos açudes. A forma como a terra foi sendo apropriada por poucos para o criatório do gado bovino gerou não somente relações de poder e exploração das pessoas, mais também uma devastação da Caatinga e das fontes de água da região.

Os camponeses e as camponesas são protagonistas de suas histórias, e resistiram às tentativas de expropriação da terra e contra o capitalismo perverso, que no decorrer de sua história vem gerando várias tentativas de extinguir tudo e todos que, de alguma forma posicionem-se contrário ao sistema, sob o discurso de impedir o seu desenvolvimento e o progresso, sem fazer os devidos questionamentos, progresso de quem? Em detrimento de quem? Que desenvolvimento? Como desenvolver sem excluir?

Contudo, as relações são constituídas em processo conflituoso e ideológico, em meio a estes conflitos a injustiça e a miséria gerada pela concentração de riqueza por uma minoria e a omissão do Estado suscitaram também diferentes formas de organização e representação social, que possibilitou sua resistência ao modelo de modernização conservadora que expropria os trabalhadores e trabalhadores do campo para inserir o modelo produção da monocultura e a exploração dos camponeses, bem como, a resistência contra a opressão da ditadura civil-militar, do modelo neoliberalista e da mecanização e mercantilização da terra e da agricultura, que excluiu e reprimiu perversamente as organizações sociais dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

O processo de ocupação da Terra suscitada pelo Estado, inicialmente, com a inscrição no correio, teve uma parcela de contribuição do Movimento Social para ocorrer, devido a própria burocracia do Estado, que não agilizava o processo de desapropriação e a posse das famílias. Isso também contribuiu para que o grupo entrasse na terra, com a mentalidade de pressionar e reivindicar do Estado outras políticas públicas, como: saúde, moradia, educação, políticas agrícolas, o que tem sido feito de forma sistemática pela Associação do Assentamento.

O processo educativo da Educação do Campo, primeiro na sua dimensão não formal, foi o pontapé inicial para a comunidade começar a perceber a importância da Educação para sua organização, produção e vida. E por isto, destacou-se a ação formativa desenvolvida pelo Projeto Dom Helder e a Unicampo no Assentamento.

O protagonismo das mulheres na luta pela Escola foi outro achado importante da pesquisa, que construiu a escola a partir de um projeto em parceria com o Projeto Dom Helder, salientamos ainda, que a organização da comunidade possibilitou a formação de mutirões para a construção da escola, bem como para conseguir recurso no comércio local para complementar o recurso utilização para construir o prédio. Isso evidenciou não apenas seu papel como mães, mais também como assentadas, que começaram a perceber a importância de se ter uma escola perto de sua casa, para que seus filhos e filhas pudessem estudar no assentamento, e como a ação coletiva e a mobilização contribuiu para as conquistas. Hoje o desafio, é esse debate continuar sendo aprofundado com todas as famílias assentadas na perspectiva de fortalecimento do projeto político pedagógico da escola.

Entretanto, a comunidade vivencia vários desafios, referente ao processo de reconhecimento da escola enquanto escola do campo, que como demonstrado na pesquisa a mesma funciona com o nome “emprestado” de uma escola da sede do município da Prata-PB que foi fechada. Esta ação tem outra finalidade que é a respeito do vínculo da escola, pois há a incerteza se a mesma continua vinculada ao estado ou ao município, a pesquisa nos revelou que já existe uma pauta por parte das lideranças e professoras, junto as secretarias de Educação do Município e do Estado para com a finalidade de ser discutidas tais propostas, no entanto, percebe-se que esta ação está centralizada nas lideranças.

Outro ponto destacado para continuidade da reflexão diz respeito, aos assentados que, em parte não se identificam com a conquista da escola, e evidencia que a importância da mesma consiste em está localizada próximo das residências dos educandos. Há na comunidade pessoas que declaram ser analfabetas e uma grande maioria que afirmam terem o grau de ensino fundamental incompleto, mas durante a aplicação dos questionários afirmaram que pouco sabem escrever, esta realidade demonstra o desafio da comunidade para que os mesmos não sejam sujeitos apenas da escola, mas da escolarização, da emancipação, através da sistematização dos saberes, para que os mesmos atuem de forma crítica nas ações da comunidade. Tal desafio tem como possibilidade a conscientização das pessoas a participarem da Educação de Jovens e Adultos que há na escola da comunidade.

Uma questão posta para a lideranças do Assentamento, é de como construir novas formas de socialização, partilha e registro dos conhecimentos, lutas e conquistas da comunidade, na perspectiva de fortalecimento da democratização das relações com as famílias assentadas, do pertencimento e identidade política do assentamento, e para que os assentados continuem sendo os protagonistas de suas histórias, lutas e conhecedores dos seus direitos na conquista de políticas públicas e sociais para a comunidade.

A formação para a ação política bem como para a organização produtiva precisa ser realizada de forma articulada, para que os associados não vejam a Associação, apenas com o papel de captação de recursos para o Assentamento, mais como o instrumento de articulação, mobilização e luta pelos direitos.

A contribuição que este estudo pode trazer para a comunidade assentada, é no sentido de se refletir sobre o papel dos diferentes sujeitos, e a necessidade de uma maior articulação entre os processos educativos formais e não formais no Assentamento, de maneira que os saberes e os fazeres do campo possam ser socializados entre lideranças, professores e assentados. Portanto, se faz necessário um processo de formação de base, visando descentralizar os saberes/fazeres das lideranças e professores, para os demais moradores da comunidade, com a finalidade de ampliar as concepções sobre o sentido da organização e da educação do campo na comunidade.

A contribuição para o Curso de Educação do Campo, é de reforçar a importância dos estudos sobre a questão agrária no Brasil e no Cariri, sobre as formas de organização social do campo na região, como forma de entender que é neste lugar que se constrói a Educação e a prática docente do Curso, e que deveria orientar o ensino, a pesquisa e a extensão do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, que nasceu a partir desta experiência educativa desenvolvida pela Unicamp no território do Cariri junto aos camponeses e camponesas.

E para a continuidade dos meus estudos, certamente, conhecer mais sobre a luta pela terra no Cariri, a articulação dos processos educativos formais e não formais, e exercitar a prática como pesquisador, trouxe uma contribuição significativa para minha formação e prática pedagógica que desenvolvo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo-Rio de Janeiro-Campinas: Hucitec/Anpocs/Unicamp, 1992.

ALENCAR, Francisco Amaro Gomes de. **Segredos íntimos: a gestão dos assentamentos de reforma agrária**. Fortaleza: UFC, 2000.

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.

_____. As tentativas de organização das massas rurais- as ligas camponesas e a sindicalização dos trabalhadores do campo (1963). In: **Camponeses Brasileiros: leituras e interpretações clássicas**. Vol. 1_ São Paulo Editora UNESP, Brasília, DF. 2009. Pág. 73 a 85.

ARROYO Miguel Gonzalez e FERNANDES Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo** Brasília DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, n° 2.

BANDEIRA Lourdes Maria, MIELE Neide e SILVEIRA Rosa Maria Godoy. **Eu Macharei na tua luta!: A vida de Elizabete Teixeira**. Campina Grande: EDUEPB, 2012.

CARNEIRO Maria José. Política pública e agricultura familiar: uma leitura do Pronaf. 1997. CPDA/UFRRJ. p 70 a 82. In: **Estudos Sociedade e Agricultura** Disponível em: <http://r1.ufrrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/view/106/102>. Acessado em 28/12/2014.

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 Cerioli osfs e Roseli Salete Caldart (organizadores). Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4. Pag. 18 a 25

_____. **Caminhos para transformação da educação**. In: temas e problemas no ensino em escolas do campo. 1ª ed._ São Paulo. 2012. Pág. 23 a 57.

CINTRÃO, Rosângela, HEREDIA, Beatriz, LEITE Sérgio Pereira MEDEIROS Leonilde e PALMEIRA Moacir. **Assentamentos Rurais e Perspectivas da Reforma Agrária no Brasil**. In; Projeto político-pedagógico da educação do campo. Vitória UFES 2008. Pág. 17 a 63.

ENGELS, F. Carta a Bloch. In: MARX, K; ENGELS, F. Obras escolhidas. V. 3. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986b.

ESTEVES Carlos Leandro da Silva. Formoso e Trombas: luta pela terra e resistência camponesa em Goiás_ 1950 a 1964. In: **Formas de resistência camponesa visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história**. vol. 2_ São Paulo: Editora UNESP. Brasília, DF 2009. Pág. 161 a 173. Escola Nacional de Formação da CONTAG: lugar de transformação política disponível em enfoc@CONTAG.org.br

FREIRE, Paulo **Educação e mudança**. 2ª ed. rev. e atual. _ São Paulo. Paz e Terra, 2011.

. _____. **Pedagogia do oprimido**, 17ª. ed. Rio de Janeiro, 1987. Paz e Terra.

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

_____. Por uma educação básica do campo. IN: **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, nº 2. Pag. 55 a 70.

_____. **Movimento social como categoria geográfica**. In: Terra Livre. São Paulo. Nº 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.

_____. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, MDA, 2006.

_____. "**Agricultura camponesa e/ou agricultura familiar.**" Anais do XIII Encontro Nacional de Geógrafos. João Pessoa: AGB, 2002. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=ptBR&as_sdt=0,5&q=agricultura+familiar+X+agricultura+camponesa. Acessado em: 09/02/2015.

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>.

GIL, Antônio Carlos **Métodos e técnicas de pesquisa social** /. - 6. Ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, Maria da Gloria. **Movimentos sociais e Educação** - 7.ed. São Paulo: Cortez, 2009 Coleção Questão da Nossa época: v. 5

_____. **Movimentos sociais, cidadania e educação.** In: Movimentos Sociais e Educação. 6. Ed. Revista. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **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

_____. **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.

. _____. **História dos movimentos e lutas sociais:** a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 1995.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de Campo**, São Paulo, n. 20, p. 265-271, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Casa/Downloads/36801-43339-1-PB.pdf> acessado em: 11/02/2015

JULIÃO, Francisco. Quem são as Ligas Camponesas? In: **Camponeses brasileiros: leituras e interpretações clássicas**. Vol. 1_ São Paulo Editora UNESP. Brasília, DF. 2009. Pág.271 a 297

LOPES Eliano Sérgio Azevedo. Comentário sobre “o **Novo Mundo Rural ou “Nova Reforma Agrária” do Governo FHC**. GEONORDESTE, Ano IX n" 01, 1999, Pag. 47 a 55. Disponível em <http://200.17.141.110/pos/geografia/geonordeste/index.php/GeoNordeste/article/viewFile/171/127>. Acessado em 05/01/2015

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.

MARTINS José de Souza A reforma agrária no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Sociológico**. vol.15 no. 2 São Paulo Nov. 2003 disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702003000200006&script=sci_arttext. Acessado em: 09/02/2015.

_____. **Expropriação e violência: a questão política no campo**. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. (coord.). **Travessias: estudo de caso sobre a vivência da reforma agrária nos assentamentos**. Porto Alegre: Editora UFRGS 2003.

_____. **Travessias: a violência da reforma agrária nos assentamentos**. Porto Alegre: UFRGS, 2003 a.

MINAYO Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 4ed. São Paulo HUCITEC-ABRASCO 1996.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático popular**. – Porto Alegre: Tomo Editorial; Campo, 2001.

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.

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.

_____. **Educação do Campo e Desenvolvimento:** uma relação construída ao longo da história. 2007. CONTAG. Brasília DF.

_____. As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola. **Tese de Doutorado em Educação.** UFPE: Recife, 2009.

SOARES Magda Becker. O que é letramento e alfabetização. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim **Metodologia do trabalho científico**, 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARGINO, IVAN, MOREIRA Emília, MENEZES, Marilda. **As ligas Camponesas na Paraíba:** um relato a partir da memória dos seus protagonistas. RURAIS | VOLUME 5, Nº 1, MARÇO 2011. Disponível em <http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ruris/article/viewFile/962/697>. Acesso em 20/02/2014.

TERENCE, Ana Cláudia Fernandes e ESCRIVÃO FILHO Edmundo **Abordagem quantitativa, qualitativa e a utilização da pesquisa-ação nos estudos organizacionais XXVI ENEGEP** - Fortaleza, CE, Brasil, 9 a 11 de Outubro de 2006.

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/20014. Porto Alegre: FETAG-RS

WANDERLEY Maria de Nazareth Baudel. **Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidade** In: Estudos Sociedade e Agricultura 2003 Texto preparado para a Aula Inaugural do primeiro semestre de 2004 a ser ministrada no CPDA/UFRRJ. p 43 a 61. Disponível em: <http://r1.ufrrj.br/esa/V2/ojs/index.php/esa/article/view/238/234>. Acessado em 28/12/2014.

APÊNDICE

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA OS ASSENTADOS

- 1 Nome?
- 2 Sexo?
- 3 Idade?
- 4 Nível de escolaridade?
- 5 Religião?
- 6 Raça/cor?
- 7 Quantas pessoas compõem a sua família?
- 8 Algum integrante da família participou da instalação do assentamento? Como se deu esse processo?
- 9 Lugar de origem? Onde moravam antes do assentamento?
- 10 Participa da associação?
- 11 Quais as atividades que participas no assentamento?
- 12 Qual a importância da associação no assentamento?
- 13 O que a associação proporciona de melhorias para sua vida e para melhoria do assentamento?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ASSENTADOS, LIDERANÇAS E PROFESSORES

- 1- Como se deu a formação do Assentamento? Porque Zé Marcolino?
- 2- Quem eram os antigos proprietários? Há algum diagnóstico da propriedade?
- 3- Quais eram as atividades desenvolvidas pelos assentados antes da formação do Assentamento?
- 4- Houve parcerias na formação do Assentamento? Quais os principais parceiros?
- 5- Como se deu o processo de organização dos assentados?
- 6- Quais as principais conquistas alcançadas pela organização do assentamento?
- 7- Quando iniciou a luta pela escola? Já havia escola na comunidade? Onde as crianças estudavam?
- 8- Quem participou das discussões na luta pela escola?
- 9- Quais foram às ações desenvolvidas pelo grupo para conquistar a escola?
- 10- Por que lutar por uma escola do campo?
- 11- Qual a diferença da escola do campo para a escola da cidade?
- 12- Como você define a educação do campo no Assentamento Zé Marcolino?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A DIREÇÃO DA ESCOLA DO ASSENTAMENTO

- 1- Quantos alunos há na escola?
- 2- Quantos funcionários?
- 3- Qual a formação dos professores?
- 4- Todos os estudantes são do Assentamento?
- 5- Quais os principais desafios da escola?
- 6- Quando iniciou a luta pela escola? Já havia escola na comunidade? Onde as crianças estudavam?
- 7- Quem participou das discussões na luta pela escola?
- 8- Quais foram às ações desenvolvidas pelo grupo para conquistar a escola?
- 9- Por que lutar por uma escola do campo?
- 10- Qual a diferença da escola do campo para a escola da cidade?
- 11- Como você define a educação do campo no Assentamento Zé Marcolino?