

**Artigo de Pesquisa.****O TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, A QUESTÃO AGRÁRIA E ESCOLAS DO CAMPO EM ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA EM ESPERANTINÓPOLIS-MA****The territory of rural education, the agrarian issue, and rural schools in Agrarian Reform settlements in Esperantinópolis-MA**

Ligieria Alves dos Santos<sup>1</sup>, Sávio José Dias Rodrigues<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Maranhão, Departamento de Geografia, São Luís/MA, Brasil. E-mail: [ligieria.alves@discente.ufma.br](mailto:ligieria.alves@discente.ufma.br)

 <https://orcid.org/0000-0002-3392-052X>

<sup>2</sup> Universidade Federal do Maranhão, Departamento de Geografia, São Luís/MA, Brasil. E-mail: [savio.jose@ufma.br](mailto:savio.jose@ufma.br)

 <https://orcid.org/0000-0002-4576-3621>

Recebido em 01/09/2021 e aceito em 06/03/2022

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre o território da educação do campo no município de Esperantinópolis-MA, sobretudo nos assentamentos de reforma agrária. O mesmo traz reflexões acerca da produção do território a partir das experiências de educação do campo, discutindo ainda sobre o território da educação do campo e a questão agrária no Brasil, enfatizando os conceitos de território e territorialidades camponesas e uma reflexão sobre a questão agrária e as escolas do campo no estado do Maranhão. Partimos de busca de bibliografia, com debate em torno das categorias de educação do campo e território, bem como a produção acerca da questão agrária no Maranhão. As categorias de Educação do Campo e Território se conectam na produção da questão agrária do país. Os projetos de educação do campo implantados foram conquistas dos movimentos sociais, dessa maneira, o PRONERA no município em questão deve ser analisado no conjunto da luta camponesa.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Território; Camponato; Esperantinópolis-MA

**ABSTRACT:** The present work aims to reflect on the territory of rural education in the municipality of Esperantinópolis-MA, especially in the agrarian reform settlements. It brings reflections about the production of territory from the experiences of rural education, discussing the territory of rural education and the agrarian issue in Brazil, emphasizing the concepts of territory and peasant territorialities, and a reflection on the agrarian issue and rural schools in Maranhão. We started by searching for a bibliography, with debates around the categories of field education and territory, as well as the production about the agrarian issue in Maranhão. The categories of Field Education and Territory are connected in the production of the agrarian issue in the country. The implemented rural education projects were conquests of the social movements, thus, the PRONERA in the municipality in question should be analyzed within the peasant struggle as a whole.

**Keywords:** Rural Education; Territory; Peasantry; Esperantinópolis-MA.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho apresenta reflexões acerca da produção do território da educação do campo em assentamentos de Reforma Agrária em Esperantinópolis, estado do Maranhão (MA). Pretendemos, nesse texto, refletir acerca da produção do território a partir das experiências de educação do campo, analisando a implantação do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (PRONERA) no Projeto de Assentamento Palmeiral/Vietnã, em Esperantinópolis-MA. Nesse sentido, refletimos sobre o conceito de território, em que é permeado pela reprodução do campesinato na questão agrária brasileira. Assim, partimos das escolas do campo situadas no projeto de assentamento em questão, buscando suas experiências.

A questão agrária no Brasil tem sido debatida em torno da disputa de classes por território, como bem apresenta Ariovaldo U. de Oliveira (2002), em que o conflito passa a delinear as relações. Assim, o próprio uso do território, como apresentado por Milton Santos (2002), pode ser um elemento de compreensão dessas disputas. É a partir desse entendimento que compreendemos a importância de se tratar das questões agrárias brasileiras, a partir das lutas de classes e da produção do território camponês. A educação do campo, nesse contexto, passa a ser estratégia de territorialização e território para os grupos camponeses. Ela própria é território, ao tempo que como uma forma de educação em que os protagonistas são os próprios sujeitos, ela passa a ser um espaço de poder conquistado no âmbito das lutas. Ao mesmo tempo, ela é estratégia de conquista de novos territórios, já que, na escola, a disputa por ideologias é iminente.

Nesse sentido, apresentamos nesse trabalho reflexões acerca de como a educação do campo se firmou na questão agrária no Brasil, se consolidando como um paradigma. Nesse panorama, discutimos os conceitos de território e territorialidades a partir das lutas camponesas. O território enquanto espaço de poder, em que identidade, reprodução, economia, o próprio ser e seu fazer material, mediados pelo trabalho, religiosidade, emoções são colocados em destaque.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Para este trabalho, realizamos uma revisão da bibliografia, buscando categorias como educação do campo, território e campesinato, para proceder a reflexão que coloca a educação no seio da questão agrária. Ao mesmo tempo, realizamos uma busca de dados no caderno de conflitos da Comissão Pastoral da Terra, nos Relatórios de execução de projetos de educação do campo no Estado do Maranhão, do convênio PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA, em que coletamos dados das escolas, egressos, municípios etc.

Pensar procedimentos metodológicos que tornem possível a execução de trabalhos científicos tem importância muito relevante, pois, é a partir deles que teremos uma maior aproximação com o recorte espacial e teórico escolhido, possibilitando a análise de informações e seu respectivo entendimento. Na visão de Cervo e Bervian, (1996, p. 44) a “Metodologia é o conjunto de processos que o espírito humano deve

empregar na investigação e demonstração da verdade”. Nesse sentido, a busca de dados, a partir de um aporte teórico, nos serve a expressar um conjunto de argumentos, na mesma medida que serve a análise do fenômeno em questão. A escolha do método é importante à medida que nos dá um direcionamento na leitura da realidade. Assim, o método da dialética é utilizado aqui à medida que nos ajuda a pensar a realidade enquanto totalidade concreta, assim como Karel Kosik (2011), apoiado na leitura marxista, nos ajuda.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### O território da Educação do campo

O conceito de Educação do Campo se conecta, invariavelmente, ao desenvolvimento da questão agrária no Brasil. Esse conceito está ligado às lutas e conquistas de movimentos de luta por terra no país, especialmente o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST). Esse conceito surgiu no seio da ação desse movimento, mas que passou a abranger um paradigma para além dele. A educação do campo se tornou, ao mesmo tempo, território e territorialização de movimentos camponeses. Nesse sentido, o que estamos entendendo como educação do campo se torna importante conquista, um espaço de poder, à medida que se transforma em instrumento de alcançar novos espaços. É imprescindível ressaltar que a “Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART 2012, p. 257).

Diante disso, a educação do campo se apresenta como proposta de educação que deve gerar uma consciência de mudança, a partir do conjunto de problemáticas vivenciadas pelo campo brasileiro. Assim, ela deve levar em consideração “as questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana” (CALDART 2012, p. 257).

Assim, aqui destacamos o conceito de educação do campo a partir de duas óticas. A primeira se refere à histórica, que ressaltamos a historicidade do conceito, os marcos normativos e formais. A segunda diz respeito a elencar as características que passam a ser fundamentos desse paradigma, sendo assim buscamos o referencial que discute teórica e filosoficamente a Educação do Campo.

O contexto da educação em territórios rurais, historicamente deve ser pensado a partir do panorama da exclusão, que perpassa desde a estrutura das escolas e o acesso a estas, o que repercute nos dados que indicam analfabetismo, egressos de níveis de ensino, etc. Em 1991, mais de 25% da população brasileira era analfabeta (IBGE, 1992; 2001), passando para 17% em 2000 e 10,2% em 2010 (PEREIRA; CASTRO, 2019). Separando os dados para o rural, temos que no Brasil, a taxa de analfabetismo em 2010 era de 7,54% meio urbano e 24,64% no meio rural

(PEREIRA; CASTRO, 2019). O contexto do analfabetismo no rural expressa como esse território foi sendo abarcado pelas políticas públicas de maneira residual, passando a ser lugar do depósito de restos de políticas, em que material escolar (armários, cadeiras, mesas, livros didáticos), além de serem enviados para as escolas rurais apenas o que sobrava das escolas urbanas, sobretudo os livros, não atendiam e nem expressavam as realidades que o espaço rural vivenciava e experienciava (SANTOS, 2018; RIOS, 2016). É assim que o estereótipo do *Jeca Tatu*, do campo arcaico, do atraso que deveria ser substituído pelo moderno, vai se produzindo no campo.

Assim, ao mesmo tempo em que a necessidade por se criar políticas que vislumbrem os espaços rurais, era preciso mudar a perspectiva em torno do campo, principalmente em torno dos sujeitos que produzem esses territórios. Pensar a educação do campo a partir dos seus sujeitos está intrinsecamente ligado ao modo de vida, bem como a identidade camponesa criada nos territórios, o que nos leva a compreender que as relações socioterritoriais não podem dar-se de forma isolada, mas pensando o espaço como uma totalidade, onde o campo se liga às escalas globais e locais de produção do território. Nesse sentido, salienta-se que o território camponês se produz a partir da diversidade de relações que faz parte das lutas sociais de classes e que se estruturam a partir dos sujeitos, de suas necessidades, dos conflitos, da relação campo-cidade, da política etc. É com essa compreensão que a educação nas escolas do campo passa a ser concebida.

As lutas do MST foram primordiais para a concepção e a definição que a educação do campo passa a ter. O MST é um movimento que surgiu em 1984, com a organização de trabalhadores e trabalhadoras que não tinham terras para garantirem sua reprodução material. Assim, em 1984 há o primeiro encontro deste movimento, sendo oficialmente o ano de sua criação. Bernardo Mançano Fernandes (2008) diz que há um período anterior, antes desse ano, que ele considera como pré-história do MST, com as primeiras reuniões que antecederam o primeiro encontro (entre os anos de 1978 a 1983).

O que é importante notar nas lutas encampadas pelo MST, que se insere num contexto amplo de diversidade e composto por muitos outros grupos camponeses de luta por terra, é que a prática desse movimento de ocupação de terras improdutivas, do latifúndio em geral, era de montar uma escola como prioridade (CALDART, 2009). Sendo assim, já nos acampamentos, a preocupação das famílias acampadas é montar as escolas, inclusive, funcionando, às vezes, num barracão de lona, garantindo seu funcionamento com professores e professoras que muitas vezes eram militantes que não tinham licenciatura, mas eram o de maior formação no local.

A ideia de educação do campo enquanto paradigma nasceu a partir de discussões dentro dos movimentos sociais de luta pela terra e suas demandas, culminando com a organização do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997 e no 1º Congresso Nacional Por uma Educação do Campo, em 1998, em Luiziânia/GO (CALDART, 2012). Esses dois eventos vão demarcar o debate em torno de um paradigma que rompe com o que vinha acontecendo com as políticas de educação destinadas para os espaços rurais, principalmente, que viam

esses espaços de maneira residual e que não punham o protagonismo dos sujeitos que aí viviam. Assim, o campo aparece nessas concepções de maneira fragmentária, inclusive, podendo ser abarcada no que podemos chamar de concepção de educação rural. Nessa, o campo é visto apenas a partir do viés da produção, negando toda a sua complexidade que abrange cultura, religiosidade, sociabilidades etc. A educação rural passou a ser política de Estado à medida que ela foi representada pela ideologia de produção e modernização do campo, como Rita de Cássia Gomes do Nascimento (2010) expõe. Assim, esta passa a ser pensada como uma ferramenta de preparação de mão de obra para o campo que se moderniza. A necessidade que se tinha de pensar o campo como parte de um todo no mundo e não somente como aquilo que sobra além das cidades, aparece como elemento importante com os eventos demarcatórios (FERNANDES, 2006).

Importante destacar que apesar desse avanço em torno da educação do campo e como o campo é visto por esta, dois aspectos se tornam relevantes a se analisar. O primeiro é semântico, mas apresenta uma percepção dos sujeitos responsáveis pelo próprio processo formativo, que, inevitavelmente implica a autonomia dos povos: a educação do campo surgiu como educação NO campo. A presença da partícula NO apresenta um dado conceitual e de protagonismo, em que o campo ainda era onde a educação deveria ser realizada e não de onde a educação deveria partir, como afirma Bezerra (2010), “Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo[...]”. Isso passa a ser objeto de debates para dizer que a educação é DO campo e não NO campo. Esse debate é argumentado por Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p. 26) assim: “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive [...] com direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Outro aspecto é que, inicialmente, as discussões giram em torno de uma Educação Básica do Campo, inclusive dando nome aos cadernos “Por uma educação básica do Campo” (BENJAMIN; CALDART, 2000), em que a prioridade era para a alfabetização e formações iniciais, sobretudo, visando os dados baixos que o campo tinha nessas fases do ensino. A passagem à perspectiva de uma educação básica para uma educação do campo, que contemple os sujeitos de maneira universal e humanista é acompanhada pela mudança no título dessa coleção, com a publicação dos cadernos “Por uma educação do campo” (KOLING; CERIOLIS; CALDART, 2002).

Como resultado prático, em torno de política, surge em 1998 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído pela Portaria nº 10/1998 do Ministério Extraordinário de Política Fundiária do Governo Federal. O Programa tem várias experiências de formação em todo país, conforme atesta os dados da II PNERA (IPEA, 2015), demarcando o território da educação do campo no país. Atualmente, esse programa vem sofrendo com as fortes tensões e ataques das elites latifundiárias, com cortes de recursos que impedem até dos projetos em vigência continuarem.

É preciso ter em mente que o PRONERA é uma política que institucionaliza o conceito de educação do campo, sendo assim, ele é campo de disputas por hegemonia.

Ademais, é indiscutível pensar a Educação do Campo como um conceito ainda em construção, devendo-se levar em consideração o movimento da realidade concreta, configurando-se como uma “categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo” (CALDART, 2012). Refletindo sobre essa realidade, Camacho (2019, p. 41) assegura:

As razões que estão por trás da luta pela Educação do Campo no Brasil é a realidade existente de exclusão dos habitantes do campo. A falta de acesso a uma educação que permita o desenvolvimento territorial das comunidades no campo está relacionada com a história da estrutura agrária no Brasil, baseada no latifúndio e na desterritorialização (expropriação) das populações camponesas de sua terra de trabalho.

O autor deixa claro que as questões ligadas à exclusão/expropriação dos camponeses ao longo dos anos no território brasileiro é a realidade da luta pela educação do campo, assim, a resistência de trabalhadores(as) do campo ao latifúndio passa a abranger antigas e novas lutas: de classes no campo, pela terra e pela produção camponesa, pela reprodução cultural e de sua existência, a étnico racial, pelo protagonismo feminino, contra a lgbtfobia, dentre outras.

A luta pela Educação do Campo no contexto de marginalização de grupos camponeses, resultando num grande quadro de pobreza e desigualdade social, nos faz pensar que a organização dos movimentos sociais de luta pela terra em torno da Educação do campo se torna um importante elemento de reflexão. Nesse sentido que a luta por este paradigma é possível a partir da construção por parte dos movimentos de um outro projeto de desenvolvimento que rompe o projeto hegemônico do latifúndio-agronegócio (CALDART, 2012; CAMACHO, 2018).

Para o debate em torno dos fundamentos da Educação do Campo, devemos partir, inicialmente, do resgate da categoria camponês. Assim, devemos considerar esta categoria a partir da construção dos grupos camponeses em torno do seu território, sendo assim, o contexto de lutas, conflitos, organização e resistência é essencial. Dessa maneira, a educação do campo traz os trabalhadores (as) do campo, os povos camponeses, levando em consideração suas lutas por terra, trabalho, moradia, cultura, educação, etc.

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002, p. 19).

A Educação do Campo se constitui a partir das lutas pela transformação da realidade social, econômica, cultural, sendo assim, ela vai para além da luta por uma política de assentamentos, mas sim, por uma reforma agrária no sentido amplo. Ela vai se articulando às experiências históricas de resistência dos(as) trabalhadores(as) que lutam por terra, trabalho e território, bem como, por uma educação que os(as) coloquem como protagonistas da história. Afirma Caldart (2012, p. 260): “A luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato”. Nesse sentido, percebemos a importância da luta de classes para o próprio entendimento da educação do campo. Assim, observamos a necessidade de se construir uma educação que consiga dar conta da diversidade dos povos do campo, mas que consiga compreender o contexto da questão agrária brasileira.

A Educação do Campo “constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A educação do campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses.” (CALDART 2012, p. 261). Isso nos leva a compreender que a luta pela educação dos camponeses deve estar intrinsecamente ligada às questões sociais da vida no campo, tendo em vista que se trata de lutas que “assumem a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e implementação da política educacional brasileira”, (CALDART 2012, p. 261), tomando como base a necessidade de uma educação que seja, de fato, para os povos do campo. Ademais, a luta pela educação do campo, segundo Caldart (2012, p. 261)

- Combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. [...] Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de educação do campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela.

- defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, mas não em caráter particularista, porque as questões que coloca à sociedade a propósito das necessidades particulares de seus sujeitos não se resolvem fora do terreno das contradições sociais mais amplas que as produzem.

Diante desses pressupostos teóricos percebe-se a importância de se pensar uma educação do campo que seja embasada na luta de classes, levando à cabo não somente a educação, mas a necessidade de políticas que levem em consideração o campo como um todo, onde os habitantes tenham acesso ao trabalho, cultura, soberania alimentar, território, moradia digna etc. Trata-se de conflitos que estão presentes no campo e, portanto, também devem ser parte das lutas diárias que ali se consolidam. Ao pensarmos a educação do campo como aporte prático na luta por direitos nos espaços camponeses, Caldart (2012, p. 261), recorda:

- Suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.

Essas relações não se dão fora do contexto da luta por uma educação do campo, tendo em vista que se trata de relações sociais capitalistas que se fazem presentes em todos os ambientes do território, seja camponês ou não. No entanto, no espaço agrário se apresenta uma busca desenfreada, pelos grandes latifundiários, de aumento das relações capitalistas em oposição às relações sociais da agricultura camponesa, o que nos leva a crer que é imprescindível o embate para a superação das relações capitalistas nos espaços camponeses, a fim de se prezar pela manutenção do modo de vida dos cidadãos do campo, com suas lutas diárias por terra, trabalho, território. Vale recordar o pensamento de Caldart (2012, p. 262):

- A Educação do Campo não nasceu como teoria educacional. Suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra-hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez maior rigor de análise da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo.
- Seus sujeitos têm exercido o direito de pensar a pedagogia desde a sua realidade específica, mas não visando somente a si mesmos: a totalidade lhes importa, e é mais ampla do que a pedagogia.
- A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo pelo que representa no desafio de formação dos trabalhadores, como mediação fundamental, hoje, na apropriação e produção do conhecimento que lhes é necessário, mas também pelas relações sociais perversas que sua ausência no campo reflete e sua conquista confronta.

A Educação do Campo nasce em meio às dificuldades cotidianas dos povos do campo, ligada aos conflitos territoriais no campo, nas lutas contra-hegemônicas. A educação do campo traz a perspectiva emancipatória dos sujeitos do campo, que exercem seus direitos de pensar e apropriar-se do espaço como um todo a partir de uma luta de classes em conjunto, que visa garantir a produção do território em sua totalidade.

- A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado.



- Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva. (CALDART 2012, p. 262).

A Educação do Campo aparece, assim, como uma prática social que está para além da escola enquanto espaço físico. Ela passa a abranger a conquista do prédio escolar, mas, também, o projeto de educação, o currículo, a formação de professores(as), o financiamento, a função social que a escola cumpre e a participação da comunidade no fazer escolar.

Uma das contribuições da Educação do Campo pode ser elencada a partir da reflexão acerca dos vínculos campo-cidade, em que a representação de ambos os espaços figura como importantes. Essa contribuição avança sobre o pensar do próprio espaço do campo: “a relação com a produção na especificidade da agricultura camponesa, da agroecologia; o trabalho coletivo, na forma de cooperação agrícola, em áreas de Reforma agrária, na luta pela desconcentração das terras e contra o valor absoluto da propriedade privada e desigualdade social que lhe corresponde” (CALDART 2012, p. 263).

Dessa forma, a luta camponesa por uma outra escola, trazendo uma perspectiva de educação que seja capaz de trazer a questão do território a partir dos sujeitos que o produzem, levando em consideração a reprodução da vida com suas contradições.

### **Território e territorialidades camponesas**

A questão do território surge enquanto espaço de disputa. De um lado, isso nos coloca com a ideia de que o campo é um lugar de disputa de projetos antagônicos de sociedade. De outro, a educação está nessa disputa, tanto como um território a ser conquistado, como, também, é um instrumento de avanços.

O conceito de território aqui, abrange o que Marcos Aurélio Saquet preconiza: “o território pode ser considerado como delimitado, construído e desconstruído por relações de poder que envolvem uma gama muito grande de atores que territorializam suas ações com o passar do tempo” (SAQUET, 2008). Para além desse autor, entendemos que o uso desse conceito elege a questão do uso como essencial para seu entendimento. É assim que a categoria de território usado pode ser trazida para melhor entender o território da educação do campo.

O território usado, para Milton Santos (1999), aparece como sinônimo de espaço geográfico, assim ele pode ser compreendido a partir do conjunto de relações e de objetos construídos pela humanidade. Para Ana Clara Torres Ribeiro (2005) “Como condensação de ações pretéritas, o território interage com os atores sociais, favorecendo ou negando novas ações”. Esse ponto se torna essencial para observarmos que a questão do território se coloca para pensarmos a forma dominante do espaço, seus agentes, as disputas, usos, mas, também, estratégias na busca contra-hegemônica. Milton Santos afirma que “[...] o território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas [...]”

(SANTOS 2002, p. 9). Para ele, o território é o espaço específico para o acontecimento de todas as ações humanas, isto é, trata-se do espaço onde ocorre a reprodução material e simbólica do ser humano. Para o autor, “[...] o território é o lugar em que se desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, a partir das manifestações da sua existência. [...]” (SANTOS 2002, p. 11). Pode-se entender que, para Milton Santos, o território é o espaço de todas as produções/ações do ser humano, é o lugar de todos os sujeitos, de todas as empresas e de todas as instituições. “[...] O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida” (SANTOS 2002, p. 11).

Em Milton Santos está presente a ênfase ao uso do território, que no seu ponto de vista tem relação direta com a identidade das pessoas que pertencem a ele. Para o autor, “o território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão, a identidade, é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. [...]” (SANTOS, 2002, p. 10). Santos conceitua o território como sendo uma totalidade complexa que é formada a partir de relações, que devem ser ao mesmo tempo, solidárias e conflitivas.

o território usado constitui-se como um todo complexo onde se tece uma trama de relações complementares e conflitantes. Daí o vigor do conceito, convidando o pensar processualmente as relações estabelecidas entre o lugar, a formação socioespacial e o mundo. O território usado, visto como uma totalidade, é um campo privilegiado para a análise na medida em que, de um lado, nos revela a estrutura global da sociedade e, de outro lado, a própria complexidade do seu uso (*apud* HAESBAERT, 2006, p. 59).

O campo deve ser pensado como um território usado, onde as relações presentes constroem a identidade dos sujeitos, a partir das relações conflitantes. Enquanto território usado, o campo é o resultado do conflito de formas hegemônicas, em que de um lado estão os povos camponeses, tradicionais, quilombolas, indígenas, etc. de outro, o uso do agronegócio. Camacho (2019) apresenta assim:

O campo está em disputa entre dois modelos de desenvolvimento territoriais antagônicos: agricultura capitalista (latifúndio-agronegócio) versus agricultura camponesa, sua origem se dá a partir das disputas/conflitos territoriais no campo, ou seja, na materialidade dos problemas socioeconômicos e educacionais enfrentados pelos camponeses e, conseqüentemente, na busca de soluções por parte dos movimentos socioterritoriais camponeses. O modo de vida e a identidade territorial camponesa são partes integrantes do projeto educativo dos camponeses (CAMACHO 2019, p. 39).

O que chamamos de territorialidades faz parte das mais variadas ações desenvolvidas pelos agentes sobre o território em que estão inseridos, isto é, o modo de agir dos sujeitos do campo em seu espaço, criando as suas identidades e

sua vida. Dessa forma, o território e as territorialidades, com os modos de vida, a identidade camponesa, a própria produção da vida se torna parte e interesse da Educação do Campo.

O território usado gera essa relação entre a vida, a cultura e a identidade de um grupo, tendo em vista que “a ocupação do território é vista como algo gerador de raízes e identidade: um grupo não pode ser mais compreendido sem o seu território, no sentido de que a identidade sociocultural das pessoas estaria inarredavelmente ligada aos atributos do espaço concreto [...]” (SOUZA, 2001, p. 84).

Ademais, é imprescindível recordar que no território, onde a luta de classes se põe como elemento de sua compreensão, o fazer territorial se configura a partir das territorialidades que surgem a partir da ação dos sujeitos no território. Ao debater a distinção entre território e territorialidade Saquet (2007, p. 83) salienta que: “[...] o território é produto da organização social e a territorialidade corresponde a ações de influência e controle em uma área do espaço, tanto de indivíduos como de suas atividades e relações, o que pode ocorrer em diferentes níveis escalares”. Assim, as territorialidades estão presentes no dia a dia da vida dos sujeitos. Ademais, em um contexto espaço-temporal, “[...] a territorialidade está intimamente relacionada ao modo em que as pessoas usam a terra, como organizam o espaço e como dão significados ao lugar. [Assim,] a territorialidade é uma expressão geográfica primária do poder social” (SAQUET, 2007, p. 83).

Conforme Saquet (2007, p. 86), a territorialidade humana, tendo como base a perspectiva política, envolve o controle sobre um determinado espaço, a partir de estratégias que sejam capazes de controlar os recursos e as pessoas ali existentes. Já a concepção econômica está relacionada ao uso da terra, enquanto no aspecto cultural discute-se o que diz respeito ao significado do espaço, ou seja, da territorialidade que, por sua vez, está “intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar” (SAQUET 2007, p. 86).

Pensando o território e as territorialidades camponesas, é importante destacarmos o papel que os assentamentos de reforma agrária cumprem. Eles se constituem como o espaço de (re)construção da territorialidade camponesa a partir das relações sociais que ali são apresentadas, tanto no sentido político de sua constituição, com todos os processos que ocorrem para sua conquista, até a sua reprodução e as lutas travadas para sua manutenção, a partir das reivindicações de políticas públicas específicas. Nesse sentido, cabe destacar que,

O assentamento é a expressão concreta da territorialização do movimento (de luta pela terra). Não é somente o lugar da produção, mas também o lugar da realização da vida. (...) E a vida, para esses camponeses, como se verifica em seus relatos, não é somente ter comida, ter casa, mas uma vida plena, uma vida cheia de significados, na qual aquilo que eles creem tem possibilidade de continuar sendo respeitado e existindo: sua cultura, sua autonomia, sua visão de mundo, sua capacidade de crescer a partir de suas próprias potencialidades, enfim seu universo simbólico (SIMONETTI, 1999, p. 70-77, *apud* MARQUES, 2008, p. 66).

Os assentamentos apresentam-se como parte desse espaço de conflitos/disputas territoriais que configuram as lutas de classes pelo desenvolvimento do/no campo, buscando a valorização do trabalho camponês, bem como o reconhecimento de sua identidade. O direito de produção do território, de reprodução de formas de vida e reprodução do ser se apresenta aqui a partir da conquista territorial, da permanência da luta e das reivindicações por políticas públicas pelos sujeitos camponeses, fazendo do assentamento um território e um lugar de reprodução das territorialidades.

### Questão agrária e escolas do campo

De acordo com Stedile (2012) vários campos das ciências humanas estudam a questão agrária, onde cada forma de abordagem pode ser diferente. A questão agrária brasileira, que se apresenta como uma problemática estrutural no país, ligada às questões relacionadas à concentração fundiária, grilagem de terras, trabalho escravo, bem como outros problemas que se fazem presentes no cotidiano dos trabalhadores (as) do campo. Segundo Lima:

A questão agrária no Brasil constitui-se como uma problemática estrutural que desafia pesquisadores a compreender, entre outras questões, a amplitude de várias disputas, entre elas, a territorial. Concentração fundiária, superexploração do trabalho, grilagem de terras, impactos ambientais, agricultura para a produção de *commodities*, sementes transgênicas, entre outros, são elementos históricos dessa problemática; e a constante luta pela terra e pela permanência nela contribui para que o território brasileiro seja um espaço de disputas entre variadas políticas de reforma agrária, que conseqüentemente envolvem uma série de ações e sujeitos. (LIMA 2017, p. 190).

Nesse sentido, a questão agrária, pode ser colocada no âmbito do território, sendo marcada por vários interesses e por fatores que abarcam a multidimensionalidade e a conflitualidade entre as diferentes classes sociais, nas dimensões ideológicas, econômicas, políticas, ambientais, sociais e culturais, nos territórios material e imaterial (CAMPOS; CUBAS 2014, p. 220).

Os problemas da questão agrária brasileira, sobretudo, estão em torno da concentração da terra e da má distribuição de renda presentes no território do país, problemas esses que têm conseqüências na vida cotidiana dos camponeses. É nesse sentido que a questão agrária é um problema a ser refletido pelo âmbito do território. Fernandes (2008) afirma que se deve tratar a questão agrária como uma questão territorial, ao passo que a “reforma agrária trata-se de uma política territorial que serve para minimizar a questão agrária”. Para este autor, a questão agrária vem a ser um “problema estrutural do capitalismo”, que causa desigualdades. Assim, os conflitos presentes nesse meio fazem parte da questão agrária devido às relações

de exclusão, expropriação, desigualdades causadas pelo capital (FERNANDES, 2008, p. 74).

Cabe ainda destacar que a reforma agrária se trata de ação inserida no âmbito da questão agrária. A reforma agrária, no Brasil, é uma política pública resultado das lutas dos povos do campo. Deste modo, a política de reforma agrária não consiste na resolução de todos os problemas que envolvem a questão agrária, embora seja importante conquista, é um passo importante para a resolução de um problema bem mais complexo (SILVA, 1980). Assim tratar de temas relacionados à questão agrária brasileira nos leva a refletirmos sobre os processos históricos de acesso à terra, que vão desde a privatização das terras pela coroa portuguesa, até a formação do campesinato no país.

A desapropriação do pequeno produtor do campo hoje dá-se em função da expansão do agronegócio e historicamente pelo avanço do latifúndio provocado, sobretudo, pela agropecuária bovina, interferindo drasticamente na produção da agricultura familiar. Essa situação empurra os trabalhadores rurais em direção às periferias das grandes cidades. (BOTELHO, DINIZ, MACEDO 2015, p. 9)

Procedimentos como as sesmarias ou a lei de terras de 1850 estão no processo de exclusão das populações camponesas, mas não são os únicos. O apoio dado pelo Estado à concentração de terras foi candente durante toda a formação do território brasileiro, em que populações fora do eixo da acumulação eram silenciadas. A questão agrária no Brasil então se formou com um cruel processo de exclusão e silenciamento do campesinato, a partir da intensa concentração de terras e renda. Em relação a estrutura fundiária, de acordo com Fernandes (2012), a medição do índice de Gini, que atesta o grau de concentração, correspondia a 0,854 no Brasil. 15,6% das propriedades rurais concentram 76% das terras do país. Já os minifúndios ocupam 8% da área total e representam 65% da quantidade de propriedades (CADONÁ, 2004; IPEA, 2011). Assim, o espaço agrário maranhense se torna um território de conflitos em que:

A questão agrária no Maranhão tem sido permeada pela concentração, fundiária, intensificação dos conflitos e negação de direitos aos sujeitos do campo, particularmente no que diz respeito às políticas públicas (saúde, educação etc.). Sendo assim, apesar das lutas históricas, as populações camponesas têm se caracterizado por condições de vida precárias, fato que remonta a um quadro com baixos indicadores sociais. Dessa forma, tais populações estão sendo expropriadas de suas terras para ceder lugar tanto à pecuária, como a soja e projetos de silvicultura. Entende-se, portanto, que a terra constitui condição fundamental para produção e reprodução da existência material do campesinato. (BOTELHO, DINIZ, MACEDO 2015, p. 6)

Essa realidade faz com que as populações camponesas permaneçam em espaços subalternizados, com carência de acesso a políticas públicas. A expansão do agronegócio no Maranhão, com o avanço do latifundiário e expropriação camponesa, cercada de violência se torna uma marca. Botelho, Diniz e Macedo (2015, p. 6) afirmam que “Historicamente a desapropriação das terras no campo maranhense é uma das mais violentas entre os estados brasileiros.” Ao mesmo tempo, o projeto de desenvolvimento do estado, calcado no apoio de grandes projetos se delinea com a mesma violência e lógica de expropriação camponesa. Conforme Barbosa (2006), nas décadas de 1980 e 1990 o Projeto Carajás (CVRD) e a indústria de alumínio (ALCOA) alteraram o perfil industrial do Estado e forjaram a redefinição das lutas populares do território estadual, causando grande impacto no campo maranhense, tendo em vista que,

O próprio Estado passou a promover a venda de terras públicas para grandes grupos empresariais por preço baixo de mercado. Esta frente de expansão foi acompanhada pela intensificação da “grilagem” no campo maranhense, pelo uso privado de terras devolutas (...). Em todo o Estado, começaram a se erguer as cercas em áreas de babaçuais (BARBOSA, 2006, p. 83).

Com isso, houve o acirramento dos conflitos entre camponeses e comunidades tradicionais e os grandes proprietários de terras, intensificando a violência. É nesse contexto que emerge a questão das escolas do campo no Maranhão. As escolas aparecem como parte da exclusão que o campo viveu, em que o problema de oferta se tornou marca. Apresentando este como crônico, em que o “sair do campo para poder ir para a escola”<sup>1</sup> ainda é uma realidade. Apesar de ter havido um crescimento na oferta, ainda é um problema a ser enfrentado. Ao mesmo tempo, junto a oferta, a discussão do que a escola ensina também se tornou objeto de debate.

A Educação do Campo no Maranhão foi se constituindo a partir da luta dos movimentos sociais, sobretudo, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão e Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura no Estado do Maranhão (FETAEMA) e instituições educacionais que se colocaram à frente do movimento por uma educação do e no campo.

Nesse sentido, os esforços não foram apenas pela oferta de escolas no campo, mas junto com as parcerias, como, por exemplo, as instituições de ensino superior no estado, também se consolidou o debate em torno de uma educação no campo que contemplasse a realidade e as peculiaridades do campo maranhense. Assim, em 1998 se iniciou o primeiro curso de educação em áreas de reforma agrária pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A parceria entre Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA) e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em conjunto com o Instituto de Colonização e Reforma Agrária

---

<sup>1</sup> Trecho de música de Gilvan Santos intitulada “Não vou sair do campo”

(INCRA) possibilitou um projeto de alfabetização de jovens e adultos atendendo diversos municípios no estado.

Esse mesmo convênio deu origem a outros projetos de alfabetização, ensino fundamental e magistério/médio, além de cursos de graduação em pedagogia, assim, os projetos: Projeto de Educação em Áreas de Assentamento de Reforma Agrária no Estado do Maranhão, Projeto Formação de Educadores e Educadoras em Educação do Campo no Estado do Maranhão em Nível Médio Magistério e o Projeto Pedagogia da Terra – Graduação, são os que destacamos.

Outros convênios se formaram no Estado do Maranhão que contaram com a UFMA, IFMA (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão). UEMA (Universidade Estadual do Maranhão), além da FETAEMA, possibilitando, inclusive, cursos de pós-graduação. Como resultados dos projetos implantados no Maranhão, destacamos:

- Curso de alfabetização realizado através da UFMA/MST/ASSEMA (RODRIGUES, 2014).

- Até o ano de 2013 foram implantados 18 projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), atingindo um público de 21.440 jovens, adultos e idosos do campo, através de parcerias com a UFMA, IFMA (antigo CEFET), UEMA, e posteriormente, o MEB (Movimento de Educação de Base) (RODRIGUES, 2014).

- Na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) foram implantadas turmas em cerca de 160 municípios maranhenses (RODRIGUES, 2014).

- No ano de 2013 houve a alfabetização e escolarização no Ensino Fundamental (1º a 5º ano) de 1.200 educandos nos municípios de Açailândia, Bom Jesus das Selvas, Buriti, Coelho Neto, Duque Bacelar, Itapecuru Mirim, Nina Rodrigues, Presidente Vargas, Vargem Grande, Igarapé do Meio, Monção, Governador Newton Belo, Pedro do Rosário, Lagoa Grande, São Roberto e Buriticupu (RODRIGUES, 2014).

- Nas ações de nível Médio, Superior e Pós-Graduação estima-se que alunos de 120 municípios tenham participado dos cursos (RODRIGUES, 2014).

Essas ações desenvolvidas no Estado, voltadas para os sujeitos do campo, contribuíram significativamente para favorecer a luta pela Educação do Campo, que vem se constituindo como um campo de estudo que abarca questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem nos espaços rurais; dessa forma a mesma vem construindo seu percurso com base em um processo contínuo de evolução e apresentando aos educadores novos elementos para auxiliarmos o paradigma tradicional de uma educação voltada para o trabalho e para o capital.

Para David Harvey (2001), todas as formas e conteúdo dos conhecimentos, dependem do momento histórico em que as comunidades, ou sociedades estão inseridas. Pois todas as sociedades, classes e grupos sociais dispõem de um saber geográfico característico do lugar, e um conhecimento funcional de seu território. Ao tratarmos de Educação do Campo, deve-se ressaltar que esta refere-se a um projeto

de sociedade contra-hegemônico, onde os sujeitos são centrais da luta diária por uma educação de qualidade.

### **Escolas do campo e a territorialização da Educação do Campo em Esperantinópolis**

Apresentamos aqui um aporte prático de delineamento dos espaços com experiências voltadas para a educação do campo no município, onde buscou-se com uso de geotecnologias identificar a localização dos povoados onde foram desenvolvidas atividades de educação no campo por ocasião do projeto Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no município de Esperantinópolis, estado do Maranhão e elaborar um mapa de localização de alunos que fizeram parte do mesmo.

Esperantinópolis é município do Estado do Maranhão, localizada na Macrorregião Centro Maranhense, pertencendo à Microrregião Médio Mearim, com população, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, de 18.452 habitantes (BRASIL, 2010). O município encontra-se numa distância de 350 km ao Sul de São Luis, capital do Estado. Tem uma área de 452,439 km<sup>2</sup>, sendo sua densidade demográfica de 38,37 hab/km<sup>2</sup>, registrada pelo censo de 2010. A cidade apresenta os seguintes limites: ao Norte, o Município de Poção de Pedras; ao Sul, o Município de São Roberto, ao Leste, o Município de Joselândia; e a Oeste, o Município de Lago da Pedra.

A partir do conhecimento empírico e dos registros dos relatórios dos projetos do PRONERA, e através do uso da plataforma Google Earth Pro, foi possível localizar os povoados que tiveram estudantes contemplados no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), dentre eles: Centro do Coroatá, Jenipapo, Potó, Bom Princípio, Sumaúma, Centro do Henrique, Centrão, Jiquiri e Palmeiral, todos dentro dos limites territoriais do município de Esperantinópolis, Estado do Maranhão.

Contemplado com projetos do INCRA, o município recebeu assentamentos de reforma agrária, em que se destaca a luta dos movimentos de quebradeiras de coco babaçu (MIQCB), que desde a década de 1980 tem se organizado na região. Aqui apresentamos o Projeto de Assentamento Palmeiral/Vietnã, campo de estudo dessa pesquisa. O PA Palmeiral/Vietnã (Projeto de Assentamento) foi resultado de lutas de camponeses que no período passaram a enfrentar grandes fazendeiros que se apropriaram das terras (IPEA, 2016). Ele foi criado em 1992 (sua obtenção foi em 1988) e conta com 2.194,50 ha, com capacidade para 180 famílias e tendo ao todo, segundo informações de documento do INCRA, 179 famílias cadastradas (INCRA, 2021). Esses camponeses com a ajuda da Igreja Católica se organizaram em torno de associações e do Sindicato de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR).

É importante destacar que com a conquista da terra, esses grupos passaram a lutar pela escola no assentamento, assim como o relatório da pesquisa sobre educação na reforma agrária do IPEA aponta:



Como a conquista da terra não se separa da luta pela conquista da escola, logo em seguida, na década de 1980, os moradores começam a buscar um local em que seus filhos pudessem estudar. Organizaram a primeira experiência educativa, inicialmente na casa de uma moradora da comunidade que se disponibilizou a alfabetizar as crianças, mesmo sem ter formação adequada. A partir da organização comunitária, construiu-se o primeiro prédio escolar, composto de apenas uma sala de aula e um banheiro. Os professores eram pagos pelo município, porém não tinham formação adequada. (IPEA, 2015).

A luta pela escola e por uma educação diferenciada encontrou na Educação do Campo um reduto, onde os grupos camponeses de quebradeiras de coco babaçu, representados pela Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA) buscaram trazer a escola para dentro de seus territórios. Assim, a conquista do PRONERA para o assentamento representou um avanço. Desde 1998 o município e o assentamento foi contemplado com os projetos do PRONERA realizados pela parceria entre ASSEMA, MST e UFMA, dentre eles:

- Alfabetização e escolarização de jovens e adultos: projeto que visava alfabetizar jovens e adultos das comunidades camponesas dos assentamentos de reforma agrária no Estado do Maranhão.

Estes programas foram entendidos como prioridades básicas para a garantia do direito constitucional à educação, promoção da reforma agrária e do desenvolvimento sustentável do campo, fato que se agrava se levarmos em consideração especificamente a situação do campo ou mesmo os indicadores sociais da realidade maranhense (UFMA, 2002).

O programa levou em consideração as altas taxas de analfabetismo e de jovens e adultos com alfabetização/escolarização incompletas.

O PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA promoveu o Ensino Fundamental aos professores leigos dos assentamentos, e paralelamente proporcionou-lhes uma formação em serviço, dentro das condições concretas de cada área integrante do projeto. Assim, ao mesmo tempo em que eram educadores-alfabetizadores eram também educandos em processo de formação. (UFMA, 2002, p. 09)

- Magistério I e II: formação de professores em Magistério de nível médio em áreas de reforma agrária no Estado do Maranhão, entendido como prioridade básica para a garantia do direito constitucional à educação, promoção da reforma agrária e do desenvolvimento sustentável do campo. As metas do projeto Magistério I e II indicavam a formação de 160 professores leigos em Magistério de Nível Médio. Todos eles residentes em projetos de assentamento sob jurisdição do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e do Instituto de Terras do

Maranhão (ITERMA), os quais estão localizados nas regionais Mearim, Médio Mearim (campo dessa pesquisa), Itapecuru, Chapadinha, Codó, Coelho Neto, Tocantina e Pindaré. De acordo com o projeto, o objetivo geral visava:

Promover a formação de educadores e educadoras em Magistério de Nível Médio, visando contribuir para a consolidação de uma escola do campo, cuja finalidade seja trabalhar em favor da erradicação do analfabetismo, da garantia do direito à educação, considerando as dimensões política, cultural, ética, estética, econômica e numa alusão permanente às relações de trabalho, à produção de valores, conhecimentos e tecnologias humanizantes, na perspectiva de transformação dessa realidade. (UFMA, 2002).

O projeto de formação Magistério I e II, no município de Esperantinópolis, foi contemplado com duas turmas, tendo a participação de alunos de dois assentamentos: o PA Palmeiral-Vietnã, com alunos dos povoados Bom Princípio e Centro do Coroatá, e o PA Cipó-Canaã, com discentes das comunidades Sumaúma, Potó e Macaúba.

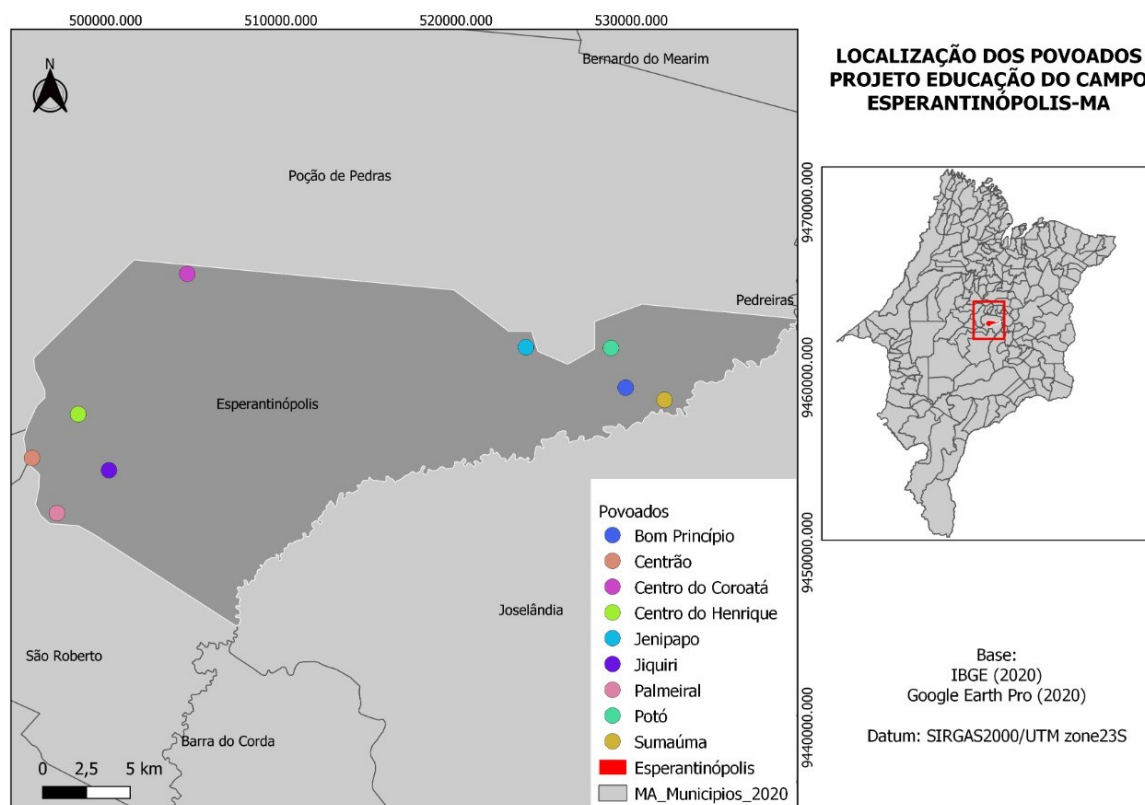
- Projeto de Formação de Educadores e Educadoras do Campo, em nível de graduação, no Estado do Maranhão. Curso Especial de Licenciatura em Pedagogia da Terra. Esse projeto iniciou-se no ano de 2009, com o objetivo de oferecer formação superior para os professores das áreas de assentamentos do estado. Nesse, o município de Esperantinópolis mais uma vez foi contemplado, contando com a participação de professores dos assentamentos PA Palmeiral-Vietnã e PA Cipó-Canaã, onde contou-se com o polo de apoio presencial para as aulas o campus da UFMA na cidade de Bacabal-MA. De acordo com o relatório do PRONERA, “a formação do Pedagogo do campo contempla um currículo voltado à docência, gestão, planejamento e avaliação, com o objetivo de atender a educação de jovens e adultos e a educação básica, em seus diferentes níveis e modalidades, nas escolas do campo”. (UFMA, 2011). O projeto de formação em nível superior, modalidade Pedagogia da Terra, apresenta como objetivo:

Promover a formação de educadores e educadoras em nível de Graduação, na Licenciatura de Pedagogia da Terra, visando contribuir para a consolidação da educação e da escola do campo, cuja finalidade seja trabalhar em favor da organização e cultura dos povos camponeses; da participação comunitária em defesa da garantia do direito às políticas públicas (educação, reforma agrária, saúde, saneamento, previdência, cultura, lazer, trabalho), considerando as dimensões social, histórica, econômica, política, cultural, ética, estética constitutivas dos saberes e experiências do homem e da mulher do campo e numa alusão às relações de trabalho, à produção de valores, conhecimentos e tecnologias que contribuam para a transformação dessa realidade e para o desenvolvimento sustentável das regiões e áreas de reforma agrária. (UFMA, 2011).

Dessa maneira, o projeto buscou a capacitação dos professores nas áreas de assentamentos agrários, para que estes pudessem levar para as escolas do campo, uma educação que oferecesse as condições necessárias de garantia da aprendizagem partindo do próprio território onde estes se encontram, valorizando as territorialidades ali presentes.

Dentre os projetos de Educação do Campo desenvolvidos no município, alguns povoados em Esperantinópolis foram contemplados: Centro do Henrique, Centrão, Potó, Jiquiri, Sumaúma, Bom Princípio, Jenipapo, Centro do Coroatá e Palmeiral.

Conforme dados coletados em entrevistas com jovens que participaram das ações dos projetos de formação em nível de magistério no município, localizamos os povoados acima denominados como participantes das formações. Em relação ao PA Palmeiral/Vietnã: Bom Princípio, Palmeiral e Centro do Coroatá. Esses povoados estão mais a leste do território municipal (Figura 01).



**Figura 1:** Localização de Esperantinópolis e povoados do projeto de Educação do Campo.  
**Fonte:** SANTOS, Ligiéria Alves dos; RODRIGUES, Sávio José Dias, 2021.

A espacialização dos povoados localizados e identificados na área territorial do município, apresenta uma distribuição nas regiões mais afastadas da sede. A educação do campo tem se territorializado no município. Os projetos de educação do campo com a parceria UFMA/MST/ASSEMA/PRONERA trouxeram contribuições

no sentido de formação de educadores do campo nos povoados que fazem parte dos limites territoriais do município de Esperantinópolis.

A formação desses sujeitos é um importante passo para a efetivação da educação do campo, sobretudo com a formação de professores/as no município, que podem ser replicadores das experiências, assim como com a formação de pesquisadores/as em nível de especialização e mestrado nos assentamentos, que tem sido mais recente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As políticas públicas voltadas para o campo no Estado do Maranhão historicamente foram precárias, visualizando esse espaço como subalterno e inferior à cidade. Isso repercute no que diz respeito à dignidade dos sujeitos no campo. A oferta e a qualidade da educação no campo evidenciam o conjunto de precariedades das políticas públicas para o campo.

Aqui trouxemos a experiência da educação do campo e sua territorialização num município maranhense, Esperantinópolis. Nesse sentido, trouxemos reflexões em torno do conceito de educação do campo, da oferta de escolas do campo e de como ela pode avançar em pensar os sujeitos do campo a partir de sua totalidade.

A educação do campo enquanto paradigma, inverte o sentido da educação no campo como resquício da educação urbana. Esta é resultado das lutas camponesas, sobretudo, a partir dos movimentos organizados por luta pela terra, que colocaram o problema da educação como pauta, não apenas acesso, mas também, com questões que se relacionam a qualidade do ensino, formação do/a professor/a, material de ensino, até mesmo o calendário.

A Luta pela terra não seria apenas pelo acesso a espaços de produção, mas sim, uma luta por território, em que o assentamento é apenas o início, uma reforma agrária ampliada, em que a educação é parte desse projeto.

Realizar um trabalho que traz reflexões acerca da educação do campo no Maranhão, rememorando a luta de projetos de educação entre a agricultura camponesa e a agricultura capitalista é de grande importância, contribuindo no conhecimento das lutas camponesas no estado.

Com a expansão do latifúndio, o agronegócio tem buscado constantemente a expropriação camponesa para abrir espaço à agricultura capitalista, porém, os sujeitos do campo têm resistido e enfrentado o problema do latifúndio e a Educação do Campo tem se tornado um espaço de disputas nesse sentido.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos à UFMA – Universidade Federal do Maranhão, pelo apoio técnico, administrativo e financeiro na realização da pesquisa.

## CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

**Concepção:** Ligiéria Alves dos Santos e Sávio José Dias Rodrigues. **Metodologia:** Ligiéria Alves dos Santos e Sávio José Dias Rodrigues. **Análise formal:** Ligiéria Alves dos Santos e Sávio José Dias Rodrigues. **Pesquisa:** Ligiéria Alves dos Santos e Sávio José Dias Rodrigues. **Recursos:** Ligiéria Alves dos Santos e Sávio José Dias Rodrigues. **Preparação de dados:** Ligiéria Alves dos Santos e Sávio José Dias Rodrigues. **Escrita do artigo:** Ligiéria Alves dos Santos e Sávio José Dias Rodrigues. **Revisão:** Ligiéria Alves dos Santos e Sávio José Dias Rodrigues. **Supervisão:** Ligiéria Alves dos Santos e Sávio José Dias Rodrigues. **Aquisição de financiamento:** Ligiéria Alves dos Santos e Sávio José Dias Rodrigues. Todos os autores leram e concordaram com a versão publicada do manuscrito.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Viviane de Oliveira. Cor/etnicidade, gênero e territorialidade no universo de quebradeiras de coco babaçu. *In: Anais da 25 Reunião Brasileira de Antropologia - Saberes e práticas antropológicas: desafios para o século XXI*, 2006, Goiânia: ABA, 2006. v. 1.

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do campo, n° 3.

BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 150–168, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639696. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BOTELHO, Raimundo Edson Pinto; DINIZ, Diana Costa; MACEDO, Marinalva Sousa. **A questão agrária maranhense em um contexto de aprofundamento da crise do sociometabolismo**. VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luis/MA: UFMA, 2015.

BRASIL. **IBGE. Censo Demográfico 1991**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=283450>. Acesso: 10 ago. 2021.

BRASIL. **IBGE. Censo Demográfico 2000**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=783>. Acesso: 10 ago. 2021.

BRASIL. **IBGE. Censo Demográfico 2010**. 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?coduf=21> Acesso em 10 ago. 2021.

CADONÁ, C. V. **Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA: o novo nasce das estradas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências. Ijuí: UNIJUÍ, 2004, 283p.

- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-267.
- CALDART, Roseli Salete. EDUCAÇÃO DO CAMPO: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009
- CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. **Educação do campo**: o protagonismo dos movimentos socioterritoriais camponeses no PRONERA. Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros, Seção Três Lagoas, n.26, ano 14, p.216 - 229, 2018.
- CAMACHO, Rodrigo Simão. **O território como categoria da Educação do Campo**: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. Revista NERA, vol. 22, n. 48, p. 38-57, 2019.
- CAMPOS, J. F. S.; CUBAS, T. E. A. O estudo da questão agrária brasileira: contribuições do Dataluta jornal. *In*: CAMPOS, J. F. S.; COCA, E. L. F.; FERNANDES, B. M. (Orgs.). **Dataluta**: questão agrária e coletivo de pensamento. 1 Ed. São Paulo: Outras Expressões, 2014.
- CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.
- FERNANDES, B. M.; WELCH, C. A.; GONÇALVES, E. C. **Políticas fundiárias no Brasil**: uma análise geo-histórica da governança da terra no Brasil. *In*: Framing the Debate Series, nº 2, ILC, Roma, 2012.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. *In*: PAULINO, Eliane T.; FABRINI, João E. (Org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **O MST E AS REFORMAS AGRÁRIAS DO BRASIL**. Boletim DATALUTA – Artigo do mês: dezembro de 2008.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 27-40.
- HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” a multiterritorialidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- HARVEY, David. Geografia. *In*: GUIMARÃES, Antonio Moreira (Org. da edição brasileira). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

INCRA. **Projetos de Reforma Agrária Conforme Fases de Implementação**. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentosgeral.pdf>; Acesso em: 25/08/2021

INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADAS - IPEA. **Código Florestal**: implicações do PL 1876-99 nas áreas de Reserva Legal. Comunicados do IPEA. Brasília, 2011.

IPEA. **II PESQUISA NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: AVALIAÇÃO DE AÇÕES NO MARANHÃO**. Rio de Janeiro: IPEA, 2016.

IPEA. **II PNERA-Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**, Brasília: IPEA, 2015.

KOLING, Edgard Jorge; CERIOLIS, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (orgs). **Educação do campo**: identidades e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por uma Educação Básica do campo, n° 4.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 9ª reimpressão no Brasil, 2011.

LIMA, Eloísa A. Cerino Rosa. **A questão agrária no Brasil**: contribuições para a compreensão das políticas de reforma agrária redistributiva e de reforma agrária de mercado. *Ruris*, Campinas/SP, V. 11, N. 01, P. 189 – 214, março, 2017.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. **A atualidade do uso do conceito de camponês**. *Revista Nera*, Presidente Prudente: Unesp, ano 11, n. 12, p. 57-67, jan./jun. 2008.

NASCIMENTO, Rita de Cássia Gomes. **Estado Novo e Educação Rural no Maranhão**: O projeto de ruralização das escolas municipais, em São Luís. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A geografia das lutas no campo**. 11. Ed. São Paulo: Contexto, 2002.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes de. **Educação**: contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil. IPEA. Boletim regional, urbano e ambiental, jul.-dez. 2019.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Território usado e humanismo concreto: o mercado socialmente necessário. **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina** – 20 a 26 de março de 2005.

RIOS, J. A. V. P. **De lavradora a professora primária na roça**: narrativas, docência e profissionalização. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 325–346, abr./jun. 2016.

RIOS, J. A. V. P. **De lavradora a professora primária na roça**: narrativas, docência e profissionalização. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 65, p. 325–346, abr./jun. 2016.

RODRIGUES, Valéria da Rocha Lopes. **A educação do campo no contexto histórico-político do PRONERA no Maranhão: limites e desafios.** Dissertação de Mestrado. São Luis: UFMA, 2014.

SANTOS, Marilene. **Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2018, v. 26, n. 98 [Acessado 19 Julho 2021], pp. 185-212. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600965>

SANTOS, Marilene. **Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]. 2018, v. 26, n. 98 [Acessado 19 Julho 2021], pp. 185-212. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600965>.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 3.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Milton. O dinheiro e o território. *In: Território-Territórios.* Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense – Associação dos Geógrafos Brasileiros. Niterói, 2002.

SAQUET, M. A. MILTON SANTOS: concepções de geografia, espaço e território. *Geo UERJ*, Ano 10, v.2, n.18, 2008.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SILVA, José Graziano da. **O que é questão agrária.** 1. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, P. César da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (org). Geografia: conceitos e temas.* 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil: O debate na esquerda – 1960-1980.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

UFMA, Universidade Federal do Maranhão. **Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no Estado do Maranhão PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA.** São Luis: UFMA, 2002.

UFMA, Universidade Federal do Maranhão. **Projeto de Formação de Educadores e Educadoras do Campo, em nível de graduação, no Estado do Maranhão: Curso Especial de Licenciatura em Pedagogia da Terra PRONERA/UFMA.** São Luis: UFMA, 2011.



Revista Geonorte, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal do Amazonas. Manaus-Brasil. Obra licenciada sob Creative Commons Atribuição 3.0