



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: TERRITÓRIO, TRABALHO E AMBIENTE**

ALEXANDRE PEIXOTO FARIA NOGUEIRA

**ESCOLAS DO CAMPO E FORMAÇÃO TERRITORIAL DOS
ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA DO
MUNICÍPIO DE CRUZ DO ESPÍRITO SANTO-PB**

**JOÃO PESSOA – PB
2010**

ALEXANDRE PEIXOTO FARIA NOGUEIRA

**ESCOLAS DO CAMPO E FORMAÇÃO TERRITORIAL DOS
ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA DO
MUNICÍPIO DE CRUZ DO ESPÍRITO SANTO-PB**

**Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Geografia
da Universidade Federal da Paraíba
(PPGG/UFPB), como parte dos requisitos
para obtenção do título de Mestre na área de
Geografia.**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. María Franco García

**JOÃO PESSOA – PB
2010**

N778e Nogueira, Alexandre Peixoto Faria.

Escolas do campo e formação territorial dos assentamentos de reforma
agrária do município de Cruz do Espírito Santo-PB / Alexandre Peixoto Faria
Nogueira. - - João Pessoa, 2010.

135f. : il.

Orientadora: Maria Franco Garcia.

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCEN.

*1.Geografia. 2.Educação no Campo. 3.Reforma agrária.
4.Assentamentos rurais. 5.Escola.*

**“Escolas do Campo e Formação Territorial dos Assentamentos
de Reforma Agrária do Município de Cruz do Espírito Santo -
PB”**

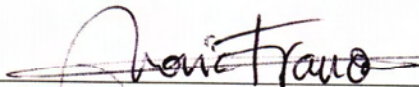
por

Alexandre Peixoto Faria Nogueira

Dissertação apresentada ao Corpo Docente do Programa de
Pós-Graduação em Geografia do CCEN-UFPB, como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Geografia.

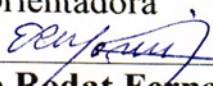
Área de Concentração: Território, Trabalho e Ambiente

Aprovada por:



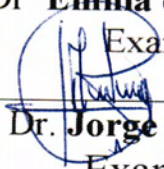
Profª Drª Maria Franco Garcia

Orientadora



Profª Drª Emília de Rodat Fernandes Moreira

Examinadora interna



Prof. Dr. Jorge Ramón Montenegro Gómez

Examinador externo

**Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Curso de Mestrado em Geografia**

Abril/2010

A todos que LUTAM por um NOVO mundo.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, pelo apoio, ensinamentos, orientação e paciência que depositou em mim no percorrer dessa jornada: Prof^a. María Franco Garcia. Eternamente Grato!

Ao professor Jorge Montenegro que, desde o primeiro momento, topou contribuir nessa empreitada, mesmo sem saber o que vinha pela frente.

À professora Emília, que sempre me acompanhou, desde a graduação, contribuindo com a socialização do seu conhecimento. Exemplo!

Ao CEGeT-PB, pelos debates e aprendizados. Ainda temos muito pela frente!

Aos meus amigos, que não são muitos, pelos exemplos e incentivos para terminar o mestrado: Andréa, Nirvana e Raquel (esse trio é outro nível!) e a Gustavo, pela companhia de sempre. Josias e Emanuel, essa dupla é peso!

Os melhores corações, os espíritos honestos avançam resolutamente contra tudo o
que é mau, esmagam a mentira sob seus passos firmes.
Os jovens, os jovens são oferecem a sua força irresistível a uma só coisa: à justiça!
Marcham para a vitória sobre a dor humana, pegaram em armas para varrer o mal
do mundo, lutam pelo triunfo sobre a maldade, e triunfarão!
“Acenderemos um novo Sol”, disse-me um deles, e hão de acendê-lo!
“Reuniremos todos os corações despedaçados num só...” E serão capazes disso!

Máximo Gorki (2000)
A mãe

RESUMO

Abordar a questão agrária enquanto um processo histórico presente na formação do espaço brasileiro coloca-nos frente à diversas possibilidades de análise. Por exemplo, pode-se investigar os processos de concentração fundiária, a ação do agronegócio, o protagonismo dos movimentos sociais rurais, as regulações das leis agrárias, dentre outras temáticas. No caso da presente pesquisa analisamos a ausência histórica de políticas de educação do e no campo a partir das seguintes indagações: Até que ponto a relação entre educação, Reforma Agrária e formação territorial nos ajuda a compreender a singularidade da questão agrária nacional? Até que ponto esse tripé garante a reprodução social das famílias assentadas? Para responder tais questões, partimos do estudo do papel que as Escolas do Campo têm na formação territorial dos assentamentos de Reforma Agrária do município de Cruz do Espírito Santo, na Zona da Mata Paraibana. Consideramos aqui a escola do campo como uma nova conquista da organização e luta das famílias camponesas em favor do fortalecimento desses territórios de Reforma Agrária do seu desenvolvimento e de sua reprodução social. Inicialmente apresentamos uma discussão sobre o paradigma da Educação do Campo, questionando até que ponto pode ser considerado um elemento de fortalecimento de uma política de Reforma Agrária. Em seguida analisamos criticamente as políticas de Reforma Agrária durante os diferentes governos brasileiros enfatizando o tratamento que a educação nas áreas rurais teve em cada momento. Por fim, partimos para o entendimento do Estado e seu caráter classista, especialmente no modelo de desenvolvimento adotado para o campo, seja na Reforma Agrária, seja na educação do campo.

Palavras-Chaves: Educação do Campo. Reforma Agrária. Escolas. Assentamentos rurais.

ABSTRACT

Addressing the agrarian question as a historical process in the formation of Brazilian space puts us facing several possibilities for analysis. For example, we can investigate the processes of agrarian concentration, the action of agribusiness, the role of rural social movements, the regulations of the land laws, and other subjects. In this research we analyze the historical absence of policies for education and for rural areas setting the following questions: To what extent the relationship between education, agrarian reform and territorial training helps us to understand the uniqueness of the national land question? Does this tripod ensures the social reproduction of families settled? To answer these questions, we started the study of the role of the Rural Schools in the formation of local land reform settlements in the municipality of Cruz do Espírito Santo, in the Zona da Mata, state of Paraíba. In this study, the school in the rural areas is considered as a new achievement of the organization and struggle of rural households in favor of strengthening these areas of agrarian reform in its development and its social reproduction. First we present a discussion on the paradigm of Countryside Education, questioning if it can be regarded as a strengthening of a policy of agrarian reform. Then we analyze critically the policies of agrarian reform during the various Brazilian governments emphasizing the treatment of education in rural areas had at one time. Finally, we tried to understand the State and its class character, especially in the development model adopted for the countryside, whether in land reform or in the education in rural areas.

Keywords: Rural education. Agrarian Reform. Schools. Rural settlements.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Principais fontes de renda das famílias assentadas de Cruz do Espírito Santo	56
Gráfico 02	Relação de alunos matriculados segundo localização da escola em Cruz do Espírito Santo - 2009	60
Gráfico 03	Alunos matriculados do 1º ao 5º ano nos assentamentos de Cruz do Espírito Santo – 2009	65
Gráfico 04	Número de assentamentos por agente na Paraíba – 2009	80
Gráfico 05	Número de assentamentos rurais de Reforma Agrária implementados no Brasil entre 1985-1989	100
Gráfico 06	Número de ocupações no Brasil entre 1990-1994	102
Gráfico 07	Número de assentamentos no Brasil implementados entre 1990-1994.....	102
Gráfico 08	Número de famílias assentadas no período de 1995-2002 segundo dados do INCRA e do DATALUTA	103
Gráfico 09	Número de assentamentos rurais de Reforma Agrária no período de 1995-2002 segundo dados do INCRA e do DATALUTA	104
Gráfico 10	Área (ha) destinada à Reforma Agrária obtida pelo instrumento de compra e venda (1995-2001)	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Etapas do Trabalho de Campo	29
Quadro 02	As escolas dos assentamentos de Reforma Agrária de Cruz do Espírito Santo	59
Quadro 03	Nº de Escolas Localizadas em áreas rurais 2005-2008	61
Quadro 04	Área (ha) destinada à Reforma Agrária obtida pelo instrumento de compra e venda	105
Quadro 05	Principais políticas dos Governos referentes à Reforma Agrária e Educação do Campo	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Assentamentos de Cruz do Espírito Santo – 2009	20
Tabela 02	Professores assentados e não assentados das escolas dos assentamentos rurais de Cruz do Espírito Santo, 2009	44
Tabela 03	Alunos matriculados (1° ao 5° ano) nos assentamentos de Cruz do Espírito Santo	65
Tabela 04	Área reformada de responsabilidade do INCRA e do governo estadual, famílias assentadas e assentamentos criados na Paraíba e na Zona da Mata	83

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Mapa de localização dos assentamentos de Reforma Agrária de Cruz do Espírito Santo – Paraíba	21
Figura 02	Entrevista com as professoras da escola do assentamento Massangana I	27
Figura 03	Entrevista com as professoras da escola do assentamento Canudos	27
Figura 04	Apresentação dos alunos da escola do assentamento Santa Helena	28
Figura 05	Apresentação dos alunos da escola do assentamento Canudos	28
Figura 06	Localização de Cruz do Espírito Santo na Paraíba	38
Figura 07	Relação entre os assentamentos e as escolas em Cruz do Espírito Santo - 2009.....	58
Figura 08	Primeira Escola do Assentamento Santa Helena III – 1996	62
Figura 09	Vista parcial externa da Escola do Assentamento Santa Helena III - 2008	66
Figura 10	Vista parcial externa da escola do assentamento Massangana II – 2008	68
Figura 11	Mesorregiões do Estado da Paraíba	80
Figura 12	Distribuição dos assentamentos na PB	81
Figura 13	Produção de cana-de-açúcar na Paraíba 2007 (em toneladas)	86

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 ESCOLAS DO CAMPO E REFORMA AGRÁRIA EM CRUZ DO ESPÍRITO SANTO	33
1.1 Introdução	34
1.2 Educação do Campo e os Assentamentos Rurais em Cruz do Espírito Santo	43
CAPÍTULO II – A REFORMA AGRÁRIA E AS ESCOLAS NO CAMPO	50
2.1 O debate sobre Reforma Agrária na história recente brasileira	51
2.2 Reforma Agrária e escola em Cruz do Espírito Santo	58
CAPÍTULO III - A REFORMA AGRÁRIA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO ESPAÇO AGRÁRIO BRASILEIRO	72
3.1 Introdução	73
3.2 A Reforma Agrária paraibana	79
3.2.1 Os territórios de Reforma Agrária na Paraíba	84
3.3 A luta pela e na terra em Cruz do Espírito Santo	91
CAPÍTULO IV – A REFORMA AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NAS POLÍTICAS DE ESTADO	94
4.1 Introdução	95
4.2 Reforma Agrária e Educação do/no Campo no regime militar	95
4.3 Reforma Agrária e educação pós-ditadura militar	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	121
ANEXOS	131

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa apresenta-se como cumprimento e exercício para a obtenção do título de mestre, junto ao Programa de Pós-graduação em Geografia (Mestrado) da Universidade Federal da Paraíba – PPGG/UFPB.

Nosso propósito é o de analisar a questão agrária paraibana à luz da luta pelo acesso à educação e à escola das famílias assentadas de Reforma Agrária no município de Cruz do Espírito Santo, localizado na Zona da Mata do Estado.

Para isso, trabalhamos na presente dissertação com o entendimento de que nenhum processo social pode ser analisado isoladamente e sim a partir de sua totalidade¹. Assim, analisar o advento de um assentamento rural na Paraíba a partir do processo de Reforma Agrária e da escola do campo implica, necessariamente, compreender o contexto maior no qual ele está inserido e com o qual está relacionado hoje, bem como aquele que o determinou, ou seja, a relação capital x trabalho no campo. Desta forma, no primeiro capítulo, à luz do debate contemporâneo sobre a Educação do/no campo, apresentamos as peculiaridades que vivenciam as escolas dos assentamentos rurais de Reforma Agrária de Cruz do Espírito Santo. Posteriormente, analisamos a Reforma Agrária na Paraíba, especificamente na Zona da Mata e no município de Cruz do Espírito Santo, partindo das políticas do Estado para o campo, especialmente o Programa Nacional do Alcool (Proálcool).

No capítulo segundo, *A Reforma Agrária e as Escolas no Campo*, apresentamos o debate sobre a Reforma Agrária na história recente do Brasil, passando pelo entendimento de suas diferentes concepções. Posteriormente, a relacionamos com as escolas dos assentamentos em Cruz do Espírito Santo.

No capítulo terceiro, aborda-se o processo de formação do espaço agrário brasileiro e seus impactos na região Nordeste e na Paraíba, partindo do processo de colonização do território nacional, passando pelas mudanças ocorridas nos processos de produção, a partir da modernização da agricultura.

No quarto e último capítulo, dissertamos sobre as políticas governamentais para a Reforma Agrária e para educação do campo e seus impactos nas escolas das áreas rurais desde o governo militar até o segundo mandato do governo Lula e,

¹ A compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes (KOSIK, 1969, p. 42).

seus rebatimentos na realidade vivenciada nas escolas dos assentamentos de Cruz do Espírito Santo.

O interesse pelo estudo sobre as condições de vida e a educação na Reforma Agrária, temática da geografia agrária, começou logo no início da graduação, ao ingressar no projeto de extensão universitária, intitulado “Reflex-ação sobre Desenvolvimento Rural na Paraíba” vinculado ao Setor de Estudos e Assessoria aos Movimentos Populares (SEAMPO), no ano de 2003. Esta atividade aproximou-me da realidade vivida pelas famílias assentadas do Estado, em especial das famílias do assentamento Dona Helena, localizado no município de Cruz do Espírito Santo.

No decorrer do curso de graduação, participei do projeto de extensão vinculado ao Departamento de Geociências, intitulado “Feira Agroecológica do Campus I da UFPB”. A participação neste projeto fez aumentar ainda mais o interesse de estudo pela questão agrária no Estado.

A participação nestes dois projetos possibilitou-me a elaboração e publicação de artigos em encontros de Geografia Agrária e em periódicos, como é o caso da revista Extensão Cidadã da UFPB².

Ao término do curso de graduação em Geografia em 2006, apresentamos a monografia intitulada “A Formação Territorial e a Organização do Espaço no Assentamento Dona Helena no Município de Cruz do Espírito Santo-PB” cujo objetivo era avaliar o processo de formação territorial e a organização espacial do assentamento Dona Helena. Após a conclusão da graduação ingressei no programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba em 2007, para dar continuidade aos estudos na temática com o projeto de pesquisa intitulado “As escolas do campo na formação territorial dos assentamentos de Cruz do Espírito Santo-PB”. Outro fator importante na nossa formação acadêmica foi o ingresso no Centro de Estudos de Geografia do Trabalho da Paraíba (CEGeT-PB), coordenado pela professora María Franco. As leituras e discussões em grupo contribuíram para aumentar nossa visão crítica sobre os processos sociais existentes.

² DINIZ, P. K. da C.; NOGUEIRA, A. P.F. e FARIAS, F. A. H. **Reflex-ação sobre o desenvolvimento rural na Paraíba**. Revista eletrônica de extensão da UFPB. Ano I, Nº 2, Julho/Dezembro de 2006.

Nesse momento da história em que aparentemente o desenvolvimento das relações sociais capitalistas caminha no sentido da mundialização, estudar o campo e a questão agrária e, sobretudo, a Reforma Agrária e seus territórios, poderia ser considerado um contrassenso, um anacronismo. No entanto, estudar a Reforma Agrária sob o prisma da Geografia é analisá-la segundo a dimensão espacial dos fenômenos, em sua territorialidade.

Entendemos o território, segundo Raffestin (1993), como fruto do tripé espaço, tempo e relações sociais. Assim, percebemos que o termo território nada tem de linear, pois os elementos que o compõem também não são. Logo, estudar a Reforma Agrária sob uma abordagem geográfica significa, portanto, realizar uma análise centrada no tipo de transformação territorial que ela produz. Nesse sentido, analisamos também as transformações territoriais da Reforma Agrária a partir da (re)configuração territorial causada pela conquista dos assentamentos rurais em Cruz do Espírito Santo e, especificamente, a partir do papel da escola na formação territorial dessas áreas, buscando compreender qual é o papel dessas instituições na efetivação de uma Reforma Agrária para além da distribuição de terras.

Ao trabalharmos com a concepção de território construído a partir das relações sociais estabelecidas em um dado espaço ao longo do tempo, devemos entender que, na atualidade, ele é materialização dos conflitos gerados no bojo do modo capitalista de produção. Entretanto, o capitalismo é um modo de produção contraditório: não só permite e possibilita, como também, necessita de relações não capitalistas de produção. Segundo Oliveira (1990b),

Isto significa dizer que, ao mesmo tempo em que esse desenvolvimento avança, reproduzindo relações tipicamente capitalistas (implantando o trabalho assalariado através da figura do “boia-fria”), produz também, contraditoriamente, relações camponesas de produção (através do trabalho familiar) (p. 467).

Nesta lógica, as famílias trabalhadoras do campo marcam o território por uma relação não capitalista. Elas se territorializam através de uma relação que não está baseada na exploração (extração de mais-valia³) estabelecendo, assim, outra sociabilidade nos novos territórios de Reforma Agrária.

³ A Mais-Valia é base da acumulação do capital. O lucro que se constitui em uma mercadoria ao ser vendida, só é possível pelo fato de que na sua produção, o trabalhador, através da sua força de trabalho, agregou um valor na mercadoria. A mais-valia é o trabalho não pago ao trabalhador pela

Os assentados ocupam e trabalham uma fração do território, que acaba por tornar-se um espaço diverso daquele produzido pelas relações capitalistas, tendo em vista as diferentes relações de trabalho e de produção que configuram ambos os territórios. No âmago do território camponês a relação de trabalho deixa de ser de base assalariada, como é o caso da relação de trabalho encontrada no território dominado pelo capital, e gera uma relação de trabalho com base familiar e de relativa autonomia na produção e no trabalho.

Os assentamentos em foco surgiram das ocupações, resistência e luta dos trabalhadores sem-terra nas propriedades do Engenho Novo, Engenho Santana, Usina São João e das fazendas Maraú e Massangana, dando origem aos novos territórios de Reforma Agrária do município de Cruz do Espírito Santo, como mostra a Figura 01 (p. 21).

A destinação dessas áreas para fins de Reforma Agrária teve início no ano de 1995 com a conquista e imissão de posse do assentamento Engenho Santana (primeiro assentamento do município). Foi o assentamento Canudos como, até então, o último assentamento a ser conquistado no município, em 1998. Durante esse período, entre 1995 e 1998, foram conquistados nove assentamentos rurais no município, são eles: Engenho Santana, Campo de Sementes e Mudas, Massangana I, II e III, Corvoada I, Santa Helena, Dona Helena e Canudos. Vale salientar que todos os assentamentos do município foram efetivados com a intervenção do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), a partir do ato de desapropriação⁴. Os nove assentamentos totalizam uma área de 6.201,30 ha abrangendo 838 famílias. Como mostra a Tabela 01 (p. 20):

produção de valor a um bem produzido. Pela força de trabalho, o capitalista, paga um mínimo de salário para que o trabalhador possa garantir a sua subsistência e a reprodução como força de trabalho assalariada (PONCE, 1982).

⁴ Segundo Oliveira (s.d.), a desapropriação para fins de Reforma Agrária não se confunde com as demais espécies de desapropriação porque seu fundamento é a inobservância da função social rural; os bens que atinge são, exclusivamente, imóveis rurais improdutivos de grande extensão; porque é diversa a indenização que enseja (títulos da dívida pública, com ressalva do valor das benfeitorias úteis e necessárias) e, finalmente, porque a competência para decretá-la é restrita à União Federal.

Tabela 01 - Assentamentos de Cruz do Espírito Santo – 2009

Assentamentos	Famílias	Área(ha) total	Tamanho médio das parcelas (ha)	Organização
Engenho Santana	55	371,00	6,5	CPT
Campo de Sementes e Mudas	45	207,00	4,6	CPT
Massangana	134	991,40	7,1	MST
Massangana II	158	1.300,90	7,5	MST
Massangana III	132	816,00	7,1	MST
Corvoada I	41	152,00	4,5	CPT
Santa Helena	55	370,00	6,5	CPT
Dona Helena	105	762,00	7,5	CPT
Canudos	113	1.231,00	7,5	MST
Total	838	6.201,30		

FONTE: INCRA-PB, 2008

Organizador: NOGUEIRA, Alexandre Peixoto F. (2009)

Ao conquistarem suas parcelas rurais, seus lotes, as famílias assentadas passaram a realizar em suas terras o trabalho de base familiar, baseado na autonomia do tempo e do espaço que lhes é própria, formando, desta forma, uma unidade territorial muito diferente daquela determinada pelas relações capitalistas, onde as horas e as áreas a serem trabalhadas eram alheias à decisão dos trabalhadores. Podemos observar a distribuição dos assentamentos rurais no município a partir da Figura 01 (p. 21):

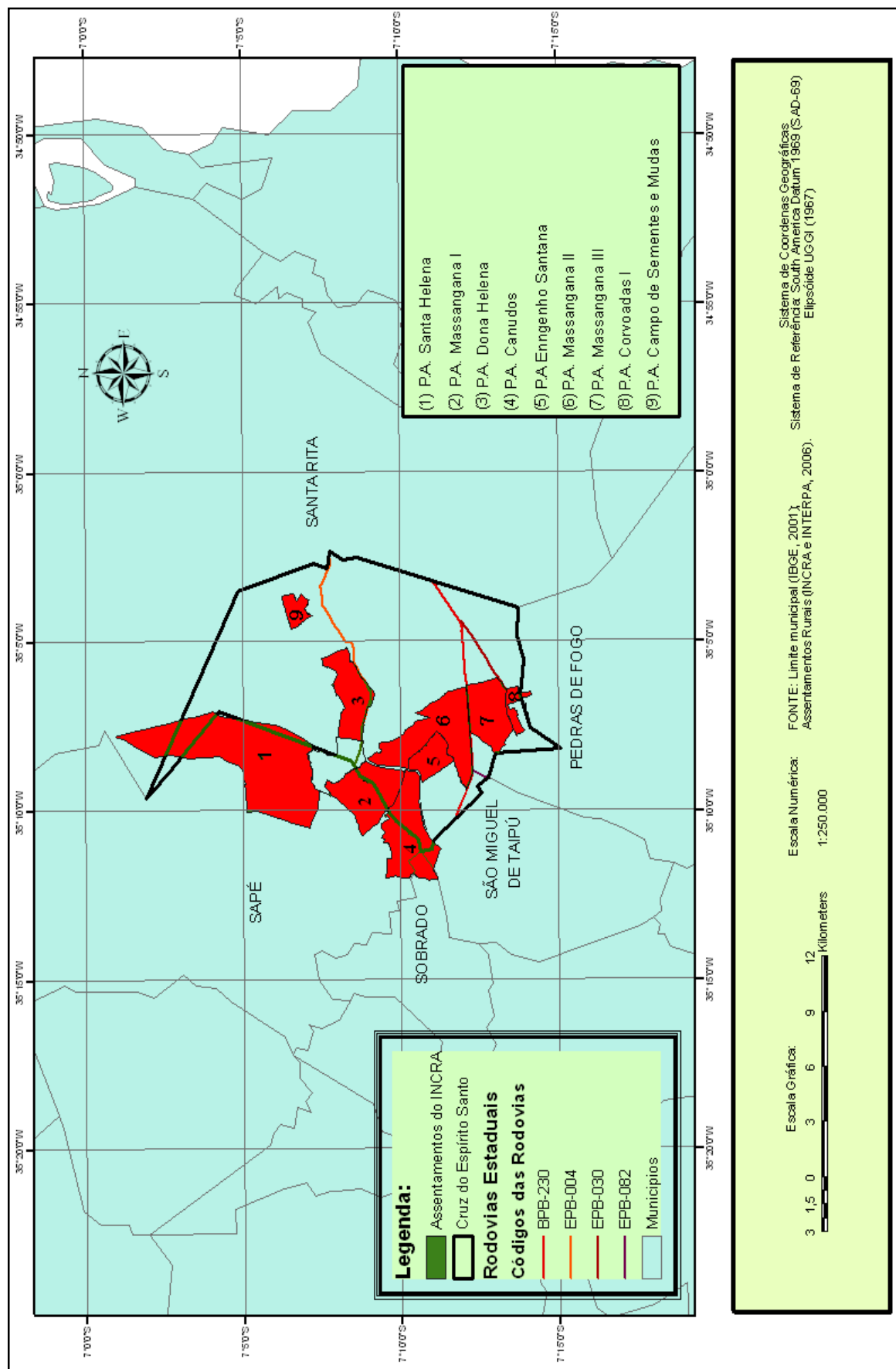


FIGURA 01 - MAPA DE LOCALIZAÇÃO, DOS ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA DE CRUZ DO ESPÍRITO SANTO - PARAÍBA

O município de Cruz de Espírito Santo está localizado na Mesorregião da Mata Paraibana e na Microrregião de Sapé. Ele possui uma área territorial de 196 Km², sua população, segundo dados do IBGE (2006), estimada em 15.281 habitantes, dos quais 7.008 residem na sede do município e 8.273 na zona rural. Em relação à capital do Estado, Cruz do Espírito Santo encontra-se a uma distância de 24 Km, limitando-se ao norte com os municípios de Sapé e Santa Rita; ao sul com os municípios de Pedras de Fogo e São José dos Ramos; a leste com Santa Rita e a oeste com Sapé e São Miguel de Taipú.

A disputa pela posse da terra em Cruz do Espírito Santo se deu a partir das expulsões dos trabalhadores rurais das fazendas de cana-de-açúcar. Esse litígio entre os trabalhadores e os proprietários das terras ocorreu em um processo duradouro chegando, em alguns casos, até 12 anos de luta. Após a conquista da terra as famílias assentadas viram a necessidade da construção de escolas, sendo esta uma das suas primeiras iniciativas coletivas.

Partimos da hipótese de que as escolas dos assentamentos representam uma nova conquista da organização e luta das famílias trabalhadoras rurais em favor do fortalecimento dos novos territórios de Reforma Agrária e da reprodução social das famílias assentadas. Quando falamos de reprodução social, queremos destacar, de acordo com Almeida (1986) que a dinâmica reprodutiva dessas famílias as leva a buscar conhecimentos e capacidades específicas, a fim de viabilizar a unidade produtiva, bem como de garantir estratégias em longo prazo, que visem à reprodução familiar, pois, como afirma Luxemburgo (1967), “a reiteração regular da produção é o suposto e fundamento geral do consumo regular, e, portanto, a condição prévia de existência da sociedade humana sob todas as suas formas históricas” (p. 13).

Segundo Iamamoto e Carvalho (1995), a reprodução social na teoria marxista refere-se ao modo como são produzidas e reproduzidas as relações sociais nesta sociedade. Nesta perspectiva, a reprodução das relações sociais é entendida como a reprodução da totalidade da vida social, o que engloba não apenas a reprodução da vida material e do modo de produção, mas também a reprodução espiritual da sociedade e das formas de consciência social através das quais o homem se posiciona na vida social. Dessa forma, a reprodução das relações sociais é a reprodução de determinado modo de vida, do cotidiano, de valores, de práticas culturais e políticas e do modo como se produzem as ideias nessa sociedade.

Para Almeida (1986):

A noção de reprodução social (de produção da sociedade) foi formulada em nível macro por Marx, onde se revela inicialmente como um processo produtivo/consumptivo, forma pela qual o ser social integra-se à natureza, garantindo sua autopropetuação.

A mesma autora, citando Fortes (1958), ainda explica que:

Fortes, em artigo de 1958, define reprodução social como o processo de "manter, repor e transmitir o capital social de geração para geração", sendo o grupo doméstico seu mecanismo central, o qual tem simultaneamente uma dinâmica interna e um "movimento governado por suas relações com o campo externo" (p. 87).

Segundo Lessa (2006), na esfera da reprodução social, as necessidades e possibilidades geradas pelo trabalho vão dar origem a novas relações sociais que se organizam sob a forma de complexos sociais. A fala, o Direito, o Estado, a ideologia (com suas formas específicas, como a filosofia, a educação, a arte, a religião, a política, etc.) e os costumes são complexos sociais que surgem para atender às novas necessidades e possibilidades, postas pelo trabalho, para o desenvolvimento dos homens.

Ainda segundo o autor, estes novos complexos sociais não se confundem com o trabalho, embora com ele se relacionem constantemente. Enquanto o trabalho visa à transformação da realidade para a produção dos bens necessários à reprodução material da sociedade, os outros complexos sociais buscam ordenar as relações entre os homens. Nisto eles são radicalmente diferentes.

De acordo com Lessa (1999), se no estágio mais primitivo, o trabalho que converte a natureza nos bens necessários à reprodução social era realizado por todos e de forma bastante direta, nas sociedades mais desenvolvidas esta situação se transforma radicalmente. É assim que, nas sociedades divididas em classes, isto é, naquelas em que uma classe social explora o trabalho de outra, o trabalho apenas pode se realizar se houver um poder que obrigue os indivíduos a produzirem e entregarem o fruto do seu trabalho à outra classe. Assim, podemos considerar que o trabalho, sem deixar de ser o complexo pelo qual a sociedade se reproduz materialmente, o ato de trabalho passa a ser também uma relação de poder entre os homens. E sobre a influência do trabalho na reprodução social, Lessa (1999)

considera que ele também possibilita o desenvolvimento das capacidades humanas, das forças produtivas, das relações sociais, de modo que a sociedade se torna cada vez mais desenvolvida e complexa. É este rico, contraditório e complexo processo que, fundado pelo trabalho, termina dando origem a relações entre os homens que não mais se limitam ao trabalho enquanto tal, que é denominado de reprodução social.

O processo de reprodução da totalidade das relações sociais na sociedade, segundo Iamamoto e Carvalho (1995), é um processo complexo, que contém a possibilidade do novo, do diverso, do contraditório, da mudança. Trata-se, pois, de uma totalidade em permanente reelaboração, na qual o mesmo movimento que cria as condições para a reprodução da sociedade de classes cria e recria os conflitos resultantes dessa relação e as possibilidades de sua superação. É nesse sentido que se formam os assentamentos de Reforma Agrária de Cruz do Espírito Santo, como territórios de possibilidades de superação, como também as escolas dos mesmos.

Para analisar os significados e sentidos que a escola tem na formação territorial dos assentamentos, buscamos compreender as necessidades e anseios das famílias trabalhadoras rurais por uma educação voltada para sua condição específica de trabalhadores do campo, principalmente no que se refere à sua reprodução social.

Consideramos a escola, a partir da concepção de Gramsci (1998), como um instrumento ideológico de classe, seja por parte da classe dominante ou pela classe trabalhadora, pois esta é um espaço em disputa, podendo ser um instrumento de dominação e controle social, como também contra-hegemônico. Para Freire (1975), a educação é um instrumento para o desenvolvimento político, econômico e social e, conseqüentemente, territorial⁵. No entanto, a forma como as políticas educacionais foram construídas na história da educação brasileira não permitiram avanços significativos para a mudança na estrutura social. A diferença existente entre o

⁵ Entende-se aqui por desenvolvimento territorial, segundo a concepção de Rambo e Rückert (2005), que afirmam que o desenvolvimento territorial são as ações, os mecanismos e as estratégias e políticas endógenas desencadeadas por sujeitos locais/regionais em interação com as demais escalas de poder e gestão, reforçando e constituindo territórios por meio de novos usos políticos e econômicos. Assim, entende-se que o desenvolvimento territorial se produz a partir do momento em que os sujeitos, formando uma comunidade ou uma sociedade, se reconhecem como tal e tem como referência primeira seu território.

ensino público e o privado, entre o ensino noturno e o diurno, entre a educação realizada no campo e na cidade nos faz questionar: Qual é a educação que temos e qual a que queremos? Qual o papel que a educação e a escola assumem no processo de desenvolvimento territorial no qual os assentamentos de Reforma Agrária estão inseridos? As propostas educativas desenvolvidas nos assentamentos rurais de Reforma Agrária condizem com as demandas das famílias assentadas? Existem dentro das escolas dos assentamentos processos e práticas educativas que resgatem a memória da classe trabalhadora⁶ que deu origem a esses novos territórios? As políticas educacionais, em escala nacional, contribuem com a reprodução social das famílias assentadas?

A escolha pelo tema de estudo apresentado nesta dissertação vem em consonância com os estudos e pesquisas realizados ao longo de nossa jornada acadêmica, porém, considerando dois novos elementos: a escola e a educação no campo. Particularmente, não entendemos a escola formal, ou mesmo, a educação formal, como elementos determinantes ou, até mesmo, únicos no processo tanto de reprodução social das famílias trabalhadoras do campo, como do desenvolvimento territorial dos assentamentos, e sim como um elemento a mais desse processo, como são, por exemplo, o trabalho e/ou o associativismo. A educação formal é a educação institucionalizada na escola, objeto de nossa pesquisa. A educação informal refere-se ao processo de ensino-aprendizagem presente nas relações sociais postas no cotidiano, que não serão objetos de análise.

A compreensão de Reforma Agrária que permeia o debate é a do entendimento de uma política pública estrutural que vai além da mera distribuição de terras de forma compensatória, visando, assim, à possibilidade de execução de uma Reforma Agrária que seja capaz de criar outro modelo de desenvolvimento, que não o da expansão ilimitada do capitalismo no campo. Concomitantemente a essa compreensão de Reforma Agrária, a educação no/do campo deve ser construída e

⁶ No debate sobre a consciência de classe, a teoria marxista estabelece uma diferença entre “classe em si e classe para si”. A “classe em si” refere-se ao fato de pertencer a uma classe, por exemplo, a trabalhadora pela condição de venda da força de trabalho, e “classe para si” refere-se ao pertencimento em função de organização e luta para romper a subsunção do trabalho ao capital e o faz dentro de seus organismos de luta construídos historicamente.

pensada a partir das necessidades e interesses do campesinato⁷, que compreenda e analise o processo de formação territorial dos espaços em disputa.

A Reforma Agrária, como afirma Singer (1981), não representa um elemento para o desenvolvimento do país, pois o Brasil optou por um modelo de desenvolvimento que prescindiu da desconcentração da terra, preservou o latifúndio e, ainda, incorporou-o ao modelo do agronegócio. A Reforma Agrária passou a ser uma escolha ideológica para aqueles que debatem o modelo de desenvolvimento no contexto atual, no contexto do desenvolvimento do capitalismo.

Com essa concepção de ruptura do modelo de desenvolvimento é que os assentamentos rurais de Cruz do Espírito Santo foram conquistados a partir de muita organização, luta e resistência dos trabalhadores sem-terra, que reivindicaram o direito de acesso à terra a partir da atuação e assessoria proporcionadas pela Comissão Pastoral da Terra (CPT) e pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Isto confere a estes casos uma importância significativa, a expansão dos movimentos sociais no campo sobrepondo-se à concentração fundiária marcante no território brasileiro. Tais movimentos reivindicam sistematicamente a Reforma Agrária, entretanto, há uma enorme resistência, principalmente política, para que esta não se concretize, pois, não é interesse dos governos o desenvolvimento de agricultura camponesa, mas sim o desenvolvimento do capitalismo no campo, na figura do agronegócio.

Caminhos da pesquisa

Para apreendermos o papel da escola nos territórios de Reforma Agrária de Cruz do Espírito Santo realizamos, no decorrer da pesquisa, diversas saídas ao campo, visando acompanhar a realidade vivenciada pelas famílias, professores e alunos de cada assentamento.

⁷ Para Cardoso (1987), são características do camponês: Acesso estável à terra, seja em forma de propriedade, seja mediante algum tipo de usufruto; Trabalho predominantemente familiar, o que não exclui o uso de força de trabalho externa, de forma adicional; Autossustentância combinada a uma vinculação ao mercado, eventual ou permanente; Certo grau de autonomia na gestão das atividades agrícolas, ou seja, nas decisões sobre o que e quando plantar, como dispor dos excedentes, entre outros. Portanto, produção camponesa é aquela em que a família ao mesmo tempo detém a posse dos meios de produção e realiza o trabalho na unidade produtiva, podendo produzir tanto para o auto-consumo como para o mercado.

Os trabalhos de campo foram realizados entre os meses de abril e novembro de 2007, agosto, setembro e novembro de 2008 e janeiro de 2009 e contaram com a ajuda de alguns estudantes do PPGG e do Curso de Graduação em Geografia da UFPB. Utilizamos principalmente os instrumentos metodológicos de coleta de dados e informações: o questionário e a entrevista.

Inicialmente realizamos entrevistas semiestruturadas com a Secretária Municipal de Educação de Cruz do Espírito Santo, com o objetivo de conhecer o panorama de funcionamento da educação no município, especialmente no que se refere aos assentamentos; com os professores e diretores das escolas dos assentamentos rurais do município, com a finalidade de apreender o estado da arte da educação nas áreas de assentamento de Reforma Agrária. As entrevistas semiestruturadas (ver Anexo 01) foram realizadas em grupos formados pelos professores de cada escola dos assentamentos e o pesquisador mediador (Figuras 02 e 03).



Figura 02 - Entrevista com as professoras da escola do assentamento Massangana I

Fonte: Trabalho de campo (2008)
Autor: VASCONCELOS, Gustavo F. de



Figura 03 - Entrevista com as professoras da escola do assentamento Canudos

Fonte: Trabalho de campo (2008)
Autor: VASCONCELOS, Gustavo F. de

Acompanhamos também as atividades/eventos realizadas pelas escolas, como foi a Feira de Ciências ocorrida em 30 de novembro de 2007, no ginásio esportivo da cidade de Cruz do Espírito Santo, como podemos observar nas Figuras 04 e 05:



Figura 04 - Apresentação dos alunos da escola do assentamento Santa Helena

Fonte: Trabalho de campo (2007)
Autor: NOGUEIRA, Alexandre P.F.



Figura 05 - Apresentação dos alunos da escola do assentamento Canudos

Fonte: Trabalho de campo (2007)
Autor: NOGUEIRA, Alexandre P.F.

Nas nossas idas às escolas dos assentamentos aplicamos questionários com os professores com o intuito de conhecer a formação dos mesmos, situação trabalhista com a prefeitura, período de ensino nas respectivas escolas, se eles eram assentados ou não, entre outras questões (ver Anexo 02). Também, foram realizadas entrevistas com alguns desses professores sobre o conhecimento das diretrizes pedagógicas da Educação do/no Campo.

Nesse período também foram realizadas entrevistas com lideranças dos assentamentos e presidentes das associações e com algumas famílias que representavam papel de destaque dentro da comunidade, como é o caso de uma das famílias assentadas em Dona Helena que cultivam sua parcela segundo o modelo da Mandala⁸. A entrevista com as lideranças dos assentamentos teve como objetivo levantar informações a respeito do histórico do processo de formação territorial dos mesmos. Com os presidentes das associações, teve como finalidade conhecer como esta vem atuando para o melhoramento do assentamento e como ocorreu a conquista da escola. Também foram aplicados questionários entre as famílias assentadas dos assentamentos de engenho Santana, Massangana I, II e III, Santa Helena, Dona Helena, Canudos, Corvoada I e Campo de Sementes e Mudás, ou seja, de todos os assentamentos rurais de Reforma Agrária de Cruz do Espírito Santo.

⁸ Forma de produção agropecuária baseada em um sistema de irrigação circular onde as culturas são plantadas em nove canteiros ao redor de um reservatório de água de onde parte o sistema de irrigação (AGÊNCIA MANDALA, 2005).

Para melhor explicitar esse caminho metodológico, elaboramos o Quadro 01 (p. 29):

Assentamentos	Entrevista com lideranças	Entrevista com famílias assentadas	Entrevista com professores	Entrevista com diretores escolares	Aplicação de questionários com as famílias
Engenho Santana	1 entrevista com o presidente da associação	3 famílias entrevistadas	1 entrevista com o grupo de professores	1 entrevista com o diretor	11 famílias
Campo de Sementes e Mudas	1 entrevista com o presidente da associação	4 famílias entrevistadas	1 entrevista com o grupo de professore	1 entrevista com o diretor	9 famílias
Massangana I	1 entrevista com o presidente da associação	4 famílias entrevistadas	1 entrevista com o grupo de professores	1 entrevista com o diretor	27 famílias
Massangana II	1 entrevista com o presidente da associação	5 famílias entrevistadas	1 entrevista com o grupo de professores	1 entrevista com o diretor	32 famílias
Massangana III	1 entrevista com o presidente da associação	3 famílias entrevistadas	2 entrevistas com o grupo de professores	2 entrevistas com o diretor	26 famílias
Corvoada I	1 entrevista com a secretária da associação	3 famílias	1 entrevista com o grupo de professores		8 famílias
Santa Helena	2 entrevistas com o presidente e 1 com a secretária da associação	4 famílias entrevistadas	2 entrevistas com o grupo de professores	2 entrevistas com o diretor	11 famílias
Dona Helena	1 entrevista com o secretário da associação	3 famílias entrevistadas	2 entrevistas com o grupo de professores		21 famílias
Canudos	1 entrevista com o presidente e com o secretário da associação	3 famílias entrevistadas	1 entrevista com o grupo de professores	1 entrevista com o diretor	23 famílias

Quadro 01 - Etapas do Trabalho de Campo

Fonte: Trabalho de Campo (2007-2009)
Organizador: NOGUEIRA, Alexandre P.F.

Os questionários e as entrevistas entre professores e diretores das escolas dos assentamentos rurais contemplaram questões subjetivas e objetivas. As

questões de natureza objetiva versaram sobre o nome do entrevistado, escola onde atua, localidade da mesma, formação, tempo de docência, naturalidade, locais onde já morou, locais onde já lecionou, idade, sexo, residência, se é filho de agricultores/assentados, se trabalha na agricultura e se atua profissionalmente em outras escolas ou em outros serviços (ver Anexo 03). Por sua vez, as questões subjetivas foram as seguintes: Sobre a história do lugar onde trabalha, sendo esta a questão central de análise, sobre o fato de desenvolver a sua atividade profissional no campo, sobre o conhecimento do histórico de formação da escola e sobre a sua participação específica nesse processo. Concluimos essa etapa do trabalho de campo nos assentamentos com a entrevista realizada com o Secretário de Desenvolvimento Rural do município, na prefeitura municipal, no mês de janeiro de 2009, cujo objetivo foi conhecer os impactos dos assentamentos no município.

CAPÍTULO I

ESCOLAS DO CAMPO E REFORMA AGRÁRIA EM CRUZ DO ESPÍRITO SANTO

Então o camponês descobre que tendo sido capaz de transformar a terra, também é capaz de transformar a cultura: renasce não mais como objeto dela, mais como sujeito da história.

Paulo Freire

1.1 Introdução

A questão agrária brasileira pode ser analisada levando em conta diferentes aspectos de um único processo, o desenvolvimento do capitalismo no campo. Historicamente ela foi marcada pela forte concentração de terras e de capital, pelo cultivo de monoculturas e pela exploração do trabalho. Esse processo iniciou-se com a colonização e ocupação pela Coroa portuguesa do que hoje conhecemos por território brasileiro. A exploração e a ocupação do território brasileiro pelos portugueses deram-se, inicialmente, a partir da divisão da costa brasileira em doze setores lineares, chamados de capitanias. Segundo Prado Jr. (1995), essas doações das terras se deram em grandes extensões, uma vez que existia terra em abundância e as ambições dos beneficiados não se contentaram com pequenas propriedades, sendo esta o cerne da concentração fundiária.

Hoje, 500 anos depois, a raiz da questão agrária brasileira continua tendo como principal problemática a alta concentração de terras nas mãos de uma minoria de proprietários rurais. Um fato histórico que legitimou essa concentração desigual de terras no país foi a criação da Lei nº 601 denominada Lei de Terras de 1850. Esta legislação fundiária configurou a estrutura agrária do país, transformando a terra em mercadoria, acabando com a única via de acesso a ela então existente: o regime de posse ou a lei de usucapião⁹. O principal intuito do Estado em promulgar esta lei,

⁹ Atualmente, a Lei Nº 6.969, de 10 de dezembro de 1981 em seus artigos 1º e 2º diz que: Art.1º - Todo aquele que, não sendo proprietário rural nem urbano, possuir como sua, por 5 (cinco) anos ininterruptos, sem oposição, área rural contínua, não excedente de 25 (vinte e cinco) hectares, e a houver tornado produtiva com seu trabalho e nela tiver sua morada, adquirir-lhe-á o domínio, independentemente de justo título e boa-fé, podendo requerer ao juiz que assim o declare por sentença, a qual servirá de título para transcrição no Registro de Imóveis. Parágrafo único. Prevalecerá a área do módulo rural aplicável à espécie, na forma da legislação específica, se aquele for superior a 25 (vinte e cinco) hectares.

além de privilegiar a elite rural no acesso à terra, já que esta era a única que possuía condições materiais para comprar as terras devolutas nos leilões promovidos pela Coroa, era o de garantir mão de obra barata para as fazendas de café, monocultura hegemônica da época. A partir desse momento, a terra deixou de ser utilizada somente para o cultivo e passou a ser moeda de troca, compra e venda, podendo ser um patrimônio particular. Nesse sentido, a terra transformou-se em símbolo de poder, acentuando as desigualdades fundiárias no Brasil.

A concentração de terras e capitais se intensificou com a implantação do modelo de modernização econômica da agricultura, na década de 1960, que impôs aos trabalhadores rurais a lógica, segundo a qual, a simples posse da terra não garantia a reprodução das unidades produtivas familiares (LAZZARETTI, 2000). Dentro desta lógica estes trabalhadores não tinham, e ainda não têm, as condições materiais necessárias para sua reprodução social, devido, principalmente, à falta de incentivos estatais. Esta condição os levou a trabalhar assalariadamente em plantações de cana-de-açúcar, especialmente no Nordeste e, sobretudo, no Estado da Paraíba.

De acordo com Balsan (2006), somente a partir de meados da década de 1960, a agricultura brasileira inicia o processo de modernização¹⁰, com a chamada Revolução Verde¹¹. Emergem, nessa década, com o processo de modernização da agricultura, novos objetivos e formas de exploração agrícola originando transformações, tanto na pecuária quanto na agricultura. Por sua vez, no estado paraibano, o processo de modernização da agricultura ocorreu, principalmente, a

Art. 2º - A usucapião especial, a que se refere esta Lei, abrange as terras particulares e as terras devolutas, em geral, sem prejuízo de outros direitos conferidos ao possessor, pelo Estatuto da Terra ou pelas leis que dispõem sobre processo discriminatório de terras devolutas.

¹⁰ Insere-se, nessa discussão, a observação dos reflexos sobre a modernização da agricultura realizada por Gerardi (1980, p. 26): “[...] a modernização é frequentemente confundida com a mecanização dos serviços agrários, que embora esteja embutida no conceito da modernização, não é o seu todo [...] não só as tecnologias que envolvem dispêndio de capital seriam consideradas modernas”. Nesse contexto, Graziano Neto (1982, p. 26) complementa: “Normalmente quando se fala em modernização da agricultura, pensa-se apenas nas modificações ocorridas na base técnica de produção, na substituição das técnicas agrícolas substituídas por técnicas ‘modernas’ [...] Modernização, porém, significa mais que isso. Ao mesmo tempo em que vai ocorrendo aquele processo técnico da agricultura, vai se modificando também a organização da produção, que diz respeito às relações sociais (e não técnicas) de produção”.

¹¹ A partir de meados da década de 1960, vários países latino-americanos engajaram-se na chamada “Revolução Verde”, fundada basicamente em princípios de aumento da produtividade através do uso intensivo de insumos químicos, de variedades de alto rendimento melhoradas geneticamente, da irrigação e da mecanização, criando a ideia que passou a ser conhecida.

partir da década de 1970 com a implementação do Programa Nacional do Alcool¹² (Proálcool). Segundo Moreira e Targino (1997), entre as décadas de 1970 e 1980, o número de trabalhadores assalariados temporários na região canavieira paraibana teve um aumento de 18,5%.

O conteúdo ideológico da modernização da agricultura, segundo Almeida (1997), incorpora quatro elementos ou noções:

[...] (a) a noção de crescimento (ou de fim da estagnação e do atraso), ou seja, a ideia de desenvolvimento econômico e político; (b) a noção de abertura (ou do fim da autonomia) técnica, econômica e cultural, com o consequente aumento da heteronomia; (c) a noção de especialização (ou do fim da polivalência), associada ao triplo movimento de especialização da produção, da dependência à montante e à jusante da produção agrícola e a inter-relação com a sociedade global; e (d) o aparecimento de um tipo de agricultor, individualista, competitivo e questionando a concepção orgânica de vida social da mentalidade tradicional (p. 39).

A expansão da agricultura “moderna”, segundo Balsan (2006), ocorre concomitante à constituição do complexo agroindustrial, modernizando a base técnica dos meios de produção, alterando as formas de produção agrícola e gerando efeitos sobre o meio ambiente. As transformações no campo ocorrem, porém, heterogeneamente, pois as políticas de desenvolvimento rural, inspiradas na “modernização da agricultura”, são eivadas de desigualdades e privilégios.

Ao tratar da modernização da agricultura brasileira, diferentes autores abordaram as atividades econômicas, ou seja, as grandes marcas dessas fases, evidenciando que a produção serve como instrumento de transformação do espaço que trouxe ora prosperidade ora decadência. Nesse contexto, Paiva, Schattan e Freitas (1976, p. 01) afirmam que

o desenvolvimento econômico do Brasil foi marcado por períodos algumas vezes nítidos de prosperidade advindo da exportação de

¹² O Proálcool (Programa Nacional do Alcool) teve início em 14 de novembro de 1975 no governo Geisel, com o decreto nº 76593, e tinha como objetivo incentivar a produção de álcool de qualquer insumo, através do aumento da oferta de matérias-primas, visando ao aumento da produção agrícola, bem como a ampliação, modernização e instalação de novas unidades produtoras e armazenadoras. Neste caso a cana-de-açúcar foi a principal fonte de recurso para essa produção, onde se destaca a região Nordeste como principal produtora. A primeira fase do programa seria adicionar álcool anidro à gasolina com o objetivo de diminuir a importação de petróleo. O governo investiu no programa 7 bilhões de dólares até 1989 em subsídios, pesquisas entre outros (RUIZ, 2006).

determinados produtos e de depressão obsequente ao desaparecimento ou perda de mercado do mesmo.

A agricultura precisou reestruturar-se para elevar sua produtividade, não importando os recursos naturais. O que se tinha como meta era produzir de forma que o retorno fosse o maior e o mais rápido possível. O “modelo” agrícola adotado na década de 1960-70 era voltado ao consumo de capital e tecnologia externa: grupos especializados passavam a fornecer insumos, desde máquinas, sementes, adubos, agrotóxicos e fertilizantes. A opção de aquisição era facilitada pelo acesso ao crédito rural, determinando o endividamento e a dependência dos agricultores (BALSAN, 2006).

Com relação à modernização, ocorreu de maneira parcial, no sentido de atingir alguns produtos, em algumas regiões, beneficiando alguns produtores e algumas fases do ciclo produtivo (GRAZIANO DA SILVA, 1999). Dessa forma, não só aumentou a dependência da agricultura com relação a outros setores da economia, principalmente o industrial e o financeiro, como aumentou também o grau de desequilíbrio social.

As condições econômicas, sociais e políticas brasileiras, de acordo com Balsan (2006), indicam disparidade entre diferentes classes sociais, que marginaliza diretamente as classes menos favorecidas, como os agricultores com baixo poder aquisitivo, pequenos proprietários e agricultores familiares com área restrita. A modernização da agricultura brasileira tendeu a favorecer o aumento da participação relativa das camadas mais ricas na apropriação da renda total (GRAZIANO DA SILVA, 2000). Assim, o aumento generalizado da pobreza no campo pode ser visto como resultado do processo de modernização, pois a expansão da grande propriedade com a mecanização e utilização de agroquímicos diminui a necessidade de mão de obra permanente, ao mesmo tempo em que os trabalhadores volantes (boias-frias) veem sua oferta de trabalho diminuir cada vez mais e acabam se sujeitando a duros turnos no campo por diárias cada vez mais irrisórias (AMSTALDEN, 1991).

Para Sampaio Jr. (1999), a modernização acelerada da agricultura e o elevado crescimento da indústria vieram acompanhados da continuidade da pobreza no campo e de um processo caótico de urbanização acelerada que generalizou o problema do subemprego para as grandes metrópoles do país. Além disso, a

modernização capitalista, induzida pelo Estado, também provocou um agravamento das desigualdades na distribuição das terras, da renda e de poder. Houve, assim, um forte processo de expulsão de famílias camponesas e trabalhadoras rurais da “área modernizada” para as cidades e/ou para outras áreas rurais menos visadas pela agricultura modernizada, como também se generalizou a violência e os conflitos no campo.

Em suma, a "modernização conservadora" da agricultura brasileira implicou na intensificação da concentração de terra, na expulsão da população rural, no crescimento do trabalho assalariado, sobretudo do trabalho assalariado temporário, no agravamento da questão migratória nacional, no enfraquecimento da pequena propriedade, na expansão de atividades poupadoras de mão de obra (monocultura mecanizada e pecuária), na intensificação do processo de mecanização da agricultura e do uso de agroquímicos, na retração da produção de alimentos e de outros produtos do mercado interno, contribuindo para a crescente elevação do custo de vida e para a intensificação das tensões sociais no campo.

É nessa conjuntura de expropriação, conflitos e desigualdades que surgem os movimentos sociais do campo contemporâneos, lutando por melhores condições de vida para os trabalhadores, pelo direito ao acesso à terra e pelo desenvolvimento de uma política pública de Reforma Agrária que atenda às suas reivindicações. Esse processo de luta tem sido constante e desigual para os trabalhadores que enfrentam, no campo político, o grupo dos grandes proprietários rurais, denominados *ruralistas*, com grande influência política e econômica, herdeiros dos tradicionais latifundiários do país e que, a partir da primeira década do século XXI, associaram-se ao capital transnacional por meio do agronegócio.

A centralidade da questão agrária brasileira continua, portanto, no embate entre capital x trabalho, com as redefinições próprias do momento histórico em que vivemos, caracterizado pelo desenvolvimento do agronegócio no campo de tipo exportação e pela proliferação de lutas organizadas dos movimentos sociais pelo direito constitucional ao território de vida e trabalho. Nessa luta, os movimentos têm ampliado significativamente a sua pauta de reivindicações. A educação e, principalmente, a luta pelo direito ao acesso à educação de qualidade no campo é mostra disso.

A Educação do Campo nasceu dos pensamentos, desejos e interesses dos sujeitos do campo que, nas últimas décadas, intensificaram suas lutas,

espacializando-se e territorializando-se (SOUZA, 2006). Surge no final da década de 1990 e início de 2000 o movimento articulado *Por uma Educação do Campo*. Esse movimento tem como objetivo mobilizar e orientar o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades e organizações para a conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis. Esta iniciativa procura contribuir para a reflexão político-pedagógica da educação do campo, partindo das práticas já existentes e projetando novas ações educativas que ajudem na formação dos sujeitos do campo (SILVA e BARONE, s.d.).

Para Kolling (2002),

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos dessa realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria dessa herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (p. 29).

Nos assentamentos rurais de Reforma Agrária no município de Cruz do Espírito Santo, a conquista do acesso à educação se deu pela organização dos próprios assentados, que se viram na necessidade de possuir esse acesso, especificamente na figura da escola. A conquista dessas escolas evidenciou ainda o conflito de classe do município, já que os ruralistas não se conformam com a autonomia das famílias trabalhadoras do campo que possuem liberdade em pensar sua própria educação. Tal conflito de classe se insere na realidade descrita anteriormente, ou seja, no conflito entre capital x trabalho materializado no conflito existente entre as famílias trabalhadoras rurais e os proprietários das fazendas de cana-de-açúcar.

Localizado na Zona da Mata Paraibana, Cruz do Espírito Santo compõe uma região produtora de cana-de-açúcar, cuja alta concentração de terras característica daquela localidade colocou à margem do processo produtivo centenas de famílias trabalhadoras rurais. A sua localização na microrregião de Sapé pode ser constatada na Figura 06 (p. 38).

O processo de exclusão das famílias trabalhadoras rurais desta região resultou em diversos conflitos por terra. No total, os 09 conflitos por terra ocorridos no município entre 1983 e 1998 deram lugar aos 09 assentamentos rurais de Reforma Agrária, explicitados anteriormente.

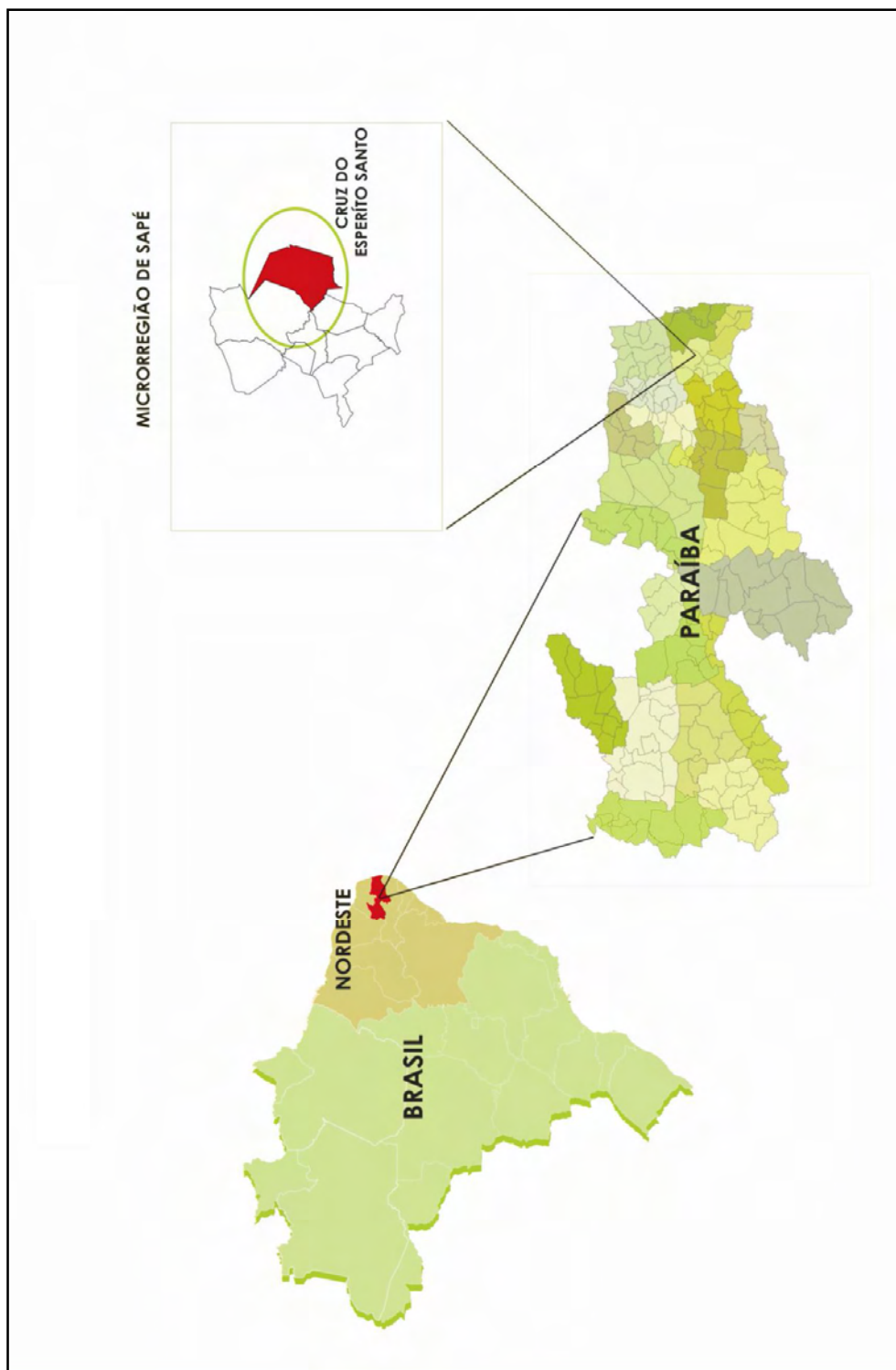


FIGURA 06 - LOCALIZAÇÃO DE CRUZ DO ESPÍRITO SANTO NA PARAÍBA

Fonte: IBGE, 2007

Organização: Rocha, Jancerlan G.

Dentre os nove assentamentos conquistados, a CPT participou da organização de cinco: Dona Helena, Santa Helena, Corvoada I, Campo de Sementes e Mudas e Engenho Santana. Já o MST participou da organização de quatro assentamentos: Canudos e os Massangana I, II e III. A ação do STRs ficou baseada no apoio à CPT, especificamente elaborando campanhas com objetivo de arrecadar alimentos para as famílias acampadas.

Atualmente não há presença nos assentamentos nem da CPT nem do MST. No caso do MST, a atuação se limitou ao processo de acampamento, pois, após a conquista da terra o Movimento se desarticulou no município. Já a CPT, de acordo com os próprios assentados, permaneceu na localidade por cerca de 3 meses após a conquista da terra, realizando encontros com as famílias assentadas. Hoje, todo o processo de organização e mobilização está a cargo das associações dos assentamentos. Essa autonomia dos assentados em relação aos movimentos também se refletiu na luta pelo acesso à educação voltada para os interesses das famílias assentadas. Tal luta foi iniciada logo após a conquista dos assentamentos, em meados da década de 1990.

A educação no campo nos últimos anos, especificamente a partir da década de 1990, tem avançado substancialmente devido, principalmente, às reivindicações das famílias trabalhadoras sem-terra para a construção de escolas nos acampamentos de luta pela terra e assentamentos rurais de Reforma Agrária. Esse avanço na educação nas áreas rurais divide-se em dois tipos, a partir principalmente de suas práticas educativas e pedagógicas realizadas nas escolas: a educação **no** campo e educação **do** campo. A primeira é a condição prévia de concretizar a existência da segunda, pois, para ser realizada a chamada educação do campo, é necessário que haja, primeiramente, educação no campo.

A educação no e do campo é uma reivindicação direta dos movimentos sociais, como o MST, o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), entre outros, e está expressa no documento preparatório da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo de 1998, que se resume à natureza de uma nova proposta educativa para o campo: A educação do campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo (I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Carta Aberta. Luziânia – Goiás, 1998).

Para Nascimento (2002), a educação do campo é

[...] a busca por uma educação específica para o campo por meio de novos conteúdos e uma metodologia pedagógica diferenciada a partir da realidade e dos anseios de cada localidade, daí a importância da participação dos atores/as na construção dessa educação formal que não descaracteriza a importância da educação não formal e informal. Na verdade, a educação básica do campo é a tentativa de construir a educação popular a partir dos camponeses/as e de suas memórias coletivas (p. 458).

Segundo Caldart (2002), a educação do campo deve ser pensada como processo de construção de um projeto de educação das famílias trabalhadoras do campo, gestado a partir do seu ponto de vista e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a escola, a educação, política e pedagogicamente, desde os interesses sociais, políticos e culturais de uma classe, a classe trabalhadora rural, no caso de Cruz do Espírito Santo, assentada de Reforma Agrária. Para tanto, a construção de escolas que atendam a esse ideário de educação do campo é fundamental para sua efetivação.

A construção e valorização das escolas em áreas rurais no Brasil ocorreram, principalmente, no final do século XIX e início do século XX. Segundo Werle¹³ (2006), existiu no Brasil, nesse período, um discurso de combate ao urbanismo e de valorização da escola rural, buscando a diferenciação entre as escolas urbanas e as rurais e disseminando a valorização do ensino agrícola. O debate centrava-se na necessidade e vínculo de permanência das pessoas no meio rural e o papel formador que a escola deveria exercer. Para essa mesma autora, o ensino agrícola tinha como principal função a preparação e adequação profissional dos trabalhadores da agricultura, promovendo, assim, a preparação técnica da mão de obra aos interesses das propriedades agrícolas (WERLE, 2006). Nesse sentido, o ensino profissional tinha como intuito formar o “povo conduzido”, enquanto o ensino

¹³ WERLE, Flávia Obino Corrêa. Escolas Normais Rurais do Sul do Brasil: mobilizando para o mundo rural e valores religiosos. In: **Anais do VI Congresso luso-brasileiro de História da Educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia/MG, 2006. p. 116.

secundário formava as “elites condutoras do país” ¹⁴. Ademais, como destaca a autora, esse dualismo se expressou rigidamente, pois só o ensino secundário dava direito de acesso ao vestibular. O ensino técnico só dava direito de acesso a carreiras correspondentes ao mesmo ramo cursado pelo aluno. Preconizava-se, pois, uma separação entre o ensino secundário das elites que se destinariam ao trabalho intelectual e o ensino popular, voltado para a preparação e adestramento dos trabalhadores manuais (2005, p. 34).

No Brasil, segundo Leite (2002), a preocupação por parte dos governos com as escolas nas áreas rurais surge apenas nas primeiras duas décadas do século XX, devido ao forte movimento migratório campo-cidade ocorrido nesse período relacionado ao início do processo de industrialização do país. Segundo Maia (1982), foi nesse período de preocupação dos governos com a educação nas áreas rurais, especificamente na década de 1930, que surgiu o chamado “ruralismo pedagógico”. Este movimento, segundo a autora, pretendia: “[...] uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem no campo” (1982, p. 27).

Mesmo com a preocupação de executar uma política pedagógica voltada para a realidade local, o objetivo maior desse programa era defender os interesses das elites urbanas e de controlar o denominado “êxodo rural”, que nada mais era do que a mobilidade forçada da força de trabalho do campo para a cidade. Segundo Leite (2002), a política do “ruralismo pedagógico” nas escolas das áreas rurais permaneceu até a década de 1930, quando o Brasil passa por mudanças radicais no modelo econômico agroexportador, adotando um modelo de substituição das importações, a partir de um processo forte de industrialização de base.

A partir desse novo ideário político, as escolas das áreas rurais passam, a ser, de certa forma, excluídas do processo de desenvolvimento do país, que ficou a cabo das escolas urbanas. No entanto, retoma-se a atenção dessas escolas em 1937 quando se cria a Sociedade Brasileira de Educação Rural (SBER) que, segundo Maia (1982), “tinha como objetivo a expansão do ensino e a preservação da arte e do folclore local” (p. 28). O objetivo da SBER permaneceu até o golpe militar de 1964, quando a escola nas áreas rurais deixa seu caráter de manutenção dos

¹⁴ WERLE, Flávia. A constituição do Ministério da Educação e as articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 32-52.

costumes locais para atender a demanda industrial, ou seja, passa a adotar políticas eminentemente tecnicistas para atender as demandas das indústrias.

Atualmente a construção de escolas nas áreas rurais tem sido uma reivindicação dos movimentos sociais do campo, especialmente do MST. Segundo Caldart (2003), os sem-terra inicialmente acreditavam que organizar-se 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 trabalhadores sem-terra. Logo, estes foram percebendo que se tratava de algo mais complexo, por dois motivos: a) porque havia (como há até hoje) muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade que também não tinham acesso a este direito; b) e igualmente grave, se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la.

O MST foi descobrindo que as escolas tradicionais não tinham lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumaram ter lugar para outros sujeitos do campo. Ou porque sua estrutura formal não permitia o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar.

Foi percebendo esta realidade que o MST começou a incluir em sua agenda a discussão de uma proposta de uma escola diferenciada; uma escola pela qual efetivamente vale a pena lutar, capaz de ajudar no processo maior de luta das famílias Sem-Terra e do conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo (CALDART, 2004). Em Cruz do Espírito Santo o MST teve participação na luta de quatro dos nove assentamentos, sendo estes: Canudos, Massangana I, II e III. No entanto, após a conquista da terra o Movimento foi-se distanciando, até não participar mais da organização desses espaços, e, conseqüentemente, das suas escolas.

1.2 Educação do Campo e os Assentamentos Rurais em Cruz do Espírito Santo

As escolas dos assentamentos rurais de Reforma Agrária estão inseridas em um processo de territorialidade complexo, que possui sua própria história. Um processo de formação particular que exige dessa escola um projeto educacional particular que se enquadre nessa realidade. No entanto, segundo Speyer (1983), as escolas do campo, precisamente dos assentamentos rurais, adotam, em alguns casos, práticas educacionais distintas da realidade vivida nos territórios de assentamento. Para

Rego (2006), a concepção norteadora da educação do campo, apresenta, muitas vezes, uma prática curricular e de trabalho escolar que nega a existência dos trabalhadores do campo, já que considera o caminho a ser percorrido pela escola e o modelo de educação a ser abordado a partir dos moldes do modo de vida da cidade. Partindo desse entendimento, a escola do campo, contribui em última instância, para separar realidade e estudo, colocando, assim, o processo histórico de formação territorial em segundo plano. A constatação de Rego (2006) condiz com a realidade observada nas escolas dos assentamentos rurais de Cruz do Espírito Santo nas quais não existem práticas educativas que recuperem o processo histórico de organização e luta das famílias trabalhadoras como uma atividade de resgate da memória da comunidade e uma metodologia diferenciada e contextualizada nos anseios da mesma. Para Reis (2004), estas ausências são sintomáticas de uma compreensão equivocada de escola no campo:

Quando a escola foi pensada e levada para o mundo rural, não se buscou nem se pensou numa abordagem que pudesse levar em conta como ponto de partida a própria realidade rural, para que, a partir desta, se desenvolvesse uma educação mais comprometida e vinculada com a vida e as lutas do povo do campo (p. 27).

O trabalho de campo junto às escolas permitiu-nos constatar que a ausência de uma abordagem centrada na própria realidade é comum nas escolas dos assentamentos do município. Nelas não encontramos nem a produção de conteúdos específicos nem práticas metodológicas que tivessem como objetivo contextualizar o processo de ensino-aprendizagem na realidade histórica, vivida pelas famílias sem-terra agora assentadas de Reforma Agrária. Ao indagarmos os professores sobre como eles abordam a formação do assentamento em sala de aula, 28 afirmaram não trabalhar essa questão por desconhecem a história territorial do assentamento ou, bem a conhecendo, por não possuírem material didático que auxiliasse na explicação de tal processo. Assim, destacamos dois grupos de professores: os que são assentados e os que não o são. Do total de 36 professores que atuam nas escolas dos assentamentos rurais, 22 são assentados e 14 não são assentados. Podemos observar a distribuição desses dois grupos de professores por assentamento na Tabela 2:

Tabela 02 - Professores assentados e não assentados das escolas dos assentamentos rurais de Cruz do Espírito Santo, 2009

Assentamentos	Professores assentados	Professores não assentados
Engenho Santana	2	1
Campo Sementes e Mudas	1	3
Massangana I	3	1
Massangana II	3	5
Massangana III	3	0
Corvoadá I	2	1
Santa Helena	3	1
Dona Helena	2	2
Canudos	2	1
TOTAL	22	14

Fonte: Trabalho de Campo, 2009
Organizador: Nogueira, Alexandre P. F. (2009)

O fato de não serem assentados é uma das justificativas que os professores apresentam diante da ausência de práticas e conteúdos sobre a realidade local em sala de aula. O desconhecimento por não ter participado do processo de luta que deu lugar à conquista do assentamento dificulta, segundo eles, que esse conhecimento seja usado na escola. Como se constata no depoimento de uma professora da escola do assentamento Dona Helena:

Fica difícil da gente trabalhar a história daqui de Dona Helena por que nós não conhecemos ela, eu mesmo não participei da briga dessas famílias com o dono da fazenda, eu só fiquei sabendo na época que tinha isso aqui, essa briga toda, fora isso, não sei como se deu a conquista da terra, por isso é que não trabalho esse assunto. Como vou trabalhar um assunto que eu não conheço? (Professora da escola do assentamento Dona Helena, Cruz do Espírito Santo, Agosto de 2008)

Já o grupo de professores assentados, para a mesma questão, justifica a ausência desse conteúdo e prática de ensino em sala de aula pela inexistência de material didático pronto que aborde o processo de formação do assentamento. Como afirma uma das professoras assentadas em Santa Helena III:

Nós não trabalhamos a história de luta pela terra do nosso assentamento com as crianças porque não temos nada para mostrar pra eles, a maioria deles não era nem nascidos, e aí fica difícil pra eles assimilarem isso, todo esse assunto, pois não tem nada palpável pra eles veem ou lerem. (Professora da escola do assentamento Dona Helena, Cruz do Espírito Santo, Agosto de 2008)

Os 08 professores que abordam a formação do assentamento em sala de aula trabalham a partir da sua própria experiência vivida, já que esses professores são assentados e lecionam nas escolas dos seus respectivos assentamentos. Eles afirmam trabalhar principalmente a partir de aulas expositivas, ou seja, contando como foi que surgiu o lugar onde eles vivem.

Portanto, o desconhecimento da história do assentamento e a ausência de material didático específico que aborde esse processo são condicionantes importantes para não trabalhar esse conteúdo com os estudantes de acordo com os 28 professores que não trabalham a temática. Segundo nossa pesquisa com os professores e diretores das escolas, a existência desse material tanto estimularia como facilitaria o trabalho desta temática em sala de aula. No entanto, entendemos que a ausência de material didático específico não impede e não pode ser considerado como um obstáculo para se trabalhar o histórico da formação territorial dos assentamentos, pois existem práticas que vão para além da necessidade da existência de um material didático pronto e acabado, como por exemplo, a realização de pesquisas, entrevistas feitas pelos próprios alunos com os seus pais e representantes do assentamento.

Essa situação encontrada nas escolas dos assentamentos rurais é resultante do Projeto Político-Pedagógico (PPP) ¹⁵ adotado por estas e que não atende a sua realidade. Segundo Libâneo (2004), o PPP é a expressão da cultura da escola com sua (re)criação e desenvolvimento, pois expressa a prática da escola, impregnada de crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que participaram da sua elaboração. Assim, o PPP orienta a prática de produzir uma realidade. Para isso, é preciso primeiro conhecer essa realidade. Em seguida, refletir sobre ela, para só depois planejar as ações para a construção da realidade

¹⁵ É o documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar (LIBÂNEO, 2004, p. 16).

desejada. É imprescindível que, nessas ações, estejam contempladas as metodologias mais adequadas para atender às necessidades sociais e individuais dos estudantes (LIBÂNEO, 2004).

O projeto educacional adotado pelas escolas do campo também pode ser caracterizado como uma forma de invasão cultural que, de acordo com Freire (1975), define-se como “a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freia a criatividade, inibe sua expansão” (p. 178). Todavia, para Pereira (2005), quando as escolas do campo adotam uma prática educacional que não se enquadra com a realidade vivida no espaço no qual estão inseridas, adotam, conseqüentemente, a política da classe dominante: a de apagar a memória do povo e impor sua cultura, obscurecendo as causas estruturais da concentração fundiária, da violência, da fome, do desemprego, passando, portanto, uma visão falsa, irreal do mundo.

Caldart (2002) defende que o processo educativo adequado ao campo deve ser composto por um conjunto de ações pedagógicas e organizações curriculares, que envolva todos os responsáveis pela construção da identidade da classe trabalhadora do campo. Para esta autora, a luta pela terra requer uma política pedagógica que garanta às famílias trabalhadoras rurais tudo o que foi acumulado em seu processo histórico de formação, seja a posse da terra como meio de produção, dos instrumentos de trabalho, do trabalho de base familiar e a autonomia do tempo e espaço para produção.

Esta autora nos coloca diante da contradição de classes no campo quando afirma que existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a própria educação do campo, porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses que são os sujeitos principais da segunda. Logo, para esta autora, a educação do campo deve vir como um instrumento a ser utilizado contra a lógica da agricultura capitalista.

Fernandes (2005), ao analisar o “campo” da educação do campo, defende que esta compreende um conjunto de políticas públicas que contribui para o desenvolvimento do território camponês. Para este autor, ao contrário de que no território capitalista baseado unicamente na produção de mercadoria e principalmente na monocultura, que apenas tem o viés econômico como norteador, os assentamentos rurais de Reforma Agrária são expressões da multidimensionalidade do território. Tal multidimensionalidade é fruto das relações

sociais que constituem as suas dimensões territoriais, tais como educação, cultura, associativismo, produção, trabalho, infraestrutura e organização política, entre outras. Ainda segundo o autor, estudar a educação do campo desde a geografia é analisá-la a partir do território, entendendo por território o espaço político, o campo de ação e de poder, onde se realizam relações sociais.

Já para Fernandes e Molina (2004), a educação do campo, como um conjunto de ideias e valores, apresenta-se na realidade em desenvolvimento por diferentes movimentos sociais através de um conjunto de práticas pedagógicas que vão desde a educação básica até o ensino superior. Elas são realizadas tanto no bojo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), como por inúmeras experiências de educação não formal.

Ao entrevistar as famílias trabalhadoras assentadas de Cruz do Espírito Santo, a educação é sempre ressaltada como garantia de uma vida melhor para seus filhos. Como podemos constatar no depoimento feito por um assentado do Campo de Sementes e Mudanças,

A primeira coisa que a gente se preocupa ao virar assentado é com a educação dos nossos filhos, porque assim a gente fortalece a nossa terra, o assentamento, já que quanto mais gente estudada, melhor pra gente. Queremos que eles estudem para ter um futuro melhor do que o da gente, pois o futuro está na educação, se não for na educação é trabalhar de peão ou na roça, e trabalhar na roça com essas condições não é bom, é o maior sacrifício, a gente não tem apoio de nada e nem de ninguém, a gente é esquecido aqui, se não, era outra coisa. (Assentado de Campo de Sementes e Mudanças, Cruz do Espírito Santo, Janeiro de 2009)

Como podemos observar, para o nosso entrevistado, a educação é um elemento fundamental para o fortalecimento do assentamento, como também uma possibilidade de melhoria de vida. No entanto, ela só pode ser considerada dessa forma se for realizada de forma que os assentados tenham a possibilidade de se reproduzir socialmente, através de políticas públicas, de investimentos e de programas educacionais voltados para atender as necessidades das famílias trabalhadoras assentadas, cumprindo assim seu papel fundamental dentro da política de Reforma Agrária. Pois, como é afirmado no depoimento acima, trabalhar no campo, na agricultura, nas atuais condições existentes, sem apoio do Estado, de políticas públicas eficazes e sem assistência técnica não é uma realidade que eles desejam para seus filhos. No entanto, se houvesse uma implementação de políticas

e investimentos no campo com integração com a educação específica para o campo, o desejo da permanência na terra seria certa.

O papel da escola no processo de territorialização dos assentamentos de Reforma Agrária de Cruz do Espírito Santo é a de, a partir da necessidade das famílias trabalhadoras assentadas, construir uma nova sociabilidade, estabelecer novas relações nesse novo território que é o assentamento. A escola se transforma em um instrumento fundamental para a construção das novas territorialidades, pois a escola oficial, financiada pelo próprio poder municipal é uma forma de materializar/efetivar a conquista desse território. O próprio assentamento de Reforma Agrária, por desenvolver sociabilidades e relações de trabalhos diferenciadas com as que existiam antes de sua conquista, já representa avanço na implementação da política de Reforma Agrária, pois esta tem como principal objetivo a democratização ao acesso à terra e, a partir dela, a criação de novas possibilidades para as famílias trabalhadoras do campo.

CAPÍTULO II

A REFORMA AGRÁRIA E AS ESCOLAS NO CAMPO

2.1 O debate sobre Reforma Agrária na história recente brasileira

No Brasil, a discussão sobre a Reforma Agrária ganha relevância na década de 1930, em plena crise do ciclo econômico do café no Brasil, no contexto da grande crise mundial de 1929. A necessidade de uma política de Reforma Agrária compareceu em vários momentos da crise econômica como caminho para solucionar os problemas agrários e agrícolas brasileiros. Logo, a idealização da mesma passava por alterar a estrutura de posse e de uso da terra no país, para que pudesse haver um desenvolvimento mais rápido das forças produtivas do campo.

No debate teórico sobre as concepções de Reforma Agrária, diferentes acepções do termo são apresentadas. Elas variam da realização de políticas públicas como créditos agrícolas, assistência técnica, garantia de preços etc., ao processo de redistribuição da propriedade da terra, fundamental para mudanças políticas, econômicas, sociais e, portanto, territoriais (FERNANDES, 2005).

O desenvolvimento das relações de produção capitalistas na agricultura brasileira obteve importantes avanços na solução dos problemas agrícolas relacionados à produção propriamente dita. No entanto, esse desenvolvimento só agravou a questão agrária, ou seja, o nível de exclusão dos camponeses e trabalhadores rurais. Graziano (1985) nos lembra que: “a solução da reforma agrária coloca-se dentro do contexto de ser uma solução para a crise agrária brasileira e não mais para a crise agrícola” (p. 101). Já para Singer (1997), a Reforma Agrária consistiu, essencialmente, em redistribuição da propriedade da terra de um grupo social para outro. No entanto, para que ela se realize, é preciso que o Estado desapropriar alguns e atribua a outros, o que poderá ocorrer somente, como mostra o caso brasileiro, com a pressão e a organização popular.

No final da década de 1970, no debate da questão agrária brasileira, Prado Jr. (1979) mostra que o período imediatamente anterior ao golpe militar (1964) foi marcado por um forte movimento popular que exigia mudanças estruturais no tocante à propriedade da terra, como foram as Ligas Camponesas. Nesse novo cenário de contestação social, a questão da Reforma Agrária ganhou dimensão

nacional e passou a fazer parte, inclusive, da agenda dos governos centrais, mesmo sendo considerada muitas vezes como política apenas de distribuição de terras.

No início da década de 1970, ao definir a Reforma Agrária, José Gomez da Silva em seu livro *A Reforma Agrária no Brasil*, considera que:

A reforma agrária é um processo amplo e imediato de redistribuição da propriedade da terra com vistas à transformação econômica, social e política do meio rural, com reflexos no conjunto da sociedade (1971, p. 17).

Assim é que, em meados da década de 1970, era comum associar Reforma Agrária à mera distribuição de terras. Com o passar dos anos tal entendimento foi se ampliando e incorporando a ideia de que, associado à distribuição de terras, também é necessário criar condições para que os assentados consigam permanecer nela, desenvolvendo-a.

No início da década de 1980, o agravamento dos conflitos pela posse da terra na Região Norte levou à criação do Ministério Extraordinário para Assuntos Fundiários e dos Grupos Executivos de Terras do Araguaia/Tocantins (Getat) e do Baixo Amazonas (Gebam). Na segunda metade da década de 1980, com a redemocratização do país, os governos começam a promover assentamentos rurais. Em 1988, a Constituição determina que a grande propriedade que não cumprir sua função social¹⁶ poderá ser desapropriada para fins de Reforma Agrária. Pela lei, além de manter a fazenda produtiva, o proprietário deve preservar o meio ambiente e cumprir as obrigações trabalhistas.

A criação desses três órgãos, na década de 1980, pouco contribuiu para o processo de democratização do acesso à terra, pois foram registrados alguns poucos milhares de títulos de terra de posseiros regularizados. Nos seis anos do último governo militar (1979-1984), a ênfase de toda a ação fundiária concentrou-se

¹⁶ No atual texto constitucional, em seu artigo 186, encontramos os requisitos exigidos para que a propriedade rural cumpra sua função social: Art. 186. A função social é cumprida quando a propriedade rural atende, simultaneamente, segundo critérios e graus de exigência estabelecidos em lei, aos seguintes requisitos: I – aproveitamento racional e adequado; II – utilização adequada dos recursos naturais disponíveis e preservação do meio ambiente; III – observância das disposições que regulam as relações de trabalho; IV – exploração que favoreça o bem-estar dos proprietários e dos seus trabalhadores. Caso seja descumprido um desses requisitos da função social da propriedade, o imóvel rural fica sujeito à desapropriação por interesse social mediante justa e prévia indenização (PEREIRA, 2000).

no programa de titulação de terras. Nesse período, foram assentadas 37.884 famílias, todas em projetos de colonização, numa média de apenas 6.314 famílias por ano. A ação fundiária no período 1964-1984 revela uma média de assentamento de seis mil famílias por ano (LINHARES, 1999).

Em 1985, com o fim da ditadura, o governo de José Sarney elaborou o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), previsto no Estatuto da Terra, com meta de assentar 1,4 milhões de famílias em cinco anos. Porém, ao final de cinco anos, foram assentadas apenas cerca de 90 mil (LINHARES, 1999).

A década de 1980 registrou um grande avanço nos movimentos sociais organizados em defesa da Reforma Agrária e um significativo fortalecimento dos órgãos estaduais encarregados de assuntos fundiários. Quase todos os estados da federação contavam com este tipo de instituição e, em seu conjunto, ações estaduais conseguiram beneficiar um número de famílias muito próximo daquele atingido pelo governo federal.

A noção de Reforma Agrária expressa processos compostos de diferentes dimensões. Os modos de realização desses processos transformam o conceito em dimensões teóricas e políticas apropriadas por diferentes instituições. Essas apropriações aplicam, por sua vez, distintas especificidades ao conceito, o qual tem sido definido como política compensatória, apenas para minimizar os conflitos por terra, ou como revolução, como uma possibilidade de transformação da sociedade.

Essas definições estiveram no bojo das discussões políticas de assentamento rural implantadas no Brasil por diversos governos, desde a década de 1960. Enquanto se fez o debate, milhares de assentamentos foram criados por causa da intensa luta popular liderada pelos movimentos de trabalhadores rurais sem-terra por meio da ocupação. Nesse tempo, segundo Fernandes (2005), o conceito de Reforma Agrária foi transformado em “territórios em disputa”.

A definição de Reforma Agrária como política compensatória expressa um processo de controle social dos movimentos dos trabalhadores rurais pelo Estado, sob influência direta do capital. Neste sentido, a política compensatória é uma forma de tratamento terminal desses movimentos. Segundo Fernandes (2005), a aposta no fim dos movimentos camponeses não se efetua como se tem esperado, de modo que a política compensatória mantém os mesmos na UTI.

A Reforma Agrária pensada como política de desenvolvimento econômico insere-se, segundo Dias (2006), em uma lógica que se contrapõe a do *agribusiness*.

A tese de que o Brasil caminha rapidamente para um processo inexorável de urbanização, coloca a distribuição de terras, como já dito anteriormente, como um anacronismo, em que a mesma não cumpre os seus objetivos sociais e, de certa forma, atrapalha o desenvolvimento econômico do país¹⁷.

Por outro lado, a definição de Reforma Agrária como revolução política de transformação socioeconômica expressa um processo de enfrentamentos permanentes. Essa compreensão é defendida por movimentos dos trabalhadores do campo, especialmente os vinculados à Via Campesina¹⁸.

As definições discutidas compõem uma disputa no cotidiano da sociedade e são percebidas tanto nos periódicos de circulação nacional como nos trabalhos científicos de diferentes correntes teóricas. Essas concepções são projetos políticos de instituições diversas e se materializam simultaneamente no campo e na cidade.

Os territórios dos projetos de políticas compensatórias e dos projetos de perspectivas revolucionárias estão inseridos no espaço de realização das lutas pela terra e pela Reforma Agrária. Como são territórios em disputa, podemos ter diferentes interpretações dessa parte da realidade, porque ela contém o sucesso e o fracasso, o avanço e o retrocesso, que são resultados dos projetos políticos em desenvolvimento.

Essas diferentes leituras estão contidas nos projetos políticos e territoriais que acreditam na agricultura camponesa como modelo de desenvolvimento ou que a veem como uma política de controle social do capital. Nesse sentido, o trabalho de Sparovek *et ali* (2003) é uma importante referência para compreender os assentamentos como uma forma de desenvolvimento da agricultura camponesa e, portanto, de realização da Reforma Agrária.

José Gomes da Silva, citado por Sparovek *et ali* (2003), afirma que um projeto de Reforma Agrária deve desconcentrar a estrutura fundiária e ser realizada em um período de uma geração. Porém, segundo pesquisas realizadas por Fernandes (1996), observa-se que filhos de assentados constituíram famílias, ocuparam a terra

¹⁷ O conceito de desenvolvimento é medido, nesse caso, por critérios como o crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), aumento da renda *per capita*, industrialização, avanço tecnológico, etc. (DIAS, 2006).

¹⁸ A Via Campesina foi criada em 1992 e é uma articulação que congrega diversas organizações camponesas da Ásia, África, América e Europa. Tem como objetivo a construção de um modelo de desenvolvimento da agricultura, que garanta a soberania alimentar como direito dos povos de definir sua própria política agrícola, bem como a preservação do meio ambiente, o desenvolvimento com socialização da terra e da renda (Via Campesina, s.n.t.).

e foram assentados. Neste caso, está em formação uma segunda geração de filhos de assentados sem que a questão da terra tenha sido resolvida.

Outra questão importante foi que a Reforma Agrária desde a segunda metade da década de 1990 deixou de ser somente uma política de desapropriação de terras pelo Estado. Passou a ser, também, uma política de mercado com a compra de terras, por meio da criação do Banco da Terra e, recentemente, com a instituição da política de crédito fundiário, que discutiremos no Capítulo IV.

Como vimos, o entendimento de Reforma Agrária modifica-se ao longo da história, concomitantemente, seus objetivos também se modificam. Os objetivos da política de Reforma Agrária foram elencados por Raposo na década de 1960. Para ele, esta política pública deveria cumprir diversos objetivos, tais como reduzir a taxa de desemprego rural e urbano, reduzir a mobilidade de trabalhadores campo-cidade, melhorar a qualidade de vida dos assentados, já que estes adquirem sua própria terra para a morada e trabalho, deixando, caso for a situação de arrendatário ou morador, e aumentar a produção de culturas diversificadas a partir da ruptura com a monocultura e diminuição da área cultivada por esta.

Segundo Oliveira (s/d), o Estatuto da Terra estabeleceu como objetivos da Reforma Agrária os seguintes: a) condicionar o uso da terra à sua função social; b) promover a justa e adequada distribuição de propriedade; c) obrigar a exploração racional da terra; d) permitir a recuperação social e econômica das regiões; e) estimular pesquisas pioneiras, experimentação, demonstração e assistência técnica; f) efetuar obras de renovação, melhoria e valorização dos recursos naturais; g) incrementar a eletrificação e a industrialização do meio rural.

Já na década de 1990 o MST, devido à importância da educação do campo e, conseqüentemente, da construção de escolas nos assentamentos rurais de Reforma Agrária como pressuposto ao desenvolvimento dessas áreas, define como objetivos da política de Reforma Agrária: a) garantir trabalho para todos os trabalhadores rurais sem terra, combinando a distribuição de terra com a distribuição de renda; b) produzir alimentação farta, barata e de qualidade a toda a população brasileira gerando segurança alimentar para toda a sociedade; c) garantir a bem-estar social e a melhoria das condições de vida de forma igualitária para todos os brasileiros; d) buscar permanentemente a justiça social, a igualdade de direitos em todos os aspectos: econômico, político, social e cultural e e) preservar e recuperar os recursos naturais, como solo, águas, florestas (STEDILE, 2005).

No entanto, analisando a realidade das famílias trabalhadoras assentadas de Reforma Agrária no município de Cruz do Espírito Santo, a partir da nossa pesquisa, podemos afirmar que esta não vem cumprindo com seus objetivos essenciais, pois as famílias assentadas não estão se desenvolvendo economicamente a partir da agricultura de base no trabalho familiar, já que esta não subsidia as necessidades das famílias assentadas, fazendo com que um alto contingente de assentados tenha que trabalhar fora de sua parcela, preferencialmente como trabalhadores assalariados nas usinas de cana-de-açúcar mais próximas, como é o caso das usinas Japungu, São João e Miriri, localizadas no município de Santa Rita e a usina Una, localizada em Sapé.

Os motivos que levam o assentado a vender sua força de trabalho para as usinas, no corte da cana, segundo Torres e Moreira (2009), a partir do exemplo do assentamento Massangana III, são:

a) os lotes localizam-se nos topos dos tabuleiros costeiros, nas chamadas “chãs”, caracterizadas pela dominância de um solo arenoso e pobre em nutrientes; b) em muitos casos os filhos dos assentados não se interessam pela agricultura preferindo assalariar-se; c) a produção do lote não é suficiente para o sustento da família durante todo o ano. Alguns resumem sua produção a um ou dois produtos, a exemplo da mandioca e do caju que comercializam na entressafra da cana para garantir a sobrevivência da família nesse período (2009, p. 20).

Segundo dados levantados durante a nossa pesquisa em campo, constatamos que 86% das famílias entrevistadas têm uma renda extra além da agropecuária, o que representa 130 das 168 famílias que participaram da pesquisa. Como colocamos, destaca-se o trabalho nas usinas de cana-de-açúcar, com 36% da participação, nas usinas São João, Miriri e Una. Aliás, muitas famílias entrevistadas afirmaram que o próprio emprego na usina é sua fonte de renda principal. Essa afirmativa vai de encontro aos objetivos econômicos da Reforma Agrária, pois ela, nos moldes em que é implementada, não garante o trabalho autônomo de base familiar dos assentados.

Grande parte vende sua força de trabalho para o capital canavieiro local. Em outros casos, observamos como muitas famílias arrendam parte, ou mesmo toda sua parcela no assentamento para a própria usina, com objetivo de plantar a cana-de-açúcar. O Gráfico 01 mostra as principais fontes de renda das famílias assentadas em Cruz do Espírito Santo:

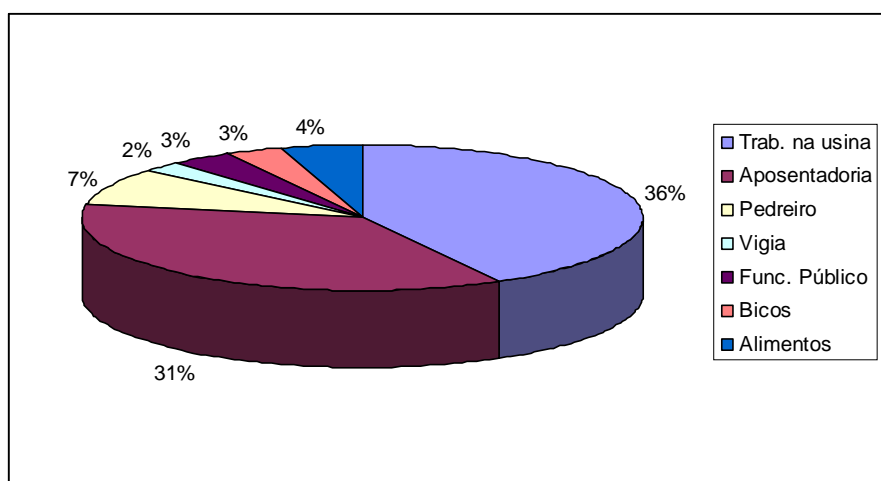


Gráfico 01 - Principais fontes de renda das famílias assentadas de Cruz do Espírito Santo – 2009

Fonte: Trabalho de campo, Outubro e Novembro de 2008 e Janeiro de 2009
Organizador: NOGUEIRA, Alexandre Peixoto F.

Os dados mostram que as famílias trabalhadoras rurais assentadas não têm condições para sua manutenção a partir apenas da agricultura ou pecuária de base familiar. Mesmo tendo sido sujeitos de luta contra o latifúndio canavieiro, as famílias assentadas se veem na necessidade de voltar a trabalhar para as usinas. Outra fonte de renda não agrícola de significativa importância é a aposentadoria, pois em alguns casos esta renda é garantia da manutenção destas famílias que possuem membros nessas condições.

De acordo com os dados do Gráfico 01, pode-se concluir que o processo de efetivação da Reforma Agrária e a consolidação das famílias trabalhadoras assentadas no campo ainda podem ser considerados ineficientes devido ao alto índice de assalariamento dos assentados. Para Neto e Bamat (1998), o assalariamento ocorre devido à falta de garantia de condições dignas de sobrevivência por parte da produção interna, em virtude dos diversos problemas de produção, como: acompanhamento técnico, falta de infraestrutura e escoamento e comercialização da produção.

Contudo, faz-se necessário o investimento na educação dos assentados (DIAS, 2006). Conscientes da importância da educação para a formação e sua reprodução, as famílias trabalhadoras assentadas em Cruz do Espírito Santo, ao

conquistarem a posse da terra, tomaram como primeira iniciativa a construção das escolas.

Tal iniciativa tem como principal objetivo a representação material da posse da terra, partindo do entendimento de que uma escola no assentamento, construída e liderada pelos próprios assentados, representa um avanço representativo no processo de luta, nesse momento, pela manutenção na terra conquistada.

2.2 Reforma Agrária e escola em Cruz do Espírito Santo

No município de Cruz do Espírito Santo, os nove assentamentos de Reforma Agrária possuem escolas em seu território. Em sete assentamentos (ver Quadro 02, pág. 59), a maioria das escolas foi construída no momento da efetivação do assentamento pelo INCRA, já que todos tiveram este órgão como responsável pela sua implantação. Atualmente, essas sete escolas são padronizadas sob o modelo construído pela Prefeitura Municipal.

As escolas dos assentamentos Canudos e Massangana III permaneceram nas antigas instalações, passando apenas por reformas. Na Figura 07 (p. 58) observamos essa relação entre a efetivação dos assentamentos e a construção das escolas, ou seja, quais as áreas que possuíam escolas antes da conquista dos assentamentos.

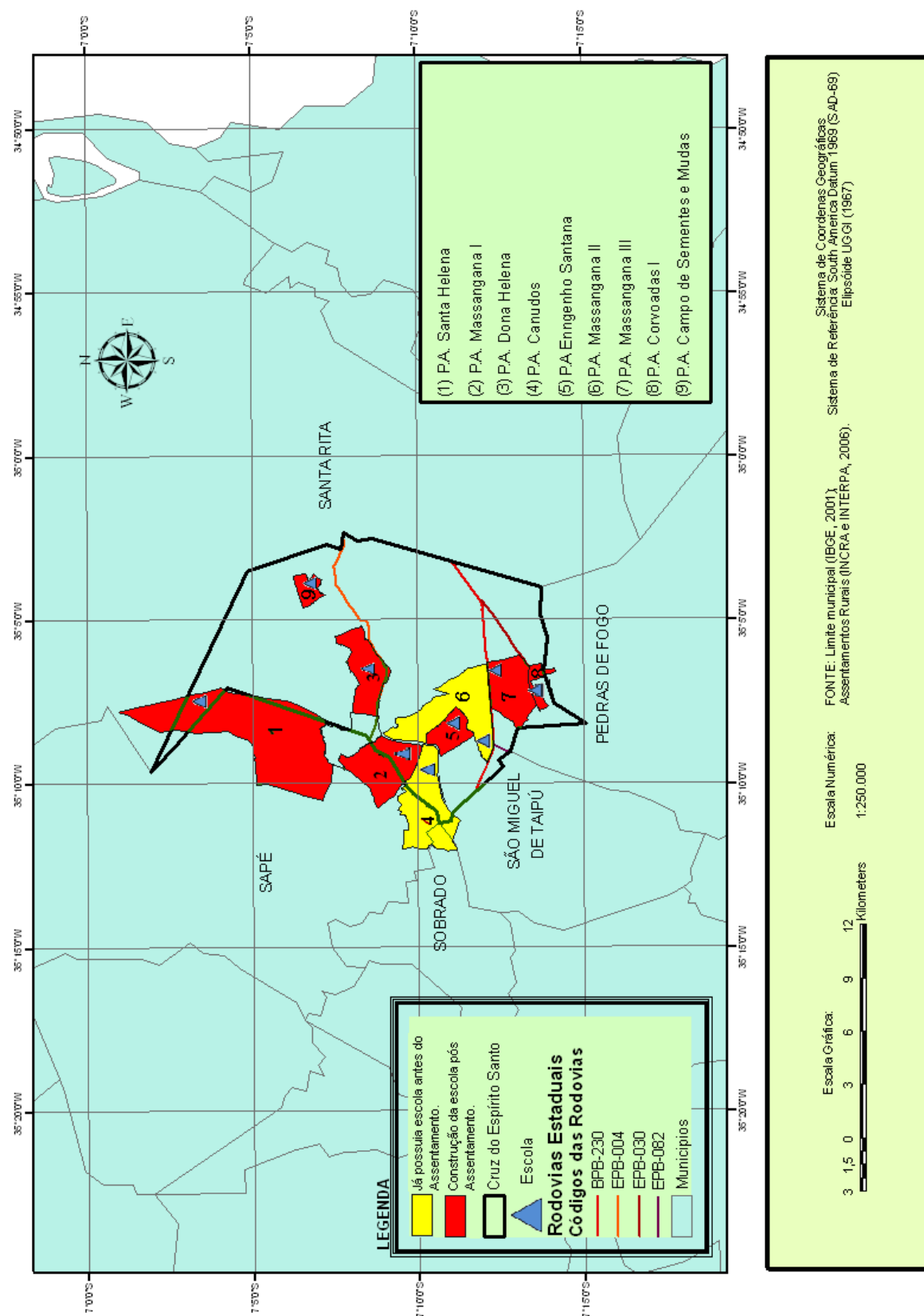


Figura 07 - RELAÇÃO ENTRE OS ASSENTAMENTOS E AS ESCOLAS EM CRUZ DO ESPÍRITO SANTO - 2009

Como podemos observar no Quadro 02, a forma de funcionamento das escolas em salas multisseriadas está vinculada diretamente com o período de construção das escolas nos assentamentos, com exceção da escola do assentamento Canudos.

Para uma melhor análise da realidade encontrada nas escolas dos assentamentos rurais de Reforma Agrária do município de Cruz do Espírito Santo, ver Quadro 02 como uma síntese de elementos importantes para tal análise:

A relação existente entre as escolas e os assentamentos rurais pode ser observada no Quadro 02 a seguir:

Assentamentos	Ano de imissão de posse	Nº de Famílias	Escola no assentamento	Nº de matriculados	Tipos de sala	Nº de professores
Engenho Santana	1995	55	Construção pós Assentamento	59	Multisseriada	3
Campo de Sementes e mudas	1996	45	Construção pós Assentamento	32	Multisseriada	4
Massangana I	1996	134	Construção pós Assentamento	63	Multisseriada	4
Massangana II	1996	158	Já possuía escola antes do assentamento	79	Seriada	8
Massangana III	1996	132	Construção pós Assentamento	74	Multisseriada	3
Corvoada I	1996	41	Construção pós Assentamento	43	Multisseriada	3
Santa Helena	1996	55	Construção pós Assentamento	78	Multisseriada	4
Dona Helena	1996	105	Construção pós Assentamento	54	Multisseriada	4
Canudos	1998	113	Já possuía escola antes do assentamento	62	Multisseriada	3

Quadro 02 - As escolas dos assentamentos de Reforma Agrária de Cruz do Espírito Santo

Fonte: Trabalho de Campo, 2009
Organizador: Nogueira, Alexandre P.F. (2009)

Existiam, no momento da pesquisa, 544 alunos matriculados nas escolas dos assentamentos do município, o que representa 23,6% do total de alunos

matriculados no Ensino Fundamental da rede municipal de ensino. O município de Cruz do Espírito Santo, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, possui um total de 2.301 alunos matriculados, sendo que desse total, 1.122, ou 55%, são alunos matriculados em escolas das áreas rurais do município. Podemos observar essa relação de alunos matriculados no Gráfico 02:

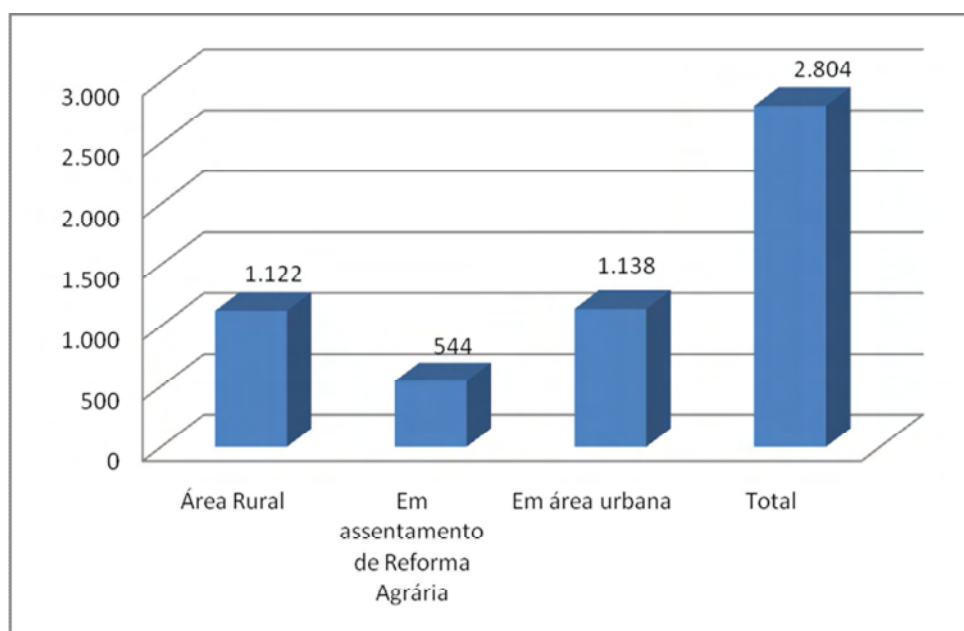


Gráfico 02 - Relação de alunos matriculados segundo localização da escola em Cruz do Espírito Santo - 2009

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2009.
Organizador: NOGUEIRA, Alexandre P. F. (2009)

Como podemos observar, 48% dos alunos matriculados em escolas das áreas rurais do município são assentados, o que representa uma número significativo para o município. Vale lembrar que essas escolas localizadas nas áreas rurais só atendem alunos/as até o 5º ano do Ensino Fundamental. Os alunos/as das séries seguintes têm que se deslocarem para o centro urbano do município para terminarem seus estudos.

Segundo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o número de matriculados nas escolas das áreas rurais no Brasil, em 2005, era de 6.318.778, o que representa 18% do total de matriculados do país. Já na Paraíba existiam, nesse ano, 203.454 alunos matriculados em escolas das áreas rurais, representando 23% do total de 867.244.

De acordo com o Censo Escolar 2005, a rede de ensino básica da área rural no Brasil era constituída por 96.557 estabelecimentos de ensino, o que representa cerca de 50% das escolas do País (207.234). Na Paraíba, de acordo com o mesmo censo existia um total de 4.311 estabelecimentos de educação básica na área rural, sendo 4.202 (97,5%) escolas da primeira fase do ensino fundamental do 1º ao 5º ano e 109 (2,5%) estabelecimentos que atendem a segunda fase do ensino fundamental do 6º ao 9º ano. Esta realidade é refletida no município de Cruz do Espírito Santo, onde todas as escolas das áreas rurais, um total de 16, atendem apenas a primeira fase do ensino fundamental. Já no Censo Escolar 2008, houve uma redução no número de estabelecimentos de ensino nas áreas rurais, tanto em nível federal quanto estadual, permanecendo apenas o município de Cruz do Espírito Santo com as mesmas 16 escolas. Em todo o país a redução de escolas rurais chegou a quase 10 mil estabelecimentos. Já na Paraíba a redução de estabelecimentos rurais foi de mais de 500. Podemos observar essa comparação entre os dados dos censos referente ao número de escolas em áreas rurais nas três esferas públicas a partir do Gráfico 03, a seguir:

Escala/Ano	2005	2008
Brasil	96.557	86.577
Paraíba	4.311	3.796
Cruz do Espírito Santo	16	16

Quadro 03 - Nº de Escolas localizadas em áreas rurais 2005-2008

Fonte: INEP Censo Escolar, 2005-2008
Organizador: Nogueira, Alexandre P.F. (2010)

Especificamente no município de Cruz do Espírito Santo, a permanência das 16 escolas rurais se deu, principalmente, devido às reivindicações dos trabalhadores dessas áreas, pois quando o poder municipal ameaçava fechar uma escola da área rural, a população que era atendida por essa escola se organizava para impedir tal ação. Como explica o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) do município:

A nossa população necessita muito de uma escola própria, que seja próxima ao local de morada das crianças. Por isso que foi uma das lutas do sindicato diante a prefeitura implantar escolas nas áreas

rurais, juntamente com o pessoal da CPT, essas escolas contribuíram muito com a alfabetização das crianças, pois com as escolas perto de casa fica mais fácil deles frequentarem. Por isso quando a prefeitura ameaçava fechar uma dessas escolas o pessoal vinha direto pra cá, porque sabiam que tinha que permanecer com a escola funcionando e aí nós íamos à prefeitura falar com o prefeito, que também é trabalhador rural, do assentamento, e solicitava para que ele não fechasse a escola, fazíamos abaixo-assinado e íamos até para sessões na Câmara Municipal para falar com os vereadores. (Presidente do STR, Cruz do Espírito Santo, novembro 2007)

Como observamos no Quadro 02 (p. 59), a construção da maioria das escolas dos assentamentos rurais se deu após a conquista da terra, com exceção dos assentamentos Canudos e Massangana II. A construção das primeiras escolas rurais nos assentamentos de Reforma Agrária que não possuíam escolas em suas áreas, como é o caso da escola do Santa Helena III construída em 1996, foi realizada de forma precária e, muitas vezes, de acordo com os próprios assentados, em “condições inadequadas” para o funcionamento, já que o poder municipal não se colocou à disposição dos assentados, nesse momento, desconsiderando a possibilidade da construção de uma escola própria do assentamento, ficando apenas encarregado de deslocar os estudantes para o centro urbano para estudar nas escolas da cidade. A estrutura da escola naquele momento pode ser observada a partir da Figura 08.



FIGURA 08 - Primeira Escola do Assentamento Santa Helena III - 1996

Fonte: Relatório escolar - 1999

Autor: NOGUEIRA, Alexandre Peixoto F.

Durante o período de luta pela conquista das terras dos assentamentos de Cruz do Espírito Santo, os trabalhadores sem-terra construíram escolas nas áreas em litígio, pois afirmavam que com as escolas, a conquista viria mais rápida. Assim o manifesta o presidente da associação do assentamento Dona Helena em entrevista realizada em trabalho de campo:

A escola é um instrumento legal, onde o próprio Estado está presente, o que facilitou na conquista da terra. (Presidente da Associação dos moradores do assentamento de Corvoadá I, Cruz do Espírito Santo, novembro de 2008).

Já para o presidente da associação de Corvoadá I,

O bom de ter uma escola dentro do assentamento é que é uma coisa nossa, uma escola só para nossas crianças e aí quando tem os eventos das escolas de Cruz, todas as escolas juntas, aí tem a nossa escolinha lá, mostrando os trabalhos dos meninos, a barraca da escola do nosso assentamento, nesses eventos, acredito que isso é muito bom para gente porque é uma identificação maior com a terra, com o nosso assentamento e isso é bom manter com as crianças, com os nossos filhos. (Presidente da Associação dos moradores do assentamento de Corvoadá I, Cruz do Espírito Santo, Janeiro de 2009).

No entanto, durante o período da luta pela terra, estas escolas não eram reconhecidas pelo poder público. Nesse momento, as escolas eram compostas pelos filhos dos trabalhadores que lutavam pela posse da terra e por algum trabalhador que possuía certo grau de instrução educacional formal, no papel de professor.

Essa realidade perpetuou-se até a conquista da terra, do assentamento. Com a posse da mesma, a Prefeitura reconheceu as escolas dos assentamentos, porém, sem maiores investimentos, continuando com a estrutura da antiga escola do acampamento, o antigo galpão, exceto nos assentamentos de Canudos e Massangana II (ver Figura 08, p. 62).

Contudo, para o presidente da associação dos trabalhadores rurais do assentamento Santa Helena III:

Aquele galpão que antes funcionava a escola foi muito importante para a união dos assentados, principalmente no início do assentamento, por dois motivos: primeiro – porque uniu mais os assentados para a construção da escola, do galpão; e, segundo –

porque as crianças não precisavam ir pra cidade estudar. (Presidente da associação do assentamento Santa Helena III, Cruz do Espírito Santo, novembro de 2008)

Mesmo com a existência da escola em Santa Helena III, muitas crianças, no início do assentamento, continuavam a se deslocarem para a cidade com o objetivo de estudar. Muitos pais assentados, devido às condições da escola, preferiam matricular seus filhos na cidade, pois, de acordo com eles, lá a escola oferecia condições materiais e humanas capazes de garantir um ensino melhor do que o ofertado no assentamento. Como se recolhe no depoimento seguinte:

Preferia ver meu filho pegar um ônibus para estudar na escola da cidade do que ele ficar naquele galpão onde nem cadeira tinha. Os meninos estudavam no chão, ficavam todos sentados no chão, nem apoio eles tinham pra colocar os cadernos deles. (Assentada de Santa Helena III, Cruz do Espírito Santo, novembro de 2008)

A partir do depoimento da assentada, o processo de construção da escola como elemento de fortalecimento da luta e permanência na terra, a partir da união dos assentados para a construção da mesma, não aglutinava todos, pois nem todos os pais matriculavam seus filhos nas mesmas, não participando das suas atividades. No entanto, durante o período da pesquisa, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, das 86 crianças em idade escolar (1º ao 5º ano) do assentamento, 78 estão matriculadas na escola do próprio assentamento, o que representa 90,6% do total. De acordo com a diretora da escola, as famílias que não matriculam seus filhos na escola do assentamento não participam das atividades propostas pela mesma com a comunidade.

Nas escolas de assentamentos rurais de Reforma Agrária de Cruz do Espírito Santo, essa proporção de matriculados repete-se, como podemos observar na Tabela 03:

Tabela 03 - Alunos matriculados (1º ao 5º ano) nos assentamentos de Cruz do Espírito Santo

Assentamento	Na escola do assentamento	Fora da escola do assentamento
Engenho Santana	59	8
Campo de Sementes e Mudas	32	3
Massangana I	63	11
Massangana II	79	5
Massangana III	74	3
Corvoada I	43	9
Santa Helena	78	8
Dona Helena	54	12
Canudos	62	4
TOTAL	544	63

Fonte: Trabalho de Campo, 2009.

Organizador: NOGUEIRA, Alexandre Peixoto F. (2009)

Como podemos observar na Tabela 03, a maioria das crianças em idade escolar, do 1º ao 5º ano, estão matriculadas nas escolas do próprio assentamento. Podemos observar essa relação no Gráfico 03 (p. 65):

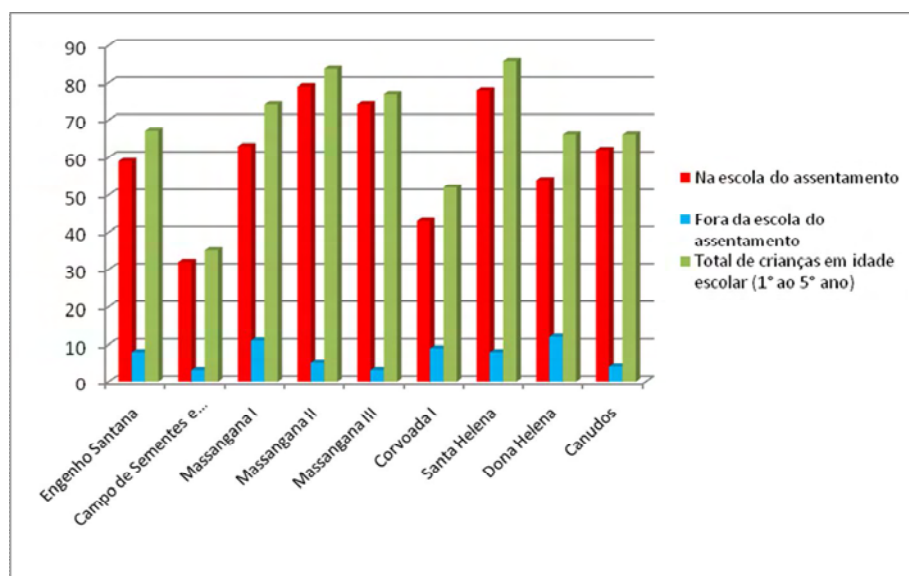


Gráfico 03 - Alunos matriculados do 1º ao 5º ano nos assentamentos de Cruz do Espírito Santo– 2009

Fonte: Trabalho de Campo, 2008.

Organizador: NOGUEIRA, Alexandre Peixoto F.

Os dados mostram a importância dada pelas famílias assentadas às escolas dos seus respectivos assentamentos, como destaca uma assentada do Campo de Sementes e Mudas:

Nossa escola é muito importante para os nossos filhos, porque eles aprendem aqui mesmo no assentamento, não precisando ir para outro canto, além de ter as professoras daqui mesmo, aí elas ficam empregadas e trabalham perto de casa mesmo e também a gente conhece elas de tempo, aí a confiança é maior do que se fosse em outro canto, com professoras que a gente nem conhecia. (Assentada do Campo de Sementes e Mudas, Cruz do Espírito Santo, janeiro de 2009).

Atualmente, a escola do assentamento Santa Helena possui um prédio com condições de infraestrutura propícias para o seu funcionamento, como mostra a Figura 09:



FIGURA 09 - Vista parcial externa da Escola do Assentamento Santa Helena III - 2008

Fonte: Trabalho de campo, 2008
Autor: NOGUEIRA, Alexandre Peixoto F.

Esse padrão de construção foi estabelecido pelo governo municipal¹⁹, só foi possível, de acordo com o presidente da associação do assentamento Santa Helena III, devido às reivindicações em conjunto das associações de alguns assentamentos, entre eles Dona Helena, Massangana I, II, e III e Santa Helena. Vale destacar também que a conquista das escolas realizou-se no mandato do prefeito Severino Bento (2000-2004), assentado em Dona Helena.

Segundo o Secretário de Desenvolvimento Rural do município, a união das associações dos assentamentos de Cruz do Espírito Santo na luta pela construção das escolas foi um avanço na organização dos assentados, já que se mobilizaram para reivindicar uma ação conjunta de interesse de todos e não apenas questões isoladas do próprio assentamento. Nesse processo, mesmo os assentamentos que conquistaram as suas respectivas escolas antes dos outros, não deixaram de reivindicar em conjunto, até a conquista de uma escola em todos os assentamentos do município.

Durante a nossa pesquisa de campo foi possível constatar que um dos principais problemas que as escolas enfrentam é a existência de salas multisseriadas (ver Quadro 02, p. 59). Os professores afirmam que, além da falta de material didático, esse tipo de aula dificulta o aprendizado dos alunos, como recolhe o depoimento de uma das professoras do assentamento Canudos:

O grande problema das aulas multisseriadas é que a gente não tem como ter um bom controle dos assuntos das duas séries, porque enquanto a gente dá aula para 2ª série, passa assunto, os outros meninos da 3ª série estão fazendo tarefa e aí o tempo da aula não é o suficiente para passar assunto novo e tarefa para duas turmas de assuntos diferentes, aí muitas vezes os meninos de uma das séries ficam sem fazer nada porque não teve como passar tarefa ou terminam rápido e tem que esperar a gente terminar de copiar o assunto da outra turma, e isso prejudica eles de aprender porque perde tempo (Professora da escola do assentamento Canudos, Cruz do Espírito Santo, outubro de 2008).

Apenas no assentamento Massangana II não ocorre as aulas multisseriadas, já que na fazenda que foi destinada para fins de Reforma Agrária existia um espaço onde acontecia a educação dos trabalhadores. A escola foi reformada para atender às famílias trabalhadoras assentadas. Vale destacar que a escola que hoje pertence

¹⁹ As escolas possuem uma sala para diretoria, uma cantina equipada com fogão e geladeira e três salas de aula. As salas são multisseriadas, ou seja, na mesma sala de aula são ministradas aulas para mais de uma série distinta.

ao assentamento Canudos também existia antes mesmo da conquista do assentamento, ainda assim esta possui as salas multisseriadas. Podemos observar a estrutura externa da escola de Massangana II na Figura 10:



FIGURA 10 - Vista parcial externa da escola do assentamento Massangana II - 2008

Fonte: Trabalho de campo, 2008

Autor: NOGUEIRA. Alexandre Peixoto F.

Como podemos observar, a estrutura da escola do assentamento Massangana II é bem diferente do padrão das outras escolas dos assentamentos. Isso permite que a escola suporte cinco salas de aula, desde o 1º ano (antiga alfabetização) até o 5º ano (antiga quarta série), fazendo com que o problema considerado pelas professoras das turmas multisseriadas não ocorra.

A escola do assentamento Massangana II atendia, antes da construção das escolas nos outros assentamentos do município, as crianças dos assentamentos Massangana I e III, até então sem escolas, sendo estas construídas no ano de 2002. O mesmo acontecia com a escola do assentamento Canudos que atendia também as crianças do assentamento Corvoadá I.

No que se refere à escola do assentamento Canudos, mesmo tendo sua existência antes do assentamento ser conquistado, a sua estrutura obriga os professores a trabalharem de forma multisseriada nas aulas, pois, não há salas suficientes para o número de séries. Enquanto na escola regular temos cinco anos correspondentes ao ensino fundamental, compondo assim cinco salas (antiga

alfabetização à 4ª série do ensino fundamental I), a escola do assentamento só possui três salas de aula.

No entanto, o problema do ensino nas escolas dos assentamentos não está apenas na infraestrutura, ou até mesmo nas turmas multisseriadas, pois estas não impedem a realização de um trabalho que retome o histórico de luta e de formação territorial do assentamento, ou que, até mesmo, um processo de tomada de consciência de classe por parte dos assentados seja concretizado. Partimos da ideia de que abordar esses assuntos na escola, em sala de aula, vai muito além da necessidade de infraestrutura, mas sim, do real compromisso dos sujeitos que formam a escola com o desenvolvimento do assentamento e reprodução social das famílias trabalhadoras assentadas.

No que se refere à formação dos professores que trabalham nas escolas dos assentamentos, dos 36 professores, 20 possuem o Nível Médio, 10 possuem o Magistério e apenas 6 professores possuem o Nível Superior. Esta realidade também é refletida a nível nacional, pois, segundo dados da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC, 2007), apenas 24% dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental que dão aula em zonas rurais no país têm curso superior.

Ao mesmo tempo em que se (re)configurou o espaço agrário do município, também ocorreram mudanças na luta pela educação no espaço rural. Antes da formação dos nove assentamentos rurais, a educação voltada para a população do campo se limitava apenas a duas escolas: uma localizada na antiga fazenda Massangana, atual assentamento Massangana II, e outra na fazenda Maraú, atual assentamento Canudos. De acordo com os dados da própria Secretaria Municipal de Educação, existia uma demanda de 684 crianças em idade escolar na zona rural de Cruz do Espírito Santo, o que exigia da prefeitura a responsabilidade de deslocar as crianças até a escola do núcleo urbano. Desse total apenas 204 estudavam nas duas escolas existentes nas fazendas, sendo 74 na escola da fazenda Maraú e 130 na escola da fazenda Massangana.

Em meados da década de 1990 foi conquistado o primeiro assentamento de Reforma Agrária no município de Cruz do Espírito Santo. Imediatamente após sua conquista foi construída, pelas famílias trabalhadoras, a escola do assentamento a fim de atender as suas necessidades. De acordo com o depoimento de um dos

representantes da Secretaria Municipal de Educação, em entrevista concedida no trabalho de campo:

Nós tínhamos uma grande dificuldade de atender a população que vivia nas fazendas, uma era a falta de recursos para a construção de escolas e contratação de professores e a outra, o que dificultava mesmo, era a autorização dos proprietários das fazendas para a construção das escolas em suas terras, pois muitos deles não queriam que seus trabalhadores ou seus filhos estudassem, porque eles achavam que estudar era coisa para filhos de ricos que moravam na cidade (Secretária de Educação, Cruz do Espírito Santo, novembro de 2007).

A atitude dos proprietários das terras em relação à educação dos trabalhadores era um posicionamento claro de classe, que negava o direito constitucional à educação a uma parcela significativa das famílias rurais do município para sua mais fácil submissão ao trabalho e exploração.

Atualmente, as crianças assentadas com idade escolar entre o 1º e 5º ano não necessitam se deslocar para o núcleo urbano com o objetivo de frequentar a escola, pois todos os nove assentamentos rurais possuem suas respectivas escolas. No entanto, os jovens que continuam sua vida escolar, ou seja, que passam para o 6º ao 9º ano, têm que se deslocar para o centro urbano, pois nenhum assentamento possui escola que atenda esse nível de ensino.

Mesmo sendo a escola um dos elementos principais no processo educativo, não consideramos esse processo limitado apenas na figura desta, em seu tipo formal, pois compartilhamos da ideia colocada por Orso (2008) de que o processo educativo não se restringe apenas à escola, mas engloba os costumes, as tradições, a luta cotidiana, as mobilizações, a política, entre outras atividades. Assim, a educação atende a uma das políticas necessárias ao desenvolvimento dos assentamentos de Reforma Agrária.

CAPÍTULO III

A REFORMA AGRÁRIA NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO ESPAÇO AGRÁRIO BRASILEIRO

3.1 Introdução

A concentração de terras e capitais se perpetua atualmente. Como visto no Capítulo I, esse quadro foi fortemente agravado no período do Pós-Guerra com a implantação, na década de 1960, do modelo de modernização econômica da agricultura, o que garantiu o aumento da grande propriedade rural em detrimento das áreas camponesas e as pequenas propriedades. O maior impacto desse processo na organização do trabalho nas áreas rurais do Estado da Paraíba, segundo Targino e Moreira (2000), foi o aumento do trabalho assalariado temporário na zona canavieira, chegando a 93,6% no início da década de 1980. Enquanto isso, no mesmo período, os pequenos arrendatários ou foreiros²⁰ reduziram-se em 42,8%.

Como foi visto no Capítulo I, esse modelo de modernização privilegiou as empresas capitalistas em detrimento da agricultura camponesa, além de introduzir máquinas e insumos químicos que ocasionaram a desarticulação da lógica tradicional camponesa baseada na mão de obra familiar como unidade de produção e da produção direta de parte dos meios necessários à subsistência, seja produzindo alimentos para o autoconsumo, seja produzindo alimentos ou outras mercadorias para a venda (KAGEYAMA & COLS. 1987; SILVA, 1980). Assim, a agricultura capitalista se desenvolveu enquanto os camponeses, em sua maior parte, foram expropriados e/ou expulsos da terra. Nesse processo as empresas capitalistas se apropriaram de terras públicas, com incentivo do governo federal, e das terras dos camponeses aumentando a concentração da propriedade da terra, transformando o Brasil segundo Silva (1997) em um dos países com maior concentração fundiária.

Segundo Graziano da Silva (1989), o impacto do desenvolvimento do capitalismo no campo,

²⁰ Os foreiros, segundo Moreira e Targino (1997), eram os camponeses sem-terra que pagavam um foro, ou seja, uma renda fundiária em dinheiro por receber do proprietário fundiário a autorização de morar na propriedade, ocupar um pedaço de terra e nele cultivar. Muitas vezes os foreiros, além de pagar o foro, eram obrigados a pagar o cambão (serviços gratuitos ao proprietário da terra).

(...) na medida em que incorporou máquinas, defensivos, fertilizantes e outros insumos modernos, modificou profundamente a base técnica da produção de algumas regiões do Brasil. O resultado foi uma alteração nas relações de trabalho existentes no campo (p. 47).

Na Paraíba o modelo de modernização da agricultura partiu principalmente do incentivo à formação de CAIs, alterou a forma de organização da produção e do trabalho, especificamente na Zona da Mata, como apontamos no Capítulo I, onde se localizaram as principais usinas canavieiras. Segundo Moreira (1997), o poder hegemônico da cana-de-açúcar na Zona da Mata paraibana, representado pelos grandes usineiros, principalmente no período do Proálcool, determinou a organização territorial dessa região, pois a mesma foi marcada pela exploração do trabalho canavieiro em condições sub-humanas, pela expropriação dos trabalhadores da terra e pela perseguição e assassinatos de líderes dos movimentos dos trabalhadores rurais.

Para esta autora, além da expansão da agricultura capitalista, as transformações ocorridas na base técnica de produção levaram a mudanças significativas nas relações sociais de produção, em particular, o avanço do assalariamento no campo como apontamos anteriormente. Para tal, a burguesia rural utilizou formas espúrias de convencimento, fez o uso da força acima da lei, da destruição de lavouras, de materiais de trabalho e até tentativas de assassinato.

Porém, um mecanismo anterior ao denominado processo de modernização da agricultura brasileira, que proporcionou o agravamento da concentração de terras no Brasil nas mãos de uma pequena oligarquia, foi a Lei N° 601 conhecida como Lei de Terras de 1850. Esta legislação configurou a estrutura fundiária do país transformando a terra em mercadoria, acabando com a única via de acesso a ela então existente, o regime de posse ou a lei de usucapião. Segundo esse sistema, o uso produtivo de um pedaço de terra após certo número de anos abria a via para a obtenção do título de propriedade.

Para Martins (1984):

Ao contrário do que se deu, por exemplo, nas zonas pioneiras americanas, a Lei de Terras institui no Brasil o cativeiro da terra – aqui as terras não eram e não são livres, mas cativas. A Lei 601

estabeleceu em termos absolutos que a terra não seria obtida por outro meio que não fosse a compra (p. 72).

Ainda sobre a Lei de Terras e suas consequências na Paraíba, Moreira & Targino (1997) colocam que: “Com a lei de Terras de 1850, a terra se valoriza e adquire importância mercantil e o estabelecimento da propriedade privada é reforçado no Brasil e, por rebatimento, na Paraíba” (p. 50).

Com o fim da via de acesso à posse da terra através do uso, garantiu-se o domínio dos grandes latifundiários das terras estruturadas de produção monocultora predominante da época: a cultura cafeeira. Esta cultura predominou de 1800 a 1930, especialmente no sudeste do país, como apontamos anteriormente. Esta cultura estava voltada para o capital externo, que representava na época, conforme coloca Santos (1995): “quase 60% das exportações do país e aproximadamente 50% da exportação mundial desse produto” (p. 37).

Esse processo histórico que configurou o território brasileiro, como vimos anteriormente, produziu as bases da atual estrutura fundiária, que se caracteriza pela alta concentração de terras nas mãos de uma minoria que, em detrimento da agricultura camponesa, é caracterizada por unidades de produção e consumo familiar. O avanço da concentração de terras e capitais a partir, principalmente, da década de 1990 até hoje, acontece sob a forma do agronegócio. Essa nova definição ou nomenclatura da concentração do poder no campo contribui para agravar as difíceis condições de vida de grande parte das famílias trabalhadoras rurais.

Buainnain e Pires (2003) definem três momentos em que o papel da terra foi decisivo na conformação da sociedade brasileira. O primeiro data de 1850, quando foi regularizado pela Lei de Terras o acesso privado às terras, impedindo que parte da população trabalhadora rural sem condição de compra tivesse como usufruir desse direito, como já foi apontado. O segundo momento ocorreu nas décadas de 1920 e 1930, quando o Movimento Tenentista²¹ questionou o latifúndio improdutivo e

²¹ O tenentismo foi um movimento social de caráter político-militar que ocorreu no Brasil nas décadas de 1920 e 1930. Este movimento contestava a ação política e social dos governos representantes das oligarquias cafeeiras (coronelismo). Embora tivessem uma posição conservadora e autoritária, os tenentes defendiam reformas políticas e sociais. Queriam a moralidade política no país e combatiam a corrupção (MORAIS, 1994).

iniciou os primeiros debates sobre a necessidade de reformar a estrutura agrária do país. Já a terceira fase iniciou-se nos anos do Pós-Guerra, quando apareceram as Ligas Camponesas²² e, mais recentemente, quando surgiu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). Esses movimentos transformaram os trabalhadores rurais sem-terra em um dos sujeitos sociais mais relevantes do país, ao defenderem a Reforma Agrária como um dos principais instrumentos de luta para transformar a sociedade brasileira. A sua concepção de Reforma Agrária baseou-se, tanto na década de 1950, quando as Ligas se organizaram, quanto na década de 1980, quando surge o MST, na defesa de uma mudança estrutural fundada na (re)distribuição das terras, no fim do latifúndio e de todas as suas formas de exploração do trabalho. A conquista dos assentamentos rurais por parte dos trabalhadores sem-terra apresenta-se como a materialização de um dos trunfos de sua luta. No entanto, após a conquista da terra e a imissão de posse, já no novo território de Reforma Agrária, o assentamento rural, as famílias trabalhadoras rurais se organizaram e lutaram por novas condições que o território demanda como é o caso, por exemplo, da educação. Esse processo marca a história das lutas das famílias assentadas no município de Cruz do Espírito Santo. Estas romperam com o latifúndio e implementaram uma nova organização de produção de base familiar e, ainda, se organizaram, lutaram e conquistaram o direito e acesso à educação nos assentamentos.

No Capítulo I vimos que a luta pelo acesso à educação é paralela à luta pela terra, já que uma das primeiras iniciativas das famílias trabalhadoras do campo nos acampamentos e nos assentamentos é a construção de escolas para atender suas famílias, fazendo com que seus filhos participem de um processo histórico de mudança, sejam também, conseqüentemente, sujeitos do direito à educação, garantido constitucionalmente.

No processo histórico que configurou a atual estrutura fundiária brasileira, o Estado teve um papel fundamental a partir das políticas de configuração territorial, afirmando o desenvolvimento do capitalismo no campo, predominando os interesses da classe dominante, especificamente os latifundiários e donos do capital, excluindo,

²² Movimento social brasileiro surgido a partir da década de 1950 no Estado de Pernambuco. Sua origem remonta às antigas Ligas Camponesas da década de 1940, originárias da ação do Partido Comunista Brasileiro no campo. A criação desse movimento, ao invés de sindicatos, é explicada como uma maneira de fugir à rigidez institucional, ao burocratismo já existente no sindicalismo urbano e também ao conjunto de restrições ao sindicalismo rural na década de quarenta (AUED, 1986).

portanto, os interesses da classe trabalhadora do campo. É nesse processo que as famílias trabalhadoras do campo de Cruz do Espírito Santo foram excluídas das políticas de desenvolvimento, sendo expulsas das terras onde trabalhavam, sem nenhum direito a algum tipo de direito e/ou indenização.

Nesse processo grande parte de camponeses e pequenos produtores, donos da terra de trabalho e dos meios de produção ou parte deles, foram progressivamente expropriados pelo desenvolvimento das forças produtivas e da lógica capitalista no campo, transformando-se em trabalhadores sem-terra. Um entre muitos exemplos deste fato são os trabalhadores do engenho Santa Helena, atual assentamento Santa Helena, que após a venda das terras do engenho para outra empresa de Pernambuco, foram expulsos de suas terras. No entanto, essas famílias de trabalhadores se organizaram e lutaram pelo direito às terras do antigo engenho como forma de ter seus direitos trabalhistas garantidos. O mesmo processo ocorreu no assentamento Canudos, que após a venda das terras da antiga fazenda Maraú para Zé Fernandes Ribeiro Coutinho, os trabalhadores se mobilizaram para lutar pelo seu acesso, pela sua posse, já que tinham sido privados de qualquer direito.

As transformações ocorridas no campo brasileiro, a partir do modelo de desenvolvimento do capitalismo no campo adotado, de acordo com Ianni (2005), não ocorreram de forma rápida e nem se configuraram em um fenômeno igual e/ou generalizado em toda a sociedade agrária. Esse processo em curso podemos definir como intrínseco de contradições.

Para Gómez (2006),

O desenvolvimento prossegue mantendo sua força, tanto no imaginário coletivo como na essência das políticas públicas, a despeito da seguinte espiral nada virtuosa: implementação de estratégias de desenvolvimento → promessas de melhora geral da qualidade de vida → fracassos → reformulações → novas estratégias → novas promessas → novos fracassos (p. 117).

Na Paraíba, o processo de desenvolvimento no campo se dá principalmente a partir do modelo da implantação da cultura canavieira, a qual ocupa o lugar das culturas de subsistência, possibilitando imbricações que modificaram as antigas relações de moradia e produção do espaço local, como os posseiros, foreiros, meeiros e arrendatários (NETO, 1999).

Em resposta ao modelo de desenvolvimento e como expropriados da terra, os trabalhadores sem-terra organizaram-se politicamente com o objetivo de (re)conquistar a terra de vida e trabalho. Nesse contexto de luta conquistam-se os assentamentos rurais como novos territórios de Reforma Agrária que vão de encontro ao processo de concentração de terras e capitais no campo, como é o caso dos assentamentos de Cruz do Espírito Santo visto no Capítulo I. Segundo Fabrini (2003),

No interior do desenvolvimento desigual das relações capitalistas, os camponeses, por meio de sua luta de resistência, vão conquistando o seu lugar social. São muitos os exemplos de lutas camponesas no Brasil, bem como em outros países, que evidenciam a construção desse lugar na sociedade. (...) Os camponeses são capazes de realizar ações coletivas. Essas ações podem ser verificadas nas lutas para entrar na terra e nela permanecer. (...) Pela luta, os camponeses se constituem como sujeitos políticos e vão garantindo sua existência no sistema adverso (capitalismo), que insiste em fazê-los desaparecer. (...) As atividades coletivas desenvolvidas pelos camponeses dos assentamentos são caracterizadas por um conteúdo político e ideológico de classe (p. 20).

E é nesse sentido que os assentados do município de Cruz do Espírito Santo se organizaram para conquista de suas terras, indo de encontro às relações contraditórias do capitalismo ao qual eles eram submetidos, (re)organizando, assim, o espaço agrário.

No processo de produção do espaço agrário brasileiro, podemos constatar que os conflitos sociais decorrem, por um lado, da apropriação privada de territórios indígenas, camponeses e de terras públicas com o objetivo da expansão e territorialização do capital e, por outro lado, resultam da combinação entre resistência indígena e camponesa contra essa invasão e a ofensiva dos trabalhadores sem-terra na ocupação do latifúndio. Como afirma Carvalho (2005), “a luta popular no campo pelo acesso à terra insere-se, ainda que de maneira limitada, na dinâmica da luta de classes pela apropriação do espaço e do território rurais” (p. 34). Segundo Neto (1999), dois fatores estão relacionados diretamente aos conflitos: a) o rápido e intenso processo de modernização agrícola (mecanização no campo) e; b) o violento processo de desemprego e despejo de agricultores que viviam no sistema morador, dentro das terras das usinas e engenhos.

Logo, as lutas dos trabalhadores rurais sem-terra, organizados em movimentos sociais do campo, tanto em nível nacional quanto estadual ou municipal, têm como

objetivos: a conquista de novos territórios, os assentamentos rurais; a realização de uma política de Reforma Agrária que garanta a possibilidade da reprodução das famílias trabalhadoras do campo; e o cumprimento da função social da propriedade da terra, a fim de alterar os marcos da concentração fundiária historicamente estabelecida.

3.2 A Reforma Agrária paraibana

A questão agrária paraibana insere-se, no Brasil, no processo de colonização e ocupação do Nordeste. Isto reflete na organização do seu espaço agrário, que repousa, segundo Varela (2006), sobre três pilares principais: a alta concentração da propriedade da terra, a exploração da monocultura canavieira e a pecuária extensiva.

Na Paraíba a produção inicial do espaço esteve subordinada aos interesses do capital mercantil. Dessa forma, ele se moldou para reproduzir as instâncias econômicas, culturais, políticas e ideológicas que caracterizaram esse modo de produção, no século XVI e XVII, naquele período histórico.

Para Moreira (1997), a exploração das terras na Paraíba espacializou-se de forma que a Zona da Mata tornou-se responsável pelo desenvolvimento da cultura canavieira, principalmente nas áreas de várzea, por apresentarem condições favoráveis para esse tipo de atividade. O Agreste paraibano, desde o início da colonização, e o Sertão, em meados do século XVIII, ficaram responsáveis pela cotonicultura,²³ desempenhando um papel importante na economia do estado e no processo de expansão populacional, além da pecuária extensiva e da policultura, constituindo a divisão regional do trabalho no estado (MOREIRA e TARGINO, 1997). A Figura 11 (p. 79) mostra como tais regiões geográficas estão divididas no estado paraibano.

Na Paraíba, segundo Varela (2006), devido ao movimento de luta dos camponeses, a grande propriedade vem perdendo espaço para os assentamentos rurais de Reforma Agrária em todas as regiões do estado. Segundo estudos realizados por Neto e Bamat (1998), o número de assentamentos para fins de Reforma Agrária tem aumentado em um ritmo acelerado, contribuindo para a

²³ Cultura do algodão. Na década de 1980 os algodoeiros paraibanos sofreram grandes destruições com a praga do bicudo e, posteriormente, com a ocorrência da seca de 1993 (VARELA, 2006).

transformação da paisagem de algumas regiões onde predominava a monocultura canavieira bem como a pecuária extensiva. Essas atividades vêm cedendo lugar para as agriculturas camponesas²⁴, produzindo, conseqüentemente, transformações políticas, econômicas, culturais e sociais nessas regiões, o que, historicamente, é muito importante, pois dignifica o trabalhador rural e mostra a possibilidade real da conquista da terra através da luta organizada.

²⁴ Segundo Silva (1980), é a agricultura baseada na utilização do trabalho familiar como unidade de produção, posse total ou parcial dos instrumentos de trabalho e produção direta de parte dos meios necessários à subsistência, seja produzindo alimentos para o autoconsumo, seja produzindo (alimentos ou produtos) para a venda.

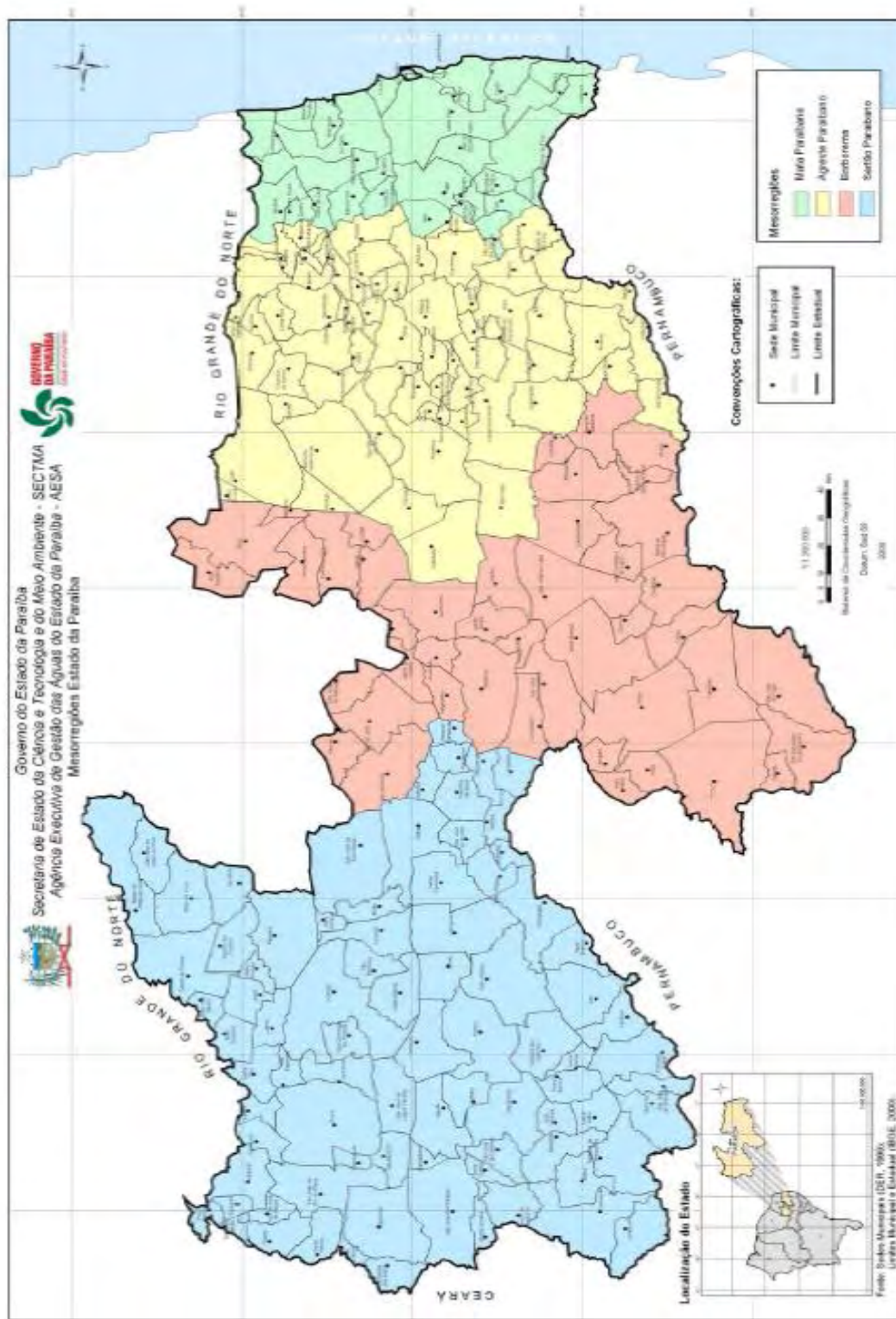


Figura 11 - Mesorregiões do Estado da Paraíba

Fonte: SECTMA/AESA

Atualmente na Paraíba existe um total de 278 projetos de assentamentos, sendo que, deste total, 249 projetos foram implementados pelo governo federal através do INCRA, e apenas 26 assentamentos tiveram como agente interventor o governo estadual na figura do Instituto de Terras e Planejamento da Paraíba (Interpa), e ainda 3 projetos foram implementados através do convênio entre as duas instituições, como mostra o Gráfico 04:

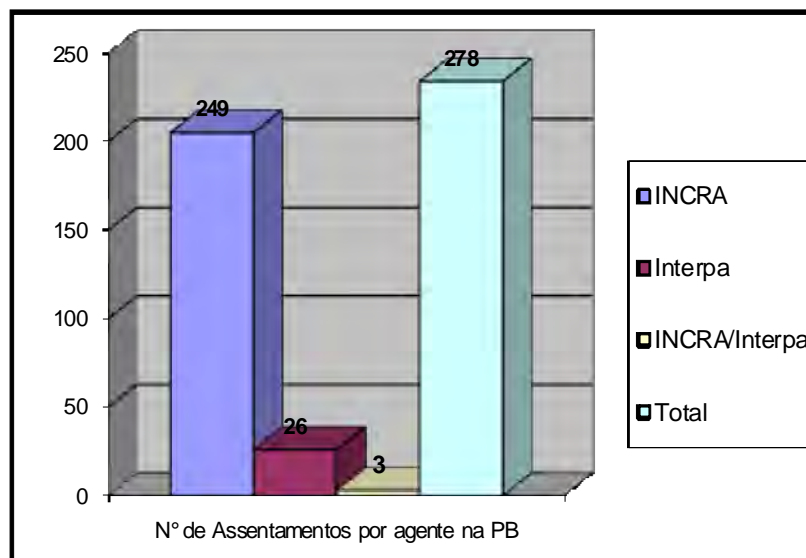


Gráfico 04 - Número de assentamentos por agente na Paraíba – 2009

FONTE: INCRA e Interpa, 2009

Organizador: NOGUEIRA, Alexandre P. F.

Os 278 projetos de assentamentos implementados pelo INCRA e pelo Interpa, estão distribuídos no território paraibano, como se observa na Figura 12 na página 81.

Na análise da Figura 12 destacam-se a mesorregião da Mata Paraibana, e nela o município de Cruz do Espírito Santo com um total de nove assentamentos, e a mesorregião do Agreste Paraibano, com ênfase para o município de Alagoa Grande com doze assentamentos. Nessas mesorregiões há uma alta concentração de números de PAs, se comparadas com as restantes do estado.

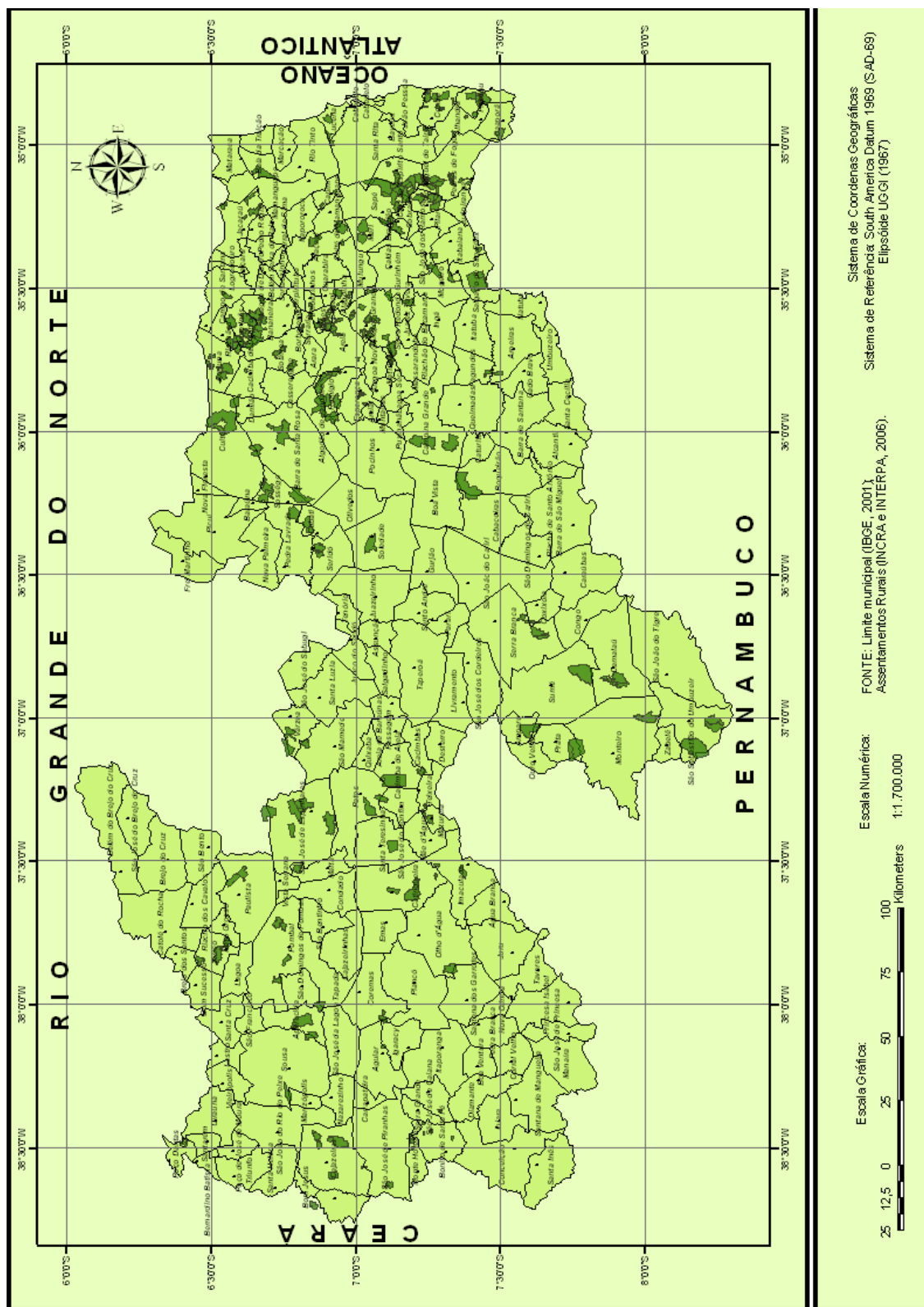


Figura 12 - DISTRIBUIÇÃO DOS ASSENTAMENTOS NA PB

No entanto, mesmo com essa dinâmica territorial no campo, podemos constatar que existem grandes desafios no que diz respeito ao melhoramento da qualidade de vida das famílias rurais que demandam programas de Reforma Agrária. Segundo Neto e Bamat (1998), as dificuldades não acabam apenas com a distribuição de terras, como foi destacado anteriormente, pois, a implantação dos projetos de assentamentos sem os devidos planos de desenvolvimento local é um entrave para o real desenvolvimento dessas novas territorialidades no rural brasileiro.

Segundo Neto e Bamat (1998), um dos pontos mais problemáticos enfrentados pelos trabalhadores assentados está relacionado com o processo da comercialização da produção (BAMAT & NETO, 1998). Em geral, os assentados comercializam individualmente e/ou diretamente com outro comerciante que compra a sua produção para revendê-la. Esta figura é conhecida como atravessador, que paga um valor muito abaixo do preço de mercado. Quando os assentados passam a comercializar a sua produção sem depender do intermédio do atravessador, ele custeará além dos vários encargos sobre a mercadoria nos postos fiscais entre o assentamento e o local da comercialização dos produtos, o frete do transporte da mercadoria até o local de destino.

Nos locais onde se comercializam os produtos agropecuários, os trabalhadores rurais encontram outro fator que contribui para elevar os custos de comercialização: as taxas pagas para poder expor suas mercadorias e descarregar sua produção. Todos esses fatores fazem com que o agricultor obtenha um prejuízo ainda maior. Torna-se cada vez mais necessária, então, a intervenção do Estado através de políticas públicas e/ou fiscais, como alternativa de minimizar os custos desses trabalhadores rurais contribuindo para garantir a sua reprodução.

No município de Cruz do Espírito Santo, os assentados não estão alheios a esta realidade. No entanto, um grupo de assentados de Dona Helena se organizou na forma de produzir e comercializar diretamente sua produção, como é o caso dos participantes da Feira Agroecológica que ocorre semanalmente nas instalações da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, amenizando as dificuldades encontradas na comercialização de sua produção.

3.2.1 Os territórios de Reforma Agrária na Paraíba

A mesorregião da Mata é uma região de destaque no que tange aos conflitos por terra no estado. Nela concentrou-se o maior número de conflitos entre as famílias trabalhadoras rurais sem-terra, especialmente a partir da segunda metade da década de 1980 e década de 1990, resultando em assentamentos rurais, como podemos constatar na Tabela 03 a seguir:

Tabela 04 -: Área reformada de responsabilidade do INCRA e do governo estadual, famílias assentadas e assentamentos criados na Paraíba e na Zona da Mata

DADOS	PARAÍBA (A)	MATA PARAIBANA- (B)	B/A x 100
Área reformada de responsabilidade do Incra e do Governo estadual (hectares)	154.568,67	38.509,92	24,9
Nº de famílias assentadas pelo Incra	9.604	4.580	47,7
Nº de famílias assentadas pelo Governo estadual	877	98	11,2
Nº de Projetos de Assentamentos criados pelo Incra	151	55	36,4
Nº de Áreas de Assentamento criadas pelo Governo estadual	23	4	17,4

Fonte: INCRA-PB. Demonstrativo das áreas de assentamento do Estado da Paraíba, 1986/2000.
INTERPA: Relação das áreas de assentamento vinculadas ao governo do estado.
Organização: MOREIRA, Emília (2003)

Como podemos observar na Tabela 04, a Zona da Mata abrange uma quantidade significativa, tanto de projetos de assentamentos rurais de reforma agrária, quanto de famílias assentadas no estado. Nela estão quase 50% das famílias assentadas pelo governo federal e tem uma participação de praticamente 25% das áreas destinadas à Reforma Agrária em todo o Estado da Paraíba.

A Zona da Mata caracteriza-se por ser uma região eminentemente rural, onde a cultura da cana-de-açúcar tem organizado o espaço. O grande latifúndio canavieiro determina o modo de organização da produção, como mostra a Figura 11 na página 85.

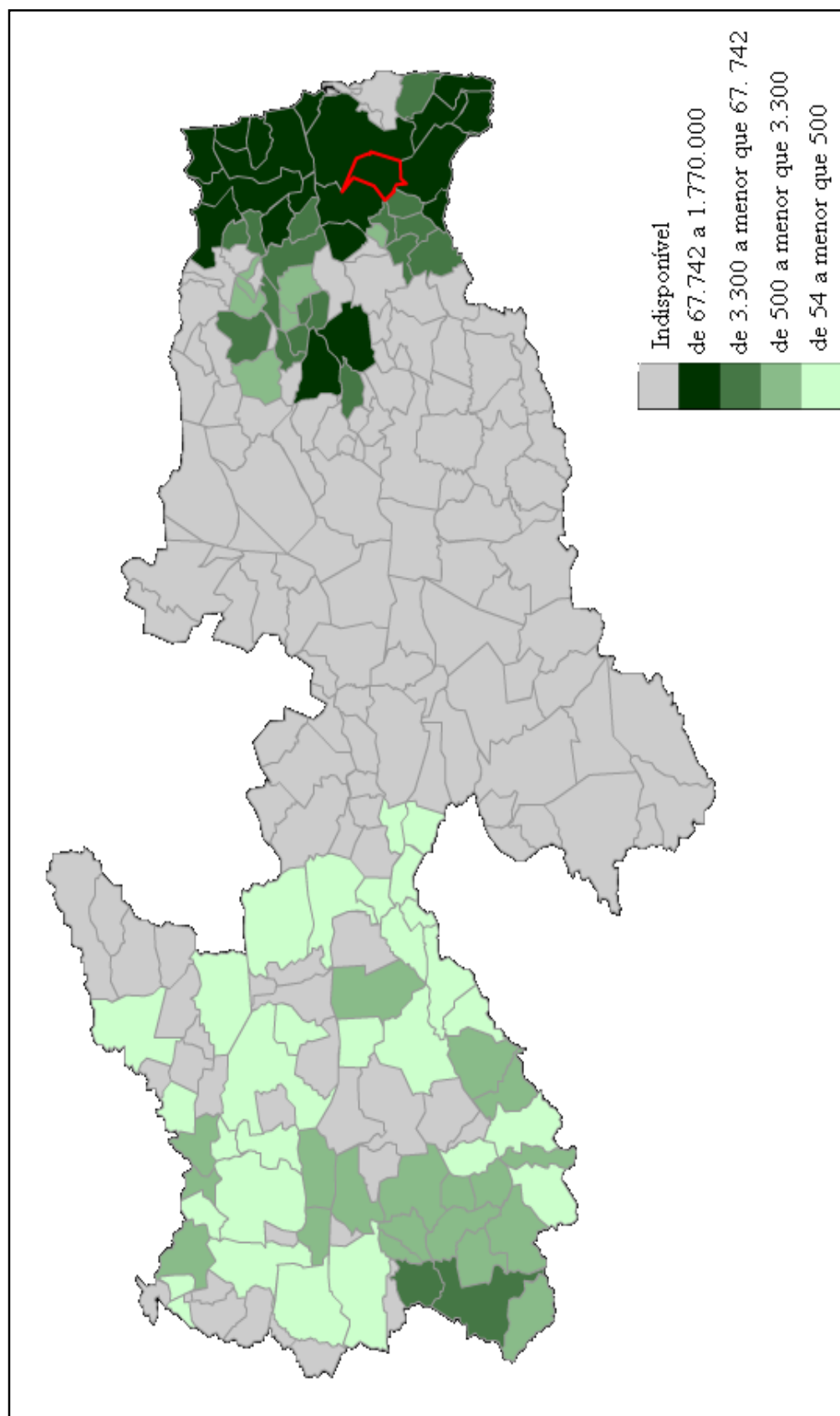
A Zona da Mata destaca-se na plantação de cana-de-açúcar no estado. A expressão Zona da Mata deve-se à “preservação”²⁵ que, pela força da tradição acha-se intrinsecamente relacionada à formação florestal denominada de Mata Atlântica.

²⁵ Na Paraíba, dos 100% do total da Mata Atlântica restam apenas 0,4%, de acordo com o Superintendente do Ibama-PB em declaração dada em 2005 na Semana do Meio Ambiente.

Desde a década de 1970 até 1985, houve na região uma grande expansão do cultivo da cana-de-açúcar, que migrava dos fundos dos vales úmidos e férteis, espalhando-se por todo o litoral e brejo devido ao incentivo do Programa Nacional do Álcool (Proálcool) ²⁶. Nesta época, registrou-se um incremento de área que de 19.996 hectares, em 1970, passou, em 1985, para 142.535 hectares, tendo, portanto, um aumento de área de 122.839 hectares, o que correspondeu a 623% (TARGINO e MOREIRA, s.d.).

²⁶ O Programa Nacional do Álcool foi criado em 14 de novembro de 1975, com o objetivo de estimular a produção do álcool, visando ao atendimento das necessidades do mercado interno e externo e da política de combustíveis automotivos. Foi um programa de substituição em larga escala dos derivados de petróleo. Foi desenvolvido para evitar o aumento da dependência externa de divisas quando dos choques do preço de petróleo (PAMPLONA, 1984).

Figura 11: Produção de cana-de-açúcar na Paraíba 2007 (em toneladas)



Fonte: IBGE, 2007

Organização: disponível no site <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/cartograma>

O Proálcool, como política de Estado, reforçou a acumulação de capital na agroindústria sucroalcooleira da região Nordeste, abrindo duas vias na procura de lucratividade para esta atividade: a) a expansão territorial da cultura da cana; b) a modernização do processo produtivo. A ampliação da área cultivada implicou em mudanças nas formas de utilização do solo, com fortes impactos ambientais a partir do estímulo e disseminação do uso de agrotóxicos, incluindo os fertilizantes químicos. As inovações tecnológicas introduzidas nesse processo reduziram o requerimento de mão de obra, aumentando, assim, os índices de desemprego no campo paraibano (PAMPLONA, 1984).

Segundo Figueiredo (1992), a expansão da atividade canavieira foi responsável por 76% do crescimento experimentado pela produção de lavouras na Paraíba, durante o período de 1975-1988. A cana passou a ocupar o lugar das culturas voltadas para o autoconsumo, modificando as antigas relações de moradia, produção e trabalho do espaço agrário local, como eram os posseiros, foreiros e meeiros. Aos usineiros, detentores do capital, não mais lhe interessavam que pequenos sítios e casas de trabalhadores estivessem espalhados pela sua propriedade. Essas relações de trabalho, aos olhos dos grandes proprietários de terra e das usinas de cana-de-açúcar, precisavam desaparecer da paisagem, que se uniformizaria com a presença do canavial.

Na Paraíba, o Proálcool estimulou de forma significativa a expansão da capacidade produtiva da indústria alcooleira. Com os recursos do Proálcool foram financiadas oito destilarias, sendo seis autônomas e duas anexas. Além disso, ampliaram-se três usinas implantadas antes de 1975. Com isso, a produção de álcool passou de 806 mil litros na safra de 1975-1976 para 229,3 milhões de litros na safra de 1984-1985. Os dados relativos à participação da Zona da Mata no total da cana produzida e da área colhida com essa lavoura, nesse período, demonstram a sua importância no conjunto do estado. Em 1985 a região foi responsável por 82,0% do total da cana produzida e por 77,5% da área colhida com cana na Paraíba (MOREIRA et. al., 2003).

A partir da década de 1970, e intensamente até 1985, a paisagem da região será marcada pelo cultivo da cana-de-açúcar. Esse elemento que passa a marcar a paisagem será uma agricultura traçada pelas máquinas e novas técnicas de plantio e colheita. O processo de desenvolvimento tecnológico da atividade canavieira

chegou, segundo Moreira (1997), ao seu mais alto estágio, saindo da condição de engenho colonial, para as usinas de açúcar e, finalmente, em alguns casos, para as destilarias de álcool e produção canaveira mecanizada.

Com a crise do Proálcool depois dos anos de 1985, decorrente da queda e estabilização do preço do petróleo, devido à alta do preço do açúcar no mercado internacional e também devido à retirada dos financiamentos e subsídios por parte do governo, muitos usineiros não conseguiram reerguer suas atividades. Isso gerou dívidas com os bancos, com os fornecedores e dívidas trabalhistas, tanto no Litoral quanto no Brejo paraibano. Municípios como Sapé, Cruz do Espírito Santo e Areia tiveram propriedades inteiras desapropriadas pelo INCRA, gerando, em algumas dessas propriedades, áreas de assentamentos de ex-funcionários das usinas e camponeses sem-terra que haviam transformado essas áreas em acampamentos para fins de reforma agrária, reconfigurando territorialmente esses municípios. Especificamente em Cruz do Espírito Santo, a crise do Proálcool foi marcada pela falência de usinas que atuavam diretamente no município que possuía propriedades destinadas exclusivamente para a plantação de cana-de-açúcar na região, como: a usina Santa Helena, no município vizinho de Sapé; as usinas Santana, Santa Rita e São João, no município de Santa Rita (TARGINO e MOREIRA, 2000). A partir da década de 1990, e com maior intensidade no ano de 1996 (ver Quadro 02, p. 59), essas propriedades foram destinadas à Reforma Agrária, compondo atualmente os assentamentos rurais.

Segundo Targino e Moreira (s.d.), as consequências na organização do espaço agrário paraibano, a partir da crise do Proálcool, foram: a) a retração da área cultivada com cana-de-açúcar; b) o abandono de antigas usinas falidas, como, por exemplo, a usina Santa Rita e a usina Santa Helena; c) o avanço da agricultura familiar reformada sobre as terras das usinas falidas e de latifúndios improdutivos, como é o caso dos assentamentos do município de Cruz do Espírito Santo, conquistados a partir da desapropriação das terras das usinas São João e Santa Helena; d) o retorno, em algumas áreas, do habitat disperso caracterizando agora uma nova forma de organização do espaço com base na pequena unidade de produção familiar reformada; e) o surgimento de agrovilas em áreas de assentamento configurando um espaço diferenciado de vida e morada no campo; f) a expansão da área cultivada com alimentos; g) as mudanças na distribuição da propriedade da terra observadas principalmente nos municípios onde a ação

desapropriatória foi maior, como no caso de Cruz do Espírito Santo. Neste município mais de 50% das terras agrícolas transformaram-se em áreas de assentamento; uma última consequência foi o aumento e/ou melhoria das condições de infraestrutura de caráter coletivo no campo, a exemplo de escolas, estradas, associações de produtores, silos, igrejas, poços artesianos, energia elétrica, cisternas, postos de saúde e postos telefônicos ou “orelhões” (MOREIRA et al., 2003).

A fase áurea da modernização do setor sucroalcooleiro através do Proálcool contribuiu para modificar a paisagem tanto rural quanto urbana da Zona da Mata pelo impacto que promoveu na organização da produção e do trabalho e pela intensificação do processo de expropriação-expulsão do trabalhador do campo. Durante a crise de acumulação vivenciada pelo setor, assiste-se às novas mudanças na paisagem, resultado do desmantelamento do setor arcaico da economia sucroalcooleira, do avanço da luta dos trabalhadores por terra e da ação fundiária do Estado. Verifica-se que a persistência da crise na década de 1990 e as conquistas de terra pela agricultura camponesa reformada não foram suficientes para pôr fim ao domínio da cana-de-açúcar sobre o sistema de uso de recursos da região. Todavia, a instalação dos Projetos de Assentamento contribuiu para quebrar o monopólio secular da cana sobre a paisagem da Zona da Mata. Segundo Moreira (1997), de 1976 a 1996, centenas de conflitos eclodiram no território paraibano, em especial na zona canavieira do Litoral e do Brejo paraibano, tendo estes dois principais motivos: (1) o rápido e intensivo processo de modernização agrícola (mecanização no campo) e (2) o violento processo de desemprego e despejo de trabalhadores que viviam no sistema morador, dentro das terras das usinas e engenhos. Em resposta a esse processo, os trabalhadores expulsos mobilizaram-se com o objetivo de conquistar suas terras, o que deu origem aos assentamentos de Reforma Agrária. Em Cruz do Espírito Santo não foi diferente, os trabalhadores rurais organizados reivindicaram o direito ao acesso à terra tendo conquistado nove assentamentos rurais de Reforma Agrária, como explicitado na Introdução da presente dissertação.

O alto número de assentamentos rurais no município de Cruz do Espírito Santo resultou em uma mudança significativa da sua paisagem e do seu território. Onde predominava a monocultura da cana e as relações de trabalho historicamente precárias a ela atreladas, hoje encontramos culturas diversificadas em unidades de produção de base familiar, onde se desenvolvem práticas camponesas com tímidas

inserções no mercado local, como é o caso da Feira Agroecológica da Várzea paraibana.

Durante o processo de luta dos trabalhadores rurais do município de Cruz do Espírito Santo pela desapropriação das áreas, a atuação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) foi decisiva. Foi na luta pela desapropriação das terras do Engenho Novo que se realizou a primeira ocupação e acampamento organizado pela CPT na Paraíba, o que vem a ser, hoje, o assentamento Dona Helena²⁷. Além da atuação da CPT, como já relatado, no município, também o MST organizou as famílias na luta pela conquista dos assentamentos.

Segundo Santos (2008), os assentamentos rurais de Reforma Agrária, bem como as políticas necessárias ao seu desenvolvimento, devem perseguir uma estratégia comum, cujos pressupostos básicos, são agrupados em três níveis: produção; social; e cultural e educacional.

Para esse autor, a estratégia para o desenvolvimento dos assentamentos rurais no âmbito da produção é garantir a produção destinada à segurança alimentar, possibilitando a obtenção de uma renda e alcançar escala na produção via organização em cooperativas, integrando-se às cadeias produtivas predominantes na área reformada.

No âmbito social, Santos (2008) afirma que a estratégia é assegurar condições de moradia digna, aliando-se às condições que efetivamente concorrem para o desenvolvimento dos camponeses, como espaço de lazer, de convivência comunitária e de expressão cultural.

Já no terceiro e último âmbito, o cultural e educacional, Santos (2008) afirma que a principal estratégia seria o acesso aos meios pelos quais lhes permita conhecer os complexos processos de conhecimento, embutidos nos processos de produção econômica, política e cultural. Esses meios nos são dados em um processo continuado de educação, que vai desde a família, passando pelo trabalho nos quais esses sujeitos estão envolvidos, e também pela escolarização.

No entanto, todos esses meios, essas estratégias de desenvolvimento das áreas rurais reformadas, como também de reprodução social dos camponeses, foram sistematicamente sonegados durante a nossa história, o que levou os próprios camponeses expropriados da terra a se organizarem e lutarem pelo que é seu de

²⁷ Sobre a atuação e luta da CPT na Paraíba conferir a tese de doutorado de Mitidiero (2006), onde se coloca esta organização da Igreja Católica como um movimento de luta camponês.

direito, a propriedade da terra e é nesse sentido que as famílias trabalhadoras do campo de Cruz do Espírito Santo reivindicaram e conquistaram suas terras.

3.3 A luta pela e na terra em Cruz do Espírito Santo

O município de Cruz do Espírito Santo ganha destaque na estrutura agrária paraibana por possuir um número considerável de assentamentos rurais implementados pelo INCRA, como já vimos. Esse processo de desapropriação teve início em 1995 com o assentamento Engenho Santana e concluído, até o momento, com a conquista do assentamento Canudos, em 1998. No entanto, a luta pela terra no município teve início em meados da década de 1980 com a crise do Proálcool, onde, até então, a produção de cana-de-açúcar era predominante no território e a principal fonte de empregabilidade. Logo, a partir da desarticulação do Proálcool e com a conquista dos assentamentos rurais de reforma agrária no município, é que surgem condições, expectativas e relações para os camponeses.

Em meados da década de 1980 tem início o processo de organização e luta dos camponeses de Cruz do Espírito Santo para a desapropriação das terras das fazendas de cana-de-açúcar que entraram em crise com a desarticulação do Proálcool. A década de 1980 foi um marco na organização camponesa, pois estes entraram em embate direto para a desapropriação das fazendas, onde temos em 1984 a luta pelas terras da fazenda Santana, também conhecida como engenho Santana, que perpetuou até o ano de 1995. Esse processo de organização contou com o apoio tanto da assessoria da CPT quanto do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) do município, da FETAG e do Centro de Defesa dos Direitos Humanos de João Pessoa organizando, assim, uma frente de resistência.

O início da década de 1990 é quando se intensificam as lutas pela conquista das terras, pois os outros oito assentamentos iniciaram seu processo de luta nesse período. Em 1992 temos a organização campesina para a desapropriação da fazenda Engenho Novo, atual assentamento Dona Helena. Segundo Moreira (1997), o ano de 1992 é marcado pelo início do litígio entre os posseiros e o dono da área. Um posseiro resolveu construir uma casa de taipa na sua área e o proprietário reagiu entrando na justiça e tirando-lhe o direito de entrar em casa. Esse foi o episódio que deu início aos conflitos que estavam latentes. O proprietário, através de ações de despejo, enfrentou a resistência dos trabalhadores. No entanto, os

trabalhadores rurais também resistiram à ordem judicial, o que ocasionou a prisão de quatro membros da luta pela terra, posteriormente libertados graças à ação judicial da CPT (MELO, 1999). No início desse processo, o atual presidente do STR de Cruz do Espírito Santo contou com o apoio da CPT e de trabalhadores de outras áreas para dar continuidade ao processo de luta organizada pela terra. Nesse momento os resistentes também contaram com o apoio do Estado através da prefeitura local e da Câmara dos Vereadores de Cruz do Espírito Santo, posicionaram-se a favor dos camponeses devido ao fato de que o vice-prefeito do município em questão foi um dos camponeses que resistiram e lutaram pela conquista das terras do Engenho Novo. Além disso, o apoio por parte desses órgãos municipais teve como argumento de sustentação legal o relatório emitido pelo INCRA que considerava as terras do engenho como improdutivas. Após a decisão dos posseiros do Engenho Novo de partilharem a terra com trabalhadores de outras áreas rurais, a CPT iniciou um trabalho de politização e de organização junto aos trabalhadores rurais desempregados das cidades de Sapé, Cruz do Espírito Santo, Itatuba, Boqueirão, Alagoa Grande e Conde, entre outras, com o objetivo de ampliar e fortalecer a luta pela conquista daquela terra junto aos antigos posseiros.

As reivindicações por acesso e posse da terra em Cruz do Espírito Santo prosseguiram conquistando os assentamentos Campo de Sementes e Mudás, o Massangana I, II e III, o assentamento Corvoadá e o Engenho Santana no ano de 1996, e em 1998 a conquista do assentamento Canudos. Logo durante essas décadas houve uma intensa mobilização e organização dos trabalhadores rurais na luta e conquista dos seus territórios.

Em todos os casos houve conflito direto entre os camponeses e o proprietário das terras, acontecendo nesse processo ordem de despejo, destruição das lavouras, até mesmo agressões físicas e ameaças de morte. Como já foi explicitado, em todos os assentamentos, exceto em Massangana II e Canudos, as famílias trabalhadoras, ao formar os acampamentos, construíram escolas nas áreas em disputa, pois, de acordo com o presidente do assentamento Dona Helena:

A construção de escola na hora da luta, no acampamento, na terra em que lutamos, é uma forma de nós conseguirmos mostrar nosso real interesse ali, o de construir uma nova vida para nossa família e a escola sendo para nossos filhos é para o futuro, já que eles são o futuro daqui, do assentamento (Presidente da associação do

assentamento Dona Helena, Cruz do Espírito Santo, agosto de 2008).

Como podemos constatar, a construção das escolas no processo de luta pela terra para os trabalhadores sem-terra é um elemento fundamental para sua conquista, pois cria uma nova sociabilidade que antes não existia naquela área, ou seja, a escola materializa uma nova relação com a terra, conseqüentemente, após a conquista do assentamento, a escola se configura em um elemento para o desenvolvimento territorial do mesmo.

No entanto, tanto uma política de Reforma Agrária para além da distribuição de terras, quanto uma de educação do campo que atenda aos anseios das famílias trabalhadoras assentadas, foram prioridade dos diversos Programas de Governo implantados no decorrer da história do Brasil.

A educação do campo, como foi colocado até o momento, é um elemento fundamental na luta pela permanência na terra e é nesse sentido que as famílias trabalhadoras assentadas reivindicam a construção de escolas em seus assentamentos rurais para que estas atendam às suas necessidades, ou seja, a construção de uma educação voltada especificamente para o campo e para as áreas de Reforma Agrária.

CAPÍTULO IV

A REFORMA AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NAS POLÍTICAS DE ESTADO

4.1 Introdução

A Reforma Agrária como a educação do campo são políticas públicas que têm por objetivo o desenvolvimento dos novos territórios resultantes dessa política, da Reforma Agrária. No entanto, como estas estão diretamente dependentes da atuação do Estado, não estão sendo efetivadas de forma significativa e, quando aplicadas, não atendem às demandas, aos interesses das famílias trabalhadoras rurais.

Como o modelo de desenvolvimento adotado no campo brasileiro pelo Estado tem por objetivo o favorecimento da classe dominante, do latifúndio, essas políticas públicas que são interesses diretos da classe trabalhadora são colocadas em segundo plano nas atitudes dos governos, nos mais diferentes momentos históricos. No entanto, em resposta a essa inércia dos governos, as famílias trabalhadoras rurais se organizam e pressionam o Estado, dentro do campo de forças, a implantar tais políticas.

Essa postura de inércia dos governos em relação à Reforma Agrária é presente em todos os governos que ocorreram ao longo da história política do Brasil, dando destaque para o período do regime militar (1964-1985) e para os governos democráticos (1985-2008).

4.2 Reforma Agrária e Educação do/no Campo no regime militar

Durante o regime ditatorial que teve lugar no Brasil de 1964 a 1985, os diferentes governos militares, segundo Gonçalves (2001), acabaram por implementar um discurso desenvolvimentista em contraposição às mudanças estruturais pretendidas pela sociedade organizada, especificamente pelos movimentos sociais oriundos do campo. Isso provocou, ao mesmo tempo, alianças entre setores empresariais e loteamento de grandes extensões de terras para megaprojetos de produção agropecuária (GONÇALO, 2001).

Com o objetivo de acelerar o desenvolvimento do capitalismo no campo, incentivando a concentração da propriedade da terra, os governos militares criaram

as condições necessárias para o desenvolvimento de uma política agrícola, privilegiando, via incentivos financeiros, as grandes empresas que passavam a se ocupar da agropecuária.

A política agrária da ditadura militar contava com um projeto denominado de Estatuto da Terra. Este havia sido elaborado e definido pouco antes do golpe, pelo grupo do Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES) e do Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD). No entanto, o Estatuto da Terra, mesmo como instrumento legal e necessário, jamais foi implantado, pois, para viabilizar sua política, o Estado manteve a questão agrária sob o controle do poder central, impossibilitando, conseqüentemente, o acesso à terra aos camponeses. As únicas desapropriações efetuadas durante esse período foram exclusivamente para diminuir alguns conflitos ou realizar projetos de colonização (PALMEIRA e LEITE, 1998).

Segundo Leite (2002), o período entre 1964 a 1985 foi um dos mais significativos e transformadores da história educacional do Brasil. Uma época marcada pela intervenção militar, pela burocratização do ensino público, por teorias e métodos pedagógicos que buscavam restringir a autonomia dos educadores e educandos. Época na que se reprimiu à força qualquer movimento que se caracterizasse barreira para o pleno desenvolvimento dos ideais do regime político vigente, submetendo todo o sistema de instrução à sua ideologia.

Para Chiavenato (2004), os militares desenvolveram um método de ensino centrado em formar pessoas, não para a vida social, mas para o mercado de trabalho. Tentaram adequar o sistema educacional brasileiro aos seus interesses políticos, firmando diversos convênios, entre eles, o acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency of Internatinonal Development (USAID)²⁸. Essa parceria comprovava a subserviência da política governamental brasileira aos interesses políticos e econômicos estadunidenses, abrindo caminho à política neoliberal. Para este autor:

²⁸ A USAID é uma agência do governo dos Estados Unidos, criada em 1961 pelo presidente John F. Kennedy com o objetivo de promover ajuda a nações subdesenvolvidas e em processo de desenvolvimento. Assim, os EUA possuiriam mais um instrumento de dominação em relação aos países subdesenvolvidos e expandiriam suas políticas capitalistas nesses países, já que o mundo passava por um processo de disputa ideológica entre capitalismo e socialismo, a Guerra Fria (1945 – 1989/91) (CHIAVANETO, 2004).

O modelo proposto pelo *USAID* se beneficiou de uma situação concreta: a ascensão das multinacionais criou os seus próprios “intelectuais orgânicos”, que amoldam ou cooptam as elites culturais, e estas, por serem ou sentirem-se ‘elites’, chamam a si a responsabilidade (e o poder) de ditar as regras da cultura... Não é um modelo nascido do nada ou imposto gratuitamente: corresponde a uma necessidade do sistema e a uma conveniência de classe. (p. 46-47).

Esta autora destaca que a parceria MEC-USAID intencionava para o país uma instrução baseada nos moldes da educação norte-americana. Pregavam um sistema educacional tecnicista, excludente e sem nenhuma atenção à educação básica pública, em suma, não visava desenvolver o senso crítico dos educandos, menos ainda um entendimento real do seu quadro social²⁹. Ao contrário, fazia brotar em cada educando o sentimento involuntário de individualismo, manifestado através da competitividade gerada pelo sistema, uma vez que, as teorias reprodutivistas propagavam a ideia de uma “escola reflexo” da sociedade capitalista.

Para Leite (2002), os acordos entre o Brasil e os EUA, através da *USAID* vão perpassar o campo educativo buscando

[...] a eficiência e eficácia educacional, a ampliação curricular da escola brasileira com vistas ao desenvolvimento econômico-produtivo (em particular à profissionalização da juventude brasileira), à modernização dos canais educacionais extraclasse – como forma de ampliação das informações a serem veiculadas –, e à reestruturação do ensino superior nacional, tendo por modelos as universidades norte-americanas (p. 46).

Já em 1964, segundo Chiavenato (2004), o MEC havia entrado em acordo com a *USAID* e sua influência vai abranger todos os setores da educação brasileira, inclusive o rural. O modelo econômico desenvolvimentista, idealizado pelo Governo Militar, pressupunha a modernização urgente dos setores de produção nacional.

O governo militar, inicialmente, não voltou a sua preocupação para a educação do campo. Na tomada de poder, o regime militar buscou reprimir um forte movimento de educação popular³⁰. Movimento este protagonizado por educadores

²⁹ Metas básicas da Lei de Diretrizes e Bases/96.

³⁰ Movimento protagonizado por educadores ligados a universidades, movimentos religiosos ou partidos políticos de orientação de esquerda. Seu propósito era fomentar a participação política das camadas populares, inclusive as do campo, e criar alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e com as necessidades nacionais, em oposição à importação de ideias pedagógicas alheias à realidade brasileira (RIBEIRO, 1993, p. 171).

ligados a universidades, movimentos religiosos ou partidos políticos de orientação de esquerda. Seu propósito era fomentar a participação política das camadas populares, inclusive as do campo, e criar alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e com as necessidades nacionais, em oposição à importação de ideias pedagógicas alheias à realidade brasileira (RIBEIRO, 1993, p. 171).

No entanto, o governo militar, diante da elevada taxa de analfabetismo que o país registrava, buscando atingir resultados imediatamente mensuráveis, instituiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). O Mobral foi uma campanha de alfabetização em massa, sem compromisso com a escolarização e desvinculada da escola.

Segundo Romanelli (1982), em 1967, foi elaborada a nova Constituição. Esta apontava para a obrigatoriedade das empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem, pela forma que a lei estabelece, o ensino primário gratuito a seus empregados e aos filhos destes. Ao mesmo tempo, esta Constituição determinava que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se, portanto, as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar aprendizagem aos seus trabalhadores menores. Mostra-se aqui o interesse do governo em uma política educacional voltada para o homem do campo.

Já a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971 (Lei nº 5.692/71) colocou como função central da escola a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação geral do indivíduo. A educação para as áreas rurais foi alvo dessa mesma compreensão utilitarista da educação e da escola ao serem colocadas a serviço da produção agrícola.

Para Leite (2002), na política educacional o regime militar impôs um retrocesso, fechando os canais de participação e representação popular, impediu que as demandas sociais pudessem ser manifestadas. Segundo o mesmo autor, foi a partir de meados da década de 1970 que os movimentos sociais e sindicais assumiram a liderança da luta pela redemocratização do país, contribuindo entre outros, para o delineamento de um novo olhar sobre a realidade do campo e a importância da educação assegurar condições dignas de existência à sua população. Reconhecido em suas especificidades históricas, sociais e culturais, o campo é apreendido, nesse contexto, como o espaço de vida e de transformação do mundo, demarcando sua identidade, a partir do reconhecimento e da legitimidade

das demandas e interesses dos sujeitos de direitos que se constituem na luta em defesa de uma sociedade democrática (SPEYER, 1983).

No processo de resistência à ditadura militar, e mais efetivamente a partir de meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular³¹, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A ideia era reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida das famílias trabalhadoras no campo.

Na Paraíba, durante o período do regime militar, nenhum assentamento rural de reforma agrária foi criado, sendo os primeiros a serem conquistados apenas a partir de 1986, com o fim do regime, nos municípios de Alagoinha, Araruna e Matinhas.

Os governos militares não tinham como objetivo implementar programas massivos de distribuição de terras, limitando-se, apenas, partindo do discurso dos espaços vazios do território brasileiro, a implantar projetos de “Colonização Agrícola”, cuja estratégia era mais de segurança nacional, ocupar todas as fronteiras do país, do que propriamente a implementação de programas que efetivamente reformulassem a estrutura agrária brasileira e é com essa perspectiva de manutenção da estrutura agrária que as escolas rurais não entraram na política governamental, tendo esta, segundo Leite (2002), apenas um caráter de formação técnica para o fornecimento de mão de obra para as empresas capitalistas rurais.

Vale lembrar que entre 1968 e 1970, os militares, para continuarem viabilizando a sua política agrária, fundiram e acabaram com o IBRA e o INDA e criaram o Instituto Brasileiro de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

³¹ Em 1959 educadores e intelectuais lançaram um manifesto em defesa da escola pública ao entender que o desenvolvimento econômico do país passava necessariamente pela educação, muito mais técnica, para ensinar a fazer, do que clássica para formar intelectuais. Foi então que a partir de 1960 surgiu a educação popular, idealizada pelo educador Paulo Freire, com suas primeiras iniciativas de conscientização política do povo buscando a emancipação social, cultural e política das classes menos favorecidas. Assim, a EP se dirige às vítimas de desigualdades sociais e culturais (PAIVA, 2003).

4.3 Reforma Agrária e educação pós-ditadura militar

Com o fim do regime militar e início do processo de redemocratização do país a partir de 1985, o tema da Reforma Agrária reapareceu na agenda pública. Para Buainain (2003), durante o período conhecido como Nova República (1985-1989), a questão agrária esteve quase sempre no centro do debate político do país. Para isso contribuíram, de forma decisiva, alguns fatores importantes.

Por um lado, os movimentos sociais organizados, tanto a favor da Reforma Agrária, como o MST, quanto os contrários, como a União Democrática Ruralista (UDR) e das grandes cooperativas agropecuárias, que alimentavam continuamente o debate que, em muitas situações, caminhou para confrontos de enormes proporções.

Por outro lado, do ponto de vista institucional, a elaboração da nova Constituição do país que, segundo Gonçalves (2001), entre 1986 a 1988, aliada à promulgação do I Plano Nacional de Reforma Agrária (IPNRA em 10 de outubro de 1985), manteve viva parte das contradições da sociedade brasileira, a qual ganhava grande expressão por meio dos segmentos sociais agrários. O IPNRA foi elaborado por uma equipe do INCRA coordenada por José Gomes da Silva³², juntamente com os movimentos sociais do campo e os proprietários rurais (GONÇALO, 2001).

Segundo Gonçalves (2001), no final do governo Sarney em 1989, somente 6% do IPNRA fora executado. Nesse período, de redemocratização do Brasil, de 1985 a 1989, foram assentadas 84.852 famílias de 1,4 milhão previstas pelo Plano e foi implementado um total de 631 assentamentos no país. Podemos observar o Gráfico 03 que mostra a distribuição desse total, no período:

³² Presidente do INCRA de 1985 até 1989.

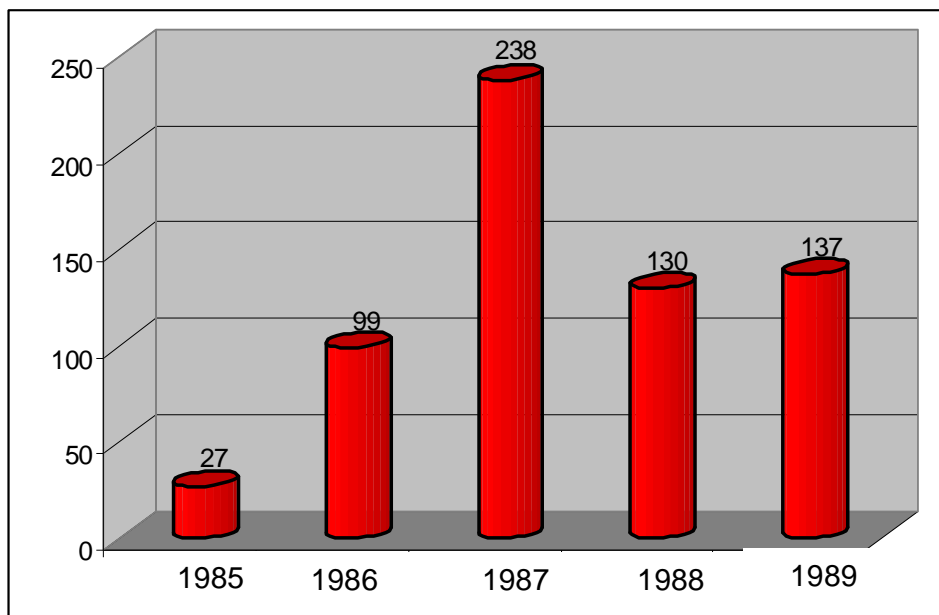


Gráfico 05 - Número de assentamentos rurais de Reforma Agrária implementados no Brasil entre 1985-1989

Fonte: DATALUTA, 2005

Organização: NOGUEIRA, Alexandre P.F.

Para Leite (2002), o que influenciou, não só a educação do campo, como também a educação como um todo, nesse período, foi a Constituição de 1988, pois esta motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia. Ao afirmar que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art. 208), a referida Constituição ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro. No bojo desse entendimento, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, compreendida de implicações sociais e pedagógicas próprias.

A escola, nesse contexto, começa a ser alvo de discussões a respeito da natureza de seus objetivos. A Constituição de 1988 coloca a educação como dever do Estado, incluindo aí a educação definida até então como “rural”. Entretanto, os projetos destinados a esse meio não são pensados de forma nacional, mas ficam a cargo das administrações locais, uma vez que o ensino fundamental se torna responsabilidade dos governos municipais. Essa ideia vai ser reforçada com a promulgação da LDB 9.394 de 1996, que prevê a autonomia dos municípios para

criarem seus próprios sistemas de ensino, o que dará uma característica local ao planejamento e efetivação de políticas para a educação do campo. O Governo Federal se reservou lançar diretrizes para educação no campo, o que só aconteceu, posteriormente, em 2001.

Segundo Mattei (2003), no governo do presidente Fernando Collor (1990-1992), a reforma agrária ficou praticamente paralisada. Vale lembrar que durante esse período foi elaborado um projeto para a efetivação da Reforma Agrária, denominado de Programa da Terra, onde previa o assentamento de 400 mil famílias no período de 1991/94, o que não se concretizou.

Após o processo de impeachment do presidente Collor, toma posse em 1992 da presidência da república Itamar Franco (1992-1994). Para Mattei (2003), este assumiu a responsabilidade de sancionar duas leis que viriam, em sua proposta inicial, contribuir para minimizar as desigualdades encontradas no campo brasileiro. A primeira foi a “Lei Agrária”. A Lei Agrária de 1993 foi elaborada com o objetivo de especificar e sistematizar aquilo que foi estabelecido pela Constituição de 1988, no que tange à questão agrária.

Segundo Hoffmann (1998), essa lei reafirma o princípio da função social da terra e introduz o conceito de Módulo Fiscal³³.

Para Dias (2006), mesmo com a existência de instrumentos legais para a realização da Reforma Agrária, esta só aconteceu na prática diante das pressões populares, mais precisamente a partir das ocupações de terra por parte dos movimentos sociais. O Gráfico 06 mostra o aumento no número de ocupações de terras no período de 1990-1994:

³³ Corresponde ao módulo rural médio por município. Essa unidade de medida varia de tamanho segundo a região: o menor módulo fiscal do país apresenta 5 hectares e o maior chega a 110 hectares. Para efeito de classificação da propriedade rural, ficam definidos os seguintes conceitos:

- Minifúndio: propriedade rural menor que o módulo fiscal;
- Pequena propriedade: área entre 1 e 4 módulos fiscais.
- Média propriedade: área entre 4 e 15 módulos fiscais
- Grande propriedade: área superior a 15 módulos fiscais.

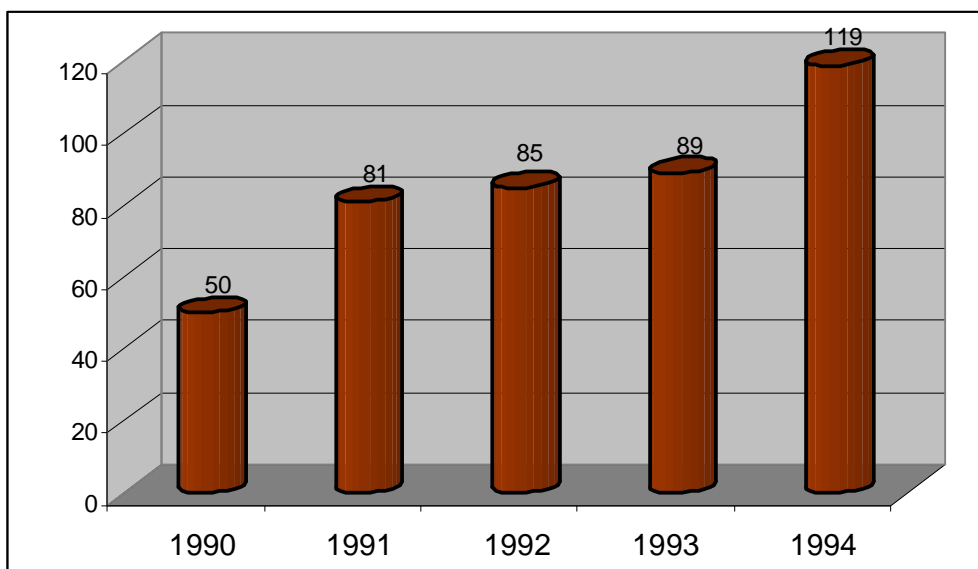


Gráfico 06 - Número de ocupações no Brasil entre 1990-1994

Fonte: DATALUTA, 2005

Organização: NOGUEIRA, Alexandre P.F.

No que tange à efetivação de assentamentos rurais entre 1990 e 1994, podemos observar uma redução significativa nos números, como mostra o Gráfico 07:

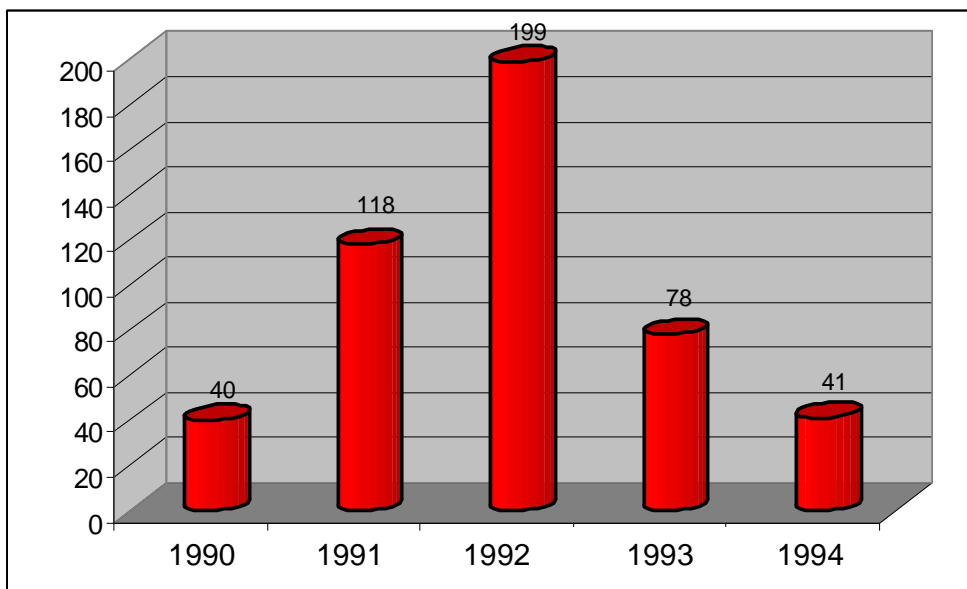


Gráfico 07 - Número de assentamentos no Brasil implementados entre 1990-1994

Fonte: DATALUTA, 2005

Organização: NOGUEIRA, Alexandre P.F.

Se compararmos os Gráficos 05 e 07, podemos observar que não houve mudanças significativas no processo de implementação de assentamentos rurais no país.

O governo (FHC) de 1995 a 2002 teve, em termos quantitativos, um alto de acordo com dados oficiais da época, muitas realizações no que tange à realização da política de reforma agrária.

Conforme dados oficiais do INCRA, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) de 1995 a 2002 assentou 1.219.690. Conforme o INCRA (2006), no segundo mandato do governo FHC de 1998 a 2002 foram assentadas 931.696 famílias, sendo 635.035 só em 2002. Porém, os números são contestados tanto pelo governo Lula quanto pelo projeto DATALUTA³⁴, da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Podemos constatar essa diferenciação nos números entre o INCRA e o DATALUTA, a partir do Gráfico 08, a seguir:

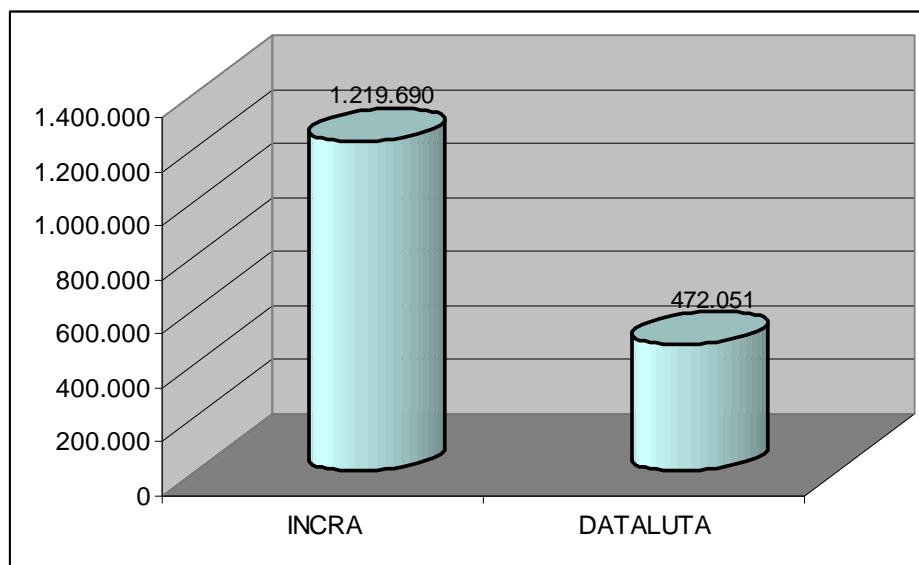


Gráfico 08 - Número de famílias assentadas no período de 1995-2002 segundo dados do INCRA e do DATALUTA

Fonte: INCRA e DATALUTA, 2005
Organização: NOGUEIRA, Alexandre P.F.

³⁴ O DATALUTA é um banco de dados da luta pela terra, desenvolvido pelo Laboratório de Geografia das Lutas no Campo e na Cidade (GEOLUTAS) em conjunto com o Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (PRONERA) da UNESP - Presidente Prudente - SP e também em conjunto com o Laboratório de Geografia Agrária (LAGEA) da UFU - Uberlândia - MG.

Ainda, segundo dados oficiais do INCRA (2006), no primeiro mandato da era FHC (1994-1998) foram criados 2.356 projetos de assentamentos rurais, e 782 (em 1999), 720 (2000), 539 (2001) e 4.637 (2002), ou seja, em seu segundo mandato (1999-2002) totalizando, assim 9.034 assentamentos rurais implementados em toda a era FHC. Os dados divulgados pelo INCRA (2006) são contestados pelo DATALUTA, que apresenta outros resultados, como mostra o gráfico 09:

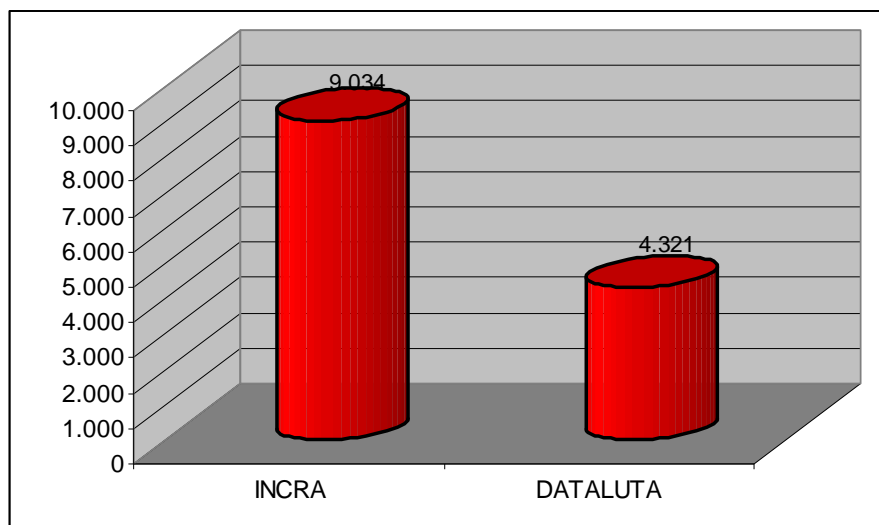


Gráfico 09 - Número de assentamentos rurais de Reforma Agrária no período de 1995-2002 segundo dados do INCRA e do DATALUTA

Fonte: INCRA e DATALUTA, 2005

Organização: NOGUEIRA, Alexandre P.F.

Para Alentejano (2004), essa diferença entre os dados oficiais e os que resultam de pesquisas paralelas reside em que:

Grande parte dos assentamentos é na realidade regularização fundiária, isto é, não se trata de desapropriação de terras para assentar pessoas que não tenham acesso a esta, mas concessão de títulos definitivos para posseiros que há muito ocupavam tais áreas (p. 06).

Mas não somente o número de famílias assentadas é importante na Reforma Agrária, pois dos assentamentos realizados no governo de FHC, segundo Oliveira (2006), 62% deles estão localizados na Amazônia, onde antigos posseiros foram transformados em assentados; 27% são referentes a projetos de governos anteriores; 90% não dispõem de abastecimento de água; 80% não têm acesso a

estradas e à energia elétrica; 57% não tiveram acesso ao crédito para habitação e 53% estão excluídos de assistência técnica. Portanto, para este autor, fica claro que o simples assentamento de famílias sem uma infraestrutura adequada não permite às famílias assentadas as condições mínimas de sobrevivência na terra.

A maioria desses assentamentos integra a chamada “Reforma Agrária de Mercado”, outro ponto marcante no governo de FHC. Esse modelo baseava-se na compra e venda de terras a partir do cadastramento dos interessados nas agências dos correios e telégrafos. Sobre este processo, vale lembrar as palavras de Oliveira (2006):

É preciso continuar registrando para a história que no interior do segundo mandato de FHC existiu também, pela primeira vez na história da humanidade, a “**Reforma Agrária Virtual dos Correios**”. Ou seja, aquela que só ocorreu na televisão para iludir os camponeses sem-terra (p. 02).

A política de compra e venda da terra, em sua plenitude, não obteve resultados significativos na realização da Reforma Agrária no país. Ao contrário, ela pode ser considerada como catastrófica e de resultados desprezíveis, como podemos observar no Quadro 04:

Ano	Área (ha)
1995	165.966
1996	205.118
1997	188.361
1998	58.031
1999	16.644
2000	958
2001	33.721

Quadro 04 - Área (ha) destinada à Reforma Agrária obtida pelo instrumento de compra e venda

Fonte: INCRA, 2005

Organização: NOGUEIRA, Alexandre P.F.

Pode-se observar, através do Quadro 01, que, no início de operação do processo de Reforma Agrária de Mercado, deu-se o incremento da participação

desses instrumentos de 6% para 9% do total de áreas obtidas pelo programa de reforma agrária.

Segundo Vasconcelos (2009), a implantação dos programas de compra e venda de terras no Brasil teve início em 1996, a partir da criação no Estado do Ceará do Projeto São José, popularmente conhecido como Reforma Agrária Solidária. Esta experiência teve início em 1997 com o Programa Cédula da Terra³⁵.

Após a criação do Cédula da Terra, foram criados mais dois programas, denominados respectivamente, Banco da Terra (1998) e Crédito Fundiário de Combate à Pobreza Rural (2002). Esses três programas passaram a ser denominados conjuntamente de “reforma agrária de mercado”.

O Gráfico 10 ilustra o desenvolvimento do instrumento de compra e venda da terra:

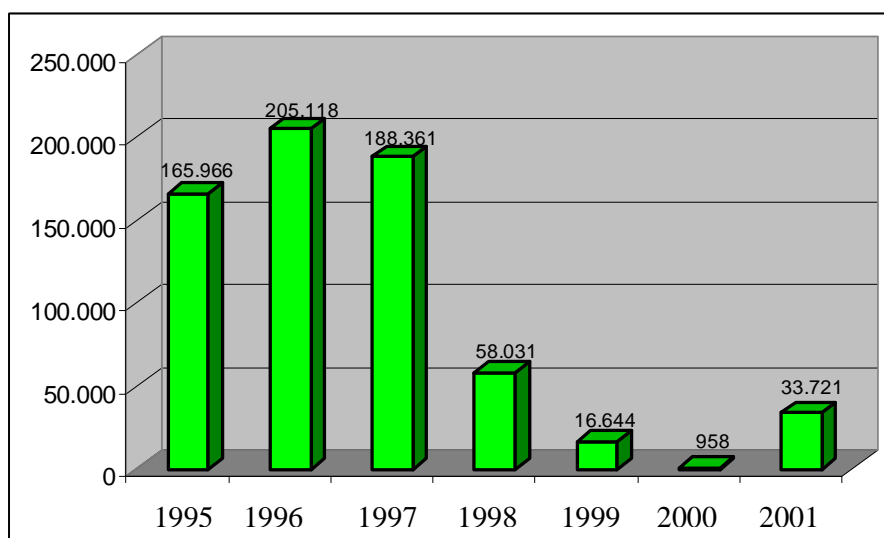


Gráfico 10 - Área (ha) destinada à reforma agrária obtida pelo instrumento de compra e venda (1995-2001)

Fonte: INCRA, 2005

Organização: NOGUEIRA, Alexandre P.F.

Como podemos observar no Gráfico 10, foi a partir de 1997 que a participação dos instrumentos de compra e venda de terra entrou em decadência, devido às diversas ações de resistência das entidades representativas dos

³⁵ Consistiu basicamente na criação de uma linha de crédito para a compra de terras, por trabalhadores sem-terra ou minifundistas que, necessariamente, deveriam estar organizados numa associação, a qual seria responsável por negociar diretamente a compra da terra com os proprietários (VASCONCELOS, 2009)

trabalhadores rurais, dos movimentos sociais e, mais precisamente, em função das reações do Fórum Nacional pela Reforma Agrária contra esse modelo de “reforma agrária”. Neste momento, o instrumento de compra e venda participou com 5% das terras obtidas; caindo para 2% em 1998, 1% em 1999, culminando com uma participação sem significação estatística em 2000 (0%). Em 2001 apresentou leve recuperação (3% do total de terras obtidas) (ALENTEJANO, 2004).

Segundo Vasconcelos (2009), um instrumento fundamental que “viabilizava” esse modelo de Reforma Agrária era o Banco da Terra, instituído em 1998 pela Lei Complementar número 93/1998. O programa de crédito fundiário, batizado de Fundo de Terras e da Reforma Agrária (Banco da Terra), deu origem à chamada Reforma Agrária de Mercado. Em vez de promover a desapropriação de terras improdutivas, o Fundo de Terras oferecia financiamento aos pequenos agricultores, organizados em associações, cooperativas e condomínios, para a compra de imóveis rurais e implantação de infraestrutura básica. As terras eram negociadas pelos agricultores e adquiridas, a preços de mercado, com recursos do Banco da Terra, ficando hipotecadas até a liquidação do financiamento.

Estruturado nesses princípios, o Banco da Terra alienava o papel do Estado na intervenção para a realização da Reforma Agrária, legando ao mercado a responsabilidade de realizá-la. Nesta concepção, o mercado teria o poder de democratizar a posse da terra, mas legou ao próprio latifúndio e ao latifundiário o poder para isso.

Para Alentejano (2004),

A criação do mecanismo de compra de terras representa um retrocesso - além de mais um exemplo da malfadada generalização da ideia de que o mercado resolve tudo -, pois, premia os interesses especulativos, dando a esses a possibilidade de realizar a renda da terra, quando reforma agrária pressupõe punir os que retêm a terra com este fim (p. 06).

A comercialização de terras se tornou um grande negócio para os latifundiários. Estes puderam vender suas terras improdutivas a preços superiores aos vigentes no mercado, com pagamento à vista ou em Títulos da Dívida Agrária (TDAs). E ainda, tais títulos puderam ser investidos no processo de privatização das empresas estatais, conduzido pelo mesmo governo. Como resultado, os latifundiários foram beneficiados e a maioria dos assentados não conseguiu pagar

as terras que adquiriam com o adicional de altos juros. Logo, podemos considerar que a postura adotada pelo governo de Fernando Henrique reafirmou o domínio do campo brasileiro pelo capital.

Paralelamente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) reconhece em seus Artigos 3º, 23º, 27º e 61º, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação do campo sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país. Segundo Leite (2002), a ideia de mera adaptação adotada pelos governos referentes às escolas do campo é substituída pela de adequação, o que significa levar em conta, nas finalidades, nos conteúdos e na metodologia, os processos próprios de aprendizado do estudante e o que é específico do campo. Permite, ainda, a organização escolar própria, a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas.

Dois anos depois da LDB, em 16 de abril de 1998, criou-se o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA) no Ministério Extraordinário de Política Fundiária pela Portaria N° 10/98, o que significou uma conquista na luta por uma educação do campo. O PRONERA teve seu processo iniciado um ano antes, em 17 de julho de 1997, quando foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Três meses depois do I ENERA, representantes da UNB, da UFRGS, da UNISINOS, da UNIJUI, UFS e da UNESP, reuniram-se na UNB para discutir a participação das instituições de ensino superior no processo educacional dos assentamentos. Em 2000, o PRONERA foi incorporado ao INCRA.

O PRONERA é uma política pública de educação voltada para os assentados das áreas de Reforma Agrária. Ele articula diversos ministérios, diferentes esferas governamentais, instituições, movimentos sociais do campo e sindicatos dos trabalhadores rurais. Tem por objetivo principal o de fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para as especificidades do campo. Assim, os princípios político-pedagógicos do PRONERA baseiam-se na relação indissociável da educação e do desenvolvimento territorial como condição essencial para a qualificação do modo de vida das famílias trabalhadoras assentadas.

No entanto, contraditoriamente, a conquista ao acesso às políticas públicas, muitas vezes, pode significar uma conquista meramente formal, que não materializa, de fato, a conquista de direitos, como por exemplo, temos as políticas públicas voltadas à produção, como crédito e assistência técnica, conquistadas pelos camponeses. Em muitos casos, estas não têm significado avanços na construção de um projeto de reprodução camponesa nem de desenvolvimento territorial dos assentamentos rurais de reforma agrária. Michelloti (2008), ao analisar as políticas de créditos, afirma:

Na maior parte das vezes, as políticas de crédito têm se configurado como forças indutoras de uma matriz científico-técnica baseada na racionalidade industrialista do capital e contrária a racionalidade camponesa, o que pode levar à inviabilidade da sua reprodução social (p. 91).

Sobre a luta por políticas públicas, especificamente na educação, Molina (2008) afirma:

Lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme, como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, a que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar (p. 27).

Assim, as lutas e, posteriormente, a conquista de políticas públicas pode ser considerada como uma disputa por frações do Estado a serviço da classe trabalhadora, mesmo que seja ainda em um regime capitalista. No caso específico da luta por uma educação do campo, é fazer com que essa fração do Estado seja a favor dos camponeses. No entanto, em nosso entendimento, quando essas políticas não seguem os moldes dos movimentos sociais e/ou os interesses da classe trabalhadora, essas políticas públicas passam a ser mais um instrumento do Estado para a dominação e subordinação dos trabalhadores, ou seja, um instrumento de controle social, retraindo as ações políticas/sociais dos movimentos sociais, sindicatos, associações, etc. Nesse sentido, Montenegro Gómez (2006) afirma:

As políticas públicas para o campo, implementadas a partir da metade da década de 1990, têm uma orientação implícita muito forte de combate aos movimentos sociais rurais reivindicativos e, em geral, de controle social. Após ter conquistado alguns programas que

atendiam especificamente seus interesses, como o Programa de Crédito Especial para a Reforma Agrária (PROCERA) ou o programa de assistência técnica LUMIAR, os movimentos sociais assistem a sua eliminação, no caso deste último, ou a sua substituição por programas que, alegando direcionar-se ao conjunto da agricultura familiar e não só aos assentados da Reforma Agrária, na verdade, dificultam o acesso a recursos e os encarecem, como no caso da substituição do PROCERA pelo PRONAF (p. 71).

Já no fim da era FHC, não só educação do campo, como a educação como um todo, ganha mais um instrumento de operacionalidade: o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 10.172/2001, o qual, embora estabeleça entre suas diretrizes o “tratamento diferenciado para a escola rural”, recomenda numa clara alusão ao modelo urbano, a organização do ensino em séries, a extinção progressiva das escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar.

Além do PNE, também em 2001 foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, representando um importante marco para a educação do campo. Estas contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

Podemos considerar, então, que o período do governo de FHC, a partir do exposto, foi marcado por um alto índice de assentamentos de famílias trabalhadoras do campo; no entanto, esses índices são questionáveis, pois não representam uma real política de Reforma Agrária, pois muitas dessas famílias assentadas não foram encaminhadas a assentamentos de Reforma Agrária, mas sim, apenas foi imitada a posse da terra onde já se fazia presente. Outra característica importante nesse período foi a chamada Reforma Agrária de Mercado.

No que se refere à Educação do Campo, destaca-se no governo de FHC dois pontos: a criação do PRONERA em 1998 e as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo em 2001.

Pós era FHC, em 2002, elege-se na presidência da república Luiz Inácio Lula da Silva, tendo como apoio político grande parte dos movimentos sociais, destacando-se o MST e os sindicatos dos trabalhadores, particularmente a Central Única dos Trabalhadores (CUT), uma das principais centrais sindicais do Brasil.

Com o novo governo veio também a aprovação pela Câmara de Educação Básica, em 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002), resultante da força das reivindicações e da participação dos movimentos sociais.

Segundo Werle (2006), em 2003, após forte pressão política dos movimentos sociais do campo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu, pela Portaria nº 1.374 de 03/06/03, um Grupo Permanente de Trabalho com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à educação do campo, divulgar, debater e esclarecer as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, estabelecidas na Resolução – CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, e apoiar a realização de seminários nacionais e estaduais para a implementação dessas ações.

O Grupo Permanente de Trabalho é formado por uma ampla composição institucional no âmbito do MEC e com a participação de representantes de outros órgãos governamentais, de organizações e instituições da sociedade civil que atuam na área de educação do campo, especialmente as que representam os interesses dos trabalhadores no campo. Na sua agenda de trabalho, segundo Caldart (2002), discute-se e subsidia-se a construção de uma política de Educação do Campo que respeite a diversidade cultural e as diferentes experiências de educação em desenvolvimento nas cinco regiões do país, o que podemos considerar como um avanço na elaboração de uma política educacional realmente voltada para os interesses dos povos do campo.

Logo, o governo Lula, em seu início, representava uma esperança para a realização de uma possível política de Reforma Agrária em massa. No entanto, essa expectativa reduziu-se com a divulgação dos números propostos pelo PNRA do governo, onde previa, segundo Filho (2004), as seguintes metas: a) quatrocentas mil famílias assentadas; b) meio milhão de famílias com posses regularizadas; c) 130 mil famílias beneficiadas pelo crédito fundiário; d) recuperar a capacidade produtiva e a viabilidade econômica dos atuais assentamentos; e) criar 2.075 novos postos

permanentes de trabalho no setor reformado; f) cadastramento georeferenciado do território nacional e regularização de 2,2 milhões de imóveis rurais; g) reconhecer, demarcar e titular áreas de comunidades quilombolas; h) garantir o reassentamento dos ocupantes não índios de áreas indígenas; i) promover igualdade de gênero na Reforma Agrária; j) garantir assistência técnica e extensão rural, capacidade, crédito e políticas de comercialização a todas as famílias das áreas reformadas; k) universalizar o direito à educação, à cultura e à seguridade social nas áreas reformadas.

O Quadro 05, a seguir, nos mostra os diferentes posicionamentos e políticas dos governos discutidas até então, referentes à Reforma Agrária e à Educação do Campo:

	Ditadura Militar	Pós-Ditadura militar
Reforma Agrária	<p>- A partir de 1970, como substitutivos da Reforma Agrária, o governo Federal lançou vários programas especiais de desenvolvimento regional. Entre eles, o Programa de Integração Nacional - PIN (1970); o Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste - PROTERRA (1971); o Programa Especial para o Vale do São Francisco - PROVALE (1972); o Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia - POLAMAZÔNIA (1974); o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste - POLONORDESTE (1974).</p> <p>- Nos primeiros 15 anos de vigência do Estatuto da Terra (1964-1979), o capítulo relativo à Reforma Agrária, na prática, foi abandonado, enquanto o que tratava da política agrícola foi executado em larga escala.</p> <p>- A ação fundiária no período 1964-1984, revela uma média de assentamento de 6.000 famílias por ano</p>	<p><u>Governo Sarney (1985-1989)</u></p> <p>- Elaboração do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), previsto no Estatuto da Terra, com metas extremamente ambiciosas: assentamento de um milhão e 400 mil famílias, ao longo de cinco anos. No final de cinco anos, porém, foram assentadas cerca de 90.000 apenas;</p> <p>- A década de 80 registrou um grande avanço nos movimentos sociais organizados em defesa da Reforma Agrária e uma significativa ampliação e fortalecimento dos órgãos estaduais encarregados de tratar dos assuntos fundiários.</p> <p><u>Governo Collor (1990-1992)</u></p> <p>- O programa de assentamentos foi paralisado, cabendo registrar que, nesse período, não houve nenhuma desapropriação de terra por interesse social para fins de Reforma Agrária.</p> <p><u>Governo Itamar Franco (1992-1994)</u></p> <p>- Retomada dos projetos de Reforma Agrária. Foi aprovado um programa emergencial para o assentamento de 80 mil famílias, mas só foi possível atender 23 mil com a implantação de 152 projetos, numa área de um milhão 229 mil hectares.</p> <p><u>Governo FHC (1995-1998)</u></p> <p>- Retirada a questão fundiária do âmbito do</p>

		<p>Ministério da Agricultura. Em 1996, vinculou-a ao Ministro Extraordinário de Política Fundiária, ao qual ficou subordinado o INCRA;</p> <p>- 1.219.690 famílias assentadas, segundo o INCRA;</p> <p>- Reforma Agrária de Mercado a partir do programa Cédula da Terra, com apoio do BIRD;</p> <p>- Elaboração do primeiro Atlas Fundiário Brasileiro pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária, lançado em 1996.</p> <p><u>Governo Lula (2003-2009)</u></p> <p>- Elaboração do II PNRA;</p> <p>- 400 mil famílias assentadas.</p>
Educação do campo	<p>- Acordo estabelecido em 1964 entre o MEC e a USAID, pregando um sistema educacional tecnicista, excludente;</p> <p>- Despreocupação com a Educação do Campo;</p> <p>- Obrigatoriedade do ensino primário e gratuito fornecido pelas empresas agrícolas aos seus empregados e seus filhos;</p> <p>- Compreensão utilitarista da educação e das escolas rurais a partir da LDB de 1971.</p>	<p><u>Governo Sarney (1985-1989)</u></p> <p>- Educação nas áreas rurais como dever do Estado.</p> <p><u>Governo Collor (1990-1992)</u></p> <p>- Sem políticas específicas.</p> <p><u>Governo Itamar Franco (1992-1994)</u></p> <p>- Sem políticas específicas.</p> <p><u>Governo FHC (1995-1998)</u></p> <p>- Reconhecimento da diversidade sociocultural na LDB/96;</p> <p>- Criação do PRONERA em 1998;</p> <p>- Em 2001, cria-se o PNE e as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo.</p> <p><u>Governo Lula (2003-2009)</u></p> <p>- Em 2002 a Câmara de Educação Básica aprova as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;</p> <p>- Em 2003 o MEC institui um Grupo Permanente de Trabalho para articular as ações do Ministério pertinentes à Educação do Campo.</p>

Quadro 05 - Principais políticas dos Governos referentes à Reforma Agrária e Educação do Campo

A partir do Quadro 05, destacamos durante o período do regime militar (1964-1985) três programas voltados para a Reforma Agrária, o Programa de Integração

Nacional - PIN (1970); o Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste - PROTERRA (1971). Ainda destacamos o abandono, após 15 anos do Estatuto da Terra, da Reforma Agrária.

Já no que tange à educação do campo nesse período, destacamos o acordo realizado entre o MEC e a USAID, pregando um sistema educacional tecnicista, excludente e a compreensão utilitarista da educação e das escolas rurais.

No período pós-ditadura militar, especificamente sobre a Reforma Agrária, destacamos a elaboração do Plano Nacional de Reforma Agrária, durante o governo Sarney, como também, na década de 1980, o surgimento dos movimentos sociais do campo; a chamada Reforma Agrária de Mercado, no governo de FHC; a elaboração do Atlas Fundiário Brasileiro, ainda no governo FHC; e, por fim, destacamos a elaboração do II PNRA, já no governo Lula.

Referente à educação do campo, só ganha destaque nesse período, a partir da criação do PRONERA em 1998. No governo Lula, temos ainda a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observamos no decorrer da pesquisa, as políticas de Estado voltadas para o campo têm incentivado o desenvolvimento do capitalismo no mesmo. Ao se falar em políticas de desenvolvimento no campo brasileiro, referimo-nos à opção e posicionamento político do Estado, ao desenvolvimento/fortalecimento do agronegócio, ou seja, ao fomento/incentivo às empresas capitalistas do campo, o que caracteriza um posicionamento de classe.

Segundo Lênin (1983):

O Estado é a organização especial de uma força, da força destinada a subjugar determinada classe. [...] As classes exploradoras precisam da dominação política para a manutenção da exploração, no interesse egoísta de uma ínfima minoria contra a imensa maioria do povo. As classes exploradas precisam da dominação política para o completo aniquilamento de qualquer exploração, no interesse da imensa maioria do povo contra a ínfima minoria dos escravistas modernos, ou seja, os proprietários fundiários e os capitalistas (p. 16).

Engels (1987), em sua obra *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, elabora sua tese sobre o Estado. Para este autor, o Estado é também um instrumento de manutenção da divisão da sociedade em classes, onde:

O Estado não é, de forma alguma, uma força imposta, do exterior, à sociedade. Não é, tampouco, "a realidade da Ideia moral", "a imagem e a realidade da Razão" como pretende Hegel. É um produto da sociedade numa certa fase do seu desenvolvimento. É a confissão de que essa sociedade se embaraçou numa insolúvel contradição interna, se dividiu em antagonismos inconciliáveis de que não pode desvencilhar-se (p. 63).

Partindo desta concepção de Estado, e com o exposto na pesquisa, podemos considerar a atual política de distribuição de terras como um instrumento de controle social e de dominação, já que não rompe com as estruturas que sustentam o próprio Estado.

Lênin (1983), sobre essa questão afirma:

Como o Estado nasceu da necessidade de refrear os antagonismos de classes, no próprio conflito dessas classes, resulta, em princípio, que o Estado é sempre o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante que, também graças a ele, se torna a classe politicamente dominante e adquire, assim, novos meios de oprimir e explorar a classe dominada. Não só o Estado antigo e o Estado feudal eram órgãos de exploração dos escravos e dos servos, como também o Estado representativo moderno é um

instrumento de exploração do trabalho assalariado pelo capital (p. 10).

Portanto, o Estado burguês, interessado apenas na reprodução do capital, elabora suas políticas de desenvolvimento. No entanto, essas políticas são voltadas apenas para uma classe que reproduz e acumula cada vez mais capitais, garantindo a manutenção do processo de exploração da classe trabalhadora. Essas políticas, ainda que entendidas como desenvolvimento, visam garantir apenas o crescimento econômico³⁶.

No Brasil, nos anos de 1970, sob a condução dos governos militares, um conjunto de programas foi implementado nas regiões mais pobres. No Nordeste em particular, sob a égide do desenvolvimento rural, foram executados programas como o Programa de Desenvolvimento do Nordeste (Pró-Nordeste), vinculado ao Ministério da Integração Nacional.

Essas políticas públicas, programas podem ser caracterizadas como instrumento de controle social. Podemos refletir tal afirmativa no campo material, a partir da implementação das escolas do campo nos assentamentos rurais de Cruz do Espírito Santo que, como vimos no desenvolver da pesquisa, quando estas são implementadas sem nenhuma preocupação com os interesses dos assentados e adota-se uma política diferenciada da realidade encontrada nestas áreas, onde, segundo o depoimento de um assentado de Corvoadá,

Essa história de colocar uma escola aqui no assentamento é muito boa, só que a gente queria era que os meninos estudassem lá coisas da terra, coisas daqui do assentamento, que fosse servir para o seu dia a dia, mas o que eles veem lá é a mesma coisa dos meninos de lá do centro (da cidade), mas eles não moram lá, então me diga pra que isso? A única coisa boa é que eles não vão pra longe estudar, ficam aqui mesmo, porque o resto, é a mesma coisa, não vejo muito avanço não. A gente foi, brigou, reclamou, fizemos reunião com o prefeito para pedir essa escola, pra quando chegar ser assim. É meio triste, mas melhor do que não ter, quem sabe depois isso melhora, o mais difícil a gente já conseguiu (Assentado de Corvoadá, Cruz do Espírito Santo, janeiro de 2009).

³⁶ Assim, por crescimento econômico entende-se o aumento contínuo do produto nacional em termos globais ou per capita ao longo do tempo. E, por desenvolvimento se entende, além das mudanças de caráter quantitativo dos níveis do produto nacional, as modificações que alteram a composição do produto e a alocação dos recursos pelos diferentes setores (PINHO e VASCONCELLOS, 2003).

Como vimos, 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, segundo Leite (2002), serviu e serve para atender às elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros(as) e trabalhadores(as) rurais não precisavam aprender a ler e escrever, pois, para desenvolver o trabalho agrícola o letramento era desnecessário.

Nesse sentido, é válido ressaltar que a educação para a população do meio rural nunca teve políticas específicas. O atendimento à educação se deu através de campanhas, projetos e/ou políticas compensatórias, sem levar em conta as formas de viver e conviver dos povos do campo, que, ao longo da história, foram excluídos enquanto sujeitos do processo educativo.

Com a proposta de amenizar as diferenças entre as áreas urbanas das rurais, é que o MDA adotou uma política de desenvolvimento territorial focada na intervenção local das políticas públicas e é nesse contexto que se enquadra a educação do campo e em especial o PRONERA que, segundo Montenegro Gómez e Thomaz Jr, (2009), será a política voltada para o desenvolvimento das áreas rurais que sofrerá menos interferência do Banco Mundial, por este responder a umas das prioridades desta instituição internacional que é o melhoramento dos índices quantitativos dos níveis de educação/escolaridade. Vale ressaltar que o PRONERA é cofinanciado pelo Banco Mundial, o que caracteriza uma influência direta do capital financeiro internacional nas políticas de desenvolvimento do país.

A partir do desenvolvimento da pesquisa e do exposto até então, podemos considerar que a educação implementada nas escolas dos assentamentos rurais de Reforma Agrária do município de Cruz do Espírito Santo, a partir de suas práticas, não tem contribuído para a construção de uma educação voltada para as famílias assentadas, pois esta está longe de ser um dos elementos capazes de garantir a reprodução do campesinato, visto que, em seus moldes atuais, atua como um elemento favorecedor da ideologia da classe dominante, a partir do momento em que o modelo adotado nos assentamentos de reforma agrária está distante daquele desejado pelos camponeses, ou seja, um modelo que trabalhe o conhecimento da comunidade, o desenvolvimento histórico-social desta, seu enquadramento na história e na sociedade, sua representatividade na luta dos oprimidos e quais os motivos estruturais que a levaram à existência.

Entendemos que as escolas dos assentamentos rurais de Reforma Agrária possuem um papel importante para a reprodução social das famílias assentadas, seja a partir das estratégias que envolvem as atividades educacionais nas escolas, seja a partir da dinâmica gerada pela própria existência da escola na área de assentamento, já que esta, ao ser implementada, gera novas sociabilidades entre as famílias assentadas, seja a partir a formação do conselho escolar formado por professores, diretor, representantes da secretaria municipal de educação, associação dos assentados e pais de alunos, seja a partir das atividades realizadas nos assentamentos pela escola.

Pensar na escola do campo demanda uma reflexão maior sobre a educação e o papel das políticas públicas no caminho da construção de uma tomada de consciência de classe por parte dos trabalhadores do campo e que possibilite superar as contradições em curso. A mudança estrutural de uma formação social requer diferentes estratégias e ações, tanto no campo político, quanto no econômico, social e cultural, porém, junto com a implementação de políticas públicas, as ações de movimentos sociais e entidades de classe que promovam a transformação de valores e princípios, a partir da educação, é fundamental para tal mudança.

No entanto, essa superação só será possível se for obra dos próprios trabalhadores. Entretanto, ela não ocorrerá de forma pacífica, sem conflitos, é algo que precisa ser construído, a partir da organização e da luta dos trabalhadores, com o objetivo principal da superação da sociedade baseada em relações capitalistas, baseada na exploração e na alienação do trabalho.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo**. São Paulo e Brasília: IPeA, 2000.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALBARELLO, Evanir José. HYPERLINK "<http://www.cptpe.org.br>"
<http://www.cptpe.org.br>. Porto alegre, 20 de outubro de 2008.

ALMEIDA, J. Da ideologia do progresso à idéia de desenvolvimento rural sustentável. In: ALMEIDA, J.; NAVARRO, Z. **Reconstruindo a agricultura: ideias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável**. Porto Alegre: UFRGS, 1997

ALMEIDA, M. W. B de. Redescobrimdo a família rural. In: **RBCS**, n.1, vol.1, julho, 1986.

AMSTALDEN, L. F. F. **Os custos da modernização**. Campinas: UNICAMP/IFCH, ano 1, n.1, 1991. 56 p. (Monografia).

ANDRADE, Manuel Correia de. **Caminhos e descaminhos da geografia**. Campinas: Papirus Editora, 1989. 85 p.

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARROYO, Miguel G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Trabalho, Educação e Prática Social**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 6024**: informação e documentação: numeração progressiva das sessões de um documento escrito: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6027**: informação e documentação: sumário: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 6028**: informação e documentação: resumos: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação: Rio de Janeiro, 2002.

_____. **NBR 14724**: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

_____. **NBR 15287**: informação e documentação: projeto de pesquisa: apresentação. Rio de Janeiro, 2005.

ATLAS FUNDIÁRIO BRASILEIRO, Sistema Nacional de Cadastro Rural, 1996.

BALSAN, C. (2006). **Impactos decorrentes da modernização da agricultura brasileira**. *Campo-Território: Revista de Geografia Agrária*, 1(2), 123-151.

BECKER, Fernando. Um divisor de águas. In: **Memória da pedagogia**, nº 1 – Jean Piaget. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

BERGAMASCO, S. M. P. P. Caracterização da Agricultura Familiar no Brasil, a partir dos dados da PNAD. **Revista Reforma Agrária**, Campinas-SP, v. 25, n. 2 e 3, p. 167-177, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: O que falar quer dizer. São Paulo: EDUSP, 1996.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO**. Rio de Janeiro: FAE, 1989.

_____. Ministério da Educação – Grupo permanente de trabalho de educação do campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Caderno de subsídios. Brasília: Outubro, 2003.

CALDA RT, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. São Paulo: Cortez, 2002.

CAMARGO, Regina A. L. **Da luta pela terra à luta pela sobrevivência na terra**: do resgate da discussão, ao estudo de experiências concretas de reforma agrária na Paraíba. João Pessoa, 1994. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal da Paraíba.

CANCIAN, Renato. **Comissão de Justiça e Paz de São Paulo**: Gênese e atuação política (1972-1985). São Carlos, SP: Ed. UFSCAR, 2005.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Escravo ou Camponês?** O Protocampesinato Nero nas Américas. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARDOSO, Fernando Henrique. Prefácio. In: GRAZIANO NETO, Francisco. **A Tragédia da terra**: o fracasso da reforma agrária no Brasil. São Paulo: IGLU/Funep/Unesp, 1991.

CARLOS, A. F.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.). **Reformas no mundo da educação**. São Paulo: Contexto, 1999.

CARVALHO, Horácio Martins de. **Interação social e as possibilidades de coesão e de identidade sociais no cotidiano da vida social dos trabalhadores rurais nas áreas oficiais de reforma agrária no Brasil**. Curitiba: NEAD, 1999. Mimeo.

CHIAVENATO, Júlio José. **O golpe de 64 e a ditadura militar**. São Paulo: Moderna,

2004.

CUENCA, Manuel Alberto Gutiérrez. **Evolução da Atividade Canavieira nos Principais Municípios Produtores do Estado da Paraíba**; 1990, 1995, 2000 e 2005. Aracaju: Embrapa Tabuleiros Costeiros, 2007.

DIAS, Agemir de Carvalho. Reforma agrária e educação. In: **Revista Análise Conjuntural**, v. 08, n. 11-12, Nov./Dez.; p. 13-16. Curitiba, 2006

DINIZ, P. K. da C.; NOGUEIRA, A. P.F. e FARIAS, F. A. H. **Reflex-ção sobre o desenvolvimento rural na Paraíba**. Revista eletrônica de extensão da UFPB. Ano I, Nº 2, Julho/Dezembro de 2006.

DELGADO GC. **Expansão e modernização do setor agropecuário no pós-guerra: um estudo da reflexão agrária**. Estud. av., São Paulo, v. 15, n. 43, 2001.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Tradução: Leandro Konder. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1987.

FARIAS, Francisco P. de. Bourgeoisie: État d'une classe dominante. **Revista Crítica Marxista** nº 17 Unicamp- SP, 2006.

FELICIANO, C. A. **O movimento camponês rebelde e a geografia de reforma agrária**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, Maio de 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: Formação e Territorialização**. São Paulo: Hucitec, 1996. 285 p.

_____. **Que Reforma Agrária?** Contribuições Científicas, Volume II, XIV Encontro Nacional de Geografia Agrária. Presidente Prudente, 1998, p. 23-30.

_____. **Questões Teórico-Metodológicas da Pesquisa Geográfica em Assentamentos de Reforma Agrária**. Série Estudos, n.2/NERA. Presidente Prudente, 1998a. p. 1-32.

_____. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo**: espaço e território como categorias essenciais. I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano et ali. **Insertion socio-politique et criminalisation de la lutte pour la terre**: occupations de terre et assentamentos rurais das le Pontal do Paranapanema – São Paulo. Cahiers du Bresil Contemporain, La Riche, n.51/52, p. 71-94, 2003.

FERRANTE, V. L. S. B.; WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta (Orgs.). **Reforma Agrária e desenvolvimento**. Desafios e rumos da política de assentamentos rurais. Brasília/Araraquara: MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário/UNIARA (coeditor), 2008. v. 01. 348 p.

FRANCO, M. **A luta pela terra sob enfoque de gênero**: os lugares da diferença no

Pontal do Paranapanema. Tese de Doutorado. Presidente Prudente: UNESP, Setembro de 2004.

FRANCO, M; THOMAZ, JR. A. **O rural e o urbano**: uma leitura através da história de vida de trabalhadores e trabalhadoras rurais sem terra. Encontro de estudos agrários: Mudanças e permanências no espaço – Agricultura brasileira em questão, 3. CD-ROM, Curitiba: UFPR, 2003b.

_____. Uma lectura de gênero do território de luta pela terra na era do fim do emprego. **Revista abalar**; Santiago de Compostela, ano 1, n.0, (p.30-49) 2003^a

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica, **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, ano 8, n.14, 1989.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil**. 27. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional: Publifolha, 2000. – (Grandes nomes do pensamento brasileiro), 276 p.

GADELHA, R. M. F. O Problema agrário no Brasil: evolução e atualidade. **Pesquisa & debate**, v.8, n.1, p.87-125, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GERARDI, L. H. de O. Algumas reflexões sobre modernização da agricultura. In: **Geografia**, Rio Claro, v. 5, n. 9/10, p. 19-34, 1980.

GIANNOTTI, José Arthur. **Marx**: vida e obra. Porto Alegre: L e PM, 2001.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GOMES, Horieste. **A produção do Espaço Geográfico no Capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991, 74 p.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

GRAZIANO DA SILVA, J. F. **Para entender o plano nacional de reforma agrária**. São Paulo/SP, Brasil: Editora Brasiliense, 1985.

GRAZIANO DA SILVA .J. **Tecnologia e agricultura familiar**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

_____. **O novo mundo rural brasileiro**. Campinas: Unicamp, 2000. 151 p. Série Pesquisas.

GUIMARÃES, Flavia Maria & MIELE, Neide. Mulheres, terra e valores culturais. In: **Temas em Educação** n° 06. João Pessoa, UFPB: Centro de Educação/Programa de Pós-graduação em Educação: Editora Universitária, 1997. p.117-134.

HOBSBAWN, E. **Mundos do Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1993. 447 p.

HOFFMANN, R. **A Estrutura fundiária no Brasil de acordo com o cadastro do INCRA: 1967-1998**. Campinas: 1998, 38 p. mimeo (Convênio Incra/Unicamp)

IBGE. **Produção Agrícola Municipal 2007**.

IAMAMOTO, Marilda V. e CARVALHO, Raul. **Relações Sociais e Serviço Social no Brasil. Esboço de uma interpretação histórico/metodológica**. São Paulo, Cortez/CELATS, 10ª edição, 1995.

IENO NETO, G. & BAMAT. T. **Qualidade de vida e reforma agrária na Paraíba**. João Pessoa, Unitrabalho/UFPB, 1998.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA. **Política de Assentamento**. Brasília, 1997.

JUNQUEIRA, Messias. **As terras devolutas na reforma agrária**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1964. 140 p.

KOLLING, Edgar J.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo: identidades e políticas públicas**. 2. ed. Brasília, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LAZZARETTI, Miguel A. **Ação Coletiva em Assentamentos de Reforma Agrária: Processos de organização dos Trabalhadores Rurais**. EDUNIOESTE, 2000.

LEITE, Sérgio. Impactos regionais da reforma agrária no Brasil: Aspectos políticos, econômicos e sociais. In: **Reforma agrária e desenvolvimento sustentável**. Brasília: NEAD/MDA, 2000. p. 37ss.

LEITE, Sérgio C. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LEITE e MEDEIROS, L. S. **A formação dos assentamentos rurais no Brasil: processos sociais e políticas públicas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora da Universidade, 1999.

LEITE, Sérgio et al. **Impactos dos assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro**. Brasília e São Paulo: NEAD e editora da Unesp, 2004.

LÊNIN, V. I. **O Estado e a revolução**. São Paulo: Editora, 1983

LESSA, Sérgio. **O processo de produção/reprodução social: trabalho e sociabilidade**. Publicado em Capacitação em Serviço Social e Política Social, Módulo

2, p. 20-33, CEAD-UNB, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5 ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Solange; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Trabalhadores urbanos nos assentamentos rurais: a construção de novos sujeitos sociais**. Presidente Prudente: 2001 (Relatório CnPq – PIBIC 1999 – 2001).

LINHARES, Maria Y. L.; SILVA, Francisco C. T. da. **Terra prometida: uma história da questão agrária no Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

MAIA, E. M. **Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos**. *Em Aberto*. Brasília: INEP, v. 1, n. 9, p. 27-33, 1982.

MANZANO, B. **A Ocupação como forma de acesso à terra**. São Paulo: Unesp, 2001. 20 p. mimeo.

MARTINS, José de Souza. **A Sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. São Paulo: editora Hucitec, 2000.

_____. **O cativo da terra**. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 1979.

_____. **Os Camponeses e a Política no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983, 185 p.

MARX, Karl. **O capital: Para a crítica da economia política do capital, o rendimento e suas fontes**. Tradução de Edgard Malagodi, colaboração de José Arthur Giannotti. São Paulo: Nova Cultural Ltda. , 1999. 256 p.

_____. **Textos Filosóficos**. São Paulo: Mandacaru, 1990.

MATTEI, L. Reforma agrária e desenvolvimento no Brasil: antigas e novas questões. In: **Congresso da Sep**, 2003. Florianópolis: Anais. SeP, 2003.

MEDEIROS, L. S. **História dos Movimentos Sociais no Campo**. Rio de Janeiro: FASE, 1988. 215 p.

_____. **Reforma agrária: concepções, controvérsias e questões**. Rio de Janeiro: RIAD – Cadernos Temáticos, n.1, 65 p., 1994.

MEDEIROS, Leonilde S. e ESTERCI, Neide. Introdução. In: MEDEIROS, Leonilde S. et ali. (Orgs.). **Assentamentos rurais: uma visão multidisciplinar**. São Paulo: editora da UneSP, 1994.

MELO, Maria do Carmo de (Irmã Carminha). **O caminho que leva a terra** (Uma análise da CPT no Assentamento Dona Helena – Cruz do Espírito Santo – PB). Campina Grande: UFPB. Campus II, 1999.

MITIDIERO, M. A. JR. **O movimento de libertação dos sem-terra e as contradições da luta pela terra no Brasil**. Dissertação de Mestrado (Geografia)

Universidade de São Paulo/USP, 2002.

_____. **A ação territorial de uma igreja radical:** teologia da libertação, luta pela terra e atuação da comissão pastoral da terra (CPT) paraibana. Relatório de qualificação de Doutorado (Geografia) Universidade de São Paulo, USP, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justiciabilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: FERNANDES, Bernardo (Org.). **Por uma Educação do Campo:** campo-políticas públicas-educação. Brasília. Incra, MDA, 2008.

MORAES, João Quartim. **A Esquerda Militar no Brasil.** v.2, São Paulo: Siciliano, 1994.

MOREIRA, E. **Por um pedaço de chão.** 1. ed. João Pessoa: Ed. Universitária, 1997.

MOREIRA, E. & TARGINO, I. **Capítulos de uma geografia agrária da Paraíba.** João Pessoa: Universitária/UFPB, 1997.

NASCIMENTO, C. G. **Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento.** Goiânia: Fragmentos de Cultura/UCG-IFITEG, v. 12 nº. 3, maio/junho, 2002, 453-469, 2002.

NAVARRO, Z. **O Brasil precisa da reforma agrária?** Muito Mais, jan.2002.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. **Revista Terra Livre.** São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, n.22, 2003.

_____. **Geografia das Lutas no Campo.** São Paulo: Contexto, 1990a.

_____. **Modo capitalista de produção e agricultura.** São Paulo: Editora Ática, 1990b.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil** – Educação Popular e Educação de Adultos. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PALMEIRA Moacir e LEITE, Sérgio. Debates econômicos, processos sociais e lutas políticas. In: COSTA, Luiz Flávio Carvalho e SANTOS, Raimundo (Orgs.). **Política e reforma agrária.** Rio de Janeiro: editora Mauad, 1998. p. 92ss.

PAULINO, Eliane Tomiasi. Geografia: Movimentos Sociais e Natureza - A questão agrária e o campesinato: um retorno aos clássicos. **Caderno Prudentino de Geografia.** Presidente Prudente, n. 19/20, p. 5-162, 1997.

PEREIRA, A. A. **Além das cercas...** Um olhar educativo sobre a reforma agrária. João Pessoa: Ideia, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes.** Trad. José Camargo Pereira. 3. ed.

São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

PORTO, Maria Stela Grossi. Tiriri: a produção ideológica como produção material. In: FIGUEIREDO, Vilma (Coord.). **Estado, sociedade e tecnologia agropecuária**. Brasília: UnB-Finep, 1989. p. 246ss.

PRADO, Caio Júnior. **Formação do Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Brasiliense; Publifolha, 2000. (Grandes nomes do pensamento brasileiro), 408 p.

PROJETO LUMIAR. INCRA-PB. **Diagnóstico do Assentamento Dona Helena**. João Pessoa. Agosto de 1997.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RAMBO, Anelise Graciele; RÜCKERT, Aldomar Arnaldo. O Desenvolvimento Territorial e as Escalas Geográficas de Poder e Gestão. In: **XXV Encontro Estadual de Geografia**. Passo Fundo: 12 a 14 de maio de 2005.

RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M. & SANTOS, C. A. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Brasília: MEC/SEF, 2004.

REGO, N. et al. (Orgs.). **Um pouco do mundo cabe nas mãos**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Juazeiro-Bahia: Gráfica e editora franciscana, 2004.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação: A organização escolar**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

SAMPAIO, P. A. et ali. **II Plano Nacional de Reforma Agrária**. Brasília, 2003

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAUER, Sérgio. **Terra e modernidade**: a dimensão do espaço na aventura da luta pela terra. Brasília: UnB, jun. 2002. Tese de doutorado.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

SILVA, Carlos Henrique Carvalho. **A Educação como instrumento para a emancipação humana em Karl Marx e Theodor Adorno**. Anais do II Encontro Regional: Trabalho, Educação e Formação Humana. Fortaleza, 2007.

SILVA, José Gomes da. **A reforma agrária no Brasil**: frustração camponesa ou desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. 284 p.

SINGER, Paul et all. **Capital e trabalho no campo**. São Paulo, Hucitec, 1981.

SOUZA, M. A. de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SPAROVEK, G. (Org.) **A Qualidade dos assentamentos da reforma agrária brasileira**. São Paulo: Páginas & Letras editora, 2003.

SPEYER, Anne Marie. **Educação e Campesinato**: Uma educação para o homem do meio rural. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

STEFANINI, Luis de Lima. **A Propriedade no Direito Agrário**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1978.

STÉDILE, J. P. (Org.) **A Questão agrária hoje**. Porto Alegre: editora da UFRGS, 1994.

THOMAZ JR., Antonio Thomaz. Leitura Geográfica e Gestão Política na Sociedade de Classes. **Boletim Gaúcho de Geografia**, n.24, AGB/Porto Alegre. Edição Especial. Porto Alegre, 1998.

_____. **Reestruturação produtora do capital no século XXI e os desafios para o trabalho**; Saripla Vetera, Universidade de Barcelona. Disponível em HYPERLINK "http://www.ub.es/geocuit/su-8t.htm" www.ub.es/geocuit/su-8t.htm.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

TORRES, Artemis. Educação em movimentos sociais: novos atores, novos desafios. In: **Revista de Educação Pública**, v. 14, nº 26 (Cuiabá, jul./dez. 2005).

TURATTI, Maria Cecília Manzoli. Uma etapa pretérita: a passagem pelos acampamentos. **Revista Travessia**. São Paulo: Centro de estudos migratórios, ano 14, n. 39, p.21ss, 2001.

VIA CAMPESINA. **Linhas Políticas**. s.n.t.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. In: **Estudos, sociedade e agricultura**. Pernambuco, 2000. p. 87ss.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Escolas Normais Rurais do Sul do Brasil: mobilizando para o mundo rural e valores religiosos**. In: ANAIS DO VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de História da Educação. Abril, 2006, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia/MG. p. 116.

ANEXO 1

ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. Há quanto tempo ocupa essa função na escola?
2. Situação trabalhista, se concursado ou prestador de serviço?
3. Você conhece o processo de implementação dessa escola? Como se deu?
4. Como era a educação/escola antes da conquista dessa atual escola?
5. Como era a educação antes da conquista do assentamento?
6. Você conhece ou já ouviu falar sobre a política de Educação do Campo?
7. Qual sua formação profissional? Fez algum curso de formação para lecionar nessa escola?
8. Quais os principais problemas enfrentados na escola?

ANEXO 2

ENTREVISTA		
Nome:		
Idade:	Profissão:	
Onde mora:	Naturalidade:	
Nome da escola:		
Local:		
Tempo que leciona nessa escola:	Tempo que leciona (geral):	
Formação:		
Trabalha em outra escola:	Qual e Local:	
Trabalha em outra atividade:	Qual e Local:	
Onde já lecionou:		
Local:		
É filho de agricultores:	Eles são assentados:	Qual assentamento:
Você é assentado:	Qual assentamento:	
ANOTAÇÕES:		

ANEXO 3

Nome da escola: _____

Assentamento: _____

1. N° de alunos: _____
2. N° de funcionários: _____
3. N° de professores: _____
4. Merendeira: () sim; () não
5. Quantas séries: _____
6. Séries multisseriadas: () sim; () não

Outras Observações:

ANEXO 4

Roteiro da Entrevista com a Liderança do Assentamento

1. Nome e função no assentamento?
2. Como se deu o processo de luta e conquista do assentamento?
3. Por que esse nome?
4. Quantas famílias possuem no assentamento?
5. Qual a importância do assentamento para o município?
6. Existe alguma forma coletiva de produção no assentamento?
7. Como é a participação, organização política dos assentados na associação?
8. Qual a importância da associação para o desenvolvimento do assentamento, como ela vem atuando?
9. Quais são as atividades, reivindicações da associação?

Sobre a escola

1. Ano de instalação da escola e como se deu o processo desta instalação?
2. Quais foram os recursos (prefeitura, INCRA...)?
3. Você conhece, ou já ouviu falar da proposta da Educação do Campo?
4. Existe uma política da associação específica para a educação, existe alguém responsável por ela na organização da associação. Se sim, quais são as políticas?
5. Existe atualmente alguma reivindicação dos assentados, ou da associação por uma melhoria na qualidade do ensino ou de infra-estrutura da escola?