

EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO FERRAMENTA DE TERRITORIALIZAÇÃO DO MST: O caso do Assentamento Fazenda Annoni e Bela Vista

Ivanio Folmer¹

Mirieli da Silva Fontoura²

Deise Rabelo³

Resumo

Este trabalho se estrutura na análise de dois assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais: O Assentamento Bela Vista- Jari/ RS e o Assentamento de Fazenda Annoni – Pontão/ RS, com o objetivo de entender o processo de territorialização desses Assentamentos, a partir da análise da Educação do Campo. Dessa forma, buscam-se analisar o papel da Educação do campo no processo de territorialização das políticas do MST, discutir os conceitos de território, territorialização, territorialidades e Educação do Campo. No que se refere à busca desses objetivos, adota-se uma metodologia que se adequasse a esta pesquisa, da mesma forma que auxiliasse na busca de levantamento dos dados, até mesmo para criar novas indagações. Os resultados desta pesquisa se mostram favoráveis a permanência de Educação do Campo dentro do assentamento.

Palavras-chave: Educação do campo, território, movimentos sociais.

Introdução

A desigualdade de concentração de terras no Brasil da origem há um quadro de desigualdade agrária surgindo e se instalando no cenário nacional. Não obstante, o Rio Grande do Sul possui uma estrutura fundiária baseada na grande propriedade rural, ressaltando-se a pecuária extensiva, monocultura de arroz e soja e novas áreas de plantios de eucalipto, resultando, desse modo, gigantescos vazios demográficos e concentração de terra e renda. Evidentemente, esse processo acaba por reduzir as pequenas propriedades.

Sob esta perspectiva, Oliveira (1994, p.56) afirma que

a estrutura fundiária brasileira herdada do regime das capitanias/sesmarias muito pouco foi alterada ao longo dos 400 anos de história do Brasil e, particularmente na segunda metade deste século, o processo de incorporação de novos espaços [...] tem feito aumentar ainda mais a concentração das terras em mãos de poucos proprietários.

Tem-se a concepção de que a luta pela terra no Brasil não é um fenômeno recente. Essa luta constante está envolta no território nacional desde sua ocupação. Porém, até o

¹ UFSM- ivaniofolmer@yahoo.com.br

² UFSM –mirielifontoura@yahoo.com.br

³ UFSM- deise_franciane@hotmail.com

momento, não há um programa de reforma agrária eficaz, que dê conta de alterar a estrutura de posse e uso da terra, uma vez que o modelo histórico de propriedade da terra no Brasil é o da grande propriedade, enquanto a pequena propriedade se desenvolve a margem dessa maior, fortalecendo, desse modo, a reprodução acelerada do capitalismo em todo território nacional. Contemplando o dito, Marx (1988) há mais de um século escreveu que,

pela sua natureza, a pequena propriedade exclui o desenvolvimento da produtividade social do trabalho, as formas sociais do trabalho, a concentração social dos capitais, a pecuária em grande escala, a utilização progressiva da ciência.

Para a agricultura, a terra é a matéria prima principal em que se identifica a produção agrícola na base da alimentação humana. Dessa forma, pensa-se que o homem tendo em mãos os instrumentos tecnológicos que favorecem a multiplicação de máquinas e produtos, não consegue fazer que a terra se multiplique, criando novos espaços de produção.

O vigente modelo econômico de desenvolvimento agropecuário, inserido durante governos militares, caracterizado pela modernização conservadora, objetivava a modernização da agricultura. Através de créditos e subsídios, apoiava o desenvolvimento da grande propriedade. Essa política trouxe consequências negativas para a pequena propriedade, como o aumento do trabalho assalariado, as dificuldades em desenvolvimento da agricultura familiar, a concentração de terras e, conseqüentemente, a diminuição da população do campo para mais de 30 milhões de pessoas que migraram para as cidades ou outras regiões do país (FERNANDES, 2000).

A expropriação, a expulsão das famílias camponesas e a usurpação do território indígena geraram uma das condições que levaram à luta os camponeses que iriam realizar a ocupação de terra, que também inaugurou o processo de formação do MST, na região noroeste rio-grandense (FERNANDES, 2000, p 50).

Em meio a este cenário, surge o Movimento dos Sem Terra (MST), como símbolo de resistência e política no campo. Desse modo, o MST surgiu visando oferecer maior integração e fortalecimento da luta pela terra e também pela Reforma Agrária, no entanto, afirma que houve momentos em que esta proposta apareceu com destaque como programa de governo (MST, 2005, p. 78). Por questionar a atual estrutura do MST, este trabalho, se estrutura na análise de dois assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais: O Assentamento Bela Vista- Jari/ RS e o Assentamento de Fazenda Annoni – Pontão/ RS, com o objetivo de entender o processo de territorialização desses Assentamentos.

A Educação do Campo no Brasil, breve consideração

Na história do Brasil, a concentração de terras traz como uma das consequências o êxodo rural, que vem marcando a trajetória do espaço rural até os dias de hoje. Após o golpe militar, inseriu-se um modelo de construção econômica onde a renda passa a ser concentrada nas mãos de poucos, alterando as condições de viver no campo. No entanto, mesmo com a diminuição da população do campo, dados da época apontavam que não havia problemas em relação ao campo. Enganamo-nos quando pensamos que os problemas do campo começaram em períodos recentes, pois as dificuldades enfrentadas no meio rural já destacavam em 1500, quando os europeus desembarcaram no Brasil, trazendo uma carga de vontade de explorar os nativos que aqui habitavam. Pouco a pouco, as riquezas da terra foram exploradas pelos portugueses que, em troca, presenteavam os índios com artigos supérfluos.

É possível perceber que através do tempo no Brasil o chamado *processo de exclusão*⁴ não envolveu apenas política, mas também a questão socioeconômica. No que diz respeito ao tratamento dessas questões, a escola brasileira ainda apresenta desempenho pouco satisfatório. De fato, para o Brasil, a educação nunca foi assunto prioritário. Segundo Fernandes (1992, *apud* MUNARIN, 2005, p30),

A educação nunca foi algo de fundamental no Brasil, e muitos esperavam que isso mudasse com a convocação da Assembléia Nacional Constituinte. Mas a Constituição promulgada em 1988, confirmando que a educação é tida como assunto menor, não alterou a situação.

Isso nos remete a concordar com Leite (1999), quando fala da educação no Brasil como resultado do processo histórico:

a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, tendo por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária. (LEITE, 1999, p. 14).

⁴ Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, há mais de cinco séculos, a exclusão tem sido uma das principais marcas nacionais. Três referências históricas consideráveis sintetizam a abrangência e complexidade do processo de exclusão social a partir do brutal genocídio de indígenas, do bárbaro escravismo de negros africanos e das mazelas impostas pelo colonato paternalista à imigração européia. Além disso, a evolução econômica e política do país fundamentou-se continuamente na condição de entreguismo das classes dirigentes aos interesses internacionais, geralmente condicionando a força da produção nacional à dinâmica externa. (Marcio Pochmann, 2009)

O modelo da Educação no Campo promove a intenção de traçar o recorte histórico desde os anos 1920, por conter elementos apresentados à legislação e às escolas.

De 1910 até 1920, começava a despertar interesses sobre a Educação Rural no Brasil. Isso ocorreu graças ao grande movimento dos agricultores que começavam a afirmar a importância de uma pedagogia voltada ao campo, para que se conseguisse suprir a carência da época. Com isso, surge o Ruralismo Pedagógico, que tinha como objetivo fixar o homem no campo. Como reflete Leite (1999, p. 28)

[...] a sociedade brasileira somente despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910 - 1920, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo.

Em 1937, o Estado Novo cria a Sociedade Brasileira de Educação Rural, objetivando a expansão do ensino, contendo a intenção de que houvesse a preservação da cultura do campo. Esse período foi atravessado pelo poder que advinha do campo, por parte da grande elite, ou seja, dos grandes produtores e das indústrias que se destacavam. Com essa expansão do capital, foi possível pontuar os problemas a serem futuramente enfrentados.

Naquele tempo, já era evidente o movimento do êxodo rural, lançado por meio de outro nome, na época, *movimento migratório campo-cidade*, onde a cidade se consolidava cada vez mais como sinônimo de melhores condições de vida.

Segundo Mumford (1938), a cidade sofreu alterações importantes com as industrializações que a alcançaram, modificando-a:

Em todos os bairros, os antigos princípios de educação aristocrática e cultura rural eram substituídos por uma devoção unilateral ao poder industrial e ao sucesso pecuniária [relativo ao dinheiro], algumas vezes disfarçada de democracia. (MUMFORD, 1998, p. 484)

Seguindo essa linha, a cidade passa a ser ainda mais valorizada, por ser um exemplo de evolução, enquanto o campo é deixado de lado, por ainda permanecer no anonimato, sendo, portanto, sinônimo de atraso. O nome que o rural e a cidade levam hoje são heranças de sinônimos usados em outro momento. (Diretrizes Curriculares do Campo, p. 17)

[..], a cidade se consolidava como referência da modernização e do progresso, enquanto o campo representava o antigo e o rústico. O próprio termo rural tem a mesma raiz de rústico e rude, enquanto o termo cidade dá origem a cidadão e cidadania. (DCEs da Educação do Campo – SEED, 2006, p. 17).

Quando a II Guerra Mundial acabou, criou-se uma comissão denominada *Comissão Brasileiro-Americano de Educação das Populações Rurais*, por meio da influência de políticas que tinham cunho americano. Nesse período, também foram instauradas as Missões Rurais, e, logo em seguida, por volta de 1940, nasce uma empresa que tinha como objetivo atender o camponês. Intitulava-se *Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural*, a qual tinha políticas governamentais que tratavam o sujeito do campo como carente, pobre e sem conhecimento.

A comissão Brasileiro-Americano de Educação das Populações Rurais foi a grande criadora da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural, uma vez que

a Extensão se definia como um empreendimento educativo: "produzir mudanças nos conhecimentos, nas atitudes e nas habilitações para que se atinja o desenvolvimento tanto individual como social". Assumindo características de ensino informal (fora da escola), o trabalho extensionista se propunha como diferenciado ou até mesmo incompatível com o caráter centralizado e curricular do ensino escolar. (...) A base material da ação educativa da Extensão era a empresa familiar. O importante era persuadir cada um dos componentes familiares (...) a usarem recursos técnicos na produção para conseguirem uma maior produtividade e conseqüentemente o bem-estar social (FONSECA, 1985, p.91).

A partir desse projeto, na década de 50 criou-se a Campanha Nacional de Educação Rural. Em conjunto a essa campanha, também se desenvolvia o Serviço Social Rural, que visava melhorias de vida ao sujeito do campo.

Sobre essa mesma perspectiva, Silva (2004) fala sobre um discurso urbanizador que foi visivelmente forte a partir da década de 50, que parecia surgir uma fusão entre as duas zonas (rural e urbana), pois o processo industrial com o tempo adentraria o espaço rural, fundindo-se e, como resultado imediato, o espaço rural seria deixado de lado e só existiria a parte urbana. De acordo com Wanderley (2001), existem locais que são resultado do encontro entre o rural e o urbano e o desenvolvimento local, valorizando o potencial econômico, social e cultural da comunidade local, não podendo então, supor o fim do rural.

Na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a lei nº 4024/61 dá liberdade aos municípios para realizarem projetos que forneçam melhorias das condições da realidade local. Paulo Freire, nesse período, contribuía com o desenvolvimento da educação dialógica e crítica, trabalhando com a educação de jovens e adultos.

A partir da grande desvalorização do campo e havendo desigualdades com o sujeito do campo, começa-se haver mobilizações do povo do campo: não só dando início aos movimentos sociais, normalmente ligados à Igreja e aos partidos de esquerda, mas também visando uma educação que suprisse a necessidade daquele povo.

Como tentativa de superação do descompasso das relações culturais, escolares e sociais para com as classes menos favorecidas do campo, o estatismo informal da educação rural possibilitou, indiretamente, a criação do espaço necessário para o aparecimento de movimentos populares, como os Centros Populares de Cultura (CPC) e, mais tarde, o Movimento Educacional de Base (MEB) (LEITE, 1999, p.40).

Em consenso com a Aliança para o Progresso⁵, programa de atendimento à carência de povos do campo e da cidade pensada pelo governo americano, que tinha como realização um acordo econômico entre os países do hemisfério Sul, desenvolveram-se como resultado alguns programas ligados aos estados brasileiros, como a SUDENE, SUDESUL, INBRA, INDA e o INCRA, todos com sua base ligada à realidade das lutas pela terra.

Na LDB, fica claro o conhecimento sobre a diversidade existente entre as comunidades do campo, conforme se reconhece no documento, nos parágrafos 23, 26 e 28. Neles, são apresentadas formas de se trabalhar com a educação direcionada ao campo, mas, apesar desse esforço, ainda havia grandes dificuldades em se obter uma educação de qualidade nesse espaço. Para obtermos uma melhor interpretação das normas da educação no campo, apresentamos o que traz o art. 28:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

⁵ Aliança para o Progresso é um programa de ajuda externa voltado para a América Latina, cujo principal objetivo, mesmo parecendo pretexto, foi promover o desenvolvimento econômico por meio da colaboração financeira e técnica aos países latino-americanos

II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Diante da ditadura militar, foram modificadas algumas normas dentro da educação e dentro do contexto militar. A educação do campo mudou, foi dada ênfase à Extensão Rural, bem como foi dada importância ao técnico, deixando de lado o educador formal.

[...] o movimento extensionista brasileiro está marcado pela criação e difusão de um argumento falacioso do seguinte teor: em seu início, a ABCAR, teve a sua ação voltada para a promoção humana ou a melhoria do nível de vida da população rural. O caráter dessa ação era fundamentalmente assistencialista e, como consequência, os seus resultados foram bastante modestos. Com a institucionalização do Crédito Rural, a partir de 1965, opera-se a grande mudança. A promoção humana é relegada para um plano secundário. O objetivo passa a ser o de aumentar a produção agrícola estimulando a difusão da tecnologia agrícola e gerencial ou, em outros termos, promover a modernização da agricultura (LEITE 1999, p. 71).

Entre os anos de 1967 e 1976, o governo de Castelo Branco, com o auxílio do Ministério do Planejamento, cria o Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social, demonstrando que tanto a educação da Área Urbana quanto a da Área Rural servem como auxiliares na formação de mão de obra para o mercado, não preparando o nível de conhecimento, mas formando técnicos para o mercado de trabalho. No entanto, Ianni (1971) afirma que, apesar de muito mais ambicioso que todos os outros planos governamentais, o Plano Decenal sequer começou a ser executado e foi arquivado em uma caixa de silêncio.

Com o passar do tempo, criaram-se programas que visavam desenvolver a educação, como o PRONASEC (Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais), voltada ao campo. Esse programa tinha ambições claras e necessárias, pois trabalhava com o a valorização do espaço, fazendo associações do mundo com a realidade de vida no campo. Esse plano entendia a escola como uma agência de mudanças e transformações sociais, por isso merecia um calendário semelhante ao usado na cidade

Em uma tentativa de ampliação das neo-relações de produção/trabalho no campo, a modernização reavivou e valorizou a escola e os grupos comunitários, buscando condições satisfatórias de vida para a população rural, incentivando e fomentando a criação de pequenas cooperativas e/ou grupos produtivos. (LEITE, 1999, p.50)

A intervenção da Universidade Federal do Ceará, ao final do período militar, fez com que surgissem novos programas destinados à Educação Rural. No nordeste, instalou-se um projeto que tinha seu objetivo principal ligado às condições do nível da educação voltado ao povo nordestino, o EDURURAL⁶. Em conjunto a esse grande objetivo, o projeto tinha o intuito de apresentar novos conceitos da educação no meio rural e tentar produzir currículos nas escolas dos espaços rurais, criando, deste modo, críticas nos currículos já apresentados pela cidade. Assim, pretendia dar à escola certa autonomia, tornando-a voltada à pedagogia e buscando valorizar o professor. Com isso, aumentaria, também, a autoestima dos alunos e o trabalho com a realidade vivida pelo/no campo. Outro movimento que se destaca é o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tentava introduzir projetos sociais e políticos do governo, mas visava principalmente às questões econômicas e política. Com isso, queria garantir que a produção do campo fosse acelerada, mas que houvesse um controle da revolta. Isso amenizaria a criação de novos grupos de luta e, conseqüentemente, acarretaria uma fragmentação da classe trabalhadora. Torna-se relevante compartilhar a interpretação de Leite (2002, p.35), quando afirma que “o sistema escolar controlado pela ideologia da caserna limitou-se aos ensinamentos mínimos necessários para a garantia do modelo capitalista-dependente e dos elementos básicos de segurança nacional”.

No início dos anos 90, começam a surgir iniciativas institucionais através da pressão criada pelos movimentos sociais voltados ao campo, buscando forças políticas para melhor desenvolver o meio rural e incluí-lo num modo de organização. Dessa forma, o Ministério da Educação começa a repensar a educação no campo e iniciam-se a elaboração de políticas, baseadas em conversas entre outros poderes estatais, com influência de movimentos sociais do campo, para uma melhor interpretação da realidade do campesinato.

No contexto dos movimentos sociais do campo surge o “Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (Iº ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília e que pode ser eleito como fato que melhor simboliza o movimento pela educação do campo. O “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao

⁶ O Edurural-NE e a poposta pedagógica adaptada ao meio rural é um estudo no qual este é analisado como um dos programas educacionais dos primeiros anos da década de 80, enquanto uma das estratégias de execução da política educacional para o meio rural do Nordeste brasileiro

Povo Brasileiro”, lançado na ocasião do evento pode ser considerado impulso inicial desta luta.

No ano de 2002, há uma nova conquista. A escola rural conquista as Diretrizes Operacionais, que eram voltadas à educação no campo e davam preferência às propostas pedagógicas na forma organizacional do ensino, o que inclui todo o emaranhado de cultura existente no local e o processo de transformação da realidade do campo, conforme pode-se perceber em Silva (2009, p.42),

A participação dos movimentos do campo, por meio da pauta de reivindicação dos Gritos da Terra, da Marcha da Terra, da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, da experiência acumulada por várias organizações não-governamentais e pela Pedagogia da Alternância articuladas à sensibilidade presente no Conselho Nacional de Educação, é que garantiram a aprovação pela Câmara de Educação Básica, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002), uma reivindicação histórica dos povos do campo, significando um primeiro passo no sentido de resgatar uma dívida social com essa população e romper o silêncio da nossa base jurídica no que se refere a assegurar o direito a educação aos povos do campo.

Na citação acima, a autora Maria do Socorro Silva resume da luta pela aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

O que rege as diretrizes e as bases legais da educação no campo é correspondido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), qual foi sancionada em dezembro de 1996. A partir da primeira formulação, houve algumas outras reformulações, hoje a LDB gera uma dissociação das escolas do meio rural com as formas ativas das escolas urbanas, o que exige um planejamento para que haja a aproximação entre essas duas realidades. A educação tem em seu eixo de atuação a intenção de atingir as dimensões que integram as questões sociopolíticas e culturais, que são excelentes no exercício da cidadania e incentivam os princípios da solidariedade.

No que se refere aos termos institucionais, o ensino fundamental hoje encontrado nas escolas do campo é de inteira responsabilidade dos municípios, sendo que essa escola contará com um calendário especial e

deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei de modo a favorecer a escolaridade rural com base na sazonalidade do plantio/colheita e outras dimensões socioculturais do campo (BRASIL/MEC, LDB 9.394/196, art. 23, § 2º).

O ensino voltado para os sujeitos do campo é denominado de Educação do campo, e englobam e atendem diversos tipos de povos, embora maior parte desses sejam agricultores. Diante deste debate, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), na tentativa de adquirir respeito a essa população, afirma que a Educação do Campo deve englobar os filhos de caçadores, ribeirinhos, pescadores, quilombolas, posseiros, arrendatários, meeiros, entre outros, oferecendo uma educação rica, voltada para própria realidade. Essa educação expressa a luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, a uma educação que seja no campo e do campo, como explicita Caldart (2002, p.26):

No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Existe hoje uma moderna política educacional, que visa o resgate de valores culturais, bem como a essencialidade do estudo em torno do desenvolvimento da cidadania, conforme aparece no caderno por uma Educação básica no campo nos itens a, b e c. Entretanto, os acontecimentos no campo não passaram por muitas transformações e a realidade, na prática ainda está distante de algo que podemos chamar de aceitável. A política pública que se volta para a escolarização das populações rurais ainda mostram que há um lento andamento, bem como um desinteresse enorme pelo Estado, e isso fica expresso em grandes índices de analfabetismo.

A Territorialidade, Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização. Breve contextualização.

A territorialidade é expressão do comportamento vivido, incluindo a relação do território e o espaço externo, englobando aquilo que fixa o homem aos lugares, e aquilo que os põe para fora do território. Essas questões envolvem a definição de um espaço cultural:

[...] como espaço geossimbólico, carregado de afetividade e significações: em sua expressão mais forte, torna-se território-santuário, isto é, um espaço de comunhão com um conjunto de signos e valores. A ideia de território fica associada à ideia de conservação cultural. (BONNEMAISON, 2002, p. 111).

Para Sack (1986), a territorialidade nos humanos é algo enraizado social e geograficamente, estando relacionada à maneira com que as pessoas usam o meio e organizam-se no espaço e como dão sentido ao lugar. A territorialidade é a utilização do espaço de forma equilibrada historicamente, entendendo deste modo, à inter-relação da sociedade e espaço. De acordo com Raffestin (1993), a territorialidade reflete a perspectiva de multidimensionalidade do vivido territorial por membros de uma coletividade social. Diante disso, cabe dizer que são as relações de poder que se estabelecem entre os atores, onde esta influencia o contato da sociedade e a natureza.

Por vez, a territorialidade vem a somar em um conjunto de relações que se estabelece diante de um sistema que integra três dimensões: Sociedade, Espaço e Tempo, onde se busca a implantação da autonomia de um sistema. Nesse sentido, para Andrade (2004), a territorialidade advém da consciência que as pessoas que habitam um território têm de sua participação na formação histórica destes, que se dá de forma subjetiva (consciência de confraternização, de se sentir parte, de integrar-se ao território de um Estado). De acordo com o que foi conceitualmente construído, pode-se associar a territorialidade com o próprio conceito de território, baseando-se em suas relações sociais expressas nas atividades cotidianas, produzindo deste modo valor e função aos instrumentos espaciais. As inúmeras territorialidades se dão através dos diversos tipos de usos do território.

Segundo Saquet (2009), a territorialidade é compreendida nos contextos territoriais de desenvolvimento e apresenta-se como um fenômeno social de determinado grupo de indivíduos ou de grupos distintos, carregadas de fluabilidade no tempo e no espaço, construindo identidades e influenciadas pelas condições históricas e geográficas dos lugares.

A territorialidades corresponde ao poder exercido e extrapola as relações políticas envolvendo as relações econômicas e culturais, indivíduos e grupos, redes e lugares de controle, mesmo que sejam temporários, do e no espaço geográfico com suas edificações e relações. A territorialidade efetiva-se em todas as nossas relações cotidianas, ou melhor, ela corresponde às nossas relações sociais cotidianas em trama, no trabalho, na família, na rua, na praça, na igreja, trem, na rodoviária, enfim, na cidade-urbano, no rural-agrário e nas relações urbano-rural de maneira múltipla e híbrida (SAQUET, 2009, p.90).

Deste modo, como explica Fernandes (2008)

cada tipo de território tem sua territorialidade, as relações e interações dos tipos nos mostram as múltiplas territorialidades. É por essa razão que as políticas executadas

no território como propriedade atingem o território como espaço de governança e vice-versa. A multiterritorialidade une todos os territórios através da multidimensionalidade e por meio das escalas geográficas, que podem ser representados como camadas sobrepostas (layers), em que uma ação política tem desdobramento em vários níveis ou escalas: local, regional, nacional, internacional. (Fernandes, 2008, p. 5)

Pode-se dizer que existem inúmeros tipos de territorialidades, mesmo que os espaços sejam semelhantes, como é o caso dos assentamentos rurais, onde cada um deles irá se apresentar de determinado modo, algumas vezes semelhantes, outras, nem tanto. Para isso, são exigidas políticas que enquadre corretamente estes territórios. Quando há construções de referências simbólicas e identitárias que contemple a identificação de um grupo, é tratado como territorialização, ou reterritorialização. Tentando associar essa discussão e buscando compreender o conceito de territorialização, com base em Fernandes e Martin (1999), entendemos territorialização como sendo “o processo de reprodução, recriação e multiplicação de frações do território” (Fernandes e Martin, 1999, p. 07). Para Fernandes, a espacialização é compreendida como a luta, e a territorialização como a conquista da terra. Desta forma, essa territorialização significa a conquista de parte do território. É a partir da espacialização que se alcança a territorialização. Dessa forma, esses processos são interativos, de modo que “a espacialização cria a territorialização e é reproduzida por esta” (FERNANDES, 2000, p. 17). O território se compõe por processualidade e simultaneidade de temporalidades diferenciadas, imerso numa constante desterritorialização, nutrido por um conjunto de “novos e velhos” territórios e territorialidades.

A territorialização constitui e é substantivada, nesse sentido, por diferentes temporalidades e territorialidades multidimensionais, plurais e estão em unidade. A territorialização é resultado e condição dos processos sociais e espaciais, significa movimento histórico e relacional. Sendo multidimensional, pode ser detalhada através as desigualdades e das diferenças e, sendo unitária através das identidades (SAQUET, 2009, p. 83).

De modo contrário, a desterritorialização significa o desarraigamento de povos, atividades sociais e econômicas que envolvem a comunidade, significando uma perda de cultura que outrora estava ligado àquele espaço. Para Souza (1995), o processo de desterritorialização pressupõe a exclusão do grupo que anteriormente ocupava um determinado espaço. Entretanto, Santos (1992) afirma que a desterritorialização representa o estranhamento do indivíduo ao lugar, ou seja, uma desculturização, sendo caracterizada como sendo uma

consequência importante, isto é, a tendência à desculturização da área, na medida em que a substituição das pessoas, a alteração dos equilíbrios sociais de poder, a introdução de novas formas de fazer, geram desequilíbrios dos quais resultam, de um lado, a migração das lideranças locais tradicionais e a quebra de hábitos e tradições, e, de outro, a mudança de formas de relacionamento produzidas lentamente durante longo tempo e que se veem, de chofre, substituídas por novas formas de relações cuja raiz é estranha e cuja adaptação ao lugar tem um fundamento puramente mercantil (Santos, 1992, p. 46)

Assim, Santos (2002) afirma que, mesmo sendo o território entendido por elementos naturais e artificiais de uma área, a reterritorialização não se configura apenas na alteração das formas. Ao passo que as formas se modificam, mudam-se as funções e, conseqüentemente, o homem também se modifica.

Por esta perspectiva, a reterritorialização preenche o movimento de reconstruir laços de identidade, com novos atores agindo no contexto territorial. Segundo Haesbaert (1999), uma das marcas centrais do movimento de desterritorialização moderno e globalizado seria a produção de aglomerados, símbolos da chamada “desterritorialização extrema” e “precária”, que nos trazem a perspectiva de uma massa disfuncional sem identidade e espacialmente definida por um ponto, linha ou superfície.

Breve discussão sobre as Escolas do Campo nos Assentamentos

As escolas que estão inseridas nos assentamentos rurais do processo de Reforma Agrária estão imersas em contextos de territorialidade bastante complexos e possuem sua própria história. A escola do campo, por possuir um processo de formação diferenciado, exige um projeto educacional que dê conta dessa realidade. Contudo, Speyer (1983) diz que as escolas do campo, precisamente dos assentamentos rurais, adotam, em alguns casos, práticas educacionais distintas da realidade vivida nos territórios de assentamento.

Na perspectiva de Rego (2006), a concepção da educação do campo está atrelada muitas vezes a uma prática curricular e de envolvimento escolar que não valoriza os trabalhadores do campo, tornando, tendenciosamente, esse sujeito invisível em sua própria realidade, uma vez que se destacam nessas escolas um formato educacional aplicado na rede urbana. Ao contrário do esperado, a qual seria contribuir para uma educação assegurada dos valores do campo, essa escola no campo contribui para a fragmentação, separando a realidade e estudo, rejeitando, assim, o processo histórico de formação territorial.

Imagem 1: Escola do Assentamento Fazenda Annoni



Fonte: Autor. 2017

Na escola do Assentamento Fazenda Annoni, mesmo que nem todos os professores sejam assentados, não significa dizer que não haja comprometimento por parte destes, pois ao contrário esperado, os professores que atuam no assentamento desenvolvem suas práticas docentes de modo a cativar alunos e comunidade escolar. Obviamente que se o professor ou professora tivesse raízes ligadas ao assentamento, bem como trajetória de luta como a dos assentados, talvez a dinâmica mudasse, e projetos contemplativos passassem a existir neste espaço, aumentando a integração da relação escola e campo. Mas de todo modo, esta escola encontra-se formulada na Política da Educação do Campo.

A escola dentro do assentamento se mostra como um investimento curto e longo prazo. Mesmo que apresentem inúmeras investidas do Estado que tenta desarticular e fechar essa escola, os assentados lutam pela permanência dela, neste lugar que é valorizado pela comunidade de modo geral. Esta escola atende a demanda de todo o assentamento, filhos de assentados cooperativados e de não cooperativados. Os assentados entendem a Escola Do Campo como uma ferramenta de luta e articulação da educação com movimento social. Assim, poderá transformar a vida das crianças e jovens que desde cedo participam do movimento. Também compreendem que a mesma se faz necessária na vida dos educandos por possibilitar um ensino voltado às condições de suas próprias vivências.

Como os estudos sobre a Educação do Campo vêm demonstrando, a mesma sempre foi relegada a segundo plano (Leite, 1990). Nunca foi uma prioridade levar condições de ensino consistentes e de qualidade para o espaço rural, obtendo-se uma educação ano após ano, comprometida em educar para o mundo de trabalho fora do espaço onde as famílias camponesas estão inseridas. Nunca foi prioridade educar os alunos do campo, de forma que estimulassem os mesmos a se conectarem no espaço vivido por eles, isso é feito com o intuito de que não se mantivessem ligados sentimentalmente aos territórios que estivessem ocupando, transformando a terra em apenas representação monetária, não sobressaindo às relações de afetividade e reprodução social.

Imagem 2: Escola do Assentamento Bela Vista.



Fonte: Autor. 2017

É, novamente, plausível que abordemos o conceito de Escola do Campo e Escola no Campo, trazidos por Caldart (2004, p. 25).

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento Por uma educação do Campo é a luta do povo por políticas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Infelizmente, o campo foi considerado, por muitos, um local de atraso. De forma contraditória, essa perspectiva avança com a expansão do agronegócio, que possui

status de desenvolvimento (FERNANDES, 2005). Assim sendo, conseguimos analisar os processos diferenciados que acabam por influenciar o processo de produção e reprodução do espaço inserido.

No caso do assentamento Bela Vista em Jari, os filhos de assentados possuíam uma Escola do Campo no próprio assentamento, que no ano de 2016 foi fechada. Uma das justificativas para o fechamento é que a Escola não possuía alunos suficientes. Ao pensar nesta justificativa, refletimos sobre os gastos que o município possui, diante disso, pensar no valor que seria depositado em torno desta escola, apresenta-se como um investimento necessário para a permanência da mesma, bem como a cultura nela depositada. Quando esta escola do campo teve suas atividades cessadas, os estudantes foram direcionados a outras localidades, da mesma forma que antes disso, após o 5º ano esses alunos eram orientados a estudar na cidade. O prédio da escola ainda permanece lá, mas aos poucos o espaço escolar é transformado em outra realidade. Logo, as características de escola deixarão de existir, estes passos sugerem que há a desterritorialização da educação do campo, pois de fato a escola deixa de existir, ou seja, perdeu sua função naquela porção do território.

CONSIDERAÇÕES

Imersos no contexto dos movimentos sociais, em especial do movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, mais precisamente falando dos dois assentamentos analisados, pode-se perceber concretamente a diversidade de realidade (s) que se encontra (m) nesses universos formalizados.

O processo de construção da territorialização em um determinado espaço geográfico apresenta-se como um processo que envolve anos. Nos assentamentos, as famílias empregam características específicas de identidade, que passa ser diferenciada daquela expressa no acampamento, pois, de fato, ocorre neste momento a existência de um objeto concreto, que é a terra. Dessa forma, o Espaço deixa de ser apenas simbólico.

Ao pensar no território, ou propriamente na territorialidade evidenciada, não se pode de modo algum transformar as ações dos assentados em algo inapropriado, pois o que acontece nos assentamentos são respostas à conjuntura social existente, que não favorece a reprodução e a concretização da permanência no espaço onde são inseridos.

Alguns assentamentos se sobressaem ao que se espera por parte do capital, e conseguem desenvolver atividades específicas que auxiliam na permanência destes sujeitos no espaço onde estão inseridos. Para que isso aconteça, é preciso traçar estratégias fortes que mobilizam bem mais que somente os assentados, é preciso uma relação fortificante que envolva todos os conectados com o assentamento, no que se expressa isso: Educação voltada às questões importantes desses povos, políticas concretas de não somente acesso, mas de permanência, formas de desenvolvimento socioeconômico e apoio social da comunidade.

Contudo é importante ressaltar as ferramentas as quais os assentados utilizam para sua reprodução no espaço e a forma que desenvolvem e criam seus territórios. Nesse sentido, cabe dizer que a territorialização por parte do MST sobre o território onde estão inseridos se dá de modo diferente.

Ao tratarmos do assentamento Fazenda Annoni, percebe-se o diálogo permanente em torno das questões de apropriação do movimento de luta, que mesmo que tenha sido consolidado há 32 anos, ainda existe uma expressão de luta e apropriação da terra. Há um movimento político ativo dentro do assentamento que envolve debate e resgate da trajetória dos assentados. Cabe ressaltar neste instante as estratégias que este assentamento adotou para que pudesse se consolidar como um espaço territorializado por camponeses e pela luta do MST. Nesse diálogo, destaca-se a importância da educação do campo como ferramentas adotadas para que haja a territorialização além da apropriação do território, e sim como ferramenta viva para os assentados. Essas estratégias são formas de apropriação da política que mantém acesa as intencionalidades do grupo e contribuições para a construção de uma reforma agrária clara, que beneficie a apropriação de terras e a permanência dos assentados nos espaços onde estão inseridos. Em contrapartida, ao percebermos o assentamento Bela Vista, iremo-nos associar esse assentamento a realidades encontradas em muitos outros lugares do Brasil. Este assentamento possui (já) um potencial de crescimento e desenvolvimento socioeconômico imenso, embora o objetivo de ampliação, permanência, de luta, de resgate não tenha se consolidado de fato. Pois este assentamento apresenta uma desterritorialização visível por parte dos assentados. A identidade de assentado deixou de fazer parte do discurso destes sujeitos.

Percebe-se no decorrer da história que as investidas do capital nunca deixaram de estar presente e foi se (re)inserindo aos poucos. Os assentados seduzidos pelos benefícios de implantação em seus lotes com algo que desse retorno econômico fizeram arrendamento de suas terras para os granjeiros da região, que, por sua vez, recomeçaram com o processo de reterritorialização deste espaço, levando, deste modo, a desterritorialização por parte do MST no território.

À nível racional, pode-se dizer que não é tarefa fácil lutar contra o capital, e que este assentamento em nenhum momento foi validado pela comunidade que o cercava. E que não houve investimentos políticos necessários para que se pudesse estabelecer práticas que pudessem auxiliar no desenvolvimento de nova realidade para esse assentamento e assentados.

Pode se dizer que, mesmo em pouco tempo, o agronegócio se territorializa de forma estratégica e rápida, oferecendo como consequência a forma mais triste de desterritorialização do campesinato. De modo claro, o fenômeno da desterritorialização carrega o processo de reterritorialização, que significa a incorporação de novos territórios, ou seja, a construção de uma nova territorialidade por parte do grupo desterritorializado. A partir de Santos (2002), mesmo sendo o território conformado pelo conjunto de elementos naturais e artificiais de uma área, a reterritorialização não se configura apenas na alteração das formas. Ao passo que mudam-se as formas, transformam-se as funções e, conseqüentemente, há a mudança no sujeito que ocupa este espaço. Essa questão pode ser melhor compreendida na seguinte afirmação

O novo meio ambiente opera como uma espécie de detonador. Sua relação com o novo morador se manifesta dialeticamente como territorialidade nova e cultura nova, que interferem reciprocamente, mudando-se paralelamente territorialidade e cultura; e mudando o homem. Quando essa síntese é percebida, o processo de alienação vai cedendo ao processo de integração e de entendimento, e o indivíduo recupera a parte de seu ser que parecia perdida. (SANTOS, 2002, p. 329)

Previamente afirmamos que esta pesquisa está distante de um final conclusivo, e que ambos os assentamentos merecem ser investigados profundamente para que sejam desmistificados muitas das significações que são posta sob responsabilidade do MST, na tentativa de fortalecer a ideias e disseminar

as informações aqui trazidas afim de que haja apropriação por outros estúdios e implementação em outros assentamentos, ou comunidades rurais a inserção de uma escola do campo, com conteúdos e profissionais arrojados na discussão que fazem diferença para toda a comunidade, e o sentido de cooperativa, bem como a importância de trabalhar-se e organizar-se em cooperativas.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Manuel Correia de. **A questão do território no Brasil**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- ANDRADE, M. C. de; ANDRADE, S. M. C. de. **A federação brasileira: uma análise geopolítica e geo-social**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- BAVARESCO, P. A. **Uma análise das condições socioeconômicas das famílias do Assentamento Annoni** (Fase IX) no Rio Grande do Sul. In : TEDESCO, J. C. (Org.) **Agricultura familiar, realidades e perspectivas**. 2. Ed. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.
- BONNEMAISON, J. Viagem em torno do território. In: ROSENDAHL, Z. e CORRÊA, R.L.(orgs). **Geografia Cultural: um século** (3). Rio de Janeiro: EdUERJ, 1981.
- BRASIL/MEC/CNE. **Lei nº. 9394/96** (20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Editora do Brasil, 2006.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Nova LDB (Lei no 9394/96). Rio de Janeiro: Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em 20 de jan de 2017.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm > Acesso em 20 de jan de 2017.
- BRUNO, R; Medeiros, I.S. **Percentuais e causas de evasão nos assentamentos rurais**. Brasília: INCRA/MDA, 2001 (Cadernos da Terra, n.9)
- CALAZANS, M. J. C. **Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil**. Rio de Janeiro: IESAE, 1979.
- CALDART, Roseli Salette et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.
- CALDART, R. Salette. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. Aparecida dos. (Org.). **Por Uma Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas-Educação**. 1 ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008, v. 7, p. 67-86.
- FEIJÓ, Leandro Fagundes e SILVA, Aloisio Souza da. Agroecologia & educação do campo. **Boletim Dataluta** – Artigo do mês: maio de 2011. ISSN 2177-4463.
- FERNANDES, B. M. Território Camponês. In: CALDART, R. S. et al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 746 – 750
- FERNANDES, Bernardo Maçano. Sobre a tipologia do território. In: **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

- FORTES, Amyr Borges. Zonas fisiográficas. In: **Geografia física do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, Globo, 1959. p. 33.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982
- FROELICH, J. M. **Rural e Natureza: a construção social do rural contemporâneo na região central do Rio Grande do Sul**. Rio de Janeiro, 2002. Tese (Doutorado em desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) Coordenadoria de Pós-graduação em Ciências Sociais - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- HAESBAERT, Rogério. **Des-territorialização e identidade: a rede gaúcha no Nordeste**. Niterói: EdUFF, 1997. Brasileira, 1983.
- LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: Urbanização e Políticas Educacionais**. São Paulo. Cortez, 1999.
- MARQUES, Marta Inez Medeiros. **Atualidade do conceito de camponês**. Anais do XII Encontro Nacional de Geógrafos. João Pessoa/PB, 2002a.
- MARTINS, José de Souza. **Os Camponeses e a Política no Brasil**. São Paulo: Vozes, 1981.
- MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- MEDEIROS, Rosa Maria Vieira. Território, Espaço de Identidade. In: SPOSITO, Eliseu Severio, SAQUET, Marcos Aurelio (Orgs). **Território e Territorialidade: 1. Edição**. São Paulo Editora: Expressão Popular, 2009.
- MEURER, Ane Carine. **Projeto Político Pedagógico Escolar: Questões a serem refletidas nas Escolas do Campo**. In: MATOS, Kelma & WIZNIEWSKY, Carmen Rejane Flores et al. (Org.). **Experiências e Diálogos em Educação do Campo**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.
- MONTENEGRO, Jorge. Conflitos pela Terra e pelo Território: Ampliando o Debate sobre a Questão Agrária na América Latina. In: SAQUET, Marcos Aurélio e SANTOS, Roseli Alves dos (Orgs). **Geografia Agrária, território e desenvolvimento**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- OLIVEIRA, A. U. O campo brasileiro no final dos anos 80. In: STÉDILE, João Pedro (Coord.). **A Questão agrária hoje**. Porto Alegre: UFRGS, 1994
- PEREIRA, Antonio Alberto. **Além das Cercas: um olhar educativo sobre a reforma agrária**. João Pessoa: Ideia, 2005.
- RUA, J. Urbanidades no rural: o devir de novas territorialidades. **Campo-território: revista de geografia agrária**, Uberlândia, v.1, n.1, p.82-106, fev. 2006.
- SACK, Robert D. **Human territoriality: its theory and history**. New York: Cambridge University Press, 1986
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4ªed. São Paulo:Edusp, 2003.
- SAQUET, M. **Proposições para estudos territoriais**. *Geographia*, Rio de Janeiro, n. 15, p. 71-85, 2006.
- SOUZA, M. J. L. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. IN: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Org.). **Geografia: conceitos e temas**. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 77 – 116.