



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE PEDAGOGIA**

CARLA MACHADOS DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO E LUTA PELA TERRA EM MIRACEMA: A HISTÓRIA DO
ASSENTAMENTO UNIVERSO**

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2020

CARLA MACHADO DOS SANTOS

EDUCAÇÃO E LUTA PELA TERRA EM MIRACEMA: A HISTÓRIA DO
ASSENTAMENTO UNIVERSO

Monografia apresentada à UFT –
Universidade Federal do Tocantins –
Campus Universitário de Miracema do
Tocantins, para obtenção do título de
Pedagoga, sob a orientação do Prof. Dr.
Antônio Miranda de Oliveira.

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

S237e Santos, Carla Machado dos .
Educação e luta pela terra em Miracema: A historia do
assentamento Universo. / Carla Machado dos Santos. – Miracema,
TO, 2020.
74 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins –
Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2020.

Orientador: Antônio Miranda de Oliveira

1. Educação. 2. Educação do campo. 3. Luta por terra. 4.
Reforma agrária. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que
citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

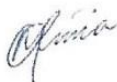
CARLA MACHADO DOS SANTOS

EDUCAÇÃO E LUTA PELA TERRA EM MIRACEMA: A história do Assentamento
Universo

Monografia foi avaliada e apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus de Miracema, Curso de Pedagogia, para obtenção do título de Licenciada e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de Aprovação 04/12/2020.

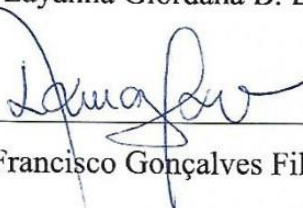
Banca Examinadora:



Prof. Orientador: Dr. Antônio Miranda de Oliveira, UFT



Prof.ª Avaliadora: Dr.ª Layanna Giordana B. Lima, Examinadora, UFT



Prof. Avaliador: Dr. Francisco Gonçalves Filho, UFT

Dedico este trabalho à minha Mãe, que desde o início me apoiou e acreditou que eu seria capaz de finalizar esta graduação, como também sonhava ver todas as filhas graduadas, e que do começo ao fim me incentivou e não me deixou desistir e nem fraquejar, pois queria realizar seu sonho, de ver, pelo menos formada a caçula. Hoje estou aqui finalizando este trabalho com muita dedicação e orgulho e realizando o sonho de minha querida mãe.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir este trabalho não posso deixar de agradecer às pessoas que de alguma forma me incentivaram e contribuíram para a concretização deste curso de graduação de Licenciatura em Pedagogia. Agradecer é sempre uma tarefa muito importante quando se sente agraciado, porém não é fácil, pois sempre fica o receio de ter esquecido alguém.

Meus sinceros agradecimentos...

A Deus, em Primeiro lugar.

Ao professor Antônio Miranda de Oliveira pela a dedicação e paciência, orientando-me e corrigindo meu trabalho.

Em especial agradecer aos assentados do assentamento Universo, sujeitos de pesquisa que contribuíram em grande medida para a realização deste estudo, e que em todos os momentos me atenderam prontamente em todas as etapas de pesquisa. Meu muito obrigada a todas as pessoas, sem as quais não seria possível a conclusão deste estudo.

Aos motoristas do transporte escolar estadual, que mesmo eu sendo caronista, sempre me atenderam com carinho e atenção.

A todos os professores (as) pelos conhecimentos repassados.

Aos meus colegas de curso e em especial a Mônica Aparecida e Silva, Gabriela Fernanda do Carmo e Patrícia Pereira Paiva.

As pessoas amigas que ajudaram direta e indiretamente, que me prestaram valiosas informações que de tal forma contribuiu e me incentivou a finalizar a elaboração deste trabalho, meu muito obrigada.

RESUMO

O presente trabalho discutiu a reforma agrária e a luta pela terra no Brasil e no Tocantins, analisando o papel ocupado pela educação nesse processo de formação do assentamento, relatando os desafios por educação e o processo de luta pela terra, tomando como referência a história da formação do Assentamento Universo, localizado no município de Miracema do Tocantins. O objetivo deste estudo é elucidar questões sobre a educação e a luta pela terra. Compreendemos que a educação ocorre em diferentes espaços e que nos processos de luta pela terra, especialmente aqueles que dão origem a assentamentos de reforma agrária, ocorrem experiências formativas, portanto as pessoas se educam neste processo. Optou-se por uma pesquisa qualitativa, com apoio de autores da área e uma pesquisa de campo utilizando-se da entrevista com assentados, os moradores do Assentamento Universo. A pesquisa mostra que durante toda a trajetória da criação do assentamento Universo ocorreu processos de aprendizagem interligando os saberes camponeses. Desta forma, vemos que não é só nos bancos das escolas que se aprende.

Palavras-chave: Educação. Educação do Campo. Luta por terra. Reforma agrária. Aprendizagem. Escola.

ABSTRAC

This paper discussed agrarian reform and the struggle for land in Brazil and, specifically, in the state of Tocantins, analyzing the role played by education in this settlement formation process, reporting the challenges for education and the process of fighting for land, taking as a reference the history of Formation of the Universo Settlement, located in the municipality of Miracema do Tocantins. The aim of this study is to elucidate points about education and the struggle for land. We understand that education takes place in different spaces and that in the processes of struggle for land, especially those that bring about land reform settlements, formative experiences occur, causing people to be educated in this process. We opted for a qualitative research, with support from authors in the field and a field research through the interview done with settlers, the residents of the Universo Settlement. The research shows that throughout the trajectory of the creation of the Universo settlement, learning processes came about and interconnected the knowledge of the people of the field. As it turns out, we were able to notice that it is not only in the school desks that one can learn.

Keywords: Education. Rural Education. Fight for land. Land reform. Learning. School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 REFERENCIAL TEÓRICO	12
2.1 Origens históricas da educação brasileira	12
2.1.1 A educação no período da colônia e do império.....	12
2.1.2 A educação no período da república e na atualidade.....	19
2.2 Educação rural e educação do campo: projetos distintos	26
2.2.1 Educação Rural.....	26
2.2.2 Educação do Campo.....	31
2.3 Luta pela terra no Brasil e no Tocantins	41
2.3.1 Sobre a luta, o uso e ocupação da terra no Brasil.....	41
2.3.2 MST, reforma agrária e luta pela terra.....	46
2.3.3 Reforma agrária: a conquista do assentamento.....	53
2.4 História do Assentamento Universo.....	58
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	70

1 INTRODUÇÃO

Como proponente da pesquisa em questão, ressalto que como futura profissional docente, moradora da zona rural e assentada da reforma agrária há mais de 14 anos, por ter presenciado como a população julga os assentados sem saber sua história, suas lutas, suas necessidades, e também pelo fato de não serem alfabetizados, não significa que não receberam uma educação.

O desejo por cursar pedagogia surgiu após minha vinda para o assentamento Universo, onde fui voluntária em sala de aula e me apaixonei pela experiência. Depois muitos anos longe da escola resolvi fazer o ENEM, passei e comecei a cursar a graduação com muita luta, pois viajava do assentamento para cidade em um ônibus escolar estadual, sendo que o mesmo quebrava, atolava e às vezes não buscava os alunos, nestes dias eu tinha que me virar, ir de moto ou até mesmo pedir carona na estrada.

Na comunidade, percebi que havia muito aprendizagem, eu mesma já tinha aprendido muito desde o surgimento do acampamento até aqui, por esta razão resolvi contar neste TCC um pouco sobre “Educação e luta por terra: A história do assentamento Universo” mostrando evidências de que houve muita aprendizagem na criação deste assentamento.

Pretendeu-se ao pensar no tema luta pela terra, evidenciar a importância do processo de educação, mostrando para os trabalhadores rurais seus direitos, deveres e benefícios, pois a população do campo vem sendo submetida à precariedade sociocultural decorrente do desamparo, sofrendo preconceitos, inclusive em razão de sua baixa escolaridade. O presente estudo pretende apresentar, de forma breve e objetiva, um panorama da luta pela terra através da Reforma Agrária, movimentos sociais como o MST e também conquistas e desafios do nosso Movimento desde sua origem. Para isso, será discutido a reforma agrária e a luta pela terra no Brasil e no Tocantins, procurando reconstituir a história da formação do Assentamento Universo e analisar que papel ocupou a educação nesse processo de formação do assentamento.

A reforma agrária tem sido um debate recorrente na história econômica e política do Brasil. Constantemente ouvimos falar em reforma agrária, na luta pela terra, mas nem sempre sabemos como surgiu e como foi com riquezas de detalhes, a história de uma parte desse debate, que é o surgimento dos

assentamentos por meio de reforma agrária. Portanto, o presente trabalho tem o objetivo de relatar os desafios por educação no Assentamento Universo, investigando a educação e o processo de luta pela terra, tomando como referência a história da formação do Assentamento Universo, localizado no município de Miracema do Tocantins.

Quando se luta por terra, não se adquire só terra, dentro deste movimento cria-se um processo de educação, que favorece a construção de práticas interculturais, que serão implementadas através de diálogos, crenças e outros. Quando o (a) filho (a) do camponês nasce, ele (ela) cresce em meio a uma cultura, recebe uma educação no meio de sua comunidade, uma educação que a escola ensina pouco ou não ensina.

A luta pela terra no qual o projeto se embasa é uma proposta de formação do sujeito que segue diversos princípios, através de projetos de emancipação humana, como também a valorização dos diversos saberes no processo educativo, o respeito perante os espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem e é considerada como estratégia para o desenvolvimento sustentável.

Para desenvolver e trabalhar com este objetivo será utilizada uma metodologia de pesquisa qualitativa, que segundo Deslandes:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, das Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificada. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (DESLANDES, 2007, p.21)

Esta pesquisa possibilita o estudo deste universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. O trabalho apresenta, também, uma pesquisa que envolve saberes, consistindo, assim, em uma análise e síntese de pesquisa de modo sistematizado.

A metodologia utilizada para construir a pesquisa foi por meio de dados qualitativos, em cuja sustentação utiliza-se como técnica de investigação o

levantamento bibliográfico dos autores: Stedile, (2011), Paulo Ghiraldelli Jr (1999), Moran (2007), BRASIL. MEC (2003), ARROYO (1992), RIBEIRO (2007), tendo sido efetuado um levantamento dos dados empíricos em paralelo à revisão bibliográfica, na qual foram priorizados os temas pertinentes às questões como: políticas educacionais, educação do campo, luta pela terra, políticas socioeconômicas.

Um assentamento é uma forma dos camponeses terem uma terra para trabalhar e sustentar sua família. É injusto uma terra que poderia ser dividida com 100 ou mais sem-terra ficar apenas para uma pessoa, por isso a importância dos processos de luta pela terra, por reforma agrária.

Desde 1500, há intensas e sangrentas lutas do povo pobre para usar a terra como instrumento de trabalho. Essas lutas estão permeadas de situações de aprendizagem, de educação, é o que vamos ver, no caso da luta pela terra, que deu origem ao Assentamento Universo, localizado em Miracema do Tocantins.

Para uma melhor compreensão, este trabalho subdivide-se em quatro capítulos em que se buscou realizar uma discussão acerca do tema proposto, bem como a análise dos dados resultantes da pesquisa de campo.

No primeiro capítulo discutiu-se sobre as Origens Históricas da Educação Brasileira. Neste texto nosso objetivo foi apresentar um histórico das origens da educação, desde a colônia até os tempos atuais e situar como essa herança histórica contribui, ainda hoje, para uma perspectiva de oferta de educação, para determinados segmentos da população que fortalece a marginalização e a negação de seus direitos básicos.

Já no segundo capítulo trouxemos um debate sobre a Educação Rural e Educação do Campo: projetos distintos que historicamente vem se constituindo como referência para o processo de formação de crianças dos anos iniciais no Brasil.

No terceiro capítulo temos os resultados das leituras que fizemos sobre a questão da luta pela terra no Brasil, no Tocantins e em Miracema, especialmente abordando a questão da reforma agrária e a luta dos camponeses na conquista de assentamentos.

No quarto capítulo relatou-se a história do Assentamento Universo que consiste na apresentação dos dados coletados na pesquisa de campo, tomando como objeto e análise as falas dos entrevistados e a análise documental.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Origens históricas da educação brasileira

Neste texto, nosso objetivo é apresentar alguns elementos relacionados às origens da educação escolar entre nós, desde a colônia até os tempos atuais e situar como essa herança histórica contribui, ainda hoje, para uma perspectiva de oferta de educação escolar, para determinados segmentos da população, que fortalece a marginalização e a negação de direitos básicos para a maioria excluída desse processo.

2.1.1 A educação no período da colônia e do império

Em um primeiro momento, o que o governo (a Coroa Portuguesa) queria com a nova terra era exploração, visto que a função da nova **Colônia** era propiciar lucros para a Metrópole, por isso até 1530 não esboçou nenhum projeto de ocupação. Ribeiro (2007, p. 19) destaca que “[...]o objetivo dos colonizadores era o lucro, e a função da população colonial era propiciar tais lucros às camadas dominantes metropolitanas”. Então tudo que a Coroa conseguia com a exploração da nova terra era mandando para metrópole.

Para não perder a ocupação da colônia para outro país, Portugal se vê obrigado a instituir o regime das capitanias hereditárias (1532), para melhor acesso das atividades da capitania para a metrópole. Cria ao longo do litoral 14 capitanias, mas esta estratégia do governo fracassa, portanto institui o governo geral em 1549, sendo que nessa nova fase, nações inteiras de nativos foram massacradas. (FREITAS, VIEIRA 2003, p. 28).

Uma das riquezas naturais que a nova colônia dispunha, era o pau brasil, no entanto a sua exploração desordenada leva a sua escassez. Assim o governo passa a explorar a cana de açúcar, exportando para a Europa em grande escala, levando ao declínio dessa segunda fonte de lucro da nova terra. Em seguida, a coroa portuguesa dá início a terceira fonte de lucro: a mineração. A colonização vai da costa para o interior, pois é onde se encontram as jazidas, sendo mais

intensiva na região de Minas Gerais e de Goiás. (FREITAS, VIEIRA 2003, p. 29).

Ribeiro (2007) sustenta que:

O rápido esgotamento das matas costeiras de pau-brasil, a impossibilidade da população indígena produzir algo que interessasse ao mercado europeu, a possibilidade da existência de ouro, bem como o perigo de usurpação do território por outra potência, fizeram com que o governo português abandonasse a orientação de colonizar através da ocupação. (RIBEIRO, 2007, p. 19-20).

Vários países travam guerra com Portugal pela nova terra. Freitas e Vieira destacam que:

Os holandeses invadem o promissor território da capitania de Pernambuco. Entre 1580 e 1640, intervalo correspondente à União Ibérica, quando Portugal encontra-se sob o domínio da Espanha, os Países Baixos iniciam uma fase de hostilidades contra os espanhóis, assim como aos territórios por eles explorados. Fundam a companhia das Índias Ocidentais (1621), com a finalidade de fortalecer os negócios das colônias espanholas e portuguesas e organizar o comércio. (FREITAS, VIEIRA, 2003, p. 30).

Em 1654, através de sucessivas batalhas, os portugueses expulsaram os holandeses definitivamente. Visto que antes dos holandeses houve também a tentativa de invasão da França em 1555, mas também foram rebatidos pela força das armas portuguesas. (FREITAS, VIEIRA, 2007, p.31)

Frente a esses acontecimentos, a coroa foi forçada a submeter à colônia ao sistema de povoamento e cultivo da terra. Assim, a corte mandou elementos da pequena nobreza para organizar o povoamento da nova colônia (RIBEIRO, 2007, p. 20).

Em meio a todos esses acontecimentos, o marco inicial da educação no Brasil ocorre em 1549, quando chega na cidade de Salvador-Ba (sede do território colonial) o Governador Geral, Tomé de Sousa com os primeiros educadores: quatro padres e dois irmãos jesuítas, sobre a chefia de Manoel de Nóbrega. Os mesmos tinham a missão de difundir a fé católica, seguindo o regimento de D. João III que tinha o objetivo de instruir e catequizar os indígenas. (FREITAS, VIEIRA, 2003, p. 34).

Segundo Ribeiro (2007, p. 21-23) a política colonizadora dos portugueses tinha dois planos de estudo: o de Nobrega (1570 a 1759) que consistia no ensino de português, da fé cristã; da escola de ler e escrever. Depois dessa fase inicial de estudo, o aluno estudaria o canto orfeônico e a música instrumental. Consequente o aluno teria o aprendizado profissional da agricultura ou estudaria a gramática latina

e, para finalizar, ele poderia estudar na Europa. Já os estudos no modelo da “Ratio Studiorum” (organização e planos de estudos da Companhia de Jesus), os alunos teriam três cursos – humanidade, seguido por filosofia e, depois o de teologia. As atividades educativas dos dois planos de estudo seriam apenas para a burguesia e seus descendentes; com isso, os negros (escravos) eram proibidos de estudar, os indígenas apenas catequizados.

Para os religiosos, a catequese dos indígenas tinha apenas o intuito de preparar novos adeptos do catolicismo. Já para a economia, queriam que o índio se tornasse mais dócil, sendo mais fácil de ser aproveitado para mão-de-obra, interessando também a colônia. Na educação profissional dos índios, mestiços e negros, (que formava a maioria da população colonial), aprendia-se a profissão através do convívio no ambiente de trabalho, enquanto a educação feminina era apenas de boas maneiras e prendas domésticas. Assim, somente a elite era preparada para o trabalho intelectual, seguindo um modelo religioso, sendo que nem todos seguiam a carreira religiosa, pois frequentavam o ensino jesuítico apenas porque a Companhia de Jesus dominava o campo educacional. (RIBEIRO, 2007, p. 23-24). Os colégios jesuíticos tinham um modelo de formar seus intelectuais “[...] é marcada pela rigidez nas formas de pensar e interpretar a realidade e por forte censura sobre os livros” (FREITAS, VIEIRA, 2003, p. 35)

Para não deixar o país seguir o caminho do deísmo, ateísmo e materialismo, a Real Mesa da Censória, criada em 1768, proíbe durante seu exercício obras de vários filósofos como: Locke, Hobbes, Rousseau, Spinoza, Voltaire e etc. Com isso a Companhia de Jesus é expulsa em 1759, por ser um obstáculo na conservação da unidade cristã e da sociedade civil. Ribeiro (2007, p. 32) estudando a Companhia de Jesus caracteriza essa expulsão pelos seguintes motivos:

- a) era detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo;
- b) educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não do interesse do país.
- c) Do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluído o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis. (RIBEIRO, 2007, p. 33)

Conforme Freitas e Vieira (2003, p. 36) as conquistas dos jesuítas não se restringiam a um poder religioso, pois ao deixarem a colônia possuíam um patrimônio que contava com: “25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, sem contar os seminários menores e as escolas de ler e escrever” (VIEIRA, 2003, p. 36 apud Azevedo, 1976, p. 47).

Como visto, a participação da Igreja Católica no processo educacional brasileiro está presente desde as origens da invasão Portuguesa. Isso ocorre ainda hoje com a forte presença da Companhia de Jesus (os jesuítas) no comando de instituições educacionais, como é o caso do Colégio Frei Antônio, na cidade de Tocantína.

Na visão de Freitas e Vieira (2003, p. 37) o período pombalino é de extrema importância para a educação brasileira, pois é a partir daí que o poder público estatal se torna responsável por ela.

Freitas e Vieira (2003, p. 38) sustentam que Pombal, na intenção de formar um estado laico, se contrapõe a visão religiosa, com o objetivo de recuperar a economia, concentra o poder na cultura portuguesa, e justifica a expulsão dos jesuítas pelo fato de querer “emancipar o ensino público, da influência pedagógica dos jesuítas” (Freitas, Vieira, 2003, p. 38 apud Azevedo, 1976, p. 49)

Na opinião de Ribeiro (2007, p. 33) essa mudança para o processo educacional tinha o intuito de formar seus alunos para serem os perfeitos nobres negociantes. Pombal queria simplificar os estudos e torna-los mais práticos para que aumentasse a procura de alunos interessados pelos cursos superiores, bem como melhorar a língua portuguesa, diversificar o conteúdo e incluir o de natureza científica. Surge, assim, o ensino público, não sendo mais financiado pelo estado, aquele que não formava o indivíduo para a igreja, mas sim financiado pelo e para o estado.

O Alvará Régio, 28-6-1759, que criava o cargo de diretor geral dos estudos, definia exames para todos os professores, proibia o ensino público, proibia o ensino particular sem licença do diretor geral, e criou uma comissão para fazer levantamento sobre o estado das escolas e professores. Com o Alvará cria-se também as Aulas Régias ou Avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, para substituir as disciplinas até então oferecidas nas escolas jesuítas. Isso tudo causou uma parcial ruptura da tradição, causando incerteza em relação ao novo. (RIBEIRO, 2007, p. 33-34).

A lei que institui a Real Mesa Censória foi criada em 1768, que se encarrega de cuidar do que diz respeito à educação, uma das medidas da Real Mesa Censória criada no ano de 1772 as “Escolas Menores” e decreta no mesmo ano o “subsídio literário”. Entretanto, segundo Freitas e Vieira “O subsídio tem vida breve, sendo extinto em 1835, não sem registros de abuso, desvio, fraudes e malversações” (FREITAS, VIEIRA, 2003).

Como caracteriza Freitas e Vieira:

A ruptura pombalina, ainda que parcial e incompleta, abriria a possibilidade de novos caminhos no Brasil Colônia. Estes começariam a se delinear com a emergência de um fato que alteraria aspectos da vida da sociedade nascente: a vinda da Corte portuguesa. (FREITAS, VIEIRA, 2003, p. 43).

Em 1807 Portugal é invadido pelas tropas francesas, e a família real, juntamente com a corte, são obrigadas a mudarem para o Brasil, e o príncipe regente é obrigado a abrir os portos. (RIBEIRO, 2007, p. 39). No dia 7 de março de 1808 chegaram no Rio de Janeiro sede do governo. A partir desse momento, o Brasil já não era mais uma simples colônia, mas sim Reino Unido a Portugal. Todavia com a abertura dos portos, é extinto o monopólio da dependência econômica do Brasil sobre o comércio, em relação à metrópole. No entanto essa situação apenas foi transferida de Portugal para a Inglaterra.

Com a chegada da Família Real foram criados a princípio cursos ligados à defesa militar e a Saúde: Academia Real Marinha, Academia Real Militar, cursos de cirurgia e de anatomia, só depois o de medicina. Esses cursos eram exclusivos para formar médicos e cirurgiões para a Marinha e o Exército. (FREITAS, VIEIRA, 2003, p. 43-44).

A presença da Família Real no Brasil exigiu uma reorganização administrativa, a nomeação de pessoas para o primeiro escalão dos ministérios criados no Rio de Janeiro, bem como provocou o desenvolvimento da vida urbana de Vila Rica, Salvador, Recife e principalmente do Rio. É bom frisar que só no rio eram 45.000 habitantes e recebe mais 15.000 pessoas. (RIBEIRO, 2007, p. 40). Foram criados, também, órgãos relacionados a cultura como:

[...] a Imprensa Régia (1808); a Biblioteca Pública (1810), hoje, Biblioteca Nacional; o Jardim Botânico (1810); e, o Museu Nacional (1818). Passam a circular os primeiros jornais e revistas – Gazeta do Rio (1808), Variações ou Ensaios de Literatura (1812) e o Patriota (1813). (FREITAS, VIEIRA, 2003, p. 44)

A não ser pela criação desses órgãos, os registros do que se refere à educação são nulos. Em Ribeiro (2007, p.42) vamos encontrar o seguinte esclarecimento a respeito do ensino no Brasil naquele contexto:

Quanto ao primário continua sendo um nível de instrumentalização técnica (escola de ler e escrever), [...]. Tem sua importância aumentada à medida que cresce o número de pessoas que veem nele, não só um preparo para o secundário como também para pequenos cargos burocráticos. Quanto ao ensino secundário permanece a organização de aulas régias, [...] (RIBEIRO, 2007, p. 42)

Assim, no que diz respeito à educação, mudou-se pouca coisa do período joanino, para o período pombalino.

Em Portugal o povo sente um grande descontentamento com a demora do regresso da família real e da corte para Portugal, eles alegavam estarem abandonados nas mãos dos ingleses. Esse descontentamento leva à revolução constitucionalista, que tinha o intuito de uma liberalização do regime. Assim, em 1821, o grupo chefiado por D. João VI é obrigado a voltar para Portugal e esse retorno acaba por ajudar no processo de emancipação política do Brasil (RIBEIRO, 2007, p. 43).

Ao se conseguir a autonomia em 1822, fez-se necessário uma constituição, que foi outorgada em 1824 e inspirada na Constituição francesa de 1791. A educação tinha ali uma ideia de sistema nacional de educação, mas no texto da constituição essa ideia é abandonada. (RIBEIRO, 2007, p. 45). Como se vê, há um longo tempo se fala na instituição de um sistema nacional de educação, no entanto só mais recentemente, o Estado brasileiro, pela pressão das ruas, criou um sistema de educação, porém com muitos problemas.

Quando D. Pedro I abdica do seu trono começa a fase das regências que duram do ano de 1831 a 1840, passando nesse intervalo quatro governos em nome do príncipe herdeiro, pois o mesmo não podia assumir o trono, o qual ainda era apenas uma criança. Durante a fase das regências, há vários problemas políticos, mas o país resolve essa fase de problemas com a antecipação da maioridade de D. Pedro II. (FREITAS, VIEIRA, 2003, p. 51)

Após a década de 1850, Ribeiro (2007, p. 56-57) sustenta que a educação era de péssima qualidade, havia um mal preparo dos alunos, pois faltou uma aliança entre o centro e província na área educacional. No século XIX, houve a organização das escolas normais trazendo uma pequena melhora. Com isso, veio à instabilidade

de alguns cursos, por estarem em nível secundário. Em 1880, em São Paulo, por apresentarem problemas de dificuldades de aprendizagem e o despreparo dos professores, passaram a ser três anos para ter o ensino superior, sendo entre os anos de 1846 a 1880 a escola aberta em São Paulo fechou e abriu por muitas vezes, devido à falta de professores preparados para lecionar. Então, em 1880 a escola reabre.

Vale ressaltar que em 19 de abril de 1879 é decretada a reforma Leôncio de Carvalho, que defendia a liberdade de ensino, o exercício do magistério e a liberdade de frequência. Temos neste cenário, tendências pedagógicas positivistas tentando ser aplicadas. O ensino feminino é oferecido em nível secundário pelas redes particulares. (RIBEIRO, 2007, p. 66-67).

[...] o governo imperial atendia aos interesses da camada senhorial constituídas de duas facções significativas: a ligada à lavoura tradicional (cana, tabaco, algodão) e à nova lavoura (café). Esta última dominava o aparelho de Estado, admitindo, no entanto, a participação da outra facção. (RIBEIRO, 2007, p. 69).

No final do século XIX, o império não atendia as necessidades de uma grande parte da população. Apesar do constante crescimento da classe média, essa parte da população não era forte o suficiente para modificar o regime político, por isso se aliaram a um grupo que também estavam descontentes. Mas a mudança na ordem política fica sujeita a classe dominante que tem que fazer com que uma das facções se interessasse pela modificação. Assim é proclamada a república sobre a liderança da camada media com apoio da camada dominante do café. (RIBEIRO, 2007, p. 70)

Ribeiro (2007) enfatiza sobre a organização escolar, uma grande influência positivista, associadas à ideia de progresso a todo custo. A Reforma Benjamin Constant defendia a liberdade e a laicidade do ensino, como também a gratuidade da escola primária. Uma das intenções era tornar os diversos níveis de ensino “formadores” e não apenas preparadores dos alunos. Outra mudança era focar o ensino nas ciências rompendo com a tradição humanista clássica. (RIBEIRO, 2007, p. 73).

Ademais Ribeiro (2007) coloca que:

Na realidade, o que ocorreu foi o acréscimo de matérias científicas às tradicionais, tornando o ensino enciclopédico. Este fato constitui outro motivo da crítica e acaba por comprometer a defesa do princípio que a base da formação humana deveria ser científica, dando força àquelas que defendiam a predominância literária. Pelos relatos do período, percebe-se

que esses problemas de precocidade e acúmulo foram sentidos e encarados como de difícil solução. Já em 1893 há modificação visando uma distribuição mais proporcional das matérias do Ginásio Nacional com ampliação da parte literária, anteriormente sacrificada. (RIBEIRO, 2007, p. 74).

Isso vai desenvolver-se no período republicano, onde as reformas vão ser predominantes, sem avanços no ensino secundário social no Brasil, destacam-se: Reforma Benjamim Constant (1890), Reforma Eptácio Pessoa (1901), Reforma Rivadávia Corrêa (1911), Reforma Carlos Maximiliano (1915) e Reforma João Luiz Alves (1925).

2.1.2 A educação no período da república e na atualidade

No período republicano há um combate ao florianismo que visa: “a) afastar do poder o componente militar que nele representava a camada média; b) utilizar novo regime (republicano) para conseguir antigos fins atendimento dos interesses da ‘camada senhorial’” (RIBEIRO, 2007, p. 77)

Ribeiro (2007, p. 100) relata que em relação ao ensino no período republicano, houve o desenvolvimento do grau médio e a organização escolar envolvendo múltiplos tipos de cursos e integrando o primário e superior. A nova ordem educacional defendia a organização universitária, visando o atendimento das necessidades profissionais e de pesquisa, bem como a criação da faculdade de filosofia. De acordo com Ribeiro (2007, p. 127) houve três momentos históricos, a saber: Getúlio Vargas de 1937 a 1945, o de Eurico Gaspar Dutra de 1946 a 1950; e o do retorno de Getúlio de 1951 a 1954.

Segundo Freitas e Vieira, Vargas através do golpe de estado em 1937, que foi denominado “Estado Novo”, com um regime extremamente autoritário, assume o governo. Neste período, na área política houve duas constituições: a de 1934 de cunho liberal, trazendo inovações importantes, e a de 1937 que sinalizou o segundo período do governo getulista “a ditadura”. Nessa época ocorreu uma centralização do poder anticomunismo e nacionalismo e isso retrata uma ditadura, pois não houve democracia. São criados no ano de 1945 os partidos políticos: UDN (União democrática Nacional) partido liberal e adversário do Estado Novo; o PSD (Partido Social Democrático) partido que lança a candidatura do general Eurico Gaspar

Dutra; e o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro) inspirado por Getúlio e com objetivo de agregar as massas trabalhadoras. (FREITAS, VIEIRA, 2003, p. 87-89).

Um evento de escala mundial teve impacto no processo político interno. A segunda Guerra teve início em 1939 com as forças nazistas alemã de Adolf Hitler invadindo a Polônia, e só a partir de 1942 o Brasil começou a fazer parte desse movimento contrário às práticas dos países do eixo (Alemanha, Itália e Japão). Após a derrota da nação fascista, em 1945, findou-se a Guerra. Nessa época o público começou a contestar o regime ditatorial getulista. Os intelectuais, artistas, profissionais liberais e uma grande parcela da população queriam a democracia no país, iniciando uma pressão para que Vargas renunciasse ao seu mandato.

Em meio a tudo isso, grupos como os dos militares, manifestos de categoria profissionais como a ordem dos advogados do Brasil (OAB), e congresso brasileiro de escritores, insatisfeitos com a ditadura, se manifestam a favor da democracia. (FREITAS, VIEIRA, 2003, p.89).

Vale ressaltar que em 1942 aconteceu a elaboração da reforma de ensino Capanema, criada através de um anteprojeto de lei de diretrizes e bases da educação, que são as Leis Orgânicas do ensino, vigorou até a criação da LDB em 1961. (RIBEIRO, 2007, p. 150). Foram criados, também, vários órgãos educacionais de âmbito nacional, como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP,1938), Serviço Nacional de Radiodifusão Educacional, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI,1942). (RIBEIRO, 2007, p. 145).

Vemos que a criação desses órgãos, juntamente com a reforma Capanema, delinearão o ensino nacional de educação do país. Obviamente, estes organismos são criados com o objetivo de colocar o país no processo de modernização e preparação de mão de obra para a recente indústria.

Com o fim da era Vargas, na qual ele foi forçado a renunciar ao cargo de presidente, e como muitos não sabem, Vargas não possuía vice-presidente, pois, a Constituição de 1937 não previa tal cargo. Assim, após a sua renúncia, no final de 1945, quem ficou no comando do país foi um Juiz Federal, ficando este no cargo por três meses até ocorrer às eleições daquele mesmo ano.

Com a deposição de Vargas, em 29 de outubro de 1945, assume o governo Gaspar Dutra, que fica de 1946 a 1950. Nesse período é promulgada a 4ª Constituição Republicana, que para a educação, reafirmam os princípios de democratização, lança-se o plano SALTE (saúde, alimentação, transporte, energia),

no entanto só saiu do papel duas obras. (RIBEIRO, 2007, p. 132-133). São criados também os órgãos: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC, 1946), Conselho Nacional de Pesquisa (CNP, 1951), Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 1951), Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES, 1954), Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (1955) e muitos outros. É dado o pontapé inicial na lei da LDB, em 29 de outubro de 1948, quando foi encaminhado para a câmara federal com a exposição de motivos subscrito por Clemente Mariani, ministro da educação e saúde. (RIBEIRO, 2007, p. 145)

O governo de Dutra promoveu a abertura democrática, mas manteve restrições aos direitos dos trabalhadores. Por pressão das oligarquias industriais, foi instituído o congelamento do salário-mínimo, o que gerou uma série de greves dos trabalhadores.

Sob a justificativa de fazerem parte de movimentos comunistas, o Estado interferiu em mais de 100 sindicatos e colocou o PCB (Partido Comunista Brasileiro) na ilegalidade. (FREITAS, VIEIRA, 2003, p. 105)

O governo Dutra alcançou alguns benefícios como: Garantiu a igualdade de todos os cidadãos perante a lei; Estabeleceu a liberdade de manifestação de pensamento; Criação da escola superior de guerra, voltada para a formação de oficiais militares; Criação de incentivos de grandes empresas estrangeiras; Criou o Plano SALTE (saúde, alimentação, transporte e energia) que considerava de grande importância e tinha como objetivo melhorias para a população, só que não conseguiu realizar essas ações por falta de verba; Construção da rodovia ligando São Paulo ao Rio de Janeiro (que leva seu nome), dentre outros. Ocorreu, também, alguns acontecimentos: Rompimentos das relações com a união soviética e aliança com os Estados Unidos; Fechamento do PCB e Cassação dos mandatos dos parlamentares deste partido; Fechamentos de sindicatos e prisões de sindicalistas que faziam oposição ao governo.

Dutra deixou a presidência em 1951 e três anos depois, participou da conspiração que derrubou o governo democrático de Vargas. Em 1964, apoiou o golpe militar que depôs o presidente João Goulart e manteve expectativa de voltar à presidência.

Em 1951 Getúlio retorna ao governo, agora como presidente eleito pelo povo.

Nas eleições de 1950, Vargas retornou ao poder, elegendo-se presidente da República pelo PTB, toma posse em 31 de janeiro de 1951, afirmando ter voltado ao poder pelos braços do povo. (FREITAS, VIEIRA, 2003, p. 106).

Vargas chega adotando a mesma política da ditadura, apoia-se no populismo e na propaganda interna para conquistar adesão a seu projeto nacionalista. Cria o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), a Petrobras e a Eletrobrás, para dar continuidade em seu projeto de industrialização. (FREITAS, VIEIRA, 2003, p. 106)

O governo de Vargas foi interrompido no dia 24 agosto de 1954, por suicídio, com um tiro no coração, em seu quarto no Palácio do Catete no Rio de Janeiro. Um trecho da carta que deixou dizia: “(...)nada receio. Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na História” (COTRIM, 2005 p. 548).

No lugar de Vargas assume no mesmo dia de sua morte, seu vice, José Fernandes Campos Café Filho, mas não completou o mandato que terminaria em janeiro de 1956, foi deposto em 8 de novembro de 1955. Entre esses 16 meses que se passaram da morte de Vargas até a nova eleição, ficam no governo três presidentes: Café Filho, depois Carlos Luz e por último, Nereu Ramos.

Inicia-se o Governo de Juscelino de Oliveira Kubitschek no ano de 1956 onde foi eleito presidente e seu vice é João Goulart. Juscelino tem em seu governo um discurso desenvolvimentista, a fim de cumprir sua promessa de campanha que era “cinquenta anos (de progresso) em cinco (de governo). Cria-se o plano de metas. Um de seus maiores feitos foi à criação e construção da capital federal do planalto central, “Brasília” que foi inaugurada em 21 de abril de 1960. (FREITAS, VIEIRA, 2003, p. 106-107)

Ao final do seu governo é notório o crescimento econômico e a modernização, mas o projeto desenvolvimentista é negativo, visto que deixa para seu sucessor desequilíbrio nas contas públicas e a inflação elevada. (FREITAS, VIEIRA, 2003, p. 108).

Em 1961 assume o governo Jânio Quadros, mas fica no governo apenas 8 meses, entretanto nesses oito meses:

O presidente defende a soberania nacional e a independência em relação à política externa. Submete-se, entretanto, à orientação do Fundo Monetário Internacional (FMI), adotando medidas de austeridade econômica, a

exemplo da restrição do crédito e do controle de reajustes salariais. Medidas conservadoras são adotadas. Jogos de azar são proibidos. Até o biquíni, a grande novidade da moda-praia daquele tempo, é perseguido. (FREITAS, VIEIRA, 2003, p. 108)

Assim em 25 de agosto 1961, após os oito meses de mandato, Jânio renuncia por ter um temperamento instável e por não aceitar negociações. Depois de muitas negociações, João Goulart (Jango) assume a presidência. Lança o Plano Trienal de Desenvolvimento Econômico e Social. Em 1964 o presidente é destituído e começa o Regime Militar. Nesse período os militares são apoiados por vários grupos políticos, pois são eles que dão substância de legitimidade ao regime ditatorial; enquanto que, os grupos políticos que são contrários ao regime são perseguidos, presos, torturados.

Após o golpe de 1964, passam pela presidência: Humberto de Alencar Castelo Branco (16/04/1964 a 15/03/67), Arthur da Costa e Silva (15/03/1967 a 30/08/1969) sendo que o mesmo adoeceu e foi substituído pela junta militar (31/08/69 a 30/10/69), Emílio Garrastazu Médici (30/10/69 a 15/03/74), Ernesto Geisel (15/03/74 a 15/03/79) e João Baptista Figueiredo (15/03/79 a 15/03/85). A passagem de todos esses presidentes foi denominada “Regime militar” que se instaurou após o Golpe Militar de 1964. Nesse período, a urbanização e industrialização avançam, a inflação é mantida sob controle, o ritmo de desenvolvimento econômico acelera, cria-se uma nova constituição em 1967, o governo decreta atos institucionais (AI), estabelece obi-partidarismo (ARENA e MDB). Havendo também grande agitação dos jovens nas capitais e greves de operários, sendo que uma delas foi liderada por Luiz Inácio da Silva (LULA), como presidente do sindicato dos metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema. (FREITAS, VIEIRA, 2003, p. 121-129). Apesar disso, este foi um período nebuloso da história do Brasil, pois o Estado se tornou inimigo da sociedade e houve profundo desrespeito à vida e aos direitos fundamentais do ser humano em todos os sentidos, embora ainda tenha pessoas que preferem negar a existência dessa parte de nossa história.

Já na área Educacional, no regime militar são criadas: MOBRAL (movimento Brasileiro de Alfabetização) em 15/12/67 (Lei nº5.370), a reforma universitária (Lei nº 5.540/68) e são fixadas as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus. (Ribeiro, 2007, p. 190-191).

Em meio a todos esses transtornos políticos, foi estabelecida a 20 de dezembro de 1961, pela Lei n.º. 4.024, as Diretrizes de Bases da Educação Nacional que já tramitava no Congresso há 13 anos. A partir da promulgação desta lei as diferentes modalidades de ensino se reúnem em um único texto.

“A Lei de Diretrizes e Base da Educação (de 1961) determina que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” e assegura que “...pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor”.

Depois da criação da LDB veio o método de educação do professor Paulo Freire, que consistia alfabetizar em 40 horas, adultos analfabetos. Foi criado em 21 de janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que tinha a missão de alfabetizar 5 milhões de brasileiros até o ano seguinte, no entanto o PNA foi extinto três meses após sua criação, devido Golpe Militar, de 31 de março de 1964.

A eleição de Tancredo Neves para presidente da república marca o fim do regime militar, as eleições foram indiretas, ou seja, pelo Colégio Eleitoral, pois em 25 de abril de 1984, a emenda que defendia as Diretas-Já foi derrotada pelo Congresso Nacional. Em consequente, com José Sarney volta o Estado democrático. Em 1990 é eleito Fernando Collor de Melo para presidente da república através de eleições diretas. Para explicar esse fato Freitas e Vieira utilizam da seguinte argumentação:

O retorno à democracia no Brasil, não se dá por simples outorga ou concessão dos militares. Como já observado, trata-se de conquista lenta, forjada no território dos movimentos sociais, iniciados desde o final da década de 70, com as greves dos metalúrgicos do ABC paulista (1978) e outras lutas políticas pelo direito a uma cidadania plena. (FREITAS, VIEIRA, 2003, p. 144)

Essas lutas no decorrer do período denominado militar, que alcançaram a democracia, e no período correspondente a 15 anos o Brasil, é palco de mudanças de ordem econômica, política, social e cultural. No período que corresponde à volta da democracia, tivemos na presidência: José Sarney (15/03/1985 a 14/03/1990), Fernando Collor de Mello (15/03/1990 a 02/10/1992), Itamar Franco (02/10/1992 a 31/12/1994), e Fernando Henrique Cardoso (01/01/1995 a 01/01/2003). (FREITAS, VIEIRA, 2003, p. 146). E, no período democrático os governos de

No âmbito educacional, no período da presidência de José Sarney, são envolvidos no Dia Nacional da Educação mais conhecido como Dia D da Educação

os Estados, municípios e escolas, é promulgada a constituição de 1988.

No governo de Collor a educação se materializa no programa Nacional de Alfabetização e cidadania (PNAC), e é lançado o documento Brasil: um projeto de reconstrução nacional para ser o principal instrumento do governo.

O governo Itamar Franco inicia com debates sobre o Plano Decenal de Educação Para todos com a realização da conferência Nacional de Educação para todos, a divulgação das Diretrizes de Ação Governamental.

Já nos dois mandatos de Fernando Henrique faz-se a elaboração do documento planejamento político-estratégico, aprovação da Emenda Constitucional que aprova a reforma da LDB em 1996 (Lei 9.394/96), realiza-se pela primeira vez o Provão (Exame Nacional de Cursos) feito com formandos de graduação da educação superior, cria o ENEM em 1998, reforma o currículo do ensino fundamental através do programa de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). (FREITAS, VIEIRA, 2003, p. 158-171)

A LDB de 1996 trouxe alguns elementos importantes em seu texto para a defesa da democratização da educação: fica instituída a Gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares (art. 3 e 15); Ensino fundamental obrigatório e gratuito (art. 4); Carga horária mínima de oitocentas horas distribuídas em duzentos dias letivos na educação básica (art. 24); Prevê um núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio e uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (art. 26); Formação de docentes para atuar na educação básica em curso de nível superior, sendo aceito para a educação infantil e as quatro primeiras séries do fundamental, formação em curso Normal do Ensino Médio (art. 62); Formação dos especialistas da educação em curso superior de pedagogia ou pós-graduação (art. 64); A União deve gastar no mínimo 18% e os estados e municípios no mínimo 25% de seus respectivos orçamentos na manutenção e desenvolvimento do ensino público (art. 69); Dinheiro público pode financiar escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas (art. 77); Prevê a criação do Plano Nacional de Educação (art. 87). (LEI 9.394, 1996)

A partir de 2003 destaca-se em educação ...

Segundo Moran (2007, p.08) a educação é universal e tem que ser de qualidade; e nos dias atuais é concebida fundamentalmente como maior condição para o avanço de qualquer país. Sendo também uma prática social e histórica, não é

só nos bancos da escola que se educa, às vezes a educação vem de pessoas que nem mesmo sabem ler e escrever. Uma educação familiar onde os professores são os pais e até a sociedade.

Conforme a constituição brasileira de 1988 art. 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.(BRASIL, 1988)

Como vimos, desde as origens e em diferentes períodos de nossa história, a educação foi assumida como privilégio de alguns. No próximo capítulo vamos apresentar nossas reflexões acerca da educação pensada como projeto para as populações do campo.

2.2 Educação rural e educação do campo: projetos distintos

Neste texto nosso objetivo é trazer o debate de duas perspectivas de formação, que historicamente vem se constituindo como referência para o processo de formação de crianças dos anos iniciais no Brasil. Uma que se afirma e fortalece amparada no conservadorismo e no desejo de continuar formando para dominar que é expresso no ideário de formação da educação e da escola rural. A outra, ainda é um processo em construção nos últimos vinte e cinco anos no Brasil, que vem fazendo a crítica da educação conservadora e que aponta a possibilidade de a educação e a escola serem mais parceiras das comunidades que participam do seu processo de formação. Esta é a perspectiva da educação do campo.

2.2.1 Educação Rural

Historicamente, a educação no meio rural tem sido objeto e instrumento do estado para executar políticas e modelos de agriculturas, com o intuito de atender interesses que não são da classe trabalhadora, que vive no meio rural e que não os valoriza enquanto grupo social, enquanto classe, enquanto pessoa.

Nessa perspectiva, o Brasil apresenta-se como um país que desde a sua gênese prevaleceu com características agrárias de um país agro exportador, que desde o período colonial foi organizado de fora para dentro, pensado a partir de

objetivos externos, mantendo-se uma forte relação entre a educação e a produção agrícola.

Até a década de 1930, os sujeitos do meio rural tinham pouco acesso à educação formal e restavam-lhes apenas assumir a condição de aprendiz de agricultor, ou seja, criou-se no seio da sociedade normas de uma sociedade capitalista.

Leite (1999) afirma com propriedade que

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão “gente da roça não carece de estudos” (LEITE, 1999, p. 14).

Vimos no primeiro texto como esta perspectiva apontada no pensar de Leite foi instituída em diferentes momentos da história brasileira, contudo, é essencial destacar que a classe dominante brasileira, especialmente a que vive no meio rural, demonstrou desconhecer a função da educação para a classe trabalhadora, pois não considera que esta tenha a oportunidade de receber educação, considerando que a escolarização era um privilégio de poucos e que para o camponês bastaria apenas o conhecimento empírico do saber trabalhar com a terra.

Assim, pode-se dizer que a educação para o meio rural até a década de 1930, estava voltada para o preparo de mão de obra para a melhoria do trabalho agrícola. Somente a partir desse período, os movimentos revolucionários centrados na visão liberal trouxeram à sociedade brasileira uma nova forma interpretativa do processo econômico, cuja prioridade maior estava na instalação de um processo industrial de produção.

Neste sentido, o Brasil com base num processo de industrialização que se instalava, precisava dar prioridade a uma educação voltada para a capacitação profissional, mediante as novas possibilidades do mercado.

Leite (1999, p. 111) afirma que “a preocupação maior com o campo e as populações camponesa não foi à escola em si, mas a produção agropecuária ali realizada, como subsídio fundamental para o processo urbano industrial”. O que significou deixar grande parte da população que vive no campo abandonada a sua própria sorte.

No entanto, o que fica claro é que ao longo do desenvolvimento do processo econômico brasileiro, independentemente da época, a escola no meio rural esteve a serviço do capital e dos capitalistas que indiretamente, agiram no campo e sobre a vida dos camponeses.

Percebe-se que a prática da escola rural foi abandonada, buscando nas escolas urbanas seus novos referenciais didático-pedagógicos, fazendo refletir, desse modo, os objetivos massificadores liberais do consumo e da aceleração produtivas dentro da concepção e do ideário do estado moderno.

Para Leite (1999)

Quando a educação está fora do contexto imediato de vida, ela não consegue tornar-se autossustentada, de interesse comunitário, e está fortemente propensa à regressão, porque esquecemos o que não usamos. É mister, pois, que o conteúdo pedagógico tenha também a característica da utilidade prática. Caso contrário, praticaríamos o pedagogismo, no sentido de dissociarmos a educação do contexto socioeconômico, político e social (LEITE, 1999, p. 97).

No entanto, percebe-se que nos dias de hoje, a educação rural busca satisfazer as necessidades do sistema capitalista, descaracterizando a sociedade rural, que luta por saber sistematizado adequado às suas necessidades, que lhe ofereça sustentação necessária, partindo dos diversos saberes por eles produzidos, tornando possível propiciar uma aprendizagem significativa que permita que os alunos tenham visões diferenciadas de mundo, de vida, de trabalho, de produção e de novas interpretações da realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador.

Neste sentido, podemos afirmar que historicamente a educação rural foi pensada a partir de interesse de classe que não são os seus, enquanto classe. Isto evidencia que a educação no meio rural é perpassada pelas contradições sociais que privilegiam uma educação como instrumento da classe dominante.

Segundo Marlene Ribeiro (2012), para caracterizar a educação rural, é necessário iniciar elaborando um diagnóstico dos sujeitos que a compõe. Sendo assim, vale ressaltar que é uma educação formada por indivíduos que em sua maioria tem na agricultura o meio mais relevante para a própria sustentabilidade. Esses sujeitos são camponeses, pessoas que habitam e exercem seu trabalho no campo recebendo uma quantia mínima pelo trabalho que realiza.

De acordo com Ribeiro (2012), quando se refere ao contexto de educação, percebe-se que não há uma distinção enquanto modalidade do que é ofertado nas áreas urbanas, ou seja, não existe o processo de adequação do contexto da realidade dos camponeses. Dessa forma, prevalece um ensino restrito apenas em noções simples de leitura, escrita e operações matemáticas básicas, levando ainda ao grande índice de analfabetismo.

Outro autor que aborda a conjuntura de direito e contextualização da educação é Sérgio Haddad (2012). Segundo o autor, idealizar a educação como direito de um indivíduo, corresponde a entender que a educação deve se fazer presente em meio aos direitos imprescindíveis ao desenvolvimento da dignidade do ser, de forma íntegra. Sendo assim, o direito à educação precisa ser garantido a todos os indivíduos, independentemente de qualquer outro fator ou território, seja urbano ou rural.

Por meio da educação, são acessados os bens culturais, assim como normas, comportamentos e habilidades construídas e consolidadas ao longo da história da humanidade. Tal direito está ligado a características muito caras à espécie humana: a vocação de produzir conhecimentos, de pensar sobre sua própria prática, de utilizar os bens naturais para seus fins e de se organizar socialmente. (HADDAD, 2012, p.215)

Compreende-se que esta é uma perspectiva importante de pensar a educação nos tempos atuais, especialmente quando ela assume seu caráter escolar no atendimento a populações específicas. De acordo com Haddad (2012), a educação escolar é o alicerce na construção do desenvolvimento formativo dos indivíduos, norteando-os de forma que esses possam compreender que são seres que devem lutar pela conquista de outros direitos. Para o autor, a educação é uma ferramenta relevante para a efetivação dos fatores acima citados. No entanto, não somente a educação escolar, mas sim em toda sua amplitude, pois, a educação não se limita apenas à instituição educacional, ou seja, o contexto educativo abrange o meio familiar e o social em que esse indivíduo está inserido.

Ribeiro (2012) enfatiza que os educandos, filhos de camponeses, são inseridos no processo de trabalhar e estudar quando ainda criança, isto porque a maioria desses educandos precisam, através de seu trabalho, auxiliar no sustento da família. Diante desse contexto, observa-se a grande relevância do papel a ser desenvolvido pela escola com o propósito de motivar esse educando a dar continuidade aos estudos. Mas segundo as discussões da autora, o que acontece na

realidade é uma prática totalmente equivocada, pois na instituição de ensino apenas se estuda, e o contexto analisado não apresenta uma relação com o trabalho ou com a rotina do dia-a-dia do educando. Ou seja, há um corte entre o que a escola ensina, pensa e faz e a vida das crianças e de suas famílias, principalmente no caso de crianças que estudam em escolas rurais, basicamente aquelas que vivem em áreas de assentamento de reforma agrária.

A autora relata sobre as dificuldades quanto à habilidade dos educadores em desenvolverem um trabalho que possibilite que os educandos sintam-se correspondidos na ação educativa, principalmente na relação ao trabalho e contexto escolar, ou seja, a permanência dos alunos está intrinsecamente associada ao que lhe é proposto. Mas é imprescindível notar que os profissionais da educação não são preparados e qualificados em uma formação que lhes proporcione um desenvolvimento formativo para ministrar um trabalho coerente, de acordo com a realidade do aluno camponês, o que ocasiona ao educador um desprendimento em exercer suas atividades nas instituições localizadas nas áreas rurais. Isso coloca uma responsabilidade maior para as instituições que formam professores para os anos iniciais, como é o caso da formação do pedagogo.

Ribeiro (2012) relata que as escolas rurais, assim como as urbanas, incluídas em meio as relações de uma sociedade na qual seu modo de produção é capitalista, possuem fatores demarcados pelo processo industrial, uma vez que o interesse é formar indivíduos para exercer trabalho que apenas favoreça esse modo de produção e não se articule com as perspectivas dos processos de trabalho e produção do campesinato.

A escola não incorpora questões relacionadas ao trabalho produtivo, seja porque, no caso, o trabalho agrícola é excluído de suas preocupações, seja porque sua natureza não é a de formar para um trabalho concreto, uma vez que a existência do desemprego não garante este ou aquele trabalho para quem estuda. (RIBEIRO, 2012, p. 294)

Diante do exposto, pode-se compreender o quanto a educação rural é mencionada como um contexto em meio a percepções preconceituosas no que se refere ao camponês, pois a agricultura, o trabalho com a terra é entendido como algo desvalorizado e os indivíduos que vivem no meio rural e exercem essas atividades são citados como seres ignorantes em relação aos saberes de uma sociedade nacional complexa e que vive mediada pela busca da lucratividade.

A luta por educação é a mesma luta por políticas públicas que valorize os sujeitos do campo, pois historicamente a educação rural tem sido implantada como forma de mercadoria e políticas compensatórias, com a criação de programas educacionais que tinham como finalidade prender o homem rural a terra, formando-o convenientemente para o amor à pátria e em função da produção, e com isso deixaria o espaço urbano livre para os interesses dos dominadores do mundo rural.

A escola e a educação rural não devem se restringir ao espaço/território rural, ela também está e acontece no mundo urbano. Para Leite (1999, p. 99): “A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção e de novas interpretações da realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador”.

Nesta perspectiva, o papel da escola rural, pressupõe uma íntima ligação com a cultura, os valores, as concepções e experiências advindas dos camponeses, trazendo para dentro da escola as necessidades enfrentadas pelos sujeitos e juntas, traçando medidas que vão ao encontro destas necessidades. Assim, a educação rural se identifica pelos aspectos e sujeitos que a ela estão relacionados.

Therrien e Damasceno (1993, p. 07), indicam que “a educação constitui uma prática social e histórica que se liga diretamente à vida objetiva e subjetiva dos sujeitos envolvidos na referida prática”. Daí a importância de fazer o debate da educação do campo.

2.2.2 Educação do campo

As populações pobres do campo, historicamente, foram e são excluídas de processos educativos formais, embora há muito tempo existam escolas no campo, no meio rural, mas a escola e a educação que é denominada como sendo “*do campo*” é fruto das lutas dos movimentos sociais e tem uma história de uns vinte e cinco anos (contados a partir da primeira Conferência de Educação do Campo realizada em 1988).

A origem da educação do campo está marcada por processos históricos de luta pela terra em todas as regiões do Brasil. Essas lutas são partes de movimentos que ocorrem em nosso país desde sua primeira invasão pelos europeus colonizadores (principalmente os vários movimentos sociais rurais). De lá pra cá muita coisa mudou, mas existe uma característica que marca profundamente a

sociedade brasileira, que é o modo como se definiu ao longo da história, acerca da apropriação e do uso da terra entre nós. Por isso, que ainda hoje, os trabalhadores pobres em todo Brasil, lutam e conquistam espaços importantes, como é o caso dos assentamentos.

Segundo Caldart (2012), a Educação do Campo possui como objetivo principal, a superação da educação rural, uma vez que na educação rural esses sujeitos não são compreendidos como seres apropriados para desenvolverem saberes e conhecimentos. Sendo assim, o empenho realizado no ato de constituição do movimento em defesa da Educação do Campo, teve como alvo, lutar pelas conquistas da educação de uma maneira mais ampla, desse modo, não seria uma educação restrita apenas nas especificidades das áreas de reforma agrária.

De acordo com a autora, para esse movimento obter êxito, faz-se necessário promover uma articulação entre conhecimentos históricos de ações, lutas e resistências, para que assim haja uma compreensão na qual a educação seja elucidada como um contexto que não se determina de forma individual e nem tão pouco de forma localizada. Nesse contexto, podemos perceber que são os mesmos indivíduos que estão em busca da terra de trabalho que se manifestam para formarem as organizações em prol da educação escolar e das políticas públicas.

Para Caldart (2012), a busca de desenvolvimento da Educação do campo não é recente, pois há diversos movimentos os quais lutam por políticas públicas de forma que essas venham garantir aos camponeses o direito à educação escolar, correspondendo suas expectativas de modo que seja ela uma educação no/do campo. Percebe-se que em meio ao processo de formação social, o camponês não faz parte da camada beneficiada ao acesso à escola de qualidade e nem mesmo no que diz respeito à universalização da educação básica.

De acordo com a Revista Brasileira de Educação (2013), em contraposição à educação rural, a educação do campo é um segmento edificado na e pelas ações dos camponeses, pois essas ações aglomeram uma variedade de movimentos sociais populares os quais lutam pela terra, em especificamente pela reforma agrária, sendo assim mencionada ao contexto a educação do campo.

A educação do campo visa à formação dos filhos dos agricultores para enfrentar os desafios da produção agrícola e da vida contemporânea. [...].Movimentos populares que integram o Movimento Camponês querem ir além da escola multisseriada rural; exigem a educação, da infantil à acadêmica, articulada ao trabalho como definidor do humano dentro de um

projeto societário popular que inclua os agricultores enquanto sujeitos produtores de bens e conhecimento. (Revista Brasileira de Educação, 2013, p. 78)

Vale destacar que mesmo havendo a intensa relação entre o movimento dos camponeses lutarem pela terra e pela escola, primeiramente eles se organizam nos acampamentos, elaborando estratégias para pressionar o Estado para a realização da reforma agrária, nesse momento percebe-se a luta pela terra. Em seguida, com o decorrer do tempo, os pais que são eles, os camponeses em luta pelos seus direitos, começam a reivindicar por uma instituição escolar, sendo que essa não deverá apresentar as características semelhantes às que ao longo dos anos sempre os definiram como sujeitos retardados e ignorantes, negando assim sua identidade.

Diante do exposto, compreende-se a necessidade do avanço em estudos que tenham como intuito principal, expor um direcionamento em relação à educação camponesa frente às políticas públicas de educação. Vale ressaltar que a sociedade camponesa é mencionada em diversos momentos como um conjunto de sujeitos excluídos e discriminados, desde suas propostas, ações e até mesmo no que se refere a sua expressão cultural.

Dessa forma, é de suma importância enfatizar a necessidade dos movimentos sociais organizados por esses trabalhadores. É visto que muitas conquistas já foram alcançadas, porém ainda há um grande embate pela frente, pois vários desses pais que lutam por uma educação escolar no/do campo, são indivíduos que não tiveram a oportunidade de usufruir dessa educação que hoje almejam para seus filhos.

É importante compreender que no meio rural, assim como nas cidades, não há uma escola única, a escola é plural e diversa, assim como são as populações atendidas por ela. Precisamos compreendê-las, ouvi-las e dialogar com essas populações, para que possamos ir produzindo mudanças na escola, mas conscientes dos limites da escola burguesa que nós e o estado inventamos. O debate no interior das escolas e a pressão dos trabalhadores, camponeses, universidades, movimentos sociais, tem construído políticas públicas e alguns princípios dessa escola (OLIVEIRA, 2013).

Em primeiro lugar, o termo campo não é apenas um substituto do termo rural, pois para Fernandes (2005):

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo

não é só lugar de produção agropecuária e industrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por isso tudo, o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação. (FERNANDES, 2005, p. 137).

Este é um modo de pensar a educação e a escola como resultante das contradições vividas pelos diferentes sujeitos que vivem no campo. Neste sentido, ela é do campo, por que é pensada juntamente com estas populações. A “antiga” escola rural que ainda é atual, é limitada neste sentido. Escola no/do campo é diferente de escola rural (OLIVEIRA, 2013).

As crianças, filhos de pobres, de camponeses, brincam, estudam e trabalham. Compreendemos que a escola precisa conhecer essa realidade. Concordamos com Soares (2004) quando adverte que é urgente e necessário fazer o processo de alfabetização caminhar na direção do letramento, ou seja: o saber ler e escrever supõe ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita nos distintos contextos de relações sociais em que vivemos. E isto é muito importante para as populações do campo, pois coloca o trabalho educativo da escola, como instrumento de transformação dos espaços onde essas pessoas estão. O professor tem uma tarefa importantíssima neste processo.

A identidade da escola do campo nasce das lutas políticas por direitos (terra e educação principalmente). As Diretrizes Operacionais orientam a identidade da escola do campo em seu Artigo 2º afirmando que:

A educação do campo é uma concepção politico-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições da existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e os espaços da floresta, da pecuária, da agricultura, das minas, os pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas (BRASIL, 2002, p. 2).

Compreendemos que esses instrumentos legais são importantes, mas não são suficientes para que os governos cumpram as suas obrigações com essas populações, pois muito facilmente temos direitos conquistados, mas uma dificuldade muito grande de vê-los efetivados, como é o caso de nossa realidade em Miracema do Tocantins e do assentamento que mais adiante vamos contar suas origens.

Após, pelo menos, duas décadas de debates e muitos conflitos, os movimentos sociais e pesquisadores da área já garantiram alguns princípios da escola do campo (Brasil, 2014, p. 13-14) e que tem contribuído para fortalecer o

debate acerca da construção de uma identidade para essa escola não somente do campo:

1. Gestão participativa e coletiva da escola;
 2. A organização dos tempos e espaços escolares para além do já instituído;
 3. A busca da relação da escola com a vida (o trabalho pedagógico é extraído da materialidade da vida real dos educandos);
 4. O vínculo das escolas do campo com as lutas sociais;
 5. A escola deve possibilitar o acesso ao conhecimento universal, contemplando as singularidades existentes na vida dos educandos.
- (BRASIL, 2014, p. 13-14)

Pelo exposto acima e refletindo acerca das escolas rurais de Miracema, vemos que ainda há muito por fazer, pois o modo como elas funcionam, as propostas pedagógicas praticadas estão distantes deste ideário. Segundo Arroyo (2004) a educação do campo deveria estar comprometida com princípios que fortalecessem qualitativamente a formação do povo.

Estamos entendendo por escola do campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. (ARROYO, et al, 2004, p. 53).

Essas questões mencionadas pelo autor evidenciam que os trabalhadores rurais e seus filhos sabem e compreendem que estranhamente a escola não se preocupa em levar em conta, em aproveitar os conhecimentos que cada família tem e que podem contribuir no processo de formação das crianças, mas ao mesmo tempo, não se deve deixar de buscar alternativas para que a escola, com o seu trabalho formativo não vire as costas para a comunidade.

É frequente ouvirmos afirmações às quais relatam que o sistema escolar no qual somos inseridos como urbano, sendo este pensado de forma excludente. Nesse contexto, as organizações de políticas educacionais mencionam os cidadãos urbanos como o modelo de seres de direitos, existindo assim uma concepção da cidade como o espaço de progresso e busca por dignidade. Havendo com isso uma interpretação de forma negativa para com o campo, sendo este pensado como o espaço de retrocesso e de uma cultura tradicional.

Segundo Arroyo (2007):

[...] A palavra adaptação, utilizada repetida vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os cidadãos, que é lembrada a escola e seus educadores (as) como a outra e os outros. A recomendação mais destacada é: não esquecer dos outros, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano. (ARROYO, 2007, p.158-159)

É relevante mencionar que diante dessa visão negativa em relação ao campo, há consequências importantes para os processos formativos que ocorrem no campo e nas cidades. “O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade”. (ARROYO, 2007, p.159). O autor aborda que outra consequência desse processo de secundarização do campo, que não apenas os professores estenderão seus trabalhos ao campo, mas também outros profissionais urbanos, como os da área da saúde. Sendo estes, serviços adaptados e de forma precária, sem apresentar nenhuma união e tão pouco a permanência no que diz respeito à cultura camponesa.

De acordo com o autor, estudos têm apontado que a simples divulgação de princípios, regras e políticas não tem sido suficientes para garantir os direitos nas específicas maneiras de viver as distinções de gêneros, classes, etnias, raças e território. Sendo assim, é válido ressaltar que são os considerados “outros” os sujeitos com nível de escolarização mais precária. É relevante compreender também, que os direitos não são organismos prontos e acabados, ou seja, estão em constantes reformulações, pois são constituições históricas e foram desenvolvidos em meio a conflitos de uma sociedade com distintos interesses.

Arroyo (2007) afirma que é imprescindível rever o paradigma urbano, rever as formas de adaptação que foram desenvolvidas para excluir, omitindo assim, a educação básica aos sujeitos do campo. Pois essa adaptação destruiu a forma de educação, desarticulando todo um contexto de infância, adolescência e juventude da sociedade camponesa.

No que tange a defesa do direito de todos à educação, os movimentos sociais realizados pelos camponeses divergem de toda e qualquer política que afaste a infância e adolescência de suas origens, de suas relações com a terra e de sua identidade humana. Arroyo (2007, p.163) discorre que “os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço e comunidade”.

Diante do exposto, é de suma importância que possamos compreender a eficácia que o território e o lugar ocupam no processo de formação do sujeito, seja no âmbito social, político ou de identidade da comunidade do campo. Se não tivermos essa concepção, será impossível desenvolvermos uma educação na qual a escola seja um ambiente onde há uma verdadeira formação.

Arroyo (2007) enfatiza que os movimentos sociais¹ no decorrer das lutas pelos seus direitos se preocuparam em exigir a demarcação de critérios que ficassem de forma clara as responsabilidades do Estado, das políticas e das instituições públicas no que tange o processo de formação específico para os educadores do campo.

Os movimentos sociais estão atentos e buscando novas alternativas para cada dia mais se fazerem presentes na ocupação de cargos em órgãos relevantes como o MEC e que assim possam reivindicar seus direitos, principalmente à educação para todos. “[...] a educação do campo existe, e a formação de profissionais específicos que garantam à educação básica de milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que vivem no campo tem de ser equacionada”. (ARROYO, 2007, p.167).

A educação do campo tem como objetivo principal, transformar, de forma positiva, as instituições de educação básica existentes no meio rural, preocupando assim, para que essas modificações não neguem aos educandos seu direito de pensar com autonomia.

Conforme Molina (2009) afirma:

Destaca-se como um dos aspectos relevantes para o funcionamento de uma escola que possa ser considerada “do campo” o reconhecimento e valorização da identidade de seus sujeitos. Reconhecer e valorizar implica construir e desencadear processos educativos, dentro, ao redor e no entorno da escola que não destruam a autoestima dos sujeitos pelo simples fato de serem do meio rural; de serem sem terra; de serem filhos de assentados; filhos de agricultores familiares; extrativistas; ribeirinhos; quebradeiras de coco; enfim filhos de sujeitos camponeses cuja reprodução social se dá prioritariamente a partir dos trabalhos no território rural. (MOLINA, 2009, p. 32-33)

¹Um dos movimentos sociais que tem uma longa história de contribuição nas lutas por terra e educação para os pobres no Brasil é o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. No Tocantins e em Miracema muitos trabalhadores que vivem nas periferias das cidades fizeram a viagem de volta na direção de um pedaço de terra conquistado com muita luta e que agora precisam continuar lutando por educação e outros direitos que lhes são negados. É o caso dos assentados do Assentamento Universo.

Dessa forma, percebe-se que uma das particularidades principais da educação do campo tem como base as práticas pedagógicas possibilitarem uma contribuição de forma positiva para com o ato de organização dos alunos. Portanto, o propósito dessas ações educativas, precisam promover fatores os quais demandem a produção de maneira coletiva, de tarefas consideradas enriquecedoras para o conhecimento dos educandos e da comunidade.

Como já abordado anteriormente, com base nas discussões de vários autores, uma das descrições primordiais que vêm esboçando a característica do movimento por uma Educação do Campo é a luta desses sujeitos camponeses em busca de políticas que façam valer seus direitos à educação e que seja uma educação no e do campo. Como argumenta Caldart (2002, p.18): “NO: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; DO: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

A autora destaca que somos sucessores e devemos dar continuidade a esta luta que possui uma história pela edificação da educação como um direito universal para todos; um direito como ser humano, de cada sujeito em busca de seu desenvolvimento íntegro, direito enquanto ser de uma sociedade. Logo, como direito de todos, a educação não deve ser abordada como uma política a qual venha prevalecer lucros, isto é, não deve ser oferecida como uma simples mercadoria.

Posto isso, é necessário que seja realizado a inclusão da Educação do Campo nas discussões gerais sobre a educação, sobretudo nas discussões de um planejamento de desenvolvimento do país, do estado e do município como espaço local de se viver e buscar transformações. É pertinente salientar que se deve preocupar com uma política educacional a qual esteja atenta com a maneira de educar, quem são os seres de direitos dessa educação.

Conforme Caldart (2002) evidencia:

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. (CALDART, 2002, p. 19).

A expectativa da educação do campo é justamente a de possibilitar a educação a esses sujeitos, a esses seres humanos que desenvolvem seu trabalho no campo. Chega de uma visão medíocre a qual define a educação como apenas uma forma de preparação para satisfação do mercado de trabalho. “Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita assim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem”. (CALDART, 2012, p. 19).

Diante desse ponto de vista, entende-se que precisamos contribuir de forma direta na elaboração do nosso projeto educativo, precisamos refletir a educação a qual nos é proporcionada, pensarmos enquanto seres humanos e sujeitos das mais diversas culturas. Conforme explica Caldart (2002), os sujeitos da educação do campo são aqueles que experimentam de forma direta os resultados de uma educação cruel, mas que estes não se dão por derrotados, e continuam suas lutas pelos direitos no e do campo, persistindo em serem agricultores mesmo sabendo que estão inseridos em um contexto a qual a agricultura é cada dia mais excludente, e mesmo assim permanecem batalhando por melhor qualidade de trabalho e firmes nas lutas pela própria identidade cultural.

A autora salienta ainda que o termo educação do campo refere-se a um pensamento o qual deriva das mais variadas práticas de educação ampliadas no campo e ou pelos sujeitos que ali vivem. É um pensamento que reconhece o campo como o espaço onde não há somente a ação de reproduzir, mas que neste também acontece o processo pedagógico articulado com a capacidade de elaboração de modos de vidas, portanto de elementos simbólicos importantes no processo de elaboração de outras formas de educar as pessoas.

Segundo Antunes-Rocha *et ali* (2010), a escola é conceituada por vários especialistas como um dos aspectos básicos no desenvolvimento do educador. Relatam ainda que as ações desenvolvidas em meio à sociedade são modos educativos, o qual os sujeitos são estimulados a desenvolverem atividades. Dessa forma, para os autores, uma prática pedagógica elaborada de maneira coletiva é um ato de formação, visto que possibilita ao sujeito desenvolver a ação, dialogar quanto aos erros e acertos, sugerir ideias diferentes, isto é, edificar uma autonomia a qual é vivenciada no cotidiano das práticas formativas da escola, mas também nas práticas produtivas que sustentam a vida das pessoas que fazem parte do mundo dessa escola, por isso não é possível pensar a escola separada da vida da comunidade.

Os autores ressaltam que a educação do campo é uma das instigações colocadas para o contexto do sistema de ensino em virtude da permanência da exclusão quanto às dificuldades que os sujeitos que vivem no meio rural enfrentam para acessar as escolas. Esses autores também defendem a tese de que a educação do campo surge das lutas dos sujeitos do campo, mediadas por uma diversidade de atores e de um pensar plural acerca da escola e da educação em seus diferentes espaços.

A Educação do Campo é uma ação em desenvolvimento que defende sua peculiaridade que é própria de classe, porém sem desvalorizar a formação do ser humano nos seus diversos aspectos. “A Educação é um denso e rigoroso processo de humanização, de preparação para a vida em sociedade, de formação para a alegria de viver, de ser, de sentir, de conviver” (COSTA, 2012, p.119).

Costa (2012) ratifica que imaginar uma educação nas áreas de assentamento, consiste pensar em um currículo que procure consolidar ações que leve em consideração o sujeito em desenvolvimento, quer dizer, realizar estratégias de ensino na qual o educando seja considerado em seu contexto e não no resultado que ele venha desenvolver. Significa elaborar um currículo que norteia uma prática a qual focaliza a formação do ser humano nos mais variados aspectos.

É relevante enfatizar que a autora menciona que nas lutas dos movimentos sociais pela Educação no Campo, evidencia-se uma tarefa de formar sujeitos geradores de concepções eficazes para modificar o meio no qual estão inseridos, reivindicando políticas públicas no desenvolvimento da formação como ser humano. “[...] Pensar a educação na relação com o desenvolvimento comunitário é pensar a partir da ideia de que o local, o território, pode ser reinventado por meio de suas potencialidades”. (CALDART, 2000 apud COSTA, 2012, p.129).

Os sujeitos da escola do campo, da mesma forma que os demais da cidade, procuram um conhecimento que lhes possa oferecer uma concepção geral da realidade, na resolução de problemas que emergem no seu cotidiano em coletividade, que vive em um espaço onde o trabalho da terra requer não somente uma união entre os sujeitos e sua própria família, mas também uma união entre todas as famílias assentadas ou que vivem em suas pequenas propriedades.

No próximo texto vamos trazer nossas leituras e reflexões acerca da luta pela terra no Brasil, no Tocantins e como esse processo se deu no contexto de formação do Assentamento Universo em Miracema do Tocantins.

2.3 Luta pela terra no Brasil e no Tocantins

Nosso objetivo neste texto é apresentar os resultados das leituras que fizemos sobre a questão da luta pela terra no Brasil, no Tocantins e em Miracema, especialmente abordando a questão da reforma agrária e a luta dos camponeses na conquista de assentamentos.

2.3.1 Sobre a luta, o uso e a ocupação da terra no Brasil

A luta pela terra no Brasil tem suas origens após a invasão dos europeus ao Brasil. Segundo Stedile (2011, p. 18) existem relatos de que o território brasileiro começou a ser formado há 50 mil anos atrás. Nessa época as comunidades eram formadas por grau de parentesco, étnico ou cultural.

...a história registra que as populações que habitavam nosso território viviam em agrupamentos sociais, famílias, tribos, clãs, a maioria nômade, dedicando-se basicamente à caça, à pesca e à extração de frutas, dominando parcialmente a agricultura. (STEDILE, 2011, p. 18).

Portanto, a terra já era o principal instrumento de trabalho para a humanidade, pois a alimentação dependia especificamente de frutas nativas e algumas domésticas que conseguiam cultivar.

Quando os europeus invadiram, se apropriaram de toda a terra existente no Brasil, todas as terras passaram a pertencer à coroa portuguesa, submetendo o povo a seus modos de produção, suas leis e sua cultura. De acordo com Stedile (2011, p. 20) a partir deste momento as atividades de produção eram extrativistas e só visavam lucro, e para acumular capital tudo era enviado para a metrópole europeia.

Sobre a propriedade das terras, nessa época, a forma adotada era de monopólio das propriedades de todo território pela monarquia, pela coroa, não havendo assim, propriedade privada de terras, no entanto para implantar o modelo agroexportador a fim de estimular os capitalistas a investirem no Brasil, a coroa decidiu pela “concessão de uso das terras com direito a herança”. As terras eram entregues aos capitalistas-colonizadores, pois eram os donos do dinheiro, passando as terras de pai para filho, pois não podiam ser vendidas, ficando sempre em

domínio da elite (Stédile, 2011). Aliás, na atualidade, quem continua usando a terra no Brasil? Os pobres e seus filhos e filhas ou as elites agrárias e seus herdeiros?

Em 1850 foi promulgada a primeira lei de terras do Brasil, isso se deu por medo da coroa que os escravos assim que tivessem sua liberdade adquirissem terras. A lei funcionava da seguinte forma: implantara-se a propriedade privada de terras, e que qualquer cidadão brasileiro livre e com capital poderia se transformar em proprietário privado de terras. Essas terras que antes não podiam ser comercializadas viraram mercadoria como qualquer outra coisa.

Stedile (2011) assim se expressa:

Ora essa característica visava, sobretudo, impedir que os futuros ex-trabalhadores escravizados, ao serem libertos, pudessem se transformar em camponeses, em pequenos proprietários de terras, pois, não possuíam nenhum bem, não teriam recursos para “comprar” pagar pelas terras à coroa. (STEDILE, 2011, p. 23).

Pela Lei Áurea, em 1888, os trabalhadores escravos foram libertados, mas com a lei de terras de 1850, nenhum escravo liberto poderia comprar um pedaço de terra, pois como trabalhavam em regime de escravidão, saíram sem dinheiro nenhum, isso fez com que muitos fossem para as cidades portuárias a procura de trabalho assalariado que exigisse apenas força física. Nas cidades, as terras também eram de grandes capitalistas e comerciantes, então foram atrás dos terrenos que ninguém mais queria, (morros, manguezais e terras íngremes), e lá construíram suas casas dando origem as favelas que temos hoje.

A luta pela terra hoje busca a recriação do campesinato através das ocupações e a consequente criação de assentamentos rurais é uma forma de recriação do campesinato. A conquista de um pedaço de terra para quem não tinha, significa à conquista de uma forma de subsistência, uma forma de sustento, e uma das formas de luta pela terra, foram os acampamentos, onde se luta no coletivo e reivindica-se o direito a terra através da reforma agrária.

Para discutir um pouco mais a questão agrária e a luta pela terra no Brasil, vamos tomar como referência a obra de STÉDILE (2012): A questão agrária no Brasil: o debate 1960-1980. Nesta obra Stédile (2012) apresenta uma das formas de se entender a história da questão agrária no Brasil que tem sua origem em 1500 no contexto do Brasil colônia. Assim, o autor esclarece que o termo questão agrária tem vários sentidos, mas toma como referência a ideia de pensar “a questão agrária

como o conjunto de interpretações e análises da realidade agrária que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira” (STÉDILE, 2012p. 18).

O autor argumenta que para se pensar a evolução da questão agrária no Brasil, portanto a temática da posse e do uso da terra, desde o início da colonização aos dias atuais é preciso levar em conta a existência de seres humanos neste território muitos antes da invasão Portuguesa. E assim, apresenta essa evolução em quatro períodos de tempo: o primeiro de 50.000 a.C. a 1500 d.C; o segundo, de 1500 a 1850; o terceiro, de 1850 a 1930; e finalmente, de 1930 a 1964 (Stédile, 2012, p. 19-33). A seguir, dada a importância dessa discussão no debate da luta pela terra, vamos apresentar as características desse processo em cada período.

No primeiro período de 50.000 a. C a 1500 d. C, o autor diz que há uma corrente de pensamento alicerçada em pesquisas antropológicas que indicam “que há sinais comprovados da existência de vida humana no território brasileiro de 50 mil anos atrás. Foram encontrados diversos instrumentos e vestígios de presença humana no Estado do Piauí” (STÉDILE, 2012, p. 20).

De acordo com Stédile (2012),

(...) desde os primórdios da nossa sociedade até o ano de 1500 d. C., a história registra que as populações que habitavam nosso território viviam em agrupamentos sociais, famílias, tribos, clãs, a maioria nômade, dedicando-se basicamente a agricultura. (...) E que não havia entre eles qualquer sentido ou conceito de propriedade dos bens da natureza. Todos os bens da natureza existentes no território – terra, águas, rios, fauna, flora – eram, todos de posse e de uso coletivo e eram utilizados com a única finalidade de atender as necessidades de sobrevivência social do grupo. (STÉDILE, 2012, p. 20-21).

O segundo período, de 1500 a 1850, tem como marca histórica o processo de invasão do território brasileiro pelos Portugueses que aqui chegaram. Stédile (2012) lembra que os Portugueses,

(...) foram financiados pelo nascente capitalismo comercial europeu e, se apoderaram do território por sua supremacia econômica e militar, impondo as leis e vontades políticas da Monarquia portuguesa. Que no processo da invasão adotaram duas táticas de dominação: cooptação e repressão. E assim conseguiram dominar todo o território e submeter os povos que aqui viviam ao seu modo de produção, às suas leis e à sua cultura (STÉDILE, 2012, p. 21).

A história tem demonstrado que do ponto de vista da organização da produção, o modelo adotado pela Coroa Portuguesa para explorar as terras no território brasileiro foi o da *plantation*. Stédile questiona “O que caracteriza a *plantation*”?

É a forma de organizar a produção agrícola em grandes fazendas de área contínua, praticando a monocultura, ou seja, especializando-se num único produto, destinando-o à exportação, seja ele a cana-de-açúcar, o cacau, o algodão, gado, etc., utilizando mão de obra escrava. E, em relação à propriedade da terra, a forma adotada pelos europeus foi o do monopólio da propriedade de todo o território pela Monarquia, pela Coroa. Assim, o fato de a propriedade de todo o território ter sido exclusiva da Coroa, não havendo propriedade privada da terra, e a Coroa optou pela concessão de uso com direito à herança (STÉDILE, 2012, p. 23).

Essa opção pela grande propriedade e pela produção para exportação tem deixado suas marcas na história da luta pela terra no Brasil. Um dos resultados tem sido a enorme concentração de terras nas mãos de poucas pessoas no Brasil, o que tem contribuído sobremaneira para o empobrecimento da população. No passado, já sabemos que esse modelo produziu genocídio de populações indígenas, e hoje ele continua fazendo seus estragos no campo e nas cidades.

O terceiro período, que compreende de 1850 a 1930, apresenta mudanças significativas neste processo, mas a grande novidade para as elites agrárias é a instituição da Lei nº 601, de 1850, conhecida como “Lei de terras”. Esse instrumento legal institui a propriedade privada da terra no Brasil, ou seja, a terra passa a ser uma mercadoria e como tal deve ser comprada por todos aqueles que têm capital para isso. Já sabemos qual foi o impacto dessa medida para os pobres no Brasil. Stédile (2012) fala de algumas consequências dessa lei para a sociedade brasileira,

A Lei nº 601, de 1850, foi o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil. A história das lutas sociais e das revoltas populares registra muitas mobilizações nesse período. Os trabalhadores escravizados continuaram fugindo, se rebelando e se multiplicaram os quilombos. Com a libertação dos trabalhadores escravizados, oficializada pela Lei Áurea, de 1888 e, ao mesmo tempo com o impedimento de se transformarem em camponeses, quase dois milhões de adultos ex-escravos saem das fazendas, das senzalas, abandonando o trabalho agrícola e se dirigem para as cidades (STÉDILE, 2012, p. 25-26).

O autor fala que é neste período que se pode falar no surgimento do campesinato e que isso se deu em duas vertentes.

A primeira, foi a busca pela substituição da mão de obra escrava, quando prometendo terras férteis e baratas, a Coroa atraiu para o Brasil, no período de 1875-1914, mais de 1,6 milhão de camponeses pobres da Europa. Esses migrantes quando chegaram ao Brasil, para habitar e trabalhar na agricultura nas regiões Sudeste e Sul, tiveram que pagar pelas terras que tiveram acesso. A segunda vertente de formação do campesinato brasileiro teve origem nas populações mestiças que foram se formando ao longo dos 400 anos de colonização, com a miscigenação entre brancos e negros, negros e índios, índios e brancos, e seus descendentes. Essa população em geral não se submetia ao trabalho escravo e, ao mesmo tempo, não era capitalista, eram trabalhadores pobres, nascidos aqui (STÉDILE, 2012, p. 28-29).

O quarto e último período, de 1930 a 1964, marca uma nova fase da história econômica e política do Brasil. Segundo Stédile (2012) há uma crise do modelo agroexportador e ocorre o processo de industrialização do país e muitos conflitos sociais explodem em todas as regiões, dentre eles aqueles que tiveram como fundamento a luta por terra, como medida para reduzir os impactos gerados pelo desenvolvimento do capitalismo no campo e na cidade. Para o autor, neste período,

Surge um setor da indústria vinculado à agricultura, as indústrias produtoras de insumos para a agricultura, como ferramentas, máquinas, adubos químicos, venenos, etc. E outro, da chamada agroindústria, que foi a implantação da indústria de beneficiamento de produtos agrícolas. Com esse modelo, começa a surgir também uma burguesia agrária, de grandes proprietários, que procura modernizar a sua exploração agrícola e destiná-la ao mercado interno (STÉDILE, 2012, p. 30-31).

Compreendemos que esse processo de modernização capitalista da produção também passa a se articular com o contexto mundial, passando a produzir para a exportação. Não é àtoa que hoje vemos a todo o momento a imprensa divulgar dados que revelam os resultados positivos da balança comercial e os produtos agrícolas e a pecuária ocupando lugar importante neste processo, mesmo antes da pandemia do Covid-19.

Essa discussão revela que a luta pela terra que hoje está muito presente em todas as regiões do Brasil tem sua origem no modelo de uso da terra implantado desde a colônia. Naquele período os diversos povos indígenas que existiam neste território tiveram que lutar para continuar existindo numa terra que era sua e que foi expropriada em nome da Coroa Portuguesa. Posteriormente, após a formação do campesinato, da presença da população negra escravizada e oriunda da África e nativa, bem como de um enorme contingente de pobres excluídos das condições adequadas de existência no meio urbano, temos a retomada das mesmas lutas por

terra, agora mediada por um movimento social (o MST) que apresenta contribuições importantes para que os pobres no Brasil façam o movimento de volta, ou seja: retomem o caminho da roça, agora em um pedaço de terra conquistado no processo de luta pela terra no âmbito da Reforma Agrária.

2.3.2 MST, reforma agrária e luta pela terra

É difícil falar desses dois grandes temas, reforma agrária e luta pela terra, sem mencionar um sujeito histórico fundamental que são os movimentos sociais. Neste caso, vamos mencionar um movimento específico dado sua importância no processo de conquista da terra pelos trabalhadores no Brasil, embora no caso específico do Assentamento Universo, o MST, suas lutas e seus princípios foram motivações importantes, mas o mesmo não esteve presente no cotidiano da luta pela formação do assentamento, como veremos mais adiante neste trabalho.

Antes de trazer as reflexões acerca de um movimento social, vamos apresentar, mesmo que brevemente, alguns elementos teóricos que nos ajude a entender o conceito de movimento social, pois os mesmos estão presentes no cenário político brasileiro, no campo e nas cidades, em vários períodos históricos, embora a história das lutas sociais no Brasil esteja localizada em tempos mais remotos.

Pode-se dizer que há consenso de vários autores (Jacobi, 1990; Laranjeira, 1990; Cardoso, 1984; e Sader, 1987) acerca de algumas características básicas definidoras e constatadas em movimentos sociais. Por exemplo, representar um espaço político de organização das classes populares que lutam pelo reconhecimento de seus direitos de cidadãos e pelo atendimento de suas carências; na ação dos movimentos sociais há uma prática de valorização das bases e a ideia de que suas demandas são decididas entre iguais; e ainda, a concepção de que esses movimentos são organizados e imprimem suas lutas tendo o Estado como um dos seus interlocutores.

Essas concepções expressam a eclosão destes movimentos sociais, no contexto de uma sociedade em intenso processo de industrialização, como instrumento de transformação das profundas contradições (carências do povo) da sociedade brasileira, no campo e na cidade.

Essa característica que aponta a expectativa de que a consciência das necessidades e das carências gere a noção de direitos e façam frutificar a organização, está presente em vários autores, como em Jacobi (1990):

Os fatores que afetam a mobilização da população estão diretamente vinculados à percepção de carências comuns, numa profunda vinculação com a noção de direitos básicos. Os movimentos se constituem a partir de dois elementos motrizes: as carências e o trabalho desenvolvido pela organização dos moradores. Entre ambos, existe um elemento articulador constituído por um conjunto de mecanismos internos ao movimento que permite a passagem da necessidade à reivindicação, mediada pela afirmação de um direito. (JACOBI, 1990, p. 225)

Refletindo sobre a trajetória de formação dos movimentos sociais no Brasil, compreendemos que um aspecto central na compreensão dos mesmos é conceber suas ações político-sociais e os próprios movimentos, numa perspectiva pluralista garantindo aos mesmos a ideia do dissenso, da participação e da democracia, tão cara aos movimentos sociais. No processo de luta pela terra isso tem se constituído como muito importante.

Mesmo considerando a crença no caráter utópico e transformador dos movimentos sociais e seu relativo poder de influenciar a formulação e implementação de políticas públicas, ao longo dos últimos trinta anos de processo democrático na sociedade brasileira, mesmo com as limitações, temos visto isso ocorrer em vários setores da sociedade.

Por outro lado, os Movimentos não podem ser pensados como instrumentos capazes de resolver tudo, pois também vivem os problemas de nossa sociedade. A democratização da sociedade brasileira; o quadro de crescente miséria no Brasil e no mundo; a ideia de que a única saída é se entregar às práticas e ao discurso liberal do “deus mercado”, que pressupõe o primado do econômico sobre todas as outras dimensões das relações sociais; a crescente perda de direitos individuais e sociais frente ao processo de privatização do Estado; a banalização das ideias de comunidade, de participação, de cidadania e de democracia, criam para os movimentos sociais, na década de 1990, uma desarticulação e um esvaziamento de militantes, parecendo que perderam as causas pelas quais lutavam (Gohn, 1992). Ou seja, os movimentos sociais vivem situações políticas e sociais de avanços e recuos em suas lutas tendo em vista as características da sociedade brasileira.

Calado (2000), levanta alguns desafios teórico-conceituais que envolvem a categoria “movimentos sociais” apresentados na forma de questionamentos e que consideramos pertinentes,

Quais os principais embates teóricos enfrentados na definição do conceito movimentos sociais?

Que elementos aparecem como relativamente consensuais na caracterização de um movimento social?

Todo movimento social é necessariamente um movimento social popular?

Que tipo de movimento social é possível identificar na literatura disponível?

Que tendências teóricas fundamentais predominam na literatura atual, acerca de movimento social?(CALADO, 2000, p. 8).

De outro modo Clímaco (1999, p. 85), citando Jelin, apresenta uma importante conceituação de movimentos sociais ao dizer que são “Ações coletivas com alta participação de base que utilizam canais não institucionais e que, ao mesmo tempo em que, vão elaborando suas demandas, vão encontrando formas de ação para expressá-las”.

Na realidade brasileira, o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - é uma importante expressão das lutas dos movimentos sociais no campo e um dos principais atores coletivos que luta e se organiza para construir uma nova cultura política, nova concepção e prática de valores como a cidadania, entendida como uma participação (individual e ou coletiva) ao longo de todo o processo de conquista, manutenção e ampliação dos direitos humanos em todos os âmbitos (Calado, 2000).

Considerando que meu objeto de estudo é a luta pela terra que deu origem a formação histórica do Assentamento Universo, um assentamento agrícola no município de Miracema do Tocantins, coordenado pelo Incra e por organizações dos trabalhadores rurais, é importante fazer aqui um breve histórico da origem do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

É importante considerar que a constituição do MST não se dá da noite para o dia, que foi uma construção histórica lenta e fundada na dinâmica objetiva dos fatos sociais, políticos e econômicos, particularmente, dos últimos trinta anos em nosso país. Isso significa que não estamos fazendo abstração da origem, da formação e do desenvolvimento do capitalismo, bem como da possibilidade de compreender a origem do MST no contexto das mesmas lutas sociais, dos pobres e excluídos do campo e da cidade, desde a década de 1940 em todas as regiões brasileiras.

O livro *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*, de Fernandes e Stédile (1999), servirá de referência para situar à origem do MST. Ao prefaciar este livro, Dom Tomás Balduino indica três fatores que representam inovação na prática do MST em relação a outros movimentos, inclusive os do passado:

Primeiro é a ocupação da terra. Ocupação de terra em nosso país faz parte da nossa história nacional. Porém, o MST trouxe a novidade da organização da ocupação massiva, levada com garra, em todas as partes do país, em terra produtiva ou improdutiva, com inarredável certeza da vitória contra o latifúndio e até contra o próprio governo.

A segunda novidade é o novo modelo de produção. Produzir é, aliás, um dos lemas do movimento. Trata-se da experiência concreta da divisão do trabalho radicalmente associada à divisão da renda sem a exploração dos trabalhadores.

O terceiro fator é caracterizado com a palavra abertura, referindo-se a uma atitude crescente e inerente ao movimento. É a abertura que permitiu ao movimento romper com o isolamento a que o queriam condenar. Deu-lhe um cunho, por assim dizer, macroeconômico (FERNANDES; STÉDILE, 1999, p. 8-10).

Fernandes e Stedile (1999, p. 31 e 44), ao descreverem a trajetória da gênese do MST, dizem que o mesmo nasceu como um movimento camponês, que tinha como bandeira três reivindicações prioritárias: terra, reforma agrária e mudanças gerais na sociedade, e que consideram janeiro de 1985 a data de fundação do MST. Nesta data realizou-se o I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no período de 21 a 24 de janeiro, na cidade de Cascavel – Paraná, e contou com representantes de 13 Estados.

Esses autores mencionam um conjunto de fatores como os mais importantes no processo de gênese do movimento. O principal deles foi o socioeconômico, descrito a partir das transformações que a agricultura brasileira sofreu na década de 1970, marcado pelo processo de mecanização do campo, com o conseqüente agravamento da situação dos camponeses, culminando com sua expulsão para a periferia das cidades, motivada pelo intenso processo de industrialização.

Afirmam, ainda que: “o êxodo para as cidades e para as fronteiras agrícolas obrigou-os a tomarem duas decisões: tentar resistir no campo e buscar outras formas de lutas pela terra nas próprias regiões onde viviam” (Fernandes e Stedile (1999.p. 17). Compreendemos que é deste processo que teve origem a conquista da terra na forma de assentamento, como veremos mais adiante neste trabalho ao descrevermos a formação do assentamento em estudo.

O segundo elemento importante na gênese do MST, para Fernandes e Stédile (1999, p. 19) é o ideológico, descrito a partir do trabalho pastoral, principalmente da Igreja Católica e da Igreja Luterana.

O surgimento da Comissão Pastoral da Terra (CPT), em 1975, em Goiânia (GO) foi muito importante para a reorganização das lutas camponesas. Nasceu da articulação de Bispos, Padres, religiosas e agentes não-ordenados, ligados à luta pela terra, nas regiões norte e centro-oeste do País, e representou, do ponto de vista ideológico, um avanço muito importante (Fernandes e Stedile, 1999p. 19-20). Não é demais lembrar que a CPT teve e tem presença marcante no Estado do Tocantins e na defesa dos pobres que lutam pela terra.

O terceiro fator considerado fundamental para a gênese do MST (já foram citados o fator sócio econômico e o fator ideológico), na visão de Fernandes e Stedile (1999, p. 22) trata-se da atuação política, do processo de democratização do país. Segundo esses autores, não podemos desvincular o surgimento do MST da situação política do Brasil naquela época, o que significa dizer que, nessa concepção, o MST não surgiu somente da vontade do camponês na sua luta pela terra. E complementam,

Ele só pôde se constituir como um movimento social importante porque coincidiu com um processo mais amplo de luta pela democratização do país. A luta pela reforma agrária somou-se ao ressurgimento das greves operárias, em 1978 e 1979, e à luta pela democratização da sociedade. (STEDILE, 1999, p. 22)

Buscando articular esse debate teórico com a realidade social brasileira, esses autores citam vários exemplos de lutas pontuais, específicas do MST que foram fundamentais para a afirmação do movimento, mas também houve situação em que a sociedade se envolveu em ações do MST, pois viam ali uma manifestação que ia além da luta pela terra. Por exemplo, são citadas: a concentração realizada em Encruzilhada Natalino, Ronda Alta (RS), em julho de 1981; a marcha para Brasília, em abril de 1997; a ocupação da Fazenda Macali, no Rio Grande do Sul, em setembro de 1979; a expulsão dos colonos que viviam na reserva indígena dos Índios Kaingang, em Nonoai (RS), em julho de 1978; e tantas outras lutas.

O MST, desde seu início, provou se organizar como um movimento de massas e com as seguintes características e princípios: um movimento popular de massas, aberto, em que todo mundo pode entrar, há uma perspectiva sindical,

cooperativa no movimento; o caráter político do movimento, o que significa casar os interesses particulares, corporativos, com a perspectiva de classe social (FERNANDES E STEDILE, 1999).

No Tocantins, o MST² tem sua origem nas ações da CPT, nos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, ainda na década de 1980 e, também no trabalho da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Tocantins – FETAET, além de outros movimentos e entidades organizadas.

O que a literatura indica é que manifestações de movimentos sociais têm ocorrido no cenário político brasileiro, no campo e nas cidades, em diferentes momentos de nossa história. Algumas experiências podem ser citadas.

O Movimento de Canudos, que foi uma resistência camponesa ocorrida no sertão baiano, liderada por Antônio Conselheiro no período de 1893-1897 (Fernandes e Stedile, 1999). O povoado denominado Canudos chegou a se organizar com vinte e cinco mil pessoas. Foi cercado pelo exército, que empreendeu quatro expedições militares, das quais três vencidas pelos camponeses para, em seguida, destruí-la (Martins, 1995).

O Movimento no Quilombo de Palmares foi um movimento de resistência negra que mobilizou todo o país. Zumbi comandou o Quilombo de Palmares, em Alagoas, e foi assassinado por tropas portuguesas em 1695.

Outro movimento camponês de destaque foram as Ligas Camponesas (1955-1964), com penetração maior na região nordeste (Paraíba e Pernambuco), mas também com influências no Rio de Janeiro, São Paulo e Goiás, e tinham como principal liderança Francisco Julião.

Um movimento representativo dos camponeses que possuem/constrói seu próprio projeto de luta pela terra, foi o de Contestado, ocorrido entre 1912 e 1916, em Santa Catarina e no Paraná. O governo doou as terras de posseiros a uma empresa inglesa como pagamento pela construção de uma ferrovia. Soldados do Exército e a Polícia Militar dos dois Estados reprimiram os camponeses (Fernandes e Stedile, 1999).

²O MST está organizado em 24 das 27 unidades federativas. Seu processo de formação começou por meio de diferentes formas de luta pela terra, realizadas por grupos de camponeses em todo o país, com o apoio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), no período de 1978 a 1983. (Caldart, 2012, p. 496). No estado do Tocantins o MST tem priorizado suas ações nas regiões onde há maior conflito por terra, como é o caso do Bico do Papagaio.

No Estado de Goiás, desde o início do século XX, ocorreram movimentos que questionaram a propriedade da terra, tais como: o Movimento Messiânico de Santa Dica que aconteceu no município de Pirenópolis, de 1923 a 1926 quando a polícia pôs fim ao movimento (Pessoa, 1999 p. 60); a Revolta Camponesa de Formoso e Trombas, iniciada em 1950 e que se prolongou até 1964 (Carneiro, 1986 e Guimarães, 1988); a Luta do Arrendo, nos municípios de Orizona e Pires do Rio, no período de 1948 a 1952 (Loureiro, 1988).

No território que se transformou no Estado do Tocantins, aconteceram várias ações de luta pela terra, desde os anos de 1950, mas ganhou notoriedade a Guerrilha do Araguaia, comandada por militantes do PC do B no final dos anos 70, na região de Xambioá.

Nas décadas de 1970 e 1980, intensos conflitos por terra tomaram conta da região do Bico do Papagaio (norte do Tocantins, sul do Pará e Maranhão), que se tornou uma região de fronteira agrícola, e alvo dos programas de financiamento da agricultura dos governos militares.

A partir do final dos anos 70 alteraram as formas de luta pela terra; já não se reproduzem os movimentos messiânicos, as ligas, o cangaço. Os camponeses e camponesas passam a se organizar como classe que possui vontade e força política para construir seus projetos político-econômicos e culturais. O modo de fazer política no país se altera e outros personagens (velhos e novos) são organizados nas lutas urbanas por acesso aos bens públicos de uso coletivo, bem como no mundo rural onde continua um forte processo de exploração e expropriação dos trabalhadores.

É este contexto, que também contribui para a conscientização dos trabalhadores rurais após a criação e implantação do Estado do Tocantins, principalmente aqueles explorados na região do Bico do Papagaio, na qual, vários movimentos de lutas em defesa da terra aconteceram e continuam a ocorrer naquela região.

A partir dos anos de 1980 o Estado passou a responder à pressão dos trabalhadores por terra, com a política de formação de assentamentos. Ou seja, os trabalhadores lutam por terra, reforma agrária e a resposta do estado brasileiro, comandado pelas elites agrárias tem sido a formação de assentamento. Não podemos deixar de considerar que o assentamento é um espaço complexo, de muitos conflitos, que permite vários enfoques, que esconde e faz aflorar distintas possibilidades para a reconstrução da vida camponesa.

2.3.3 Reforma agrária: a conquista do assentamento

Segundo Martins (2000, p.87), o tema da reforma agrária em nosso país tem se tornado um dos mais equivocados, tanto nos embates políticos quanto partidários, seja pelo modo como é usualmente exposto nos variados meios de comunicação, seja pela enorme carga de desinformação que o acompanha, mas também pelas paixões que desperta, assim como pela ignorância em muitas das opiniões emitidas acerca desse tema.

Neste sentido, apresentar alguma reflexão acerca desta temática acaba sendo um trabalho desafiante, em razão da diversidade de opiniões que estão em jogo, bem como as incongruências existentes no processo histórico, as quais evidenciam que o Brasil, chamado de moderno, é um dos países com maior índice de concentração fundiária do mundo, fato este vinculado a intensos conflitos fundiários em nossa história.

Assim, consideramos pertinente explicitar a diferença entre reforma agrária e questão agrária. Conforme Silva (1980), reforma agrária, consiste em uma política governamental fruto de conquistas populares, enquanto, a segunda, trata-se de um problema bem mais amplo concernente à conjuntura econômica, social e política do país.

Para Martins (2000, p.90) “uma política de reforma agrária depende de se conhecer a questão agrária para a qual ela é uma resposta”. O que significa dizer que não há como debater problemas agrários no Brasil sem trazer para o cerne dessa discussão a questão da posse e ocupação da terra entre nós.

De acordo com Santos (2010),

A questão agrária no Brasil é fruto desse processo histórico que nos remete ao debate sobre as formas de ocupação, de territorialização e de acúmulo de riquezas por parte das forças hegemônicas que comandaram o macabro processo de desestruturação e exploração dos povos indígenas no espaço brasileiro. Um espaço construído socialmente para atender à expansão mundial do modo capitalista de produção, uma expansão calcada na exploração, na apropriação do tempo de trabalho e na partilha desigual da riqueza produzida. (SANTOS, 2010, p. 2).

Martins (2000) compreende que é importante ter clareza do caráter histórico dessa questão e diz que em relação à Reforma Agrária as primeiras reivindicações no país datam dos anos 1950.

Conforme Martins (2000),

(...) naquela época como reivindicação dos setores esclarecidos da classe média urbana, de setores católicos conservadores e familistas, marcados por moderado e cauteloso empenho, como também por alguns setores católicos de esquerda e de uma fração das esquerdas laicas. Ou seja, o interesse estava relacionado muito mais a um impulso ideológico e razões humanitárias direcionadas à solução das injustiças sociais do que, propriamente, como expressão de uma mudança estrutural significativa acerca da justa distribuição de terra no território brasileiro. (MARTINS, 2000, p.94),

Percebemos que o tema da reforma agrária não recebe na literatura um tratamento único, pois há diferentes concepções e assim optamos em expor aqui uma compreensão extraída da obra de Oliveira e com a qual concordamos, na medida em que esse autor informa que no conceito de reforma agrária é importante levar em conta cinco elementos necessários: “o político, o jurídico, o econômico, o técnico e o social”.

Reforma Agrária consiste na modificação da estrutura agrária de uma região ou de um país determinado, mediante a execução de mudanças fundamentais nas instituições jurídicas agrárias, no regime de propriedade da terra e na divisão da mesma. Além de tudo isso, pressupõe a construção de obras e prestação de serviços de diferentes naturezas tendentes a incrementar a produção e melhorar a forma de distribuição dos benefícios obtidos dela, a fim de conseguir melhores condições de vida e de trabalho, em benefício da comunidade rural e acrescenta que no conceito enunciado é necessário distinguir vários aspectos importantes: (1)-político: que consiste na participação do governo na ação que visa planejar e realizar a reforma agrária; (2)-jurídico: que está arraigado única e exclusivamente na reforma institucional e nos conteúdos dos atos de governo de origem legislativa ou de regulamentação necessárias para instrumentá-la; (3)-econômico: que compreende o conjunto de medidas que são adotadas para melhorar os índices de produtividade, para obter uma melhor distribuição da riqueza, para promover a conservação das fontes naturais da produção, para dividir os latifúndios, para concentrar e reagrupar os minifúndios, etc.; (4)-técnico: que se refere especialmente às modificações nas formas de trabalho e a seus aperfeiçoamentos, à mecanização agrícola, ao uso de fertilizantes, ao sistema de transporte, etc.; (5)-social: que abarca um cem números de mudanças a fim de lograr um estado sanitário melhor da população, melhorar o nível alimentar, evitar as enfermidades, repartir ensinamentos adequados, capacitar os trabalhadores, induzi-los a adaptar-se às mudanças necessárias para viver e trabalhar em condições mais favoráveis. (OLIVEIRA, 2007, p. 69).

Do ponto de vista do debate político a reforma agrária, enquanto ação necessária para o processo de desenvolvimento econômico do país foi historicamente colocada por nossos governantes em último plano. Fato existente, sobretudo pela função de dependência que o Brasil teve na divisão internacional do trabalho, desde o período de colonização até meados do século XVIII. Este, assim como outros países da América Latina, serviu como território livre para extração de

matéria prima e campo de extensas plantações de monocultura direcionadas para a exportação e abastecimento a princípio da Indústria Europeia e logo depois dos Estados Unidos.

Tendo em vista as características do processo de instalação do sistema capitalista de produção em solo brasileiro, o acesso aos meios, ou seja, a terra, por intermédio da divisão em pequenas propriedades, no intuito de tornar exequível a introdução dos trabalhadores, camponeses e camponesas no processo de produção foi dispensada, dando lugar à criação dos grandes latifúndios e no desenvolvimento do cultivo das monoculturas. Este movimento casou com os interesses e funcionalidade política e econômica para o capitalismo internacional, firmando desta forma o modelo de economia, no qual nosso país já estava incluído desde o princípio enquanto fornecedor de matéria-prima e de mão-de-obra a preço módico.

Na passagem do processo de transição do sistema de produção agroexportador para o de industrialização, o qual teve como aporte jurídico-institucional a Lei de Terras de 1850, mostra que a questão agrária uniu os proprietários de terra e os proprietários de capital, uma vez que estabeleceu a compra do título da terra como condição imprescindível para a efetivação de seu uso. Ou seja, esta lei cedeu aos possuidores de terra a posse, ao restringir seu uso e cultivo somente aos que apresentassem condição financeira de comprá-la. Como já sabemos,

A Lei de Terras (...) foi concebida no bojo da crise da escravidão e preparou a transição da produção com trabalho escravo – nas unidades de produção tipo *plantation*, utilizadas nos quatro séculos do colonialismo – para a produção com trabalho assalariado. A Lei de Terras representou a introdução do sistema da propriedade privada das terras, foi à transformação das terras em mercadorias. A partir de 1850, as terras podiam ser compradas e vendidas. Até então, eram apenas objeto de concessão de uso – hereditária – por parte da coroa àqueles capitalistas com recursos para implantar, nas fazendas, monoculturas voltadas à exportação. (STÉDILE, 2005, p.283).

Compreendemos que as discussões em relação à criação de um programa de reforma agrária para o Brasil começaram na fase de industrialização brasileira até meados da década de 1960. Na época, organizada pelos movimentos sociais populares e efetivada pelo PCB (Partido Comunista Brasileiro), pouco depois estes contaram também com a participação da Igreja Católica.

Este foi um período marcado por intensos debates entre vários programas de reforma agrária e pela luta em torno da questão da terra, fato que envolveu

diferentes organizações sociais, a saber: Frentes Agrárias, as Ligas Camponesas, e as ULTAB (União de Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil). Neste período, o governo de João Goulart apresentou algumas tentativas de propostas, mas sem sucesso. (ELIAS, 2007, p.4).

Hoje, um dos melhores jeitos do pobre conseguir um pedaço de terra para a sua subsistência é através da reforma agrária. Com a lei de terras de 1950 foi regulamentado o registro público de todas as terras devolutas do governo, essas terras apesar de terem donos, eram consideradas improdutivas, pois seus donos nada plantavam na terra. Esse foi o marco inicial para a reforma agrária no Brasil. Assim, o governo não conseguiu vender as terras, pois pediam um alto preço por elas, sofrendo também uma forte influência política dos coronéis latifundiários, acumulando, desta forma, muitas terras públicas.

Ao longo da história houve vários tipos de reforma agrária, STEDILE (2012) dá exemplos de cada uma: reforma agrária clássica, é aquela que é considerada programas de governo para desapropriação e distribuição massiva de terra que ocorreram durante o processo de industrialização, sendo que foi a primeira realizada pelo estado burguês. Reforma agrária anticolonial, ocorreu durante os processos de independência política das colônias da América Latina. Essas reformas ocorreram no contexto de uma nova ordem política que desapropriou as terras dos latifundiários subalternos às metrópoles e as distribuiu entre os sem-terra locais. Reforma agrária radical, define-se pela tentativa de erradicar o latifúndio, e pela maneira como os camponeses dividiram as terras entre eles. Reforma agrária popular, foi uma grande distribuição de terras a camponeses, que segundo STEDILE (2012, p. 660) aconteceu “...no contexto de processos de mudança de poder nos quais se constituiu uma aliança entre governos de natureza popular, nacionalista, e os camponeses.” Combinou-se a ação do estado com movimentos de camponeses. Reforma agrária parcial, aconteceu “logo após a segunda guerra mundial, com efervescência da luta de classes e a retomada de movimentos revolucionários em diversos países....”. Reforma agrária liberal nacional, aconteceu na África, depois da década de 1960, em meio ao processo de luta pela independência e descolonização. Reforma agrária socialista, surgiu em diversos países com contexto de processos revolucionários que buscavam a superação do capitalismo e a construção do modo de produção social.

De acordo com Stedile (2012) no Brasil

Os movimentos sociais do campo articulados na via camponesa, como os Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC Brasil), o Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB), o Movimento das Comunidades Quilombolas e o Movimento de Pescadores e pescadoras do Brasil, defendem a necessidade de uma Reforma Agrária popular. (STEDILE, 2012, p. 664)

Esses movimentos defendiam a reforma agrária popular por que tinham características das aplicadas em outros países, porém apresenta especificidades que levam em conta a realidade brasileira. A reforma agrária é o conjunto de medidas para promover a melhor distribuição da terra mediante modificações no regime de posse e uso, a fim de atender aos princípios de **justiça social, desenvolvimento rural sustentável e aumento de produção** (Estatuto da Terra - Lei nº 4504/64).

Em 4 de novembro de 1966, através do Decreto nº 59.456, foi instituído o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária. Em 9 de julho de 1970, o Decreto nº 1.110, criou o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), resultado da fusão do IBRA (Instituto Brasileiro de Reforma Agraria) com o INDA (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário). Isso ocorreu em uma época em que o governo incentivou a colonização da Amazônia. Migraram várias pessoas do Brasil para ocuparem as margens da estrada Transamazônica e empresas de variados ramos receberam incentivos fiscais para grandes projetos agropecuários.

Já no ano de 1985, o Decreto nº 97.766, instituiu novo Plano Nacional de Reforma Agrária, sendo que a meta desde decreto era destinar 43 milhões de hectares para o assentamento de 1,4 milhão de famílias até 1989. Com isso, criou-se o Ministério Extraordinário para o Desenvolvimento e a Reforma Agrária (Mirad), porém, depois de quatro anos a meta não foi alcançada, pois de 1,4 milhão de famílias, só foram assentadas 82.689 em menos de 4,5 milhões de hectares do total de 43 milhões de hectares.

Isso se deu por causa do intenso debate político e ideológico em torno da reforma agrária na Assembleia Nacional Constituinte, causando assim a extinção do Incra, em 1987, e a do próprio Mirad, em 1989. Em 29 de Março de 1989, a responsabilidade pela reforma agrária passou para o Ministério da Agricultura, mas o Congresso Nacional recriou o Incra, rejeitando o decreto-lei que o extinguiu.

Segundo o INCRA(2020) eles instituíram e reconheceram mais de 9 mil projetos de assentamento em todo o país. A criação é feita por meio de portaria,

publicada no Diário Oficial da União, na qual constam a área do imóvel, a capacidade estimada de famílias, o nome do projeto de assentamento e os próximos passos que serão adotados para assegurar sua implantação. Os assentamentos podem ser divididos em dois grupos:

I - São os Projetos de assentamento criados por meio de obtenção de terras pelo Incra, na forma tradicional, denominados Projetos de Assentamento (PAs); os ambientalmente diferenciados, denominados Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE), Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS), Projeto de Assentamento Florestal (PAF) e Projeto Descentralizado de Assentamento Sustentável (PDAS);

II - São os Projetos de assentamentos reconhecidos pelo Incra, criados por outras instituições governamentais para acesso às políticas públicas do PNRA. (Incra, 2020)

Quando o INCRA cria um assentamento, começa-se pela instalação das famílias no local, acompanhado pelos primeiros créditos e investimentos na infraestrutura das parcelas (estradas, habitação, eletrificação e abastecimento). Os procedimentos técnicos administrativos de criação e reconhecimento dos projetos de assentamentos rurais estão amparados pela Norma de Execução DT nº 69/2008. Mas quando esses projetos são reconhecidos, a autarquia deve proceder com a seleção de famílias, que se atenderem aos critérios de elegibilidade do PNRA, podem acessar as políticas de crédito, assistência técnica e educação. (Incra, 2020)

Por outro lado, os pobres do campo e da cidade já compreenderam que suas lutas tem uma história de mais de quinhentos anos e, que embora as elites agrárias tenham se apoderado do estado para servir aos seus interesses, as lutas camponesas têm contribuído para muitas mudanças de rumos. É o que demonstra as conquistas de terras transformadas em assentamentos, no contexto da reforma agrária. É isso que vamos mostrar no próximo texto, quando vamos apresentar a história da formação do Assentamento Universo.

2.4 História do Assentamento Universo

Um assentamento rural é um conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, instaladas pelo INCRA onde existia uma propriedade de um único dono, cada uma dessas unidades (parcelas, glebas ou lotes) são entregues a um

trabalhador rural sem terra com o pré-requisito de não ter condições financeiras para compra de terra.

Os trabalhadores rurais que recebem o lote comprometem-se a morar na parcela e a explorá-la para seu sustento, utilizando exclusivamente a agricultura familiar (INCRA,2020).

No Brasil, os assentamentos rurais têm sua origem, principalmente a partir da década de 1970, por meio dos projetos de colonização criados durante o regime militar. Esses projetos tinham como objetivo ocupar áreas despovoadas e “atrasadas” que, na visão do governo, precisavam se integrar aos processos econômicos em desenvolvimento no país, expandir as áreas de fronteiras destinadas à agricultura capitalizada e ainda servir de pressão fragmentando as lutas de posseiros e trabalhadores rurais em prol da reforma agrária.

A noção de assentamento envolve uma concepção de fixação do homem à terra, pela oferta de condições para sua exploração, mas também a necessidade de incentivos à vida comunitária. Neste sentido, não é correto pensar um assentamento apenas como uma questão econômica, pois o uso desse espaço conquistado coloca importantes desafios para os participantes desse processo. Esses desafios vão além da luta e da conquista da terra. Por outro lado, é preciso reconhecer que os camponeses quando reconquistam a terra para trabalhar não produzem somente mercadorias-produtos, coisas materiais, também criam e recriam, no lugar onde passam a viver – um assentamento – cultura, festas, religiosidade, bens simbólicos que contribuem para situá-los no contexto da sociedade nacional as referências simbólicas e a tradição desse segmento tão importante para a formação sócio-histórica da sociedade brasileira.

Segundo entrevistados, o assentamento começou a partir de uma reunião para decidirem onde iriam acampar, pois a informação que tiveram do INCRA era que para conseguirem um pedaço de terra, primeiramente, teriam que acampar na beira da estrada. Participaram dessa reunião alguns trabalhadores sem terra e o representante do sindicato dos trabalhadores rurais de Miracema.

Ficamos sabendo que tinha reunião na casa de um companheiro, ai eles convidaram a gente pra ir pra lá pra reunião junto com o presidente do sindicato, ai formos escolher um lugar pra gente acampar, uns queriam na beira do guerra e a maioria escolheu na beira do rio landi, então achamos por melhor por que era mais perto pra todo mundo ai formos pra lá lutar, dois anos lutando na beira da estrada pra poder ganhar esse pedacinho de terra. (Entrevistado B)

Segundo Fernandes(2012, pag. 21) acampamento se caracteriza por ser um lugar de luta e resistência onde há uma ação coletiva para reivindicar o direito à terra para produção e moradia, pressionando os governos para a realização da reforma agrária.

O grupo de sem terra começou a montar acampamento na TO 010, a 8 km da cidade de Miracema do Tocantins, no dia nove de julho no ano de dois mil e três (09/07/2003), fazendo seus barracos de lonas e palhas encontradas nas proximidades. Assim, de acordo com os entrevistados, foram para o acampamento na beira da rodovia aproximadamente 140 famílias.

A ideia surgiu de um rapaz que chamava-se Diram, ele que começou, que criou o acampamento e foi convidando as pessoas aí as pessoas muitos se interessaram e foi criado aquele acampamento e chegou até ser acampado 140 famílias naquele acampamento só que quando nós saímos já não existia mais aquelas 140 muitos foram desistindo, mais ainda tinha uma boa porção. (Entrevistado C)

Os sem terras acampados desistiam de ficar acampados, pois muitos não tinham como sustentar sua família, visto que uma das condições imposta pelo INCRA é que só ganharia seu pedaço de terra quem permanecesse no acampamento.

Alguns entrevistados falam desse período de acampamento como algo ruim, outros falam que foi bom, pois analisam que neste período encontrava-se nos companheiros muita união.

O período que nós passamos acampados não foi um período ruim não, foi bom, foi um período bom, foi um período que foi bom a gente era mais unido do que é hoje que a gente já tá de posse da terra morando na terra mais na época que a gente era acampado a união era maior, a gente dividia o pão com o outro, se não comia uma coisa só se fazia um prato aqui saía no barraco do outro jogava um pedaço de peixe, um pedaço de carne aculá um chabari e a união era grande e também, o governo federal deu assistência durante o tempo que nós estava acampado, nós teve cestas básicas grandes e deu pra nós sustentar um bucado de tempo. (Entrevistado C)

De acordo com o exposto acima, pelo entrevistado c, o tempo de acampamento foi um período bom e relatam também que tiveram ajuda de muitas pessoas nesse período, como por exemplo ajuda no transporte das crianças para escola, com cestas básicas, assistência técnica com palestras e cursos, e que desse

período a aprendizagem foi grande. Quando perguntei o que o acampamento tinha ensinado para eles? Obtive as seguintes respostas:

Algumas coisas assim por que a gente não tinha experiência do movimento da reforma agrária, mais tinha muita reunião, muitas explicações e a gente foi se capacitando naquilo ali até que chegamos o ponto de vim aqui pra terra viemos legalmente o INCRA trouxe. (Entrevistado A).

Ah eu aprendi muito nê, viver entre os familiar lá nê, que agente quando fica só não tem muito o que aprender, e junto com muitas pessoas você aprende várias ideias. (Entrevistado D)

Eles afirmam que dentro do movimento aprenderam o que as escolas como instituição do saber não poderão ensinar-lhes, ensinamentos esses que são heranças culturais passadas de geração para geração.

Os acampados permaneceram no local do acampamento até o dia vinte e três de julho de dois mil e cinco (23/07/2005), pois no dia vinte e quatro começaram a mudança para o assentamento, no entanto a terra que o INCRA tinha comprado só tinha capacidade para 31 famílias, o restante ficaria ainda algum tempo esperando o INCRA comprar outra terra para assentar os trabalhadores rurais que ficaram. Depois de alguns meses, os acampados que tinham ficado no acampamento foram assentados. Portanto, uma parte dos assentados foi para o Assentamento Universo e os outros para o Assentamento Nossa Senhora de Fátima. A área de assentamento demarcada pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) registrada é de 1.703.600hae a área medida é de 1.205.0000há. O assentamento é representado juridicamente pela Associação dos Assentados do Projeto de Assentamento Universo, CNPJ: 07.582624/0001-03, criada em 21 de agosto de 2006, com sede no próprio assentamento, tendo como Presidente o Sr. Luiz Carlos Ferreira.

Oliveira (2013) nos apresenta a seguinte concepção de assentamento:

A noção de assentamento envolve uma concepção de fixação do homem a terra, pela oferta de condições para sua exploração, mas também a necessidade de incentivos à vida comunitária. Neste sentido, não é correto pensar um assentamento apenas como uma questão econômica, pois o uso desse espaço conquistado coloca importantes desafios para os participantes desse processo. Esses desafios vão além da luta e da conquista da terra. Por outro lado, é preciso reconhecer que os camponeses quando reconquistam a terra para trabalhar não produzem somente mercadorias-produtos, coisas materiais, também criam e recriam, no lugar onde passam a viver – um assentamento – cultura, festas, religiosidade, bens simbólicos que contribuem para situá-los no contexto da sociedade nacional as referências simbólicas e a tradição desse segmento tão

importante para a formação sócio-histórica da sociedade brasileira. (OLIVEIRA, 2013, p. 99)

Um Assentamento de forma geral é formado por cidadãos e cidadãs com pouca escolaridade e instrução, porém com uma riqueza imensa de conhecimentos, sabedorias e experiências populares.

A luta dos trabalhadores fez o INCRA desapropriar a Fazenda Serrinha, tornando possível a transformação daquela área em um projeto de assentamento no contexto da Política Nacional de Reforma Agrária, visando o uso da terra em benefício de trabalhadores rurais sem terra.

Os assentados relatam que a mudança do acampamento para a tão sonhada terra, não foi muito fácil, pois nem todos tinham condições de pagar frete de caminhão para fazer a mudança, mais que graças a Deus receberam ajuda de companheiros de acampamento, do INCRA e da Prefeitura Municipal de Miracema, como relatado por assentados.

O INCRA deu um pouco da assistência nê na mudança e tinha um senhor que era acampado também e tinha um caminhão que teve ajuda, acho que a prefeitura colaborou com ele pagando pra ele carregar as mudanças pra cá; a prefeitura também doou o caminhão pra trazer as mudanças que era muitas nê e foi bom não teve tanta dificuldade pra gente mudar de lá pra cá. (Entrevistado C)

No processo da mudança a gente foi solicitou o vereador a ajuda dele com caminhão teve o caminhão do companheiro da gente lá, teve a minha caminhonete que a gente começou a puxar a mudança e outros companheiros que vinha de moto e a gente se deslocando pra cá e a comunidade chegou até aqui o local que a gente se abitou. (Entrevistado D)

Nas falas acima, observa-se que as carências materiais levam os trabalhadores acampados a pedir ajuda ao poder público e a políticos locais, mas é importante mencionar que isso ocorre paralelo aos esforços para a solução do problema com os recursos que os mesmos já dispõem. Os mesmos chegaram e ficaram em barracões de lonas para só depois construírem casas de palhas com matéria prima da região. Após mais ou menos dois anos, mudaram-se para a agrovila onde estão até hoje, sendo que hoje a agrovila tem 23 casas construídas pelo INCRA, 3 construídas por moradores, o prédio da associação, onde funciona também a sala de aula que funciona como extensão da EMEC Vale do Tocantins, (Escola do Assentamento Irmã Adelaide), e uma igreja. Possui um poço artesiano que mesmo apresentando defeito é o que está suprimindo as necessidades de água

dos moradores da vila. O assentamento está localizado no Município de Miracema do Tocantins a aproximadamente 40km de distância de Miracema-TO e a 75km da capital Palmas.

Ao chegarem ao assentamento, relatam que encontraram muitas dificuldades e pouca ajuda, e conquistaram o que tem hoje pouco a pouco.

A vida minha aqui na terra conquistada tá boa num tá, não vou dizer que tá ruim, por que a gente tá na expectativa de receber os documentos nê, eu tenho uma casa na vila já construí uma casa na chácara falta acabar de terminar ampliar e tem uma parte cercada num tá cercada toda, também não tem dinheiro, dinheiro pra investir nem de PRONAF nem de governo nenhum o que eu fiz até hoje é com meu esforço mesmo, mais até agora tá bom. (Entrevistado C)

Pelo exposto, o assentamento é um espaço complexo, com muitos problemas, mas também com muitas possibilidades. Pensando especificamente sobre as origens do Assentamento Universo, local que escolhemos como base empírica para nosso estudo.

Quando conseguiram com muita luta registrar a associação, obtiveram o crédito Instalação do FOMENTO, que consiste em uma ajuda financeira para adquirirem itens de primeiras necessidades como: enxada, foice, cutelo, adubos, cesta de alimentação, dentre outras, contudo começaram uma pequena lavoura comunitária. O assentamento teve, também, alguns benefícios como: a habitação (casa), máquinas para gradear as terras, assessoria técnica, cursos, Pronaf (para alguns), poço artesiano, energia – luz para todos, dentre outros. Segundo a Ruraltins (2016, p. 68) “Os assentados receberam o Crédito Fomento no valor de R\$ 2.400,00/família, totalizando R\$ 79.200,00. Não existe o valor total dos investimentos realizados em benfeitorias.” Ainda segundo a Ruraltins (2016, p.68) “Nesse assentamento foram ministrados cursos de capacitação sobre defensivos alternativos, e segundo os assentados estão sendo utilizados.”

Aqui no assentamento a ajuda que a gente teve foi do INCRA por que essas casas que a gente mora foi o INCRA, esse poço que tem aí foi o INCRA nê e as outras ajudas que a gente vem tendo é do prefeito que dar a mão, o tempo que a Ruraltins era contratada pelo governo do estado dava assistência, e hoje não tem mais assistência da ruraltins, mas o que a ruraltins ensinou pro pessoal eles aprenderam, se não tão cultivando é por que não quer mais que a ruraltins deu assistência deu, hoje ela não tem mais contrato com o INCRA nê mais o curso que eles deram a gente aprendeu. (Entrevistado C).

Hoje o assentamento não tem auxílio técnico, não há capacitação, nem crédito e nem políticas de comercialização dos poucos excedentes da produção. Todavia, fez-se a seguinte pergunta: Sua vida melhorou ou piorou depois que veio para o assentamento? Como? Todas as respostas foram que melhorou cem por cento, outro, nem tanto, pois ainda falta muito.

Melhorou vichi cem por cento, melhorou financeiramente, a saúde o sossego, o objetivo que a gente tinha de conseguir uma terra considera já ter ganho por que a gente tá encima e tem um pouco de serviço, e eu acredito que o INCRA não vai jogar a gente fora por que já tenho quatorze anos aqui, instalado aqui e já tenho bastante serviço feito, eu acredito que tô quase com a vitória ganha. (Entrevistado A).

Os assentados relatam também que mesmo com pouca escolaridade tiveram uma aprendizagem grande com a comunidade, que a vida no assentamento tem lhes ensinado muito. Segundo o entrevistado A, “A forma de adubo orgânico e algumas formas de plantio já a gente fazia de um jeito e aqui aprendeu a fazer direito”. Aprenderam também culturas e saberes passados de geração para geração e a conviver em uma comunidade respeitando as leis locais e principalmente uns aos outros. “Há, ensinou muita gente a aprender muita coisa, conviver no meio dos companheiros que o mais importante é você aprender a conviver com os companheiros nas situações difícil e nas melhores também. ” (Entrevistado D). Muitos têm a ideia de que a educação é apenas obtida na escola, mas Gohn (2011) afirma que:

...para nós a educação não se resume à educação escolar, realizada na escola propriamente dita. Há aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, aqui denominados de educação não-formal. Portanto, trabalha-se com uma concepção ampla de educação. (GOHN, 2011, p.01)

Seguindo esta perspectiva, vemos que no movimento de criação do Assentamento Universo houve muitas aprendizagens e saberes. Segundo Gohn (2011) há uma relação entre o movimento social e a educação que se dá através das práticas de movimentos e grupos que ocorre na interação dos movimentos em contato com a instituição educacional (escola) e no interior do próprio movimento social.

Estou aqui entendendo que esse processo está permeado de uma relação dialógica que se constitui como prática social, portanto educativa; assim, concordo com Gaudêncio Frigotto (1999) quando expressa que,

A concepção de educação como prática social que se define nos múltiplos espaços da sociedade, na articulação com os interesses econômicos, políticos e culturais dos grupos ou classes sociais. A educação é, pois, compreendida como elemento constituído e constituinte crucial de luta hegemônica. (FRIGOTTO, 1999, p. 21).

Uma compreensão mais ampla acerca da educação é importante, pois permite situar as relações sociais de camponeses e camponesas sem terra como possibilidade de construção de um projeto alternativo de sociedade, não somente no campo, e neste caso, para esses grupos sociais, Frigotto (1999, p. 26), citando Cândido Grzybowski (1991), diz que,

A educação é antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidade e a apropriação de “saber social” (conjunto de conhecimentos e habilidades, atividades e valores que são produzidos pelas classes, em situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais. (FRIGOTTO, 1999, p. 26).

A compreensão desse processo histórico formativo das lutas camponesas e de organismos que foram se tornando parceiros na mesma luta ou mediadores das relações e interesses entre trabalhadores, movimento social, estado ou grupos empresariais latifundiários, nos convidam a procurar entender o significado político e pedagógico dos saberes e ações de camponeses expropriados da terra e que decide lutar por ela.

Cruz (2000, p. 13) ao situar a investigação do “saber social” dos camponeses, “como instrumento de construção de hegemonia” cita Maria Nobre Damasceno (1994), para quem:

O saber social é criado no cotidiano do trabalho e das lutas camponesas e, por isso, é a expressão concreta da consciência deste grupo social; um saber que é útil ao trabalho e aos enfrentamentos vividos cotidianamente pelo camponês.

Cruz (2000) diz ainda, que “a definição do papel e do significado das práticas educativas dos trabalhadores”, sujeitos do seu estudo, citando Grzybowski (1991), passa pelo reconhecimento de três questões:

- a) da diversidade e das condições de produção e de vida na agricultura;
- b) da interação/subordinação da população trabalhadora que privilegia os interesses do capital e da grande propriedade;
- c) da existência de uma questão agrária que tem no problema da terra o

ponto de encontro das diferentes lutas e aspirações dos trabalhadores rurais (CRUZ, 2000, p. 13).

Essas questões são importantes para a compreensão e interpretação das práticas sociais elaboradas no contexto dos movimentos sociais no Tocantins, mais especificamente aquelas que são fruto das ações dos camponeses **assentados no Assentamento Universo** no município de Miracema do Tocantins, como expressão do tipo de reforma agrária que vem se desenvolvendo no Brasil e no Tocantins.

Ao chegarem ao assentamento, os alunos da educação básica eram transportados em um ônibus escolar que vinha de Miracema para a escola do Assentamento Irmã Adelaide, que fica a aproximadamente 38km do Assentamento Universo. O mesmo passava no PA Universo, às quatro horas da manhã. Só depois de muita luta os representantes da comunidade conseguiram uma extensão de uma sala para as crianças menores, pois eram as que mais sofriam na estrada. Essa escola foi construída através da união da comunidade, que nas proximidades, pegaram madeiras, palhas e fizeram vaquinha para comprar pregos, sendo que a construção foi feita por eles mesmos. Quando todos mudaram para a agrovila, as aulas passaram a ser **em** um barracão de palha na casa da professora, só depois que a comunidade se reuniu novamente e construiu outro barracão também de palha. As crianças do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental estudavam nesta sala de extensão da Escola Municipal de Educação do Campo Vale do Tocantins e as demais iam no transporte escolar do Município para a escola do Irmã Adelaide, e no transporte do estado para Miracema.

Infelizmente a extensão no Assentamento fechou, pois segundo a Secretaria Municipal de Educação de Miracema a demanda de aluno era pouca, a extensão fechou e o barracão foi deteriorando-se, até ser totalmente desmanchado. Quando mudou a gestão municipal, a extensão voltou a funcionar, só que desta vez em uma casa na vila cedida por uma moradora, fecharam novamente alegando falta de alunos, voltando a abrir novamente em outra casa cedida. Hoje com ajuda do prefeito e comunidade, foi feita uma reforma no prédio da associação e é onde vai funcionar a extensão após a Pandemia do COVID19. Neste processo, um entrevistado diz:

Sempre teve o coleginho, eu vim pra cá com dois netos um de sete outra de oito, começaram indo no ônibus pro Adelaide, aí passado um ano ou foi dois não me lembro, aí passou ater o coleginho aqui aí os meninos ficaram

estudando aqui. E passaram a mandar o ônibus de Miracema pra pegar os alunos daqui e da região pra levar pras escolas de Miracema, agora tá faltando é uma escola aqui por que as aulas acontecem em casas emprestadas, e quase todas muito ruins. (Entrevistado A)

De acordo com o exposto acima, percebemos a dificuldade da escola no Assentamento Universo, firmar-se mesmo sendo salas multi-seriadas. A comunidade anseia por uma escola própria para todos os alunos, com professores capacitados e uma infraestrutura apropriada. Percebemos, também, que ainda há desconhecimento acerca do debate da educação do campo. A população desconhece que há normativas criadas pelo Estado brasileiro e que são leis que deveriam ser respeitadas por todas as redes de ensino. Ou seja, o governo municipal de Miracema descumpre a legislação em relação à oferta de educação para as crianças do Assentamento Universo, embora a vivência na comunidade seja uma rica fonte de aprendizagens para crianças e adultos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa propiciou compreender a formação de um Assentamento (Assentamento Universo) e a educação existente neste processo, sendo que no primeiro capítulo deste trabalho evidenciou-se a origem histórica da educação no Brasil e o que essa herança histórica trouxe para a educação na atualidade.

Compreende-se também, deste trabalho, que a luta por terra vem sendo debatida há muito tempo no Brasil e no mundo, que a reforma agrária foi conquistada através de um processo lento, de muita luta. Percebe-se que a luta por terra e educação dos assentados do Assentamento Universo foi longa e ainda não acabou. De acordo com a pesquisa, o INCRA não dá suporte adequado para os trabalhadores, falta suporte técnico, investimento em educação, infraestrutura etc.

Os trabalhadores buscaram por terra para ter onde trabalhar, um lugar para plantar, colher e chamar de seu. Começaram pelo acampamento onde passaram muita dificuldade, tendo que se manterem sem ter uma terra para plantar, então a solução era trabalhar em fazendas nas proximidades, morando em barracos de palhas e lona na beira de uma rodovia, colocando em risco a vida de toda família. Enfim, chegaram a tão sonhada terra onde hoje vivem com suas famílias, no entanto, inúmeras famílias assentadas pelo INCRA, em terras muitas vezes com poucas condições de seres agricultáveis, vivem uma situação extremamente complicada, pois muitas vezes não conseguem produzir o seu próprio sustento e são marginalizados neste processo. Deste modo, os assentados recorrem a todos as formas e modalidades de trabalho para garantir o sustento e a reprodução de suas famílias.

Assim, a pesquisa aponta que mesmo com toda a dificuldade, o assentado encontra no seio de sua comunidade muitos saberes, que dificilmente encontraria nos bancos da escola, pois as discussões apresentadas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo deixam bem claro que a escola e a educação têm que valorizar a identidade do camponês, na medida em que vincula a identidade da escola à realidade do meio em que está inserida.

Os dados da pesquisa nos mostra ainda que a luta por escola que leve em consideração o saber camponês (Escola do Campo) no Assentamento Universo ainda está em andamento, pois a escola que existente nada tem a ver com a escola do campo.

A pesquisa mostra que durante toda a trajetória da criação do Assentamento Universo ocorreu uma educação interligada aos saberes camponeses, pois não é só nos bancos das escolas que se aprende.

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. et al. Formação e trabalho docente na escola do campo: protagonismo e identidades em construção. In: MOLINA, Mônica C (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.p.65-73.

ARROYO, Miguel G. Políticas de formação de educadores (aS) do Campo. **Caderno Cedex**, Campinas, vol.27, n. 72 p. 157-176, mai-ago 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. **L. D. B. Lei 9394/96**—Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 30 de outubro (2019).

BRASIL. Ministério da Educação – **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, DF, 2002.

CALADO, Alder Júlio Ferreira (Org). **Movimentos Sociais e Cidadania: um enfoque multifacetado**. João Pessoa-PB: Ideia, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. et al. (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 257-265.

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

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar j; CERIOLI, Paulo R; CALDART, Roseli S (Org). **Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, n. 4. P.18-25.

CARDEIRO, Maria Esperança Fernandes. **A Revolta Camponesa de Formoso e Trompas**. Goiânia: Editora da UFG, 1986.

CARDOSO, Ruth C. L. **Movimentos Sociais Urbanos: balanço crítico**. In SORJ, Bernardo; ALMEIDA, M. H. T. de (Orgs.). *Sociedade e Política no Brasil Pós-64*. 2. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CLÍMANCO, Arlete C.de A. **Democracia e Sindicalismo no Brasil**. Universidade e Sociedade (DF), v. 9 n. 19, Maio/Agosto, 1999.

COSTA, Lucinete G. A Educação do Campo em uma perspectiva da educação popular. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012. P.118-136.

COTRIM. G. **História Global - Brasil e Geral**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

CRUZ, José Adelson da. Luta Pela Terra, **Práticas Educacionais e Saberes no Médio Araguaia-Tocantins**. UFG – Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira, Goiânia, 2000.

DAMASCENO, Maria Nobre. Pedagogia do Enfrentamento no Cotidiano das Lutas do Campo. **Cadernos ANPED**, São Paulo, n. 6, out.1994.

ELIAS, Michelly Ferreria Monteiro. **Breve reflexão sobre o MST e a política de reforma agrária no Brasil**. III Jornada Internacional de Políticas Públicas (2007).

FERNANDES, B. M. **A questão Agrária no Brasil Hoje**: do Campo. SEED/PR. Curitiba, 2005. subsídios para pensar a educação do campo. Cadernos Temáticos – Educação

FERNANDES, Bernardo Mançano. Acampamento. In: CALDART, Roseli Salete. et al. (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. P. 21-25.

FERNANDES, B. M. e STÉDILE, João Pedro. **Brava Gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil**.1. ed. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise do Capitalismo Real**. 3.Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GOHN 2011. GOHM, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. 5. ed. São Paulo, Cortez. 2011.

GOHN, Maria da Gloria Marcondes. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

GOHN, Maria da Gloria Marcondes **Movimentos sociais na contemporaneidade**. *Revista Brasileira de Educação*, 2010.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canesin. **Formas de Organização Camponesa em Goiás (1954-64)**. Goiânia: Editora da UFG, 1988.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e Desenvolvimentos dos Movimentos Sociais no Campo**. Petrópolis: Vozes/Fase 1987 e 1991.

HADDAD, Sérgio. Direito à educação. In: CALDART, Roseli Salete. et al.(Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. P. 215 222.

JACOBI, Pedro. Movimentos reivindicatórios urbanos, Estado e Cultura Política: reflexão em torno da ação coletiva e dos seus efeitos políticos-institucionais no Brasil. In: LARANJEIRA, Sônia (Org). **Classes e Movimentos Sociais na América latina**. São Paulo: Hucitec, 1990.

LOUREIRO, Walderês Nunes. **O aspecto educativo da prática política**. Goiânia, Centro editorial e gráfico da UFG, 1988.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

MARTINS, José de Souza. **Reforma Agrária: o impossível diálogo**. 1º ed. São Paulo: EDUSP, 2000.

MINAYO, M. C. D. S., DESLANDES, S., & GOMES, R. (2007). **Pesquisa Social, teoria, método e criatividade**. 25ª edição. Petrópolis: Editora Vozes.

MOLINA 2009, CALDART. Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In ARROYO. M. G.; CALDART. S.; MOLINA. M. C. **Por uma educação do campo**. 4 Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Papirus Editora, 2007.

OLIVEIRA, Antonio Miranda de. **Territorialidades Camponesas na Educação de Assentados**: Assentamento Brejinho em Miracema do Tocantins. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia – UFU-IG, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2013.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. 1ª ed. São Paulo: FFLCH, 2007.

PESSOA, Jadir de Moraes. **A revanche Camponesa**. Goiânia: Editora da UFG, 1999.

RIBEIRO, Marlene. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.18, n.54, jul./ Set. 2013. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782013000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 maio 2020.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete. Et al.(Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. p. 293 – 299

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 20ed. Campinas, SP: Autores associados, 2007.

SANDER, Emir (Org.) **Movimentos Sociais da Transição Democrática**. São Paulo Cortez, 1987.

SANTOS, José Antônio Lobo dos. **Reforma e Questão Agrária no Brasil**: contribuições do professor José de Souza Martins. Porto Alegre. 2010. (artigo apresentado no XVII Encontro Nacional dos Geógrafos. Crises, práxis e autonomia: espaços de resistência e esperança, Espaço de Diálogo e Prática).

SANTOS, Ademar Vieira dos; ALMEIDA, Luis Sergio Castro de. Perspectivas curriculares para a Educação do Campo: algumas aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem no e do campo. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. 1ª.ed. São Paulo: Cortez, 2012. P.137-158.

STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil: o debate na esquerda-1960-1980**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Expressão Popular (2012):

STÉDILE, João Pedro. **A questão Agrária no Brasil: o debate tradicional (1500-1960)**. 2005.

STEDILE, João Pedro. Reforma agrária. In: CALDART, Roseli Salete. et al. (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012. P. 657-665.

STEDILE, J. P. **Questão Agrária no Brasil**. 11. Ed. Ver. São Paulo: Atual-Saraiva, 2011.

THERRIEN, Jacques. A Professora Rural: o saber de sua prática social na esfera da construção social da escola do campo. In: DAMACESNO, M. N. **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

VIEIRA, Sofia Lerche; DE FARIAS, Isabel Maria Sabino. **Política educacional no Brasil: introdução histórica**. Plano Editora, 2003.