



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINSCÂMPUS DE PORTO
NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA DAS POPULAÇÕES
AMAZÔNICAS

GREYG LAKE OLIVEIRA COSTA

**A REFORMA AGRÁRIA NO ASSENTAMENTO SANTO ANTÔNIO EM PORTO
NACIONAL – TO: UMA LEITURA HISTÓRICA ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO DO
CAMPO**

Porto Nacional/TO
2023

Greyg Lake Oliveira Costa

**A Reforma Agrária no Assentamento Santo Antônio em Porto Nacional – To: uma
leitura histórica através da Educação do Campo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), como requisito à obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Prof. Dr. George Leonardo Seabra Coelho

Porto Nacional/TO

2023

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

O48r Oliveira, Greyg Lake Costa.

A reforma agrária no assentamento Santo Antônio em Porto Nacional - TO: uma leitura histórica através da educação do Campo. /Gryeg Lake Oliveira Costa. – Porto Nacional, TO, 2023.

128 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em História das Populações Amazônicas (PPGHSPAM), 2023.

Orientador: George Leonardo Seabra Coelho

1. Reforma agrária. 2. Assentamento Santo Antonio. 3. Educação do Campo. 4. Chico Mendes. I. Título

CDD 901

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

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

Greyg Lake Oliveira Costa

A Reforma Agrária no Assentamento Santo Antônio em Porto Nacional – TO: Uma leitura histórica através da Educação do Campo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas (PPGHISPAM) pelo discente Greyg Lake Oliveira Costa, como requisito para obtenção do título de Mestre em História das Populações Amazônicas.

Orientador: Prof. Dr. George Leonardo Seabra Coelho

Porto Nacional: 30 de maio de 2023 Banca Examinadora

Prof. Dr. George Leonardo Seabra Coelho

Prof. Dr. Vasni de Almeida - UFT

Prof. Dra. Raquel Alves de Carvalho - UFGD

Prof. Dra. Adriana Angelita da Conceição - UFSC

AGRADECIMENTO

Primeiramente, gostaria de agradecer e dedicar esta dissertação a Deus Jeová e seu filho amado Jesus Cristo, criador de todas as coisas e dá vida. Aos meus familiares, em especial minha mãe, Iraide Cardoso Oliveira e ao meu pai Hermes Correa Costa, a minha digníssima esposa Rosângela Alves Correia Costa, que amo tanto.

Gostaria de agradecer também aos meus amigos, ao meu grande amigo e orientador prof. Dr. George Leonardo Seabra Coelho pelo acompanhamento e orientação em todos os momentos desta trajetória nestes anos de estudo. Não posso esquecer-me do grande filósofo e amigo, Adriano Luiz Maropo e sua digníssima esposa, Gabriely Guilherme Bezerra.

O meu obrigado! Aos amigos Wander Lima Carvalho (RH - INCRA) e sua esposa Cristiane Carvalho Lima, agradeço pela contribuição valiosa durante toda a jornada. Agradeço também ao presidente do Assentamento Santo Antônio, o Sr. Gesino e sua esposa Prof^ª. Edith. A educação que transforma vidas, responsável pelo maior presente que pode existir na construção de um ser humano: —o conhecimento|. Agradeço não somente a realização de um trabalho como este exige muita dedicação e muitos momentos de solidão, mas o silêncio foi somente um momento de construção de uma História, responsável pela minha formação de historiador.

Obrigado a Diretoria Regional de Ensino, ao Centro de Educação Municipal do Campo Chico Mendes, principalmente a diretora Ivonete e a equipe pedagógica da escola. A todos os colegas do programa do mestrado profissional em História das Populações Amazônicas da Universidade Federal do Tocantins – UFT, que sempre me acolheram através de seus profissionais de forma digna e respeitosa como educador e pesquisador do Ensino de História. Este trabalho é fruto de toda uma vida acadêmica e profissional, foi aqui que aprendi cidadania, a luta por uma vida mais digna, o respeito intelectual às diferenças, conhecimentos necessários à obtenção não apenas de títulos, mas de respeito, de honra, de participação política, de engajamento social. Meu agradecimento aos Professores e professoras do PPGHispan, especialmente Linha de Pesquisa 2 - Ensino e fontes das diversidades culturais amazônicas, desde os mais atuais aos mais antigos. Durante esses mais de dois anos, a contribuição de todos foi fundamental. Meu carinho e agradecimento aos professores Dr. Vasni de Almeida e a honrosa memória da Dr^ª Juliana Ricarte Ferraro, saudades.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar a pesquisa de dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em História das Populações Amazônicas da Universidade Federal do Tocantins no Câmpus de Porto Nacional-TO, sobre o processo de regulamentação do Assentamento Santo Antônio em Porto Nacional-TO. Utilizando um vasto referencial teórico, bem como documentações cedidas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária(INCRA), apresentando uma breve história da Reforma Agrária no Brasil, os governos que influenciaram na criação do Projeto de Assentamento Santo Antônio, bem, como uma análise documental sobre o P.A. e sobre as propostas pedagógicas do campo, com foco na Pedagogia da Alternância e Pedagogia de Paulo Freire, finalizando com uma análise sobre as escolas existentes antes da criação do do Centro de Educação Municipal do Campo Chico Mendes e as propostas pedagógicas, bem como a realidade da escola na atualidade.

Palavras-Chaves: Reforma agrária. Assentamento Santo Antonio. Educação do Campo. Chico Mendes.

ABSTRACT

This work aims to report the master's dissertation research of the Postgraduate Program in History of Amazonian Populations of the Federal University of Tocantins at the Campus of Porto Nacional-TO, on the process of regulation of the Santo Antônio Settlement in Porto Nacional-TO. Using a vast theoretical framework, as well as documentation provided by the National Institute of Colonization and Agrarian Reform (INCRA), presenting a brief history of Agrarian Reform in Brazil, the governments that influenced the creation of the Santo Antônio Settlement Project, as well as a documentary analysis of the P. A. and on the pedagogical proposals of the Santo Antônio Settlement. A. and on the pedagogical proposals of the field, focusing on the Pedagogy of Alternation and Pedagogy of Paulo Freire, ending with an analysis of the existing schools before the creation of the Municipal Education Center of the Chico Mendes Field and the pedagogical proposals, as well as the reality of the school today.

Keywords: Agrarian reform. Settlement Santo Antonio. Education of the Field. Chico Mendes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Antigo Galpão	34
Figura 2 – Casa da Administração EMBRATER e antiga diretoria.....	35
Figura 3 – Estrutura da Caixa D'Água.....	35
Figura 4 – Figura da Primeira Demarcação Do Assentamento Santo Antônio	36
Figura 5 – Antiga Escola Municipal Umbelina Costa.....	91
Figura 6 – Placa Da Antiga Escola Municipal Umbelina Costa.....	92
Figura 7 – Antiga Escola Municipal Santo Antônio.....	93
Figura 8 – Placa da Escola Santo Antônio	94
Figura 9 – Entrada do Centro de Educação Municipal do Campo Chico Mendes	101
Figura 10 – Bloco dos Serviços Gerais	101
Figura 11 – Salas de aula.....	101
Figura 12 – Antigo Dormitório Masculino.....	102
Figura 13 - Dormitório Feminino	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Demarcação do Assentamento Santo Antônio	42
Quadro 2 – Descrição da População do P.A. Santo Antônio.	47
Quadro 3 – Parcelamento da gleba	49
Quadro 4 – Dados de investimentos financeiro	54
Quadro 5 – Escola Municipal Clara Nunes (1985-1990)	88
Quadro 6 – Escola municipal Clara Nunes (1990-1999).....	89
Quadro 7 – escola municipal Clara Nunes (2000-2005)	90
Quadro 8 – Escola Municipal Umbelina Costa (1990/1992/2005)	91
Quadro 9 – Escola Municipal Santo Antônio (1992-2001).....	93
Quadro 10 – Estrutura do Centro de Educação do Campo Chico Mendes.....	103
Quadro 11 – Materiais Didáticos e Tecnológicos.....	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APIB	Articulação dos Povos Indígenas do Brasil
APPFSA	Associação dos Pequenos Produtores da Fazenda Santo AntônioCIMI Conselho Indigenista Missionário
CNA	Confederação Nacional da Agricultura
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na AgriculturaCOPOVA Cooperativa de Produção Agropecuária Vó Aparecida CPT Comissão Pastoral da Terra
CR\$	Cruzeiro Real
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DPE	Defensoria Publica do Estado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMBRATER	Empresa Brasileira de Assistência e Extensão Rural FETRAF Federação dos Trabalhadores na Agricultura FamiliarFHC Fernando
Henrique Cardoso	
FNRA	Fórum Nacional pela Reforma Agrária
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
I ENERA	Fórum Nacional de Educação do Campo
I PNRA	I Plano Nacional de Reforma Agrária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
II PNERA	II Pesquisa Nacional de Educação nas áreas de Reforma AgráriaII
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma AgráriaINDA Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas EducacionaisITERTINS Instituto de Terras do Estado do Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Base
LULA	Luiz Inácio Lula Da Silva
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MARA	Ministério da Agricultura e Reforma Agrária
MCP	Movimento Camponês Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e da Cultura
MIRAD	Ministério da Reforma e do Desenvolvimento AgrárioMLT Movimento Luta pela Terra
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MPA	Movimento de Pequenos Agricultores
MRC	Movimento Resistência Camponesa
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem TerraNATURATINS Instituto Natureza do Tocantins
ONGs	Organizações Não Governamentais
P.A.	Projeto de Assentamento
PAAT	Projeto de Assentamento Amigos da Terra
PABAE	Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PcdoB	Partido Comunista do Brasil

PFG	Projeto Fundiário Gurupi
PIN	Programa de Integração Nacional
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Plano Preliminar
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROCERA	Programa de Crédito Especial para Reforma Agrária PROCERA
	Programa de Crédito Especial para Reforma Agrária PRONACAMPO
	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROTERRA	Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria
doNorte e Nordeste	
PT	Partido dos Trabalhadores
SEASC	Secretaria de Assentamento e Colonização
SR	Superintendência Regional
STR	Sindicato de Trabalhadores Rurais
TDA	Títulos de Dívida Agrária
TDA	Títulos de Dívida Agrária
TFP	Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a CulturaUNICEF
	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USOM-B	United States Operation Mission-Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 SÍNTESE DOS PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA DO BRASIL	15
2.1 Considerações Iniciais	15
2.2 O INCRA e a Reforma agrária no Brasil: regime militar e redemocratização	15
2.3 Fernando Henrique Cardoso	17
2.4 Luiz Inácio Lula da Silva	19
2.5 Reforma agrária e cidadania: questões sociais e econômicas	21
2.6 Os diversos movimentos sociais pela luta da terra	23
2.7 Considerações Finais do primeiro capítulo	27
3 ANÁLISE DOS PROCESSOS JURÍDICOS DE CRIAÇÃO DO ASSENTAMENTO SANTO ANTÔNIO	29
3.1 Considerações iniciais	29
3.2 Processo década de 1980	29
3.3 Processo década de 1990: Projeto de aproveitamento econômico do Assentamento Santo Antônio de 1991	42
3.3.1 Criação da Associação do Assentamento Santo Antônio	50
3.3.2 Problemas e soluções encontradas no processo de criação do Assentamento Santo Antônio	53
3.4 A consolidação e emancipação do Assentamento Santo Antônio	57
3.5 Considerações finais do segundo capítulo	61
4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO CAMPO CHICO MENDES	62
4.1 Considerações iniciais	62
4.2 Características da Educação Campo	62
5 ESCOLAS DO ASSENTAMENTO SANTO ANTÔNIO - DO PASSADO AO PRESENTE	82
5.1 Considerações iniciais	82
5.2 Escola Municipal Clara Nunes	82
5.3 Escola Municipal Umbelina Costa	85
5.4 Escola Municipal Santo Antônio	88
5.5 O Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes: história, proposta pedagógica e estrutura física	91
5.5.1 Gestão Participativa de Processos, visão, missão e objetivos	93
5.5.2 Estrutura Física do Centro de Educação Municipal do Campo Chico Mendes	95
5.5.3 Perspectiva pedagógica da escola Chico Mendes	99
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108
ANEXO 1	114

1 INTRODUÇÃO

Minha experiência com Centro de Educação Municipal do Campo Chico Mendes localizada no Assentamento Santo Antônio se iniciou no ano de 2017, entretanto sua influência veio antes da minha posse. Eu morava em Palmas e era concursado para serviços gerais, ao ver uma reportagem sobre uma reforma que estava ocorrendo, me interessei pela escola e me propus a ser um professor especializado em Educação do Campo e fiz uma pós-graduação *lato sensu* e me especializei em educação do campo, indígena e quilombola.

Em 2015 abriu um concurso para professores, na época eu era formado no magistério, realizei o concurso e passei na 3ª chamada no final de 2016, e no dia 17 de fevereiro de 2017 tomei posse e escolhi a escola Chico Mendes. As primeiras turmas em que atuei foram multisseriadas do terceiro e quarto ano, onde tomei conhecimento da proposta da Pedagogia da Alternância, desse modo eu morava na escola, as semanas que tinham aula eu trabalhava, nas semanas que não tinham aula eu continuava lá, pois não tinha onde morar no momento já que tinha vindo de outra cidade, após um tempo comprei uma casa a 12 km de distância da escola.

Senti um grande desafio em estar em sala de aula e atuar como educador aplicando a proposta pedagógica da escola, entretanto, fui muito bem recebido pelos alunos, pais e pela unidade escolar. Ao planejarmos uma aula buscamos suscitar no aluno uma visão crítica social e histórica, mostrando aos alunos que o campo não é um lugar atrasado e de periferia.

Meu interesse por fazer um trabalho com esta temática ocorreu, devido a minha pós-graduação *lato sensu* em educação do campo, e quando abriu o edital para o mestrado me inscrevi. Minha proposta inicial no pré-projeto era falar sobre a educação do campo, entretanto, após conversar com meu orientador optamos por falar sobre a história do assentamento Santo Antônio e finalizando falando sobre a educação do campo e sobre a escola.

É de grande impacto a Educação do Campo no Município de Porto Nacional, uma vez com uma população de 6.704 habitantes, sendo a quarta maior cidade do Estado, totalizando 53.316 habitantes. Segundo o IBGE, o município de Porto Nacional localiza-se em uma região estratégica, pois pertence a Região Metropolitana, estando a uma distância de 53 Km de Palmas, Capital do estado do Tocantins.

Como o objetivo desta dissertação é apresentar o processo histórico de criação do Assentamento Santo Antônio no município de Porto Nacional e, especialmente, como a

criação da Escola Municipal Chico Mendes se deu nesta realidade campesina. Para tanto, torna-se de fundamental importância apresentar uma breve análise sobre os projetos de Reforma Agrária promovidos no Brasil nas últimas três décadas. Para tanto, apresentaremos – inicialmente – uma visão panorâmica sobre a atuação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em seguida, faremos uma breve exposição dos projetos de Reforma Agrária nos Governos Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e no Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010). Por fim, analisaremos as relações entre questões agrárias, o acesso à terra, e cidadania e movimentos sociais dos trabalhadores rurais sem-terra.

Após apresentarmos no I capítulo como o INCRA e o regime militar influenciaram nas questões agrárias da época, bem como, os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva influenciaram nas questões agrárias brasileiras. Além das questões sociais e econômicas do campo e os movimentos sociais que tiveram grande importância para o meio rural, finalizando o I capítulo dissertando um pouco sobre acesso à terra e cidadania.

No II Capítulo, realizamos uma análise documental sobre o longo processo de criação – entre as décadas de 1980 e início do século XXI – do Assentamento Santo Antônio, os quais foram gentilmente cedidos pelo. Desse modo, no capítulo 3 apresentaremos a história da Educação do Campo e no capítulo 4 contaremos buscaremos fazer um levantamento das escolas que estavam localizadas no Assentamento para encerrarmos nosso estudo apresentando a estruturação do Centro de Educação Municipal do Campo Chico Mendes.

2 SÍNTESE DOS PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA DO BRASIL

2.1 Considerações Iniciais

Este capítulo apresentará – inicialmente – uma visão panorâmica sobre a atuação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em seguida, faremos uma breve exposição dos projetos de Reforma Agrária nos Governos Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) e no Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010). Por fim, analisaremos as relações entre questões agrárias, o acesso à terra, e cidadania e movimentos sociais dos trabalhadores rurais sem-terra.

2.2 O INCRA e a Reforma agrária no Brasil: regime militar e redemocratização

Através do Decreto-Lei nº 1.110, em 1970 foi criado o INCRA. Esse órgão é uma autarquia que teve o objetivo de substituir o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA). O governo militar visou a união desses dois órgãos – responsáveis pela promoção da reforma agrária e o desenvolvimento do setor rural – para viabilizar o processo de ocupação das terras na região Norte. O objetivo era alavancar a ideia de colonizar a região da Amazônia e acabar com conflitos de terras nas regiões Nordeste e Sul (PENNA; ROSA, 2015).

Com o INCRA, ocorreu a criação de diversos programas como, por exemplo, o Programa de Integração Nacional (PIN)¹ e o Programa de Redistribuição de Terras e de Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste (PROTERRA) (SANTOS e SILVA; MIRANDA; RODRIGUES, 2012). Os projetos do INCRA, especialmente na Amazônia, foram intensificados entre 1970 e 1974. No entanto, devido a falta de estrutura e a pouca assistência aos colonos por parte do Governo Federal, muitos destes projetos não obtiveram sucesso (FERNANDES, 2017).

Com a restauração da democracia na década de 1980, a ideia de colonização da região amazônica foi deixada de lado, mas o órgão continuou a promover alguns projetos de reforma agrária, porém, com pouca eficácia (PENNA; ROSA, 2015). Nesta década, retomaram-se os debates e propostas sobre a reforma agrária, debates esses que foram materializados no I Plano Nacional de Reforma Agrária (I PNRA). O I PNRA tinha o objetivo de distribuir terras a 7,2 milhões de camponeses em 15 anos, sendo 1,4 milhões de propriedades no primeiro quadriênio entre 1985-1990 (MOREIRA, 1986). Apesar dos planejamentos, tais propostas não foram aplicadas de forma desejada.

¹ Programa governamental instituído pelo Decreto-Lei nº 1.106, de 16 de junho de 1970, durante o governo do general Emílio Garrastazu Médici. Tinha por objetivo implementar obras de infraestrutura econômica e social no Norte e no Nordeste do país.

Com o processo de restauração do regime democrático, também foi criado o Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário (MIRAD²) (MEDEIROS et al., 2021). Com a criação desse novo órgão governamental, o INCRA perdeu sua autonomia, ficando subordinada ao MIRAD, que era dirigida por José Gomes da Silva, o principal defensor do PNRA (MEDEIROS et al., 2021).

Apesar dos projetos, esse período foi um momento de muita turbulência para o INCRA, o que acarretou na renúncia de José Gomes da Silva (MEDEIROS et al., 2021). Neste contexto, o INCRA foi extinto em 22 de outubro de 1987 e o MIRAD assumiu suas funções (MEDEIROS et al., 2021). No entanto, dois anos depois, o MIRAD também foi extinto e suas funções foram passadas para o Ministério da Agricultura. Nesse ínterim, o decreto legislativo 2, de 29 de março de 1989, rejeitou o Decreto-Lei 2363 e o INCRA foi recriado (MEDEIROS et al., 2021). Como vimos, foram anos de falta de planejamento referente às políticas públicas de acesso do trabalhador rural à terra.

No que se refere às questões agrárias brasileiras, Delgado (2005) defende que os anos de 1980 foram uma época de transição. Com o fim do regime militar, ocorreu um momento de paz para as forças sociais, uma vez que durante o regime ditatorial não existia espaço para o debate sobre as questões agrárias. Com o momento de abertura política se viu o reaparecimento de movimentos sociais no campo e entidades de assessoria agrária. Também foi um momento e o nascimento e reorganização de alguns movimentos sociais como, por exemplo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a reorganização da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a criação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o fortalecimento da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Surgem, também, algumas Organizações Não Governamentais (ONGs) que apoiaram o Fórum Nacional pela Reforma Agrária (FNRA) (DELGADO, 2005).

Além dos movimentos sociais citados, Marchetti et al. (2020) aponta outros movimentos que ganharam força depois de 1990, como o Movimento Luta pela Terra (MLT), o Movimento Resistência Camponesa (MRC) na Bahia e o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), originário do Rio Grande do Sul. Somente na década de 1990 é que o INCRA começou a trabalhar com a desapropriação de terras e na criação/gestão de projetos de assentamentos rurais (PENNA; ROSA, 2015). Foi nessa década – em parte pela pressão dos

² Decretado pela lei Nº 91.214 de 30 de abril de 1985, no governo de José Sarney, foi criado o MIRAD, sua competência era tratar da reforma agrária, discriminação e arrecadação de terras públicas, regularização fundiária, legitimação de posses, colonização em terras públicas e disciplinamento da colonização privada, lançamento e cobrança do Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural e da Contribuição de Melhoria referente a imóveis rurais, aquisição de imóveis rurais estrangeiros (BRASIL, 2021).

movimentos sociais dos trabalhadores rurais sem-terra – que o INCRA passou a trabalhar na desapropriação das áreas, na gestão e criação de projetos dos assentamentos rurais em várias regiões do território brasileiro (PENNA; ROSA, 2015).

Segundo Carvalho Filho (1997), durante a campanha presidencial de 1994 foram poucos os debates ocorridos entre os candidatos, porém, esses debates davam a entender que todos eles estavam de acordo quanto à política fundiária a ser implantada e o papel do INCRA no processo de Reforma Agrária. Veremos, nos próximos dois tópicos, como os governos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (que seguiremos chamando apenas de FHC) e Luiz Inácio Lula Da Silva (que chamaremos a partir daqui de Lula) desenvolveram políticas públicas voltadas para os projetos de assentamentos no país.

2.3 Fernando Henrique Cardoso

Em relação à questão agrária, FHC – na campanha eleitoral de 1994 – apontava algumas mudanças no campo. O objetivo do candidato era promover a reforma agrária como um meio para a resolução do problema da segurança alimentar, do fortalecimento da agricultura familiar e a redução dos conflitos no campo, as quais se dariam por meio de uma política compensatória (CARVALHO FILHO, 1997).

Segundo Carvalho Filho (1997), o programa de assentamento de FHC objetivava crescer a cada ano, chegando ao final do mandato com 280 mil famílias assentadas. Essa ideia era vista como simples, porém, realista frente à legislação atual e ao pouco investimento de recursos públicos. O plano era: apoiar os trabalhadores dos assentamentos; fortalecer ações entre os três níveis governamentais (federal, estadual e municipal); e, por fim, implementar obras sociais e de infraestrutura, principalmente no Nordeste brasileiro.

Ainda, segundo Carvalho Filho (1997), FHC tinha um discurso contraditório, pois ao mesmo tempo em que apresentava mudanças profundas no campo, tinha um programa ineficiente. Para o autor, a ideia de reforma agrária era compensatória, pois não havia a intenção de alterar o padrão de concentração fundiária. Este fato era compreensível, pois a aliança eleitoral que apoiava FHC era composta de correntes tradicionais/conservadoras que eram expressivamente contra a reforma agrária.

Segundo Fernandes (2008), existia uma diferença muito forte na abordagem da reforma agrária nas duas gestões do Presidente FHC. No primeiro governo, acreditou-se que ocorreria a resolução de alguns problemas da questão agrária brasileira, a qual se daria pela política de assentamentos ampla. Ao mesmo tempo, parte dos apoiadores da política fundiária

de FHC apostava na ideia de que o Brasil não era um país exclusivamente agrícola. Também era comum a ideia de que os trabalhadores rurais de baixa renda tenderiam a diminuir (MARTINS, 2003). No entanto, em decorrência dos conflitos em Corumbiara (RO) em agosto de 1995 e em Eldorado de Carajás (PA) em abril de 1996, o governo percebeu que as tensões existentes no campo estavam por um fio.

Para Delgado (2005), o movimento de —ajuste ultraliberall no primeiro governo do FHC teve como consequência a desvalorização sobre a renda fundiária que apresentou uma deterioração econômica em seu segundo mandato, a qual criou uma queda disseminada na renda agrícola. O autor considera que essa circunstância gerou a desvalorização do preço da terra, fato que facilitou a política da Reforma Agrária, pois barateou o preço da terra e criou conjunturas para a reforma agrária.

O governo de FHC tentou criar uma realidade falsa. Segundo Alentejano (2004), pode-se destacar três exemplos de propagandas falsas do governo FHC. Em primeiro lugar temos a publicidade na televisão, onde um ator informava que, a cada cinco minutos, uma família era assentada, porém, seguindo essa quantidade por minutos e supondo que existisse 4,8 milhões de famílias sem-terra, seriam necessários 48 anos para assentar essa quantidade de famílias; isto é, se não existisse mais nenhum aumento de famílias no país. Já no segundo exemplo de propaganda falsa, o governo afirmava que se tratava da maior reforma agrária da história, contendo 16 milhões de hectares desapropriados. Porém, apenas 14% das terras brasileiras foram desapropriadas, segundo o INCRA, e desses 14%, apenas 5% pertencia ao latifúndio. No terceiro exemplo de falsa publicidade, temos a afirmação do crédito oferecido aos assentamentos que foram subsidiados, porém, conforme cálculo do economista Mello (1999) apud Alentejano (2004), as taxas de juros que em 1995 eram de 20% em 1998 subiu para 260% (ALENTEJANO, 2004).

Após os fracassos do primeiro governo, FHC – em seu segundo mandato – mudou de tática referente às políticas públicas voltadas para a questão agrária. Martins (2003) considera que a política de reforma agrária no segundo mandato começou após Raul Jungmann ser nomeado – na metade do primeiro mandato – para o Ministério Extraordinário de Reforma Agrária. O governo Federal investiu na criminalização das ocupações de terra, através de medidas provisórias que impediam o assentamento das famílias ocupantes e, assim, não desapropriou as terras ocupadas pelos trabalhadores sem-terra. Essa tática funcionou parcialmente, pois atingiram as ações dos movimentos camponeses e, com isso, diminuiu o número de ocupações familiares (FERNANDES, 2008).

Em março de 1999 foi lançado o documento: Agricultura Familiar, Reforma Agrária e

Desenvolvimento Local para um Novo Mundo Rural-Política de Desenvolvimento Rural, com Base na Expansão da Agricultura Familiar e sua inserção no Mercado. Esse documento propunha um novo tipo de desenvolvimento rural em que o padrão de agricultura era a produção monocultural em grande escala para exportar ou para ser usado pelo agronegócio. Tudo isso incentivado pelo próprio governo (ALENTEJANO, 2004). Com a ideia de que os assentados são iguais aos agricultores familiares, o governo de FHC altera as regras de financiamento dos assentados, pois afirmou que seria injusto para os agricultores familiares que os agricultores assentados tivessem melhores condições de crédito (ALENTEJANO, 2004).

Segundo Alentejano (2004), o governo acreditava que o fracasso no aumento dos assentamentos resultou em dois problemas. Primeiramente ocorreu uma inviabilidade financeira do Programa de Crédito Especial para Reforma Agrária (PROCERA³). O segundo problema se resume ao fato de que a estrutura administrativa do INCRA era incapaz de controlar os assentamentos.

Vejamos, no próximo tópico, como foi a política de reforma agrária do Governo Lula, apresentando o governo de 2003 a 2006 (primeiro governo) e o de 2007 a 2010 (segundo governo). Temos o objetivo de expor como as ações do governo deste presidente influenciaram nas questões agrárias e, especialmente, como estas políticas públicas podem contribuir para esclarecer o processo de criação do Assentamento Santo Antônio, município de Porto Nacional-TO.

2.4 Luiz Inácio Lula da Silva

Fernandes (2008) destaca que diferentemente da segunda gestão de FHC, o primeiro governo Lula criou um espaço de diálogo com os movimentos camponeses. O MST, como destaca Fernandes (2008), apoiou a eleição do presidente Lula em 2002, pois existia a expectativa de que o governo do político petista apoiasse a reforma agrária.

Ao estudar governo Lula, Penna (2015) afirma que as superintendências do INCR⁴

³ Essa lógica veio dos assentamentos de 1995 a 1998 que tinham uma dívida de 5,8 bilhões de reais (em terras e créditos), a estimativa era que o devido o conjunto dos assentados seria de 8 bilhões de reais. Essa dívida, entretanto, não poderia ser cobrada, pois existiam problemas com a titulação e emancipação dos assentamentos, o governo em busca de solução propõe a redução das exigências para a emancipação das terras (ALENTEJANO, 2004).

⁴ Esse órgão possuía uma propensão muito grande à interferências políticas e partidárias, devido aos líderes dos movimentos serem conectados a partidos políticos. Por exemplo, após 2003 – quando o PT entrou na direção do INCRA – a ocupação de cargos burocráticos passou a ser um ponto importante para os movimentos que lutam para a reforma agrária.

executaram as políticas da reforma agrária regional, as quais buscavam contato regular com os movimentos sociais. Segundo o autor, essas superintendências eram polos de encontros entre burocratas e militantes dos diferentes movimentos sociais dos trabalhadores sem-terra (PENNA; ROSA, 2015, p. 62). A partir de 2003, essas articulações impulsionaram a união de alguns movimentos sociais – como o MST e o CONTAG – com órgãos pertencentes ao INCRA.

Em 2003, o MST trabalhou conjuntamente com diversos especialistas para a criação do Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA⁵) que foi coordenado por Plínio de Arruda Sampaio. Esse plano tinha como objetivo assentar 1 milhão de famílias em 40 milhões de hectares, assegurando a renda mínima familiar em 3,5 salários mínimos, criando 2,5 milhões de postos de trabalhos fixos, dentre outras ações. O custo ficou estimado em 24 bilhões de reais (CARVALHO FILHO, 2004 apud MARCHETTI et al., 2020). O II PNRA previa alguns programas para atingir seu objetivo como, por exemplo: a criação de novos assentamentos, o cadastramento de terras, a regularização fundiária, os investimentos nos assentamentos já existentes, a obtenção de créditos fundiários, entre outras ações. Todos os programas previam a criação de oportunidades para melhorar a vida das famílias e regularizar a situação das famílias que tinham em sua posse pequenas glebas (CARVALHO FILHO, 2005 apud CARVALHO, 2010).

Segundo Albuquerque (2006), as metas do II PNRA foram comprometidas por causa da disponibilidade dos recursos do MDA, os quais não chegaram a 1,4 bilhões no ano. Segundo Ferreira (2004) apud Albuquerque (2006), para assentar 115 mil famílias, seria preciso 1,5 bilhão, incluindo a recuperação dos assentamentos, a regularização das terras e o crédito fundiário. Após cortes orçamentários, o governo apresentou planos mais simples, com os seguintes objetivos: assentar 400 mil famílias, regularizar 500 milhões de posses, beneficiar através de crédito agrícola 150 mil famílias, e 2 milhões de postos de trabalho fixo. Segundo Carvalho Filho (2004) e Brasil (2003) apud Marchetti et al., (2020, p. 295-296):

Mantiveram-se ações de assistência técnica, extensão rural, capacitação, créditos agrícolas e políticas de comercialização. Acrescentaram-se ações visando igualdade de gênero e universalização dos direitos à educação, à cultura e à seguridade social. O Plano oficial, reformulado, não estimou custos nem a área destinada à reforma.

Outra questão que dificultou a implementação da reforma agrária foi a proximidade

⁵ No final de 2003 foi aprovado o II PNRA, que tinha como objetivo um número menor que o I Plano Nacional de Reforma Agrária. Nesse plano, a ideia era assentar 400 mil famílias em 3 anos (2003-2006), regularizar a posse 500 mil famílias, dar crédito fundiária a 128 mil famílias e viabilizar a economia dos assentamentos (CARVALHO FILHO, 2005 apud CARVALHO, 2010).

entre o agronegócio e o governo Lula. De acordo com Fernandes (2008), o agronegócio foi uma das diversas forças que apoiavam o governo do Lula. O autor afirma que, de forma velada, Lula não fez a desapropriação em áreas de interesse do agronegócio, pois necessitava do apoio político desse setor econômico. Devido a falta de recurso financeiro e a proximidade com os interesses do agronegócio, o governo Lula preferiu investir na regularização fundiária de terras camponesas no bioma Amazônico, do que desapropriar terras para criar assentamentos novos.

No segundo governo Lula (2007-2010) ocorreu o que Fernandes (2010) apud Santos (2011, p. 63) chamam de reconceitualização da reforma agrária. Esse conceito tenta explicar que o governo usou políticas de incorporação para obtenção das terras, enfrentando menos o latifúndio/agronegócio. Nessa nova política, deparamos com a diminuição das desapropriações e o aumento de outras políticas (como o reconhecimento, regularização, compra de terras e doação). Essas novas opções de políticas públicas vinham com o objetivo de avaliar como ocorriam os conflitos que necessitavam da ação do governo, como exemplo, o aumento das compras da terra (SANTOS, 2011). O reconhecimento, a regularização, as compras de terras e as doações surgiram como opções melhores para a desapropriação, pois o processo costumava ser bastante demorado como veremos no segundo capítulo desta dissertação de mestrado.

O fato de o governo Lula ter escolhido essas opções, gerou problemas para os movimentos camponeses, principalmente ao MST que, entre 2000 e 2007, era responsável por 63% das famílias ocupantes. Nesses anos, no Brasil, ocorreu a ocupação de terras de 583 mil famílias, porém, 373 mil estavam organizadas no MST. Em 2007 havia em torno de 70 mil famílias, sendo 45 mil organizadas pelo MST. Veremos nas próximas seções as questões sociais e econômicas relacionadas à reforma agrária e a cidadania, pois essas relações são fundamentais para entendermos a importância de reconhecermos a necessidade de reconhecer a distribuição de terras como políticas públicas.

2.5 Reforma agrária e cidadania: questões sociais e econômicas

É necessário compreendermos como esse tópico faz relação com as propostas direcionadas para as questões agrárias empreendidas pelos governos de FHC e de LULA, uma vez que a relação entre reforma agrária e cidadania é fundamental para entendermos o contexto da luta do trabalhador rural sem-terra. No entanto, os dois governos abordados acima deram grande importância ao latifúndio e, mais, mantendo- os. É de suma importância para

essa pesquisa compreender como a reforma agrária está associada à cidadania, pois, para compreendermos o processo de criação do assentamento Santo Antônio e da escola do campo, se faz necessário compreender as lutas políticas dos trabalhadores rurais.

Segundo Oliveira (2001), a violência gera morte, porém, gera também uma luta contra ela. Ao colocarmos essa frase no contexto das lutas camponesas pelo acesso à terra, podemos ver a criação de diversos movimentos sociais que priorizam as demandas dos trabalhadores rurais sem-terra. Segundo o autor, a luta pela terra não é apenas uma opção de vida para essa parcela da população, e sim uma estratégia que visa a criação de uma sociedade com justiça, dignidade e cidadania (OLIVEIRA, 2001). Para Oliveira (2001), a conquista pela cidadania passa realmente pela reforma agrária, pois ela é uma forma de buscar a justiça social.

Oliveira (2001) afirma, também, que as mudanças que a agricultura brasileira passou no século XX revelaram uma contradição dentro da estrutura agrária, e da luta pela reforma agrária. Revelou, ainda, a relação entre a luta pela terra e a busca da democracia por essa população. Vale lembrar que a conquista da democracia se daria através da conquista pela terra, pela identidade camponesa e pela cidadania (OLIVEIRA, 2001). Quando se fala na integração dessa população que sofre da exclusão social no Brasil, o autor afirma que essa integração somente pode ocorrer com a Reforma Agrária, ou seja, ela é o caminho para tirar essa população da margem da sociedade, pelo menos uma parte delas. Sendo assim, a reforma agrária também pode ser política, pois ela dá a possibilidade de levar essa população à conquista de sua cidadania através dos direitos básicos constitucionais.

Para Araújo (2000, p. 132), os movimentos sociais pela luta pela terra não aceitam a meia cidadania, uma vez que suas pautas de reivindicação são amplas, isto é, extrapolam a luta por acesso à terra e incluem habitação, educação, saúde, lazer e programas para a juventude. Dessa maneira, a reforma agrária deve mudar a estrutura agrária, criando um ideal de relação entre o ser humano, a terra e a produção, dando reconhecimento individual e social, respeitando o meio ambiente e acabando com o latifúndio. Assim, a ideia de reforma agrária adotada pela legislação não se aproxima da ideia de cidadania defendida pelos movimentos sociais do campo, pois consideram o acesso à terra como elemento fundamental para se ter uma vida digna.

Já, segundo Silva (2011, p. 34):

Resumindo de maneira simples e clara: a reforma agrária deve ser um processo de redistribuição dos direitos de propriedade e da posse da terra do país a fim de assegurar aos que nela trabalham, emprego estável, moradia e renda compatível com a sua condição de cidadãos brasileiros. A reforma agrária é hoje a conquista da cidadania para o trabalhador rural!

Além da questão da cidadania, a reforma agrária também pode ser pensada no campo econômico, pois – caso a reforma agrária venha a se concretizar – pode ocorrer um aumento nas ofertas de produtos dessas pequenas unidades no comércio. Segundo Melo et al. (2003, p. 14) apud Ferrante e Whitaker (2008, p. 148):

Para a inclusão dos agricultores familiares nos novos mercados que se configuram, é preciso que uma política de desenvolvimento econômico venha associada a uma proposta de melhoria na educação formal e não-formal, recuperação do atraso escolar e na capacitação profissional destes agricultores, sob pena deste espaço ser novamente ocupado por grandes produtores ou outros profissionais, aumentando a exclusão no campo.

Quando falamos sobre desenvolvimento econômico devemos falar sobre a renda média na Agricultura. Queremos deixar claro ao leitor que daremos mais atenção à relação entre reforma agrária e desenvolvimento econômico local. Para tanto, apresentaremos no segundo capítulo como os projetos do Assentamento Santo Antônio elaborados pelo INCRA ressaltaram a importância do projeto para o abastecimento local, assim como a necessidade de investimentos para o aumento da produtividade entre os trabalhadores rurais daquela localidade.

Os movimentos sociais tiveram um papel extremamente importante na luta camponesa pela terra, usando o termo que mais se adequa a essa questão reforma agrária popular⁶ cunhado pelos autores Rosset e Martinez-Torres (2012) apud Marchetti et. al., (2020). Partindo das concepções dos autores, veremos como a bibliografia aborda os movimentos sociais do campo como protagonistas no acesso à terra no estado do Tocantins. Ao considerar que os movimentos sociais foram os responsáveis pelo impulsionamento das políticas da reforma agrária popular e do desenvolvimento rural, veremos até que ponto essa premissa se sustenta ao analisar o processo histórico de criação do Assentamento Santo Antônio.

2.6 Os diversos movimentos sociais pela luta da terra

Neste tópico realizaremos um breve retrospecto da criação de alguns movimentos sociais ligados à Reforma Agrária⁶, assim como a importância das lutas pela terra, pois esses movimentos sociais estão diretamente ou indiretamente ligados à criação do Assentamento Santo Antônio. De modo geral os movimentos sociais podem ser entendidos como:

Coletivos de interesses organizados colocam suas lutas no campo dos direitos, não apenas de sua universalização, mas também de sua redefinição. Concretizam,

⁶ A reforma agrária popular ocorre quando movimentos sociais são os agentes causadores de uma reforma ampla que desfaz a concentração fundiária, democratiza o acesso à terra, ao capital financeiro e à educação (ROSSET; MARTINEZ; TORRES, 2012, *apud* MARCHETTI et. Al., 2020).

historicizam e universalizam direitos que, sob uma capa de universalidade, não reconhecem a diversidade, excluem ou representam interesses locais, particulares, de um protótipo de ser humano, de cidadão ou de sujeitos de direitos. Os movimentos sociais não apenas reivindicam ser beneficiários de direitos, mas ser sujeitos, agentes históricos da construção dos direitos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2007, p. 162).

Segundo Fernandes (2008), o primeiro encontro do MST⁷ foi em janeiro de 1984 no município de Cascavel (PR), mas o autor define seu surgimento entre os anos de 1978 a 1983. Segundo Fernandes (2008), o MST passou por diversas conjunturas da questão agrária que acarretou em novos desafios. Desde sua fundação, o MST teve uma relação autônoma com outras organizações que contribuíram para a formação do movimento como, por exemplo, a CPT, Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Partido dos Trabalhadores (PT). As relações entre estas organizações e o MST podem ser assimiladas por meio de construções políticas para a mudança da realidade brasileira (FERNANDES, 2008).

Em 1995 surgiu a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, conhecida como CONTAG⁸. A entidade se fortaleceu no primeiro mandato do presidente FHC, tendo como objetivo fundamental, auxiliar a reforma agrária (RIBEIRO, 2009). A CONTAG é uma associação sindicalista representante nacional dos trabalhadores rurais (RAMOS, 2011). Então, consideramos as informações contidas no site da associação.

A CONTAG possui diversas pautas oficialmente levantadas, como a agricultura familiar, políticas sociais para o campo, reforma agrária, dentre outras. De acordo com o site da CONTAG (2021), o sindicato sempre colocou em pauta as questões agrárias. Em relação à agricultura familiar, a associação afirma que a própria Secretaria de Política Agrícola busca elaborar, negociar e difundir políticas públicas e programas voltados para o homem do campo.

Outro movimento social é o Movimento de Luta pela Terra (MLT), que se originou de três processos: o movimento de desempregados do Sul da Bahia; o conflito dentro do próprio MST; e a interferência do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) no sindicalismo rural da região. Sua constituição iniciou por Manoel Severino, presidente do Sindicato de

⁷ Quando o movimento foi fundado se denominou de Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra - MTRST, porém o autor diz que o termo —trabalhadores rurais não se fixou na sigla, e em 1980 passa a ser MST (STÉDILE; FERNANDES, 1999, *apud* FERNANDES, 2008).

⁸ Se seguirmos a ideia de Ribeiro (2009), o sindicato teria atualmente 26 anos, porém, no site da Contag, fala que em 2013 faria 50 anos de fundação, tendo atualmente 57 anos.

Trabalhadores Rurais (STR) e membro do PCdoB. Manoel tinha o objetivo de organizar os trabalhadores nas periferias do município de Itabuna-BA iniciando um trabalho em Santa Inês e em outros bairros vizinhos (COSTA, 1996). Os trabalhos iniciaram e a associação passou a ser chamada de AUTA, fundada em 1993. A reunião ocorria aos domingos e tinha diversas pautas, entre elas: os problemas do bairro e a realidade das pessoas que ali viviam. Entre os membros, destacou-se que vários eram trabalhadores rurais desempregados (COSTA, 1996).

A AUTA foi o primeiro núcleo de trabalhos e, através dela, o movimento se expandiu. Quando ocorreu o aumento de desemprego, os trabalhadores foram procurar a STR e foram direcionados às reuniões da AUTA. Foram essas articulações que culminaram na criação do Movimento de Desempregados do Sul da Bahia. A composição social desse movimento é de trabalhadores rurais desempregados (em sua maioria) ou trabalhadores urbanos desempregados ou subempregados (COSTA, 1996).

Agora falaremos sobre o Movimento de Pequenos Agricultores (MPA) criado em 1996 no Rio Grande do Sul. Essa associação surgiu em decorrência da crise econômica/social na agricultura brasileira, a qual foi aprofundada da abertura neoliberal dos anos 90 e do esgotamento dos movimentos sindicais dos trabalhadores rurais. Esse movimento existe em diversas regiões do país e seus surgimentos são derivados da mesma questão: a força de vontade para trazer mudanças às vidas da classe camponesa, como mudanças na política agrícola, seguro agrícola e créditos com subsídio (MPA, 2021). Vale ressaltar que essas informações foram obtidas através do site oficial do MPA, onde lemos que:

O MPA nasceu da pressão da base organizada; nasceu da luta dos agricultores e agricultoras para resistir na roça; nasceu para lutar pela mudança da Política Agrícola; lutar por Crédito Subsidiado e Seguro Agrícola. Nasceu para lutar e construir um Novo Modelo para Agricultura Brasileira (MPA, 2021).

Nos dias 27 e 28 de fevereiro de 2012 ocorreu o Seminário Nacional de Organizações Sociais do Campo⁹, onde foi formulado o —Manifesto das Organizações Sociais do Campo que conta com as entidades Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), CÁRITAS¹⁰,

⁹ Foi uma reunião que visava a construção e realização da luta unificada em prol da reforma agrária, dos direitos territoriais e produção de alimentos saudáveis.

¹⁰ A Cáritas Brasileira, fundada em 12 de novembro de 1956, é uma das 170 organizações-membro da Cáritas Internacional. Sua origem está na ação mobilizadora de Dom Hélder Câmara, então Secretário- Geral da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). As orientações do Concílio Vaticano II marcaram a ação da Cáritas que, desde então, vive sob os valores da pastoralidade transformadora. A Cáritas é um organismo da CNBB e possui uma rede com 187 entidades-membro, 12 regionais e 5 articulações (CÁRITAS, 2019).

Conselho Indigenista Missionário (CIMI), CPT, CONTAG, Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (FETRAF), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento Camponês Popular (MCP), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), MST e a Via Campesina.

O referido manifesto tem como objetivo definir como deve ser o processo de luta unificada da reforma agrária, dos direitos ao território e da produção de alimentos saudáveis. Os principais pontos desse manifesto consistiam em quatro eixos centrais para o desenvolvimento agrário, Vejamos:

2.3.1 Reforma Agrária ampla e de qualidade, garantia dos direitos territoriais dos povos indígenas e quilombolas e comunidades tradicionais: terra como meio de vida e afirmação da identidade sociocultural dos povos, combate à estrangeirização das terras e estabelecimento do limite de propriedade da terra no Brasil;

2.3.2 Desenvolvimento rural com distribuição de renda e riqueza e o fim das desigualdades;

2.3.3 Produção e acesso a alimentos saudáveis e conservação ambiental, estabelecendo processos que assegurem a transição para agroecológica;

2.3.4 Garantia e ampliação de direitos sociais e culturais que permitam a qualidade de vida, inclusive a sucessão rural e permanência da juventude no campo.

No Segundo Capítulo desta dissertação veremos – através da documentação cedida pelo INCRA – qual foi o nível de participação destes movimentos e/ou associação no processo de criação do Assentamento Santo Antônio. Esse exercício será fundamental para o leitor entender como a reforma agrária está ou não, de alguma forma, ligada à luta dos movimentos sociais pela defesa dos trabalhadores rurais sem-terra. E, ao mesmo tempo, poderemos perceber outros caminhos que explicam os processos históricos de luta e criação de assentamentos de reforma agrária.

Segundo Rodrigues et al. (2017), os problemas agrários no Tocantins se iniciam na época em que o estado ainda possuía ligação com o Goiás, conhecida como extremo norte de Goiás. Com a chegada dos imigrantes de todos os estados do país, fenômeno impulsionado na década de 1940 pelo Estado Novo (1937-1945), os problemas agrários aumentaram na região (SOARES, 2009 apud RODRIGUES et. al., 2017).

A imigração promovida pela campanha —Marcha para o Oeste criou frente para a expansão agrícola ao atrair os camponeses para a região, entretanto, também criou condições para uma parcela migrar para o centro-sul do país (COELHO, 2010). Os projetos governamentais não pretendiam alterar a estrutura agrária, esses camponeses que tomariam posse desse território logo entrariam em conflito com o latifúndio (que avançavam para o

centro-oeste, rumo ao norte do país) (MECHI, 2015). Esse fato demonstra a extrema contradição na política de ocupação do Governo Federal na década de 1940.

Segundo Maria (2013) apud Rodrigues et al. (2017), nos anos 60 ocorreu a chegada de grileiros e fazendeiros no estado. Esses fazendeiros obtiveram uma documentação de posse de terras cedida pelo estado do Tocantins, porém, esses documentos não eram considerados legais, uma vez que eram apenas registros paroquiais. Com o decorrer do tempo, os imigrantes aumentaram e conseqüentemente as disputas de terra que eram agravadas pela falta de documentos legais, resultando nos primeiros conflitos agrários do Tocantins.

Já nos anos 80 a reforma agrária como um movimento e intensificado no norte do Tocantins, como grande destaque, temos Buriti do Tocantins que, nessa época, passa a ser conhecida nacionalmente devido aos conflitos violentos entre grileiros, posseiros e integrantes do MST. Esse movimento tinha como objetivo acabar com o latifúndio, dividindo e distribuindo terra para quem quisesse morar e produzir alimentos para subsistência e para o comércio local (RODRIGUES et. al., 2017). É nesta década que se inicia o longo processo administrativo de criação do Assentamento Santo Antônio no município de Porto Nacional-TO.

2.7 Considerações Finais do primeiro capítulo

Esse capítulo é de suma importância para compreender diversas nuances da Reforma Agrária no Brasil nos últimos 30 anos, assim como pode oferecer alguns indícios para historiar o processo de criação do assentamento Santo Antônio. Vemos que tanto nos anos que se sucederam a Redemocratização quanto no Governo FHC e no Governo Lula os projetos de reforma agrária estavam atrelados ao agronegócio e a manutenção do latifundiário. Apesar desta constatação, alguns assentamentos foram criados e, mais, foi neste contexto que se iniciou os projetos de criação de diversos Assentamentos, entre eles, o Assentamento Santo Antônio, o qual somente teve sua regularização na passagem do Governo FHC para a gestão do Presidente Lula.

Entendemos que é de suma importância analisar como essas políticas, pois eles nos auxiliaram a entender o processo administrativo de criação do Assentamento de nossa pesquisa. Queremos deixar claro ao leitor que realizaremos um estudo um pouco mais detalhado deste assentamento no segundo capítulo, para somente no terceiro analisar a organização, criação e estruturação da escolar do campo. Entendemos que abordar essa temática possibilitará entender os anos após a regulamentação do assentamento, o qual se deu em 2003, assim como, a história escolar neste assentamento.

Este capítulo também oferece subsídios para entender as questões sociais e econômicas relacionadas à reforma agrária e a cidadania, pois essas relações são fundamentais para entendermos a importância de reconhecermos a necessidade da distribuição de terras como políticas públicas. Veremos, nos próximos capítulos, como a reforma agrária e a educação do/no estão associadas à cidadania, pois, para compreendermos o processo de criação do assentamento Santo Antônio e da escola do campo, se faz necessário compreender as lutas políticas dos trabalhadores rurais.

A hipótese defendida neste trabalho é que o assentamento Santo Antônio no município de Porto Nacional, estado do Tocantins, pode ser considerado, sim, um assentamento gerado pela reforma agrária popular, mas não totalmente atrelada aos movimentos sociais, mas sim, pela dedicação da população local que deram o pontapé inicial para a ocupação dessas terras. Essa temática será trabalhada de forma mais aprofundada no capítulo II através dos documentos cedidos pelo INCRA.

3 ANÁLISE DOS PROCESSOS JURÍDICOS DE CRIAÇÃO DO ASSENTAMENTO SANTO ANTÔNIO

3.1 Considerações iniciais

Os documentos analisados neste capítulo foram cedidos pelo INCRA através de dois processos, primeiramente foi realizado uma solicitação no do site do órgão através do canal de atendimento, a resposta foi dada por email com um código de acesso referente ao assentamento Santo Antônio que poderia ser consultado através do site de Consulta Pública de Parcelas (SIGEF). Deste modo, os documentos que serão analisados serão de todo o processo de criação do assentamento, desde o Projeto de Assentamento Santo Antônio até a criação da Associação do Assentamento Santo Antonio, apresentando os problemas e soluções encontradas após a criação do assentamento.

3.2 Processo década de 1980

A área em que está localizado o Assentamento Santo Antônio era, originalmente, uma fazenda chamada Santo Antônio¹¹, a qual pertencia ao Ministério da Agricultura. Em 03 de agosto de 1987, esta área havia sido transferida oficialmente para a Empresa Brasileira de Assistência e Extensão Rural (EMBRATER). Devido a EMBRATER não ter utilizado a área em seus experimentos, o terreno ficou ocioso durante bastante tempo. Tal situação facilitou a sua ocupação por várias famílias – inicialmente com 70 famílias – de trabalhadores rurais sem-terra, assim como, por famílias que exerciam outras profissões em meados de 1984.

Em documento cedido pelo INCRA-TO¹², constatou-se que – em 7 de novembro de 1986 – o MIRAD e o INCRA escreveram um primeiro relatório referente a futura desocupação da área para a reforma agrária. Este documento intitulado: —Relatório de avaliação de terra nua e benfeitorias do extinto porto agropecuário de Porto Nacional e levantamento socioeconômico de posseiros localizados no mesmo. O relatório apresentou dados sobre a hidrografia, relevo, clima e solo, bem como das estruturas físicas e edificações encontradas na área.

O Relatório citado descreve a relação dos primeiros posseiros da área (P.A Santo

¹¹ Essa propriedade localiza-se no município de Porto Nacional, no estado de Goiás, onde, atualmente, fica o Estado do Tocantins. Essa propriedade possuía a área de 3,401ha e popularmente conhecida como pecuária velha.

¹² Os documentos analisados neste trabalho foram obtidos através de dois processos, inicialmente foi feito uma solicitação no site do INCRA, logo após foi passado por email um código que permitia acesso a Consulta Pública de Parcelas (SIGEF).

Antônio), contendo os nomes dos chefes de famílias, as ocupações econômicas e profissionais desses sujeitos. Também podemos ler o estado civil, os números de filhos, o ano e mês de ocupação da área de cada família, a nacionalidade, o tamanho de área – em ha – explorada por cada grupo familiar, assim como a quantidade de animais de grande porte por família.

De acordo com o relatório, cerca de 20% da área é inaproveitável para a exploração de cultura mecanizável, sendo cerca de 70% aproveitável, desde que se efetue a adequada correção do solo. Segundo o relatório, mesmo com a necessidade de correção o aproveitamento da área, ela poderia ser utilizada para a cultura hortifrutigranjeira, particularmente devido a sua privilegiada localização, pois a área é servida pela rodovia GO/232¹³ e próxima ao município de Porto Nacional.

Consideramos que este dado reforça a ideia de que o assentamento seria capaz de produzir para o abastecimento de produtos agrícolas da localidade, assim como para escoar a produção para outras regiões do país. No entanto, o relatório não incorpora a necessidade social da reforma agrária, isto é, a importância desta política pública voltada para a dignidade e cidadania. Esta ausência é até certo ponto compreensível, pois esta preocupação somente alcança o discurso oficial com a eleição do Presidente Lula.

Entre as atividades econômicas exercidas pelos posseiros da referida área, 20 famílias dentre as 70 famílias, exerciam – segundo o Relatório – atividades não condizentes com a proposta da Reforma Agrária vigente, isto é, as propostas do I PNRA abordadas no primeiro capítulo desta dissertação. De acordo com o relatório: 7 eram pequenos comerciantes no centro urbano municipal, 1 era funcionário público municipal, 1 era corretor de imóvel, 1 pastor evangélico, 1 fotógrafo, 1 advogado, 1 era electricista, 1 pedreiro e 3 motoristas. Segundo o relatório o INCRA deveria providenciar todo um amparo legal para que apenas pessoas que se encaixam nos pré-requisitos estabelecidos (viver de plantio para subsistência) possam se manter na terra destinada à reforma agrária. Mais a frente, neste capítulo, apresentaremos algumas informações sobre a forma como o poder público solucionou essa questão.

Apesar deste dado, a maior parte dos posseiros eram realmente trabalhadores rurais, descritos pelo relatório como: meeiros, assalariados rurais, trabalhadores autônomos. A maior parte destes ocupantes era associada¹⁴ ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Porto Nacional (GO), o qual havia sido criado em 1979/1982.

¹³ Atual BR 232

¹⁴ Segundo o Projeto Oficial de Criação do P. A. Santo Antônio protocolado em 24 de agosto de 1988, 50% dos trabalhadores que ocupam o imóvel são filiados ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Porto Nacional.

Esses trabalhadores rurais exploravam a área – conforme descreveu o relatório – através da cultura para subsistência como, por exemplo, o cultivo de arroz, feijão, milho, principalmente, mandioca. Esses trabalhadores rurais também criavam galinhas, porcos, cabras e pequenos rebanhos de vacas, principalmente para produção de leite, nos informa o relatório.

O referido relatório descreve as benfeitorias existentes na área: sete casas residências em alvenaria, um depósito, um galpão, um grupo escolar, uma caixa d'água, um curral, uma barragem, um rego d'água, cercas de arame farpado, além de outras culturas como caju, capim braquiária, capim e capim crioulo. No momento dessa pesquisa algumas edificações ainda se mantêm de pé, sendo elas: o antigo galpão, que passou a ser a escola Clara Nunes e atualmente virou o dormitório masculino da escola Chico Mendes, estando o refeitório ainda intacto. A casa onde ficava a administração da EMBRATER continua de pé, bem como as casas em alvenaria e estrutura da caixa d'água. Vejamos:

Figura 1 - Antigo galpão



Fonte: Greyg Lake Oliveira Costa (2022)

Figura 2 - Casa da administração EMBRATER e antiga diretoria



Fonte: Greyg Lake Oliveira Costa (2022)

Figura 3- Estrutura da caixa d'água



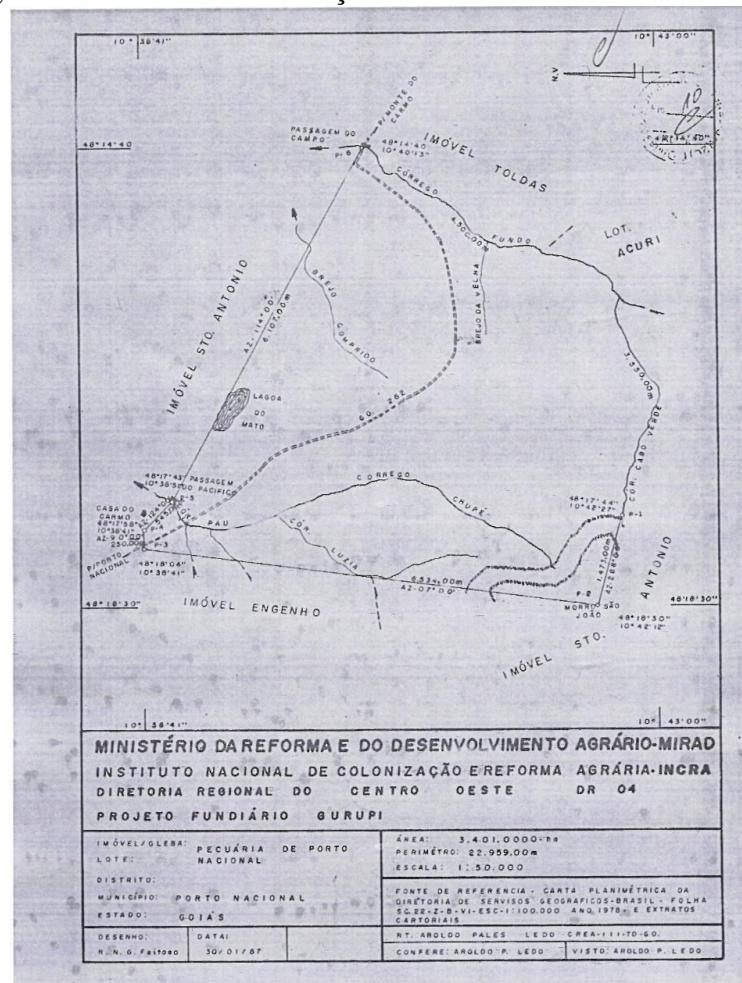
Fonte: Greyg Lake Oliveira Costa (2022)

O Relatório aponta, também, que o INCRA, realizaria todo o processo legal, o qual se daria de acordo com as normas e instruções do Órgão, tal processo será analisado ao longo deste capítulo. De acordo com o relatório, seria necessário todo um estudo detalhado sobre assistência à futura produção agrícola, o qual seria realizado em conjunto com técnicos do MIRAD e EMBRATER. Estes técnicos acompanhariam o controle e avaliações, que estariam relacionadas às metas programadas em conjuntos com outros órgãos envolvidos: MIRAD e EMBRATER. Infelizmente, o referido relatório não aponta quais seriam essas metas, mas podemos deduzir que seriam voltadas para a transformação da área improdutiva em área produtiva, conforme apontado acima, isto é, assistência técnica e correção do solo que poderia

viabilizar a produção agrícola para abastecimento local.

Como visto, os órgãos competentes realizaram um primeiro relatório descritivo da área, tanto referente às questões produtivas (infraestruturas e potencialidades econômicas) quanto referentes ao perfil dos ocupantes, distinguindo entre agricultores e profissionais de outras áreas. Na Figura abaixo, podemos ver a primeira demarcação do Assentamento Santo Antônio realizada em 30 de janeiro de 1987. Essa demarcação foi feita pela Diretoria Regional do Centro Oeste, para o Projeto Fundiário Gurupi¹⁵ (PFG):

Figura 4 – Primeira Demarcação do Assentamento Santo Antônio



Fonte: INCRA

Após esse primeiro relatório de novembro de 1986, somente com a portaria n. 885, de 21 de outubro de 1987, o Presidente do INCRA autorizou a aquisição da referida propriedade pelo valor global de Cz\$ 4.604.733,15¹⁶. Tal valor que seria pago em títulos da dívida agrária

¹⁵ O PFG foi criado em 07 de julho de 1989 no município de Gurupi-To, o serviço principal da empresa e os serviços advocatícios, sua razão social era o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

¹⁶ É a soma das benfeitorias indenizáveis (Cz\$ 607.511,96) mais o valor da terra nua (4.593,67) perfazendo Cz\$ 4.201.245,63. Isso de acordo com o relatório de 1986, sofrendo um reajuste no ano seguinte.

em um prazo de 5 anos¹⁷.

A formalização do processo de criação do referido assentamento tem início apenas com o RELATÓRIO/SEASC/N. 89/88 protocolado em 24 de outubro de 1988. Neste relatório, o Delegado Regional da Reforma Agrária e do Desenvolvimento Agrário do Estado de Goiás apresentou a proposta de criação do Projeto de Assentamento Santo Antônio. O projeto inicial tinha o intuito de criação de módulos de exploração para culturas permanentes previstos para o Município de Porto Nacional (RELATÓRIO/SEASC/N. 89/88). Esse projeto estava em conformidade com o I PNRA lançado em 1985, achamos por bem contextualizar um pouco sobre este plano.

Em maio de 1985, o MIRAD/INCRA estava sob a coordenação de José Gomes da Silva e Nelson Ribeiro, os quais encaminharam para o Congresso Nacional e aos presidentes dos partidos políticos a proposta para a elaboração do I PNRA. Esse projeto considerava que a Reforma Agrária seria fundamental para o desenvolvimento do País, pois caracterizava-se como programa da área social orientado para atender a população de baixa renda, migrantes ou moradores de zonas de tensão social e, de um modo geral, os produtores rurais (I PNRA, 1985, p. 16). Segundo Medeiros (2003):

O programa básico do PNRA era o de assentamentos de trabalhadores em imóveis desapropriados [tendo como base para indenizar os proprietários fundiários o imposto territorial rural – valor declaradamente mais baixo que o de mercado]. Colonização, regularização fundiária e mecanismos tributários, até então apresentados como alternativas à obtenção de terras por diversas das forças presentes no debate político, apareciam como mecanismos complementares [à desapropriação] (MEDEIROS, 2003, p. 35).

Ainda em maio de 1985, o presidente José Sarney – acompanhado de ministros – participou do IV CONTAG e, aproveitou para lançar a Proposta do Plano, provocando reações distintas de diferentes segmentos sociais, assim como, da própria base do governo (SANTOS e SILVA, 2020). Ao analisar a proposta apresentada pelo Governo Federal, Silva (1985) identificou algumas polêmicas provocada pela proposta:

No primeiro grupo estão os radicais de direita, próximos ao grupo da Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade (TFP), que defendem o direito inalienável da propriedade privada, e a Confederação Nacional da Agricultura (CNA), que congrega os grandes produtores rurais. No segundo grupo, classifica os que são contra a ideia da desapropriação por interesse social [...] que no fundo o que está por trás é a forma de pagamento, exigindo que seja em dinheiro. Para ele, este grupo era composto pelos produtores rurais, não necessariamente latifundiários no sentido de possuírem terras ociosas como reserva de valor (SILVA, 1985, p. 14).

¹⁷ Infelizmente nos documentos analisados não foi informado sobre a rolagem do pagamento deste valor, por isso, deixaremos essa investigação para trabalhos futuros.

Segundo Moreira (2022), o I PNRA foi um programa que visava a redistribuição de terras para 7,2 milhões de camponeses em um prazo de 15 anos. Nessa proposta, era estimado a redistribuição de 1,4 milhões entre os anos de 1985 a 1990. Seu financiamento ocorreria de diversas fontes: 20% vindo de indenizações de benfeitorias e 80% de indenizações de terras desapropriadas para a redistribuição que eram pagas através do Títulos de Dívida Agrária (TDA), onde 90% deveriam ser ressarcidos pelos beneficiários em 15 a 20 anos.

Em linhas Gerais a Reforma Agrária explicitada na proposta do MIRAD/INCRA apresentava:

Objetivo: Mudar a estrutura fundiária do país; distribuir a terra eliminando progressivamente o latifúndio e o minifúndio, assegurando um regime de posse e uso segundo os princípios de justiça social. Além de almejar alterações na estrutura fundiária, a proposta pretendia aumentar a oferta de alimentos, criar novos empregos, ampliar o mercado interno e diminuir o êxodo rural. Metas: Até o final do mandato do Presidente José Sarney, a proposta previa o assentamento de 1.400.000 famílias de sem-terra ou com pouca terra, deixando 5.700.000 de beneficiários para serem assentados até o ano 2000. Estratégia de Ação: o MIRAD/INCRA definia a arrecadação de áreas por meio dos artigos do Estatuto da Terra, utilizando como principal instrumento o critério da função social da propriedade. O objetivo era atingir as áreas de domínio privado, situadas em regiões já ocupadas, com infraestrutura e com razoável densidade demográfica (ALBUQUERQUE, 2006, p. 58-59).

Além do que foi citado acima sobre a proposta do MIRAD/INCRA, Albuquerque (2006) afirma que o programa apresentava 3 tipos. Primeiro temos o básico, que seria o assentamento de trabalhadores rurais, onde a organização deveria ser centrada nos assentamentos e possuíam o objetivo da criação de unidades de trabalho e de produção com base em administrações autônomas e associações. Em segundo, temos o complementar, que era um programa para a regularização fundiária, colonização e tributação da terra (sendo apresentadas como uma política fundiária e não uma ação da reforma agrária). Em terceira, o autor aponta o programa de apoio que consiste nas ações que subsidiam os processos da Reforma Agrária, como o cadastro rural e o estudo e pesquisas e desenvolvimento de recursos humanos (ALBUQUERQUE, 2006).

Podemos enfatizar que, ao longo da história agrária brasileira houve alguns momentos de ensaios de medidas voltadas para a distribuição de terras, em especial com a pós-redemocratização. Neste contexto, foram estabelecidos alguns mecanismos para a efetivação da Reforma Agrária, especialmente o I PNRA, momento em que iniciou as primeiras ações públicas voltadas para a criação e institucionalização do Assentamento Santo Antônio. Daremos, então, prosseguimento ao desenrolar administrativo deste projeto, uma vez que a proposta apresentada estaria respaldada pelo I PNRA, pois de acordo com a Justificativa do projeto oficial vai ao encontro com a premissa de que —as terras públicas e as

ociosas tem destinação para o assentamento de trabalhadores rurais (MEMORANDO n. 237/88, p. 4).

Conforme o memorando n. 237/88, o Projeto Oficial de Criação do P. A. Santo Antônio foi protocolado em 24 de agosto de 1988 no MIRAD. Este documento foi elaborado por Terezinha de Jesus Costa Lima (engenheira agrônoma) e por João Félix Pereira (técnico Agrícola). O delegado Regional do MIRAD em Goiás, o Sr. Lázaro Vilela de Souza recebeu o referido projeto dividido em três partes: Apresentação, Justificativa e Projeto Preliminar.

Logo em sua apresentação, a proposta afirmava que —uma das frentes de batalha pela construção de uma sociedade democrática no Brasil est[aria] no campo, nas lutas dos trabalhadores assalariados, das diferentes categorias de pequenos produtores, [e] dos povos indígenas (MEMORANDO n. 237/88, p. 3). Para que essa mudança ocorresse e alcançasse seus objetivos, o documento ressaltou que seria necessário estabelecer a —unidade da sua diversidade, isto é, a —propriedade da terra e o —direito de propriedade [...] pela classe social dos que o exercem, as quais deveriam ser respeitadas (MEMORANDO n. 237/88, p. 3). O interessante é que pela primeira vez aparece, institucionalmente, o reconhecimento da luta dos trabalhadores rurais sem-terra, mas não deixa de reconhecer a propriedade da terra, o que quer dizer que buscava-se a harmonia entre os proprietários e os trabalhadores sem-terra.

De acordo com os autores da proposta, estas observações devem passar —pelas novas relações sociais que vão sendo construídas e, passada a fase inicial da total rejeição da reforma agrária vimos e vivemos presentemente um processo que procura se dinamizar (MEMORANDO n. 237/88, p. 3). Sendo assim:

Temos conscientizados que tudo é questão de tempo e de continuidade, a concepção do que é o direito do trabalhador rural está se constituindo, crescendo e mobilizando recursos teóricos que decifram a necessidade coletiva do gesto, da ação e da luta do trabalhador rural (MEMORANDO n. 237/88, p. 3).

A apresentação finaliza-se justificando que:

Dentro desse contexto, a Divisão de Assentamentos e Colonização da DR (GO) submete o presente documento-proposta de criação do PA Santo Antônio para o assentamento de 80 famílias de trabalhadores rurais do Município de Porto Nacional, Estado de Goiás (MEMORANDO n. 237/88, p. 3).

Após a apresentação do Projeto Oficial de Criação do referido P.A, encontramos uma breve justificativa, ressaltando que a própria comunidade criou uma expectativa com relação a criação do P.A Santo Antônio. Os requerentes, segundo o documento, questionaram a função social da terra e apresentaram a real condição de muitos trabalhadores rurais sem-terra na região. Essa reivindicação refere-se ao fato de que o antigo —Posto Agropecuário pertencente à EMBRATER encontrava-se há muito tempo abandonado. Novamente, vemos

surgir – no documento oficial – o reconhecimento das lutas dos trabalhadores rurais que ocupavam a área e as expectativas destes sujeitos pela obtenção da terra.

No que se refere a real função social das terras ociosas, a Justificativa ressaltava que:

É certo a partir do momento em que se cogitou o aproveitamento da área para assentamento, alguns espertos que têm outras atividades que não a agricultura, entraram e estão hoje com pequenas ocupações de má-fé no imóvel, mas temos definido que logo obtido o domínio iniciaremos a triagem a seleção dos candidatos a parceiros (MEMORANDO n. 237/88, p. 4).

Vemos com este fragmento a preocupação por parte da administração pública o cuidado com a seleção dos ocupantes, isto é, a permanência na terra apenas das pessoas que necessitam da terra para seu sustento. Veremos mais a frente como seu deu esta triagem apontada pelo documento.

O Projeto Oficial de Criação do P. A. Santo Antônio insiste em afirmar que com a consolidação da Criação do referido Projeto, se poderá aproveitar:

Parte da infra-estrutura existente no imóvel para a instalação de uma escola agrícola que participaria sistematicamente do projeto de assentamento. Essa probabilidade está sendo analisada como de grande alcance social é perfeitamente possível seu desenvolvimento (MEMORANDO n. 237/88, p. 4).

No que se refere a questão das escolas, veremos mais adiante como ela ocupou um lugar primordial nesse documentos, pois ela seria fundamental para o estabelecimento do assentamento, mas nos dedicaremos a essa questão com mais cuidado em nosso terceiro capítulo. Apresentaremos, no próximo capítulo, um pouco sobre a história do fechamento de escolas e criação do Centro Municipal do Campo Chico Mendes, onde destacaremos o Projeto Político Pedagógico (PPP), a estrutura da escola e a organização da Pedagogia da Alternância neste estabelecimento educacional.

Voltando ao primeiro plano de criação do assentamento, a seção Plano Preliminar destacou a identificação total do referido imóvel denominado até então de Posto Agropecuário. Nesta seção do documento foi apresentado os dados da aquisição, as portarias, os aspectos socioeconômicos, valores, tamanho da área, produção, localização, características geofísicas e estruturais, quantidade de famílias, isto é, foi levantado um breve histórico do que foi realizado até então.

Em 24 de agosto de 1988, essa Proposta de Criação do P.A. foi submetida à apreciação da referida ao Sr. Joaquim Augusto d_Êça Oliveira, chefe da Divisão de Projetos de Colonização da DR-04, em Goiânia. O parecer é que a referida Proposta está elaborado de conformidade com a metodologia vigente, pelo que sugerimos encaminhamento do mesmo à Secretaria de Assentamento e Colonização objetivando sua aprovação (p. 13). Em 29 de

agosto de 1988, o Delegado Regional do MIRAD-GO – o Sr Lázaro Vilela de Souza – em Goiás faz uma previsão de recurso financeiro para a concretização do referido P.A. Santo Antônio, o qual – se aprovado – chegaria ao investimento de Cz\$ 15.667.730,00. Em setembro de 1988, o Chefe da Defensoria Pública do Estado (DPE)-2 INCRA – o Sr. Calvero

M. Xavier – juntamente com o Sr. Flavio Benevides Magalhães (engenheiro Agrônomo) protocolaram na Sede do MIRAD em Brasília o Processo n. 1761/88. Este processo também foi direcionado para a Delegacia Regional do MIRAD-GO, onde vemos a afirmativa da necessidade de criação do referido P.A.

Uma questão interessante é a afirmativa que os recursos naturais não apresentam quaisquer impedimentos à exploração agropecuária (Sede do MIRAD em Brasília o Processo n. 1761/88, p. 14). Novamente a questão da produtividade é realçada em detrimento da pura questão social de pertencimento do homem do campo à terra.

De acordo com o documento, a organização territorial prevê o assentamento de 80 famílias de agricultores (Sede do MIRAD em Brasília o Processo n. 1761/88, p. 14). O objetivo é assentar o maior número de agricultores possível, em parcelas nunca inferiores a FMP, de incluir a reserva legal a nível de parcelal (Sede do MIRAD em Brasília o Processo n. 1761/88, p. 14). Vejamos a demarcação do assentamento encontrada no Plano Preliminar (PP):

Quadro 1 – Demarcação do Assentamento Santo Antônio

Área total	3.401,00 ha
Área/infraestrutura (proposta)	200, 00 ha
Área/assentamentos	3.201,00 ha
Módulo familiar = FMP	25,00 ha
Capacidade de Assentamento	128 famílias

Fonte: Plano preliminar para Criação do Projeto Santo Antônio (1988).

O Plano Preliminar foi apresentado oficialmente em 27 de setembro de 1988, o qual ressaltou que a área não apresentava impedimentos referentes à exploração agropecuária, apesar de apresentar baixa fertilidade do solo, mas que com as devidas correções – correção da acidez do solo através da calagem¹⁸ – pode oferecer boa produtividade.

Vemos que o referido plano realizou uma análise específica quanto às características do solo e dos recursos hídricos, com uma visão tecnicista voltada para o desenvolvimento de aspectos econômicos. De acordo com o processo do MIRADA/DR/GO/Nº1761-88 de 27 de setembro de 1988, os estudos detalhados dos recursos naturais do imóvel sejam continuados

¹⁸ O que torna o solo fértil é a realização da calagem. Essa técnica ajuda a corrigir a acidez da terra de uma produção agrícola, além de fornecer cálcio e magnésio para o crescimento saudável das plantas. A calagem é um processo de preparação do solo fértil com aplicação de calcário, ou seja, adubação do solo.

para elaborar:

um plano de exploração agrícola, onde deverão constar as atividades a serem desenvolvidas nas parcelas, seus custos, receitas, quantidades e valores do excedente comercializável. Esses dados, aliados a outras informações de natureza socioeconômica, são imprescindíveis para o dimensionamento da parcela e a real determinação da capacidade de assentamento do Projeto (MIRADA/DR/GO/Nº1761-88, p. 14-15).

Em Brasília, no dia 19 de outubro de 1989, o Sr. Helio Palma de Arruda – assessor da Secretaria de Assentamento e Colonização (SEASC) – encaminhou ao secretário o seguinte ofício, onde chega a seguinte conclusão:

Sr. Secretário,

De acordo com a informação DPE-1 e de conformidade com a metodologia em vigor estabelecida por esta Secretaria de Assentamento e Colonização, segue em anexo as minutas de relatório, despacho e portaria, a serem submetidas ao Exm Sr. Ministro de Estado da Reforma e do Desenvolvimento Agrário, com vistas à criação do P. A SANTO ANTÔNIO.

O Relatório/SEASC nº 89/88 encaminhado no dia 24 de outubro de 1988 e elaborado pelo Sr. Oto Lopes de Figueiredo – Secretário de Assentamento e Colonização, do MIRAD – foi encaminhado ao Sr. Ministro Leopoldo Pacheco Bessone (ministro da Reforma e Desenvolvimento Agrário no governo José Sarney). Com esse relatório, a proposta de criação do Projeto de Assento Santo Antônio chega, enfim, às Esferas Federais.

De acordo com o referido relatório, apesar de o Plano Preliminar afirmar a possibilidade de assentamento de 80 (oitenta) famílias de agricultores, o parecerista ressalta que —o imóvel possui uma capacidade de suporte para o assentamento de 128 (cento e vinte e oito) famílias¹⁹. Essa reordenação acaba por diminuir consideravelmente a quantidade de terra destinada para cada módulo familiar. Por fim, o relatório volta a afirmar que

estarão sendo implantadas medidas tendentes a equacionar um problema de natureza social, coerente com os objetivos propostos no Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), esta Secretaria julga ser de toda conveniência que à área em questão seja dada a destinação ora preconizada, culminando com a criação do Projeto de Assentamento SANTO ANTÔNIO.

Este documento foi importante para entendermos o processo oficial de criação do projeto do assentamento P.A Santo Antônio, pois foi por este parecer que se deu a possibilidade institucional da aquisição da área, onde hoje se localiza o assentamento. Este

¹⁹ Apesar de o assentamento manter a área total para alocação das famílias, atualmente vivem 68 famílias.

documento definiu o número preliminar de famílias que seriam atendidas, as primeiras caracterizações da área, as possibilidades de exploração, assim como apontou as necessidades para transformação da área em um projeto de assentamento.

No documento de Elaboração e montagem da Proposta do P.A (primeira versão), os técnicos que fizeram as primeiras visitas às famílias de posseiros na referida área, relatam o seguinte:

É certo que a partir do momento em que se cogitou o aproveitamento da área para assentamento, alguns espetinhos que tem outras atividades que não a agricultura, entraram e estão hoje com pequenas ocupações de má-fé no imóvel, mas temos definido que logo obtido o domínio, iniciaremos a triagem e seleção dos candidatos a parceiros (p. 163).

Neste fragmento damos destaque a um problema crônico nos projetos de assentamento, isto é, a ocupação indevida de sujeitos não vinculados ao trabalho agrícola, os quais serão solucionados durante o longo processo de criação e regularização das propriedades.

Neste documento também foi ressaltado a possibilidade de aproveitamento de parte da infraestrutura existente no imóvel, para a instalação de uma escola agrícola, que participaria sistematicamente do Projeto de Assentamento. Essa probabilidade estava sendo analisada, como de grande alcance social é perfeitamente possível seu desenvolvimento. Vemos que aos poucos a questão social vai ganhando destaque nos documentos oficiais, o que nos leva a entender uma mudança na forma como os burocratas percebiam a questão.

Ainda em 1988, o Ministro do INCRA – Leopoldo Pacheco Bessone – através da Portaria/MIRAD n. 1403 de 26 de outubro criou a proposta do Assentamento Santo Antônio. De acordo com a referida Portaria, o Ministro de Estado:

aprova a proposta de destinação, para assentamento de parceiros, do imóvel rural denominado Fazenda Santo Antônio [...] que prevê a criação de 128 (cento e vinte e oito) unidades agrícolas familiares e a implantação da infraestrutura física necessária ao desenvolvimentos da comunidade rural, de conformidade com o Plano Preliminar elaborado pela Delegacia Regional da Reforma e do Desenvolvimento Agrário naquele estado e as recomendações da Secretaria de Assentamento e Colonização-SEASC, objeto do processo MIRAD/DR-GO/N. 1.761/88 (Portaria/MIRAD n. 1403, 1988)

O processo PROCESSO/MIRAD/DR – GO/Nº 1.761/88 foi importante para entendermos os primeiros trâmites da criação do assentamento P.A. Santo Antônio. Nele, vemos uma análise específica sendo feita na área recém adquirida, já apresentando um primeiro planejamento de micro parcelamento da área para implantação das primeiras famílias. Conforme a portaria do MIRAD nº1403 de 26 de outubro de 1988, fica autorizado a promoção de —modificações e adaptações que [...] se fizerem necessárias para consecução

dos objetivos do projeto (MIRAD nº1403, 1988, p. 19). Tais modificações são estabelecidas de acordo com o seguinte documento:

Art. 2º Autorizar os setores técnicos e operacionais a promoverem as modificações e adaptações, que no curso da execução, se fizerem necessárias para consecução dos objetivos do Projeto;

Art. 3º Determinar aos setores técnicos e operacionais dentro de suas áreas de competência que:

- a) comunique aos Órgãos de Meio Ambiente Federal, Estadual, bem como a FUNAI, da ampliação do Projeto;
- b) registre todas as informações de criação e desenvolvimento do projeto, bem como das famílias beneficiárias no SIPRA (p. 19).

O documento também especifica as áreas de infraestrutura, tamanho dos módulos rurais e de reserva legal. O projeto inicial definia que da área total, 200 hectares seriam destinados para a infraestrutura e o restante, isto é, 3.200 hectares poderiam ser divididos em até 128 famílias, sendo cada Módulo Familiar medindo 25 hectares²⁰. Ainda, segundo o Plano Preliminar:

Recomenda-se que a elaboração do anteprojeto do parcelamento seja precedida de estudos detalhados dos recursos naturais do imóvel, e em função do mesmo se elabore um plano de exploração agrícola, onde deverão constar as atividades a serem desenvolvidas nas parcelas, seus custos, receitas, quanto os valores do excedente comercializável. Esses dados, aliados a outras informações de natureza socioeconômicas, são imprescindíveis para o dimensionamento da parcela e a real determinação da capacidade de assentamento do projeto (MIRAD/DR-GO/N. 1.761/88).

Em 3 de novembro de 1988, a MIRAD-Brasília (DF) comunicou ao Sr. Delegado Regional de Goiás a criação dos seguintes Projetos de Assentamentos no Estado de Goiás: o

P.A Santo Antônio, Município de Porto Nacional, com área de 3.401,00 ha, com previsão de beneficiar cerca de 128 famílias, e o P.A Baiac, no Município de Silvanópolis, com área de 5.970,00 ha, com previsão de beneficiar cerca de 147 famílias²¹.

Ainda como consta no processo n. 1.761, em 2 de fevereiro de 1989, o Chefe do DPP tomou ciência do processo de criação do Assentamento Santo Antônio e encaminhou para dar prosseguimento e tomar as devidas providências da Política de Assentamento vigente de acordo com a constituição da República Federativa do Brasil em 1988. No dia 17 do mesmo mês foi encaminhado para controle de dados estatísticos técnicos e administrativos, para fins de controle de dados estatísticos técnicos e administrativos. Neste mesmo dia foi feito o

²⁰ Segundo documentos do INCRA, atualmente o assentamento possui 67 lotes, que variam de 78,1577 Área(há) a 19,7558 Área(ha), a área comunitária possui uma área de 14,7652 Área(ha) e 1,200 Área(ha).

²¹ Após a divisão do estado de Goiás e a criação do estado do Tocantins através da Constituição de 1988, ambos os assentamentos estão localizados no estado do Tocantins.

lançamento de computação da SEASC, do Projeto de Reforma Agrária, criando para fins de controle de dados estatísticos técnicos administrativos, em que foi tirada cópia do Plano Preliminar (PP) para fins de arquivamento. Sugerindo ainda que o Processo/DR/MIRAD-GO/n 1761/88 deveria ser encaminhado à DR-MIRAD-GO para conhecimento e demais providências de sua alçada.

3.3 Processo década de 1990: Projeto de aproveitamento econômico do Assentamento Santo Antônio de 1991

Em 1991, foi elaborado um novo Projeto de aproveitamento econômico do assentamento Santo Antônio Porto Nacional/Tocantins. Este novo projeto havia sido elaborado pelo Ministério da Agricultura e Reforma Agrária (MARA), pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e pela Superintendência Regional do INCRA nos Estados de Goiás e Tocantins-SR-GO/TO.

O referido projeto foi produzido pelos engenheiros agrônomos Ronaldo Valadares Veras, Rolando de Souza Santos e João José de Souza Cruz e, também, pelo topógrafo Edvaldo Bezerra Coelho. O documento apresentou novamente o histórico do processo de ocupação e aquisição (conforme apontado na seção anterior) e o número de famílias na propriedade, perfazendo 65 núcleos familiares (INCRA, 1991).

Este documento informou que o INCRA providenciará o cadastramento e seleção de parceiros. Entretanto, o Instituto de Terras do Estado do Tocantins (ITERTINS) diminuiu em 300.000 ha o tamanho da área original, que era de 3.401,0000 ha. Esse novo projeto também reduziu a capacidade do assentamento para 65 famílias, uma vez que em relatórios anteriores acusava que poderiam ser assentadas – inicialmente – 70 famílias, mas que poderiam chegar a 128. Por outro lado, o projeto de Assentamento de 1991 informou, ainda, a existência de existiam outras famílias que se instalaram na faixa de domínio da Rodovia TO/262, que está situada dentro da área do projeto.

Com essa alteração de dados, podemos deduzir que ocorreu uma análise mais criteriosa em relação aos ocupantes da área. Poderíamos sugerir, também, que ocorreram novas ocupações, uma vez que o projeto iniciado em 1986 – o qual estava em vias de concretização – não informava a ocupação às margens da referida rodovia. Infelizmente, não podemos apresentar essa informação de forma mais precisa, pois as fontes do INCRA não apresentam informações para aprofundar essas análises, mas, com futuras pesquisas baseadas na oralidade poderemos encontrar novos caminhos.

Apesar de não demonstrar o processo de ocupação com mais detalhes, o documento nos apresenta preocupações com a falta de organização na ocupação da área. O documento informa a seguinte questão: a situação do P.A. Santo Antônio é um tanto caótica, o que exige atuação efetiva deste órgão para adequá-lo aos moldes desejados pela sua comunidade (INCRA, 1991, p. 1). Apesar de sugerir que o órgão estaria preocupado com os interesses da comunidade, não vemos menções referentes à participação dos agricultores localizados no território alvo das ações do INCRA.

A primeira medida, segundo o novo projeto, é —a medição e parcelamento da Gleba para que cada um dos beneficiários conheça os seus limites e possa trabalhar com segurança e tranquilidade para a evolução socioeconômica por todos desejada (INCRA, 1991, p. 1). Tal proposta determinou que nenhuma família estabeleceria limites de respeito, ficando esta tarefa para a época do parcelamento definitivo, isto é, os limites seriam estipulados com o parcelamento definitivo definido pelo órgão governamental e não pelo processo natural de ocupação da área (INCRA, 1991, p. 3). Como vemos, a linguagem camponesa (limites de respeito) e os limites definidos pelo processo social de ocupação seriam abandonados e substituídos por uma visão técnica definida pelo INCRA. Neste sentido, a coordenação da organização administrativa ficaria a cargo do PFG, da Divisão de Assentamento e Colonização-SR-04/Z e da RURALTINS.

Na parte do documento denominada Diagnóstico encontramos uma forma mais sistematizada para apresentar a localização e vias de acesso para o Assentamento. Em comparação com o projeto apresentado em 1988, encontramos algumas alterações, especificamente em razão da divisão do estado de Goiás e a criação do estado do Tocantins. De acordo com o projeto, o futuro assentamento se localizaria a 18 km da sede do município (Porto Nacional), a 70 km da capital do estado (Palmas) e a 198 km do PFG. Já, suas vias de acesso, são a TO/262 que interliga o município de Porto Nacional, o município de Monte do Carmo e outros municípios circunvizinhos.

Assim como o Projeto inicial de 1988, este relatório também descreveu os aspectos físicos e climáticos, assim como, o solo, a vegetação, os recursos hídricos, etc. O relatório apresenta, também, sua população.

Quadro 2: Descrição da População do P.A. Santo Antônio

Número de famílias de assentados	65
Número de pessoas por família	6,46
Total de pessoas no assentamento	420
Força de trabalho disponível no assentamento em equivalente homem	177,80
Força de trabalho ocupada atualmente em equivalente homem	177,70

Fonte: Projeto de aproveitamento econômico do assentamento Santo Antônio Porto Nacional/Tocantins, 1991

O Plano Preliminar para a criação do projeto de Santo Antônio foi apresentado em 1988 definia que o módulo familiar (FMP) deveria ser de 25,00 ha e a capacidade de assentamento seria de 128 famílias. Já o Projeto de Aproveitamento Econômico do Assentamento Santo Antônio Porto Nacional/Tocantins apresentado em 1991 expõe que o número de famílias assentadas seria de 65, sendo 6,46 o número de pessoas por família, o que totaliza 420 pessoas sentadas.

No que se refere a situação de escolaridade e a disponibilidade delas no local, o referido relatório apresenta que a população possui —baixa escolaridade, principalmente os mais idosos que são semianalfabetos. Existem 2 (duas) escolas mantidas pelo Poder Municipal em sede provisória com deficiência de salas de aula, materiais escolares e professores (INCRA, 1991, p. 3). No terceiro capítulo falaremos um pouco do processo de fechamento dessas duas escolas²² - Escola Municipal Clara Nunes e Escola Municipal Umbelina Costa – e a criação da escola Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes.

Outra questão que também foi abordada no projeto de 1991 refere-se a situação das condições sanitárias e do atendimento de saúde dos ocupantes do futuro assentamento. Ficou constatado – no Projeto – que a área do assentamento não possuía estrutura de saneamento básico e não tinha assistência médica no local e, quando necessário, os agricultores locais deveriam se deslocar para Porto Nacional.

Através de uma análise entre o projeto de 1988 e o projeto de 1991, e que as questões sanitárias e educacionais não foram abordadas pelo primeiro projeto. Sendo assim, confirmamos que o segundo projeto ficou mais detalhado em comparação ao primeiro, uma vez que esse projeto havia sido elaborado após a portaria que criou o Assentamento Santo Antônio, assim, para questões administrativas foi necessário um projeto mais robusto.

No Plano Preliminar para a criação do projeto de Santo Antônio em 1988 é apresentado que a cultura de subsistência possuía um total de 204,00 há. As principais produções eram arroz, milho, feijão e mandioca, as quais permanecem no plano apresentado em 1991. Podemos compreender que mesmo com a mudança de década, a cultura de subsistência continuou a mesma.

De acordo com o documento DPE n. 413/91 (fl. 42), a bovinocultura também era significativa, aproveitando as pastagens nativas, bem como, a formação de artificiais, razão pela qual a equipe técnica se preocupou em propor lotes com dimensões diferenciadas, fincando parte dos lotes com áreas maiores, destinada a pecuária, e as áreas menores

²² Devido à existência de duas escolas municipais, a equipe técnica não se inseriu no projeto de instalação de centros educacionais do projeto do assentamento, conforme pode ser constatado na proposta de parcelamento

dedicadas para a agricultura. Por essa razão, o documento informa que devido aos

aspectos físicos supra mencionados [...] é que a equipe técnica do PFG elaborou o presente anteprojeto de parcelamento, dimensionando as parcelas de acordo com a potencialidade do solo existentes, observados -in locoll, e considerou também a aptidão dos beneficiários e a exploração atualmente existente no imóvel (DPE n. 413/91, fl. 42)

No que concerne à infraestrutura e o investimento existente na área, tanto o projeto de 1988 quanto o Plano de 1991 informam os mesmos elementos: casas residenciais, o depósito, galpão, grupo escolar, caixa d'água, curral, barragem e as cercas de arame farpado.

Por estar perto da capital do novo estado (Palmas) e da sede do município (Porto Nacional), a região – segundo o plano de 1991 – possui diversos suportes que poderiam amparar o desenvolvimento econômico do futuro assentamento como, por exemplo: agências bancárias, correios, serviços de telefonia, jornais, rádio, repartições públicas, entidades prestadoras de assistência técnica, extensão rural, cooperativas e comércio. Estes elementos não estavam presentes no projeto apresentado em 1988.

De acordo com o Projeto, sua divisão do futuro²³ assentamento estava organizada da seguinte forma:

Quadro 3 – Parcelamento da gleba

Especificação	n.lotes	Área média/ha	Área total/ha
Lotes individuais	65	46	2.990
Área comunitária	0,2	-	51
Estradas	-	-	60
Total	67	-	3.101

Fonte: Projeto de aproveitamento econômico do assentamento Santo Antônio PortoNacional/Tocantins,1991

A seção “Organização do Projeto de Assentamento” foi organizada em dois tópicos: a “Organização Territorial” e a “Organização Social”. No primeiro tópico temos o dimensionamento das parcelas, onde a área parcelada em 65 lotes individuais possuía área mínima de 43,00 ha e no máximo 54,00 há. Tal discrepância explica-se pela potencialidade do solo, assim como, pela especificidade de cada família, como já apontado em páginas anteriores. A área de reserva legal de preservação permanente estava embutida em cada parcela individual, sendo responsabilidade do beneficiário preservá-la. A área comunitária equivalia a 51,00 ha e dividida em duas áreas: a primeira para construção de

²³ Segundo o documento, a previsão orçamentária era no total de CZ\$1.916.300,00 na administração e acompanhamento e Cz\$625.350,00 na demarcação topográfica, Cz\$4.020.480,00 no auxílio-alimentação para 80 famílias em um período de 6 meses.

escolas, postos de saúde, armazéns e sede das associações, e a segunda, para locais de lazer. No segundo tópico, temos a forma de organização social, onde deveria ser criada uma associação para os beneficiários com o objetivo de melhorar o relacionamento social e o intercâmbio comercial entre os agricultores e o comércio local.

O projeto também possui “Objetivos Gerais” e Objetivos “Específico”. Os “Objetivos Gerais” visavam viabilizar metas e meios para que ocorra o desenvolvimento de atividades agropecuárias no assentamento, os quais pretendiam elevar o padrão de vida desses beneficiários e os inserir no processo de produção. Já os objetivos específicos visavam: 1) trazer oportunidades de investimentos nas atividades agropecuárias para compra de insumos animais e benfeitorias; 2) trazer alternativas de produção que sejam adequadas ao clima, bem como as condições econômicas, sociais e culturais dos assentados; 3) planejar o aumento gradativo na área e nas atividades a serem exploradas, levando em conta a preservação ecológica e o custo retorno das atividades; 4) introduzir tecnologias economicamente viáveis que possam aumentar a produção e produtividade; 5) incentivar a organização dos assentamentos e da produção; 6) implementar da exploração integrada entre a agricultura²⁴ e a pecuária²⁵.

Como podemos observar, encontramos uma visão técnica e econômica que subsidiaria a produção agrícola no futuro assentamento²⁶. A proposta de parcelamento apresentada pela DPE n. 413/91 (fl. 43) também ressalta essa questão, pois o Chefe da DPE-2 Gerson André de Souza afirma que para

tornar mais rentável o projeto de Assentamento Santo Antônio é necessário que os beneficiários tenham permanente assistência técnica e garantia de recursos de investimentos na área de adubação, calagem, conservação dos solos, etc, com linhas de créditos especiais.

Entendemos que o Projeto foi elaborado por uma visão técnica que nem sempre é

²⁴ No que se refere a parte agrícola e a exploração da cultura de arroz e milho devem ser implantados no 1º e 2º ano, já a cultura de mandioca deveria ser implantada no 1º ano. Na colheita deveriam realizada logo após a maturação completa da cultura deveriam seguir para secagem ir na armazenagem o produto deveria ser armazenado, ou em unidades da CASETINS ou em locais secos, arejados e que estivessem protegidos contra-ataque de fungos, insetos e roedores.

²⁵ Já na parte da pecuária, o projeto propôs a formação de passagens artificiais para abastecer o rebanho, a construção de cerca de arame farpado em cada parcela e curral, os quais deveriam ser construídos pela força de trabalho familiar dos beneficiários. Em relação à pecuária, deveriam adotar a tecnologia em três pontos: em 1º na passagem, em 2º no manejo do rebanho e em 3º na organização da produção e da comercialização. Em relação a passagem deveria ser implementado uma passagem artificial de capim andropogon para propiciar uma capacidade melhores de suporte das parcelas e possuindo uma maior produtividade do rebanho. No manejo de rebanho deveriam ser adotadas medidas profiláticas (vacinação, vermifugação, mineralização) e tratos zootécnicos para que ocorra uma boa evolução do rebanho e que melhore sua qualidade.

²⁶ Infelizmente os documentos analisados não informam sobre o acompanhamento dos departamentos técnicos para implementação dessa proposta. Novamente chamamos a atenção para futuras pesquisas pautadas em novos documentos e oralidades dos moradores do assentamento.

assimilada pelo trabalhador do assentamento, daí a necessidade de uma escola para formação para esses agricultores. Atualmente a escola do campo Chico Mendes – localizada do Assentamento e pautada na Pedagogia da Alternância – possui disciplinas voltadas para a preparação técnica dos alunos, sendo elas: agricultura, práticas agropecuárias e zootecnia. Estas disciplinas curriculares estão voltadas para alunos do 1º a 7º ano do ensino fundamental. Para compreender como foi o acompanhamento do departamento técnico na implementação de diversas propostas do P.A. é importante analisarmos como foi a implementação de propostas semelhantes em outros projetos de assentamento, pois desse modo, podemos ao menos compreender como e a assimilação dos assentados a essas ideias, e como é importante que se tenha escolas formando os futuros agricultores. Podemos lançar mão do Projeto de Assentamento Amigos da Terra (PAAT) na Região do Bico do Papagaio.

Segundo Jesus (2014), às ações regulamentares, as políticas fundiárias e ambientais foram completamente contraditórias, pois aplicaram políticas que criam uma paralisação discriminatória nas ações feitas pelos trabalhadores do território. De acordo com Jesus (2014), o PAAT possui como órgão governamental responsável o INCRA, que omitiu e não fez as pesquisas e as análises históricas, políticas, econômicas e sociais do local, mesmo que fosse necessário que essas ações justificassem a sustentabilidade para o território. Desse modo, cerca de 150 famílias sabem apenas em teoria como cuidar do solo, a terra não possui a capacidade de dar respostas ao plantio.

Segundo Tamba (2015), o Governo Federal e outras instituições do estado e municipais exigem dos assentados uma mobilização interna e organizada para a negociação de instalações de infraestrutura, bem como o acesso a serviços de crédito e serviços públicos, os quais são necessários para o assentamento. Entretanto, ocorrem tensões devido às burocracias das entidades públicas e a falta de informações para os assentados.

Outro exemplo pode ser apresentado no P.A. Grotão e P.A. Buriti. Nestes assentamentos cabe “aos assentados organizarem-se, internamente, por meio da constituição de associação, elegendo representantes que possam lutar pelas políticas públicas, voltadas ao desenvolvimento da qualidade de vida dos mesmos” (TAMBA, 2015, p. 169).

O P.A. Buriti, por exemplo, teve sua construção entre os anos de 2002 a 2003, entretanto, somente em 2007 que o INCRA concluiu as instalações de energia e água na agrovila, sendo oito anos depois da fundação do assentamento. Já o P.A. Grotão, esteve em condições precárias por mais de oito anos e mesmo estando em uma área com aval do MIRAD desde 1987, as obras de infraestrutura só foram criadas nos últimos anos do governo de FHC (TAMBA, 2015).

A partir desses acampamentos podemos perceber que a dificuldade encontrada em vários assentamentos poderia ser resolvida com uma boa regulamentação, financiamento, infraestrutura e escola. Estes suportes são fundamentais para auxiliar os trabalhadores rurais para um melhor plantio, bem como, para a construção de associações sólidas.

O Projeto de Aproveitamento Econômico do Assentamento Santo Antônio já havia apresentado – pelo menos no papel – a tecnologia a ser adotada no assentamento. Levando em consideração as condições edafoclimáticas²⁷ e socioeconômico dos assentados, a tecnologia – segundo o projeto – deveria ajudar na formação do trabalho familiar, juntamente com a “mecanização agrícola e o manejo racional de recursos naturais para que pudessem ocorrer a diminuição da utilização do capital” (INCRA, 1991, p. 8).

A sugestão do projeto era que os assentados se dedicassem a cultura de arroz, milho e mandioca, as quais deveriam ser cultivadas seguindo práticas propostas encontradas no projeto para minimizar os prejuízos ambientais, assim como, formação de pastagem e controles de fungos e pragas, mas sempre com a força de trabalho familiar. A proposta de parcelamento encontrado no documento DPE n. 413/91 (fl. 43), deixa bastante claro que a “tecnologia a ser adotada fundamenta-se na intensa utilização da força de trabalho familiar, aliada a mecanização agrícola e no manejo racional dos recursos naturais”.

Na organização da produção, o projeto – estipulado para um período de cinco anos – sugeria que os parceleiros comprassem insumos e outros bens necessários de forma conjunta, pois assim poderiam obter melhores preços e, desse modo, diminuir os custos de produção. Já em relação a comercialização da produção, os parceleiros deveriam – segundo o projeto – efetuar a venda de forma coletiva (através das associações), pois desse modo facilitaria a colocação dos produtos no mercado consumidor, adquirindo melhores preços e diminuição das despesas de transporte. O projeto apresenta diversas sugestões para o melhor aproveitamento da produção, no entanto, essas sugestões não compreendiam a diversidade dos trabalhadores, os objetivos de cada grupo familiar, a capacidade técnica de cada família, grau de instrução, etc..

Segundo Jesus (2014), o investimento em políticas públicas para implementar a agricultura familiar em assentamentos da reforma agrária no Brasil é baixo e, por isso, ocorre um comprometimento na fixação do homem no campo. Outra questão que merece destaque é a falta de investimentos técnico e financeiro que inviabiliza a produção de alimentos para

²⁷ Quanto ao seu significado, a expressão –condições edafoclimáticas|| refere características definidas através de fatores do meio tais como o clima, o relevo, a litologia, a temperatura, a humidade do ar, a radiação, o tipo de solo, o vento, a composição atmosférica e a precipitação pluvial.

abastecer o mercado interno.

No que concerne ao direcionamento da produção agrícola dos assentamentos para o mercado interno, Vazzoler (2004) nos informa que a Cooperativa de Produção Agropecuária Vó Aparecida (COPAVA) no Rio Grande do Sul existe uma cooperativa. O plantio é feito através de um planejamento e o coordenador do setor de lavoura faz reuniões periódicas, onde é abordado os tipos de grãos a serem cultivados, as áreas que devem ser plantadas, o custo da produção por hectare e a mão de obra necessária. Além disso, foi criado um cronograma de implementação do ano agrícola, o estabelecimento, as datas e suas etapas de plantio.

Outro ponto importante no projeto de aproveitamento do Assentamento Santo Antônio refere-se aos financiamentos e pagamento, os quais seriam oriundos do Programa de Crédito Especial para Reforma Agrária (PROCERA²⁸). De acordo com o documento analisado, todo o investimento deveria ser direcionado para o investimento em animais, equipamentos/benfeitorias, como habitações, formação de pastagem.

Por fim, a análise e aprovação dos aspectos técnico e formal do Plano de “viabilidade técnica, e solicitação de recursos para medição e demarcação”. foi encaminhado em 21 de novembro de 1991 ao INCRA/DP. Ficando definido, em 4 de dezembro de 1991, que os encargos de execução tiraram sob responsabilidade da Superintendência Regional do Tocantins (SR-26).

Tendo em vista que em 1991 foi criado o Projeto de aproveitamento econômico do assentamento Santo Antônio Porto Nacional/Tocantins, percebe-se que ocorreu uma redução na capacidade do assentamento, tanto do tamanho do território quanto das famílias assentadas. Entendemos que nesse projeto houve uma análise mais criteriosa da terra a ser ocupada, entretanto, o INCRA se apresentou preocupado com a forma de organização do assentamento, mas sem apresentar o papel ativo dos agricultores como participantes das ações feitas pelo órgão.

Em documento cedido pelo INCRA, os recursos e projetos e obras de infraestrutura

²⁸ Segundo Rezende (1999), em 1985 foi criado o PROCERA, criado através do Conselho Monetário Nacional buscando o aumento da produção e a produtividade agrícola nos assentamentos da reforma agrária, inserindo no mercado e propiciando a emancipação e independência tutelar do governo com uma titulação definitiva. Em 1993 os fundos constitucionais de financiamento se tornou a principal fonte de recurso do PROCERA, a importância desse fundo vai além da mobilização de recursos, não dependendo apenas do orçamento a união, sendo maior do que uma questão quantitativa o fundo não estava sujeito a disciplina orçamentária destinada para a política agrícola desde 1988. Os fundos constitucionais fogem do enquadramento orçamentário e de ajuste fiscal, reforma tributária, tudo isso por causa do poder político das regiões que eram beneficiadas (REZENDE, 1999). Para Rezende (1999), o objetivo do PROCERA era emancipar os assentados da reforma agrária, tornando-os independentes da ajuda do governo, supondo que a atividade agrícola ocorrida nos assentamentos tornaria um gerador de fonte de renda que pudesse sustentar o agricultor e sua família, permitindo até uma poupança para futuros investimentos e para a modernização produtiva.

destinados para assentamento Santo Antônio foram repassados da seguinte forma: em 06/1994, 59 famílias beneficiadas adquiriram um valor unitário de Cr\$ 526.357, 46, perfazendo um valor total de CR\$31.055.090,14, os quais deveriam ser destinados para “alimentação e fomento agrícola”; a mesma quantidade de famílias receberam o “crédito habitação” no valor total de Cr\$41.300,00, sendo o valor unitário de CR\$700,00²⁹. Neste mesmo documento, encontramos os repasses oriundos do PROCERA, vejamos o quadro abaixo:

Quadro 4 – Dados de investimentos financeiro

Ano	Quantidade de famílias	Valor unitário	Valor total
1993 e 1994	62	Cr\$3.192,00	Cr\$197.904,00
1995 e 1996	6	R\$5.000,00	R\$30.000,00
1997 e 1998	11	R\$1.000,00	R\$11.000,00
1998 e 1999	42	R\$1.028,07	R\$43.178,58

Fonte – Identificação: Projeto de assentamento Santo Antônio

Os valores apresentados acima são oriundos da solicitação do relatório encaminhado ao chefe da divisão de assentamento da SR-26/Z em 24 de março de 1993 pelo Técnico Agrícola Luiz Evandro de Melo. Segundo o referido técnico agrícola, é imperioso que ocorra a liberação dos recursos Alimentação e Fomento já programados e até a presente data não haviam sido disponibilizados. Por mais que o órgão possuísse objetivos para auxiliar na implementação do Assentamento Santo Antônio, muita coisa não ocorreu como o esperado.

3.3.1. Criação da Associação do Assentamento Santo Antônio

No dia 3 de junho de 1992, no Cartório do 2º ofício da Comarca de Porto Nacional-TO ocorreu o registro da Ata da Assembleia de fundação da “Associação dos Pequenos Produtores da Fazenda Santo Antônio” (APPFSA), a qual ocorreu em 12 de maio de 1992. O Registro de Pessoa Jurídica da referida associação encontra-se no Livro “A” n. 7, Fls. 121v., sob n. 288 e registrada no Ministério da Fazenda em 17 de junho de 1992.

A Assembleia de criação da APPFSA foi realizada no Assentamento Santo Antônio às 15h do dia 3 de junho de 1992, com a presença de 40 moradores. A Assembleia foi coordenada pelo senhor Aristeu Pereira da Silva e pelo secretário Hermès Antonio Lopes. Na ocasião, o coordenador da reunião debateu sobre a importância da associação para reforçar a

²⁹ Infelizmente não encontramos informações referentes aos pagamentos e investimentos das famílias em suas glebas. Também não encontramos informações sobre o fato de 9 famílias não receberem o auxílio financeiro, uma vez que o número de famílias assentadas era de 68. Sabemos, apenas, que em 4 de novembro de 1993, a Relação atualizada dos parceiros do referido assentamento constava apenas 67 famílias, sendo: duas parcelas em litígio, dez parcelas vendidas e cinquenta e cinco regulares

luta do sindicato, assim como defendeu que a associação possuía uma importância diferente do sindicato. Durante os debates, o senhor José Carlos disse que o sindicato luta para ficar na terra, e que a associação lutará pela aquisição de bens para comunidade como, por exemplo, escola, posto de saúde, financiamento e etc. Corroborando com esses argumentos, o senhor Adelson reforçou que a associação irá lutar para trazer benfeitorias aos agricultores filiados. A Ata informa, também, que o senhor José Geraldo defendeu que o sindicato deveria ser assumido pelos sócios e que a associação seria um bem para todos.

O coordenador Aristeu fez uma votação para consultar se todos ali presentes concordaram em criar uma Associação. Essa votação aprovou a proposta com unanimidade e o coordenador passou a ler o estatuto que foi lido por Maria da Cunha, com comentários de José Carlos Menezes. Após a leitura, o senhor Aristeu propôs a votação para aprovar o estatuto, o qual foi aprovado por unanimidade. Em seguida o coordenador passou para a eleição da nova diretoria e conselho fiscal, e foi apresentada uma chapa única, composta por: José Geraldo Brito (presidente); Hermes Antonio Lopes (secretário); Edith Ribeiro Andrade (tesoureiro); suplente-Carlos José de Brito (Conselho fiscal). Efetivos: Aristeu Pereira da Silva; João Campelo de Souza, Jilsa Alves da Rocha e suplente Waldyr Pereira da Silva.

Foi posto, então, a votação pelo coordenador Aristeu e essa votação também foi aprovada. O coordenador parabenizou a chapa eleita e, assim, desejou que seus eleitos tivessem firmeza na luta pela Associação, para que melhor servissem a comunidade do projeto. O documento foi assinado pelo secretário Hermes Antonio Lopes e pelo coordenador Aristeu Pereira da Silva.

Neste mesmo dia – 3 de junho de 1992 – foi certificado no cartório o Estatuto da Associação dos pequenos produtores do Assentamento Santo Antônio. Essa associação foi definida da seguinte forma: uma entidade civil, sem fins lucrativos e apartidários e, que foi originária de um movimento espontâneo dos moradores da comunidade para que representasse e defendesse a economia dos produtores rurais do assentamento. De modo geral, os objetivos da associação são:

Art.º - A Associação, com base na colaboração recíproca a que se obrigam seus associados, objetiva à promover:

O desenvolvimento comunitário do assentamento;

*Buscar recursos dos órgãos competentes para a consolidação do assentamento, na produção, na saúde na educação, e outros que beneficie a comunidade;

*Promover cursos e encontros para os associados, procurando informar sobre a busca de soluções comuns;

*Fazer convênios com órgãos do governo ou entidades não governamentais no sentido da assistência técnica e outros;

*Trabalhará na formação política, junto ao órgão de classe;

- *Utilizará as instalações para armazenamentos e comercialização com os produtos dos associados;
- *Administrrará todos os recursos e materiais de bens que forem obtidos para a comunidade;
- *Representará os interesses dos associados social e juridicamente;
- *Manter comércio de produtos, ferramentas e gêneros alimentícios;
- *Manter intercâmbio com entidades congêneres (ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO DOS PEQUENOS PRODUTORES DO ASSENTAMENTO SANTO ANTONIO, 1992, p. 27).

De acordo com o Estatuto, a Associação dos Pequenos Produtores do Assentamento Santo Antônio terá nome fantasia Projeto Santo Antônio com sede no próprio assentamento, a qual foi organizada da seguinte forma: Diretoria, Conselho Fiscal e Assembleia. A diretoria foi composta pelo Presidente, Secretário e Tesoureiro.

O Estatuto deixa claro que pode —associar-se qualquer pessoa que more e resida no assentamento e que exerça atividade agropecuária e que tire sustento da própria área (ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO DOS PEQUENOS PRODUTORES DO ASSENTAMENTO SANTO ANTONIO, 1992, p. 27). Os agricultores e as agricultoras acima de 16 anos poderão associar-se, desde que contribua mensalmente com a os custos financeiros da mesma, assim podendo —gozar de todos os benefícios adquiridos pela associação (ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO DOS PEQUENOS PRODUTORES DO ASSENTAMENTO SANTO ANTONIO, 1992, p. 27). Fica estabelecido que todos os sócios deverão: zelar pelo nome da associação; seguir o estatuto; desempenhar os cargos e comissões para as quais foram eleitos; participar de todas as Assembleias; e estar quite com a associação.

- Art. 6º - Serão advertidos pela diretoria e poderão ser excluído do quadro social pela assembleia geral os associados que:
- *venha exercer qualquer atividade considerada prejudicial à associação;
 - *Levar a associação a prática de atos prejudiciais, objetivando o lado pessoal;
 - *Cometa falta grave contra a associação tentando ludibriar quaisquer de seus poderes;
 - *Deixar de pagar sua contribuição por tempo a ser fixado em regimento interno;
 - *Preste a associação informações inverídicas;
 - *Usar o cargo para objetivos partidários (ESTATUTO DA ASSOCIAÇÃO DOS PEQUENOS PRODUTORES DO ASSENTAMENTO SANTO ANTONIO, 1992, p. 28).

Em conversa com o atual presidente da Associação dos Pequenos Produtores do Assentamento Santo Antônio foi informado que possui 8 membros, não foi possível obter informações desses membros, pois o presidente informou que está ocorrendo uma desunião no grupo, cada membro paga o valor de R\$15, 00 por mês, e que todo associado deve ser chefe de família, e que o mandato do presidente possui a duração de 2 anos.

Sua localização está próximo a antiga Escola Municipal Santo Antônio, e relatou que a

ATA da associação de 2022 nunca foi registrada em cartório, além de que o estatuto continua o mesmo desde a criação, informou também um conflito interno onde um dos membros não aceita a liderança do atual presidente, mesmo que a votação tenha ocorrido de forma democrática e se autointitula presidente da associação.

3.3.2. Problemas e soluções encontradas no processo de criação do Assentamento Santo Antônio

Apesar da aparente tranquilidade no andamento dos procedimentos para a criação do Assentamento Santo Antônio, encontramos alguns elementos que nos chamaram a atenção³⁰. Um deles foi apresentado pelo Chefe da Divisão de Projeto de Colonização, o senhor Gilson de Oliveira Filho. De acordo com a denúncia enviada pelo servidor ao PFG, existem irregularidades praticadas pelo Instituto de Terras do Estado do Tocantins (ITERTINS)³¹, relativamente sobre a expedição de títulos nessa área (PROC/INCRA/PFG/0097/91, fl. 41). Na proposta de parcelamento encontrado no documento DPE2 n. 413/91, o senhor Gilson de Oliveira Filho informa que

Inexplicavelmente o [...] ITERTINS tituló 300 ha a um único beneficiário cuja a irregularidade é objeto do processo INCRA SR-04 n.4182/90 em tramitação. Em consequência a capacidade de assentamento foi reduzida, enquanto que no imóvel existem 70 ocupações, além de inúmeras famílias ocupando a faixa de domínio da rodovia TO/062 (DPE n. 413/91 fl. 42).

O senhor Edvaldo Souza Alves – Chefe Substituto do DPE – encaminhou ao INCRA as informações referentes às titulações irregulares de 300 ha concedidas pela ITERTINS em área de domínio da União Federal que seriam destinadas ao Assentamento Santo Antônio. O Chefe Substituto do DPE solicitou que esse prejuízo seja ressarcido aos cofres públicos pelos parceiros beneficiados pelos títulos concedidos pela ITERTINS. O senhor Edvaldo Souza Alves denunciou que a –destinação de área deste tamanho, se consumada, constitui-se em verdadeiro latifúndio dentro do projeto, por exceder em 06 (seis) vezes a área do módulo medido, dimensionada para o mesmo, onde o maior sera 54 ha (DPE n. 413/91 fl. 44).

Entre 15 e 22 de março de 1993 foi realizada uma primeira viagem de inspeção, a qual

³⁰ No relatório encaminhado ao chefe da divisão de assentamento da SR-26/Z em 24 de março de 1993 e assinado pelo Técnico Agrícola Luiz Evandro de Melo, este servidor informa que a –criação de uma nova Associação [...] tentar derrubar os trabalhos de topografia feitos pelo órgão (não concordam com o anteprojeto aprovado) (INCRA, 1993, fl. 120). Infelizmente não encontramos mais detalhes ou desdobramentos desta questão nos documentos.

³¹ A lei estadual de nº 87, de 27 de outubro de 1989, publicado no Diário Oficial nº 23, criou, em seu artigo 1º a Autarquia Estadual denominada de Instituto de Terras do Tocantins – ITERTINS, como um órgão executor da política fundiária do Estado, necessário à organização da estrutura fundiária, à deliberação sobre as terras públicas e devolutas, ao reconhecimento das posses legítimas, à alienação das terras de seu domínio, ao exercício de diversas formas de aquisição de terras, à promoção do processo discriminatório administrativo, e outras atividades correlatas, conforme fundamento em seu artigo 2º (CESARINO et. al., 2016, p. 1).

teve como objetivo o levantamento da produção e –notificar os ocupantes não beneficiários da Reforma Agrária para desocuparem a área (INCRA, 1993, fl. 117). Como veremos abaixo, ela ultrapassou esse objetivo inicial, constatando assim, diversas irregularidades. Tal relatório foi encaminhado ao chefe da divisão de assentamento da SR-26/Z em 24 de março de 1993 e assinado pelo Técnico Agrícola Luiz Evandro de Melo. O referido relatório descreveu o nome e profissão dos –não beneficiários. O que nos chamou a atenção foi a variedade laboral destes sujeitos que participaram das primeiras ocupações ocupantes, alguns deles com nenhum histórico com atividades rurais. Segundo o relatório, existem nove ocupantes nesta situação, vejamos:

- servidor público que não mora na área, sendo seu lote remanejado para outra família cadastrada e aprovada;
- servidor público que não mora na área, mas possui lote, onde já está sendo ocupada por um parceleiro cadastrado e aprovado;
- servidor público eliminado do cadastro e seleção, pois explorava a área, mas com o compromisso de transferir para seu filho que afirmou o compromisso de venha morar na parcela;
- um professor universitário que sabendo que não iria ser beneficiário, por essa razão passou seu —Direito de Posse para o ex-prefeito de Monte do Carmo, o qual sabendo que não seria beneficiado também a transferiu para outro;
- um parceleiro eliminado por ter vendido seu Direito de Posse por duas vezes e que volta para o mesmo lugar, este já destinado para outro parceleiro;
- um ocupante que indevidamente se apropriou de parte da área comunitária do assentamento, sendo este um fazendeiro vizinho do projeto e tem no comércio e venda de gado sua principal fonte de renda;
- dois parceleiros eliminados do cadastro e seleção por ter outras fontes de renda e não morarem no local;
- um ocupante que exerce a profissão de advogado que havia comprado o “Direito de Posse”.

Além de ocupantes que não seriam cadastrados e aprovados devido a suas profissões e fontes de renda, as quais não se enquadram na proposta do assentamento, o relatório de viagem também denunciou as constantes vendas de parcelas. Sendo registradas 6 ocorrências. Ainda sobre a viagem de campo, o Técnico Agrícola Luiz Evandro de Melo, informou sobre o desmatamento desordenado, sendo necessário —notificar ao IBAMA e NATURATINS para punição enérgica dos infratores (INCRA, 1993, fl. 120).

Também foi apresentado neste relatório de viagem, a —necessidade urgente da assinatura dos contratos de assentamento e colonização pelos parceleiros, pois só assim poderemos cobrar na forma da lei, as impunidades praticadas pelos mesmos (INCRA,

1993, fl. 120). Outra sugestão do autor do relatório é a publicização de informações sobre a proibição de vendas de parcelas, assim como, a necessidade de diminuir a área comunitária para o alojamento de um novo parceleiro.

O autor do relatório também informou sobre cinco famílias que invadiram lotes alegando que não tinham onde morar, além de várias famílias localizadas às margens da estrada estadual que corta o projeto. Essa questão já havia sido notificada no Plano de Viabilidade técnica de 1991, mas o que tudo indica que nenhuma providência foi tomada. Uma última questão importante levantada pelo relatório foi a aquisição irregular de “Direitos de Posse ou —Posse fantasma” que envolveu um policial de Porto Nacional. A conclusão do Técnico Agrícola Luiz Evandro de Melo é que:

Existem muitas intervenções políticas dentro do assentamento, dificultando assim o nosso trabalho. Pelo que, solicitamos dessa Chefia que nos comunique todas as decisões tomadas com respeito ao assentamento para que possamos nos precaver de possíveis cobranças infundadas (INCRA, 1993, fl. 120).

Na segunda viagem de inspeção – realizada no dia 11 de maio de 1993 – produziu um novo relatório que foi enviado para a Chefia no dia 12 de maio do mesmo ano. O mesmo técnico agrícola informou que os assentados mantêm a cobrança dos créditos prometidos (Alimentação e Fomento Agrícola), assim como sobre as várias irregularidades que precisam ser resolvidas. Outro caso relatado pelo Técnico Agrícola na segunda viagem de inspeção foi o caso de um ocupante que havia sido eliminado do cadastro de seleção e, mesmo assim, insiste em permanecer na parcela, mesmo sendo notificado. O referido Técnico Agrícola relatou, também, sobre o:

Descontentamento geral dos assentados, principalmente daqueles que tiveram que ser remanejados para outras parcelas e ainda estão aguardando que as mesmas sejam desocupadas pelas pessoas que foram eliminadas. Culpam o INCRA pela morosidade e interferência política existente (INCRA, 1993, fl. 124).

Entre as novas irregularidades, foi notificado a demarcação de lotes na área comunitária por um agrimensor não identificado a mando de um fazendeiro vizinho do projeto. Segundo os relatos de inspeção, a área comunitária já havia sido dividida para atender um parceleiro, mas esse lote foi dividido novamente pelo referido agrimensor. Essa nova subdivisão é vigiada por um preposto – vigia da área – —que estava ameaçando e proibindo o atual parceleiro —dentro da parcelal (INCRA, 1993, fl. 123). O autor do relatório informou, também, que esta —mediação foi autorizada pelo Deputado Federal Paulo Mourão³² e com anuência do INCRA, no que solicitamos dessa chefia apurar a veracidade desta denúncia

³² Sua trajetória política local se iniciou em 1988, sendo eleito como Deputado Federal, com bastante voto para um mandato de dois anos devido a criação do Estado do Tocantins, foi eleito Deputado Federal quatro vezes consecutivas, em 2004 foi eleito prefeito de Porto Nacional - TO, e em 2006 e 2008 recebeu o Prêmio Sebrae Prefeito Empreendedor Regional (PT, 2022).

(INCRA, 1993, fl. 123).

Este fato é importante para levantarmos questões sobre a violência no campo. Apesar de a documentação analisada não trazer mais informações sobre o ocorrido, é possível perceber que essa situação transparece nos documentos, chegando ao ponto de um deputado tocantinense intervir na situação. Esta denúncia é um típico caso de grilagem de terra e a violência rural.

No que refere a violência no campo brasileiro, o início do século XXI foi marcado pelo aumento na violência. Em uma análise de causa/efeito é possível compreender que esse aumento está relacionado às ações e as lutas ocorridas pelos movimentos socioterritoriais (FELICIANO, 2016). Rocha (2022) afirma que a situação do campo no Brasil é apresentada por três agentes que fazem parte do processo: 1) o latifúndio do agronegócio; 2) o governo que sustenta uma estrutura de políticas públicas que entrega a terra ao capital; 3) a falsa ideia de que os movimentos camponeses são considerados agressores e que criam conflitos.

Ao final do relatório supracitado, o Técnico Agrícola notifica que diante —dos fatos apresentados, solicitamos decisões sérias e urgentes para o assentamento Santo Antônio, pois estamos sendo considerados pelos assentados como se fossemos joguetes nas mãos de políticos‖ (INCRA, 1993, fl. 124). Com essa conclusão do relatório, podemos afirmar a seguinte questão: os assentados demonstram uma consciência política e social em relação às suas demandas, pois eles compreendem que em alguns casos as suas demandas são ignoradas mediante as questões apresentadas pelos técnicos, ocorrendo uma contradição entre a visão administrativa do INCRA e as suas necessidades como assentados, ao levarmos em consideração que alguns assentados tiveram que esperar para serem remanejados para outras parcelas.

O terceiro relatório de viagem foi realizado pelo Técnico Agrícola Luiz Evandro de Melo entre os dias 13 de julho e 16 de julho de 1993. Essa inspeção – diferente das duas anteriores ocorreu conjuntamente com a Associação local e os representantes do Sindicato Rural de Porto Nacional.

No terceiro relatório, o servidor informou que foram cadastradas cinco famílias³³ já residentes dentro do assentamento e que ainda não haviam sido cadastradas, mas que já ocupavam alguns lotes. Também foi informado sobre outro ocupante que não era trabalhador rural e mantinha vigia dentro do assentamento, o qual ocupava parte de três lotes. O relatório notificou os acordos feitos “entre parceleiros que com o parcelamento perderam parte de suas

³³ No entanto, duas delas não receberam autorização para ocupar os lotes, uma vez que estes estavam em litígio.

benfeitorias (casas e pomar), acordos este que foram aceitos pela Associação” (INCRA, 1993, fl. 126). Outras questões relatadas novamente foram os remanejamentos entre os ocupantes, os quais envolviam benfeitorias.

Neste novo relatório, foram relatadas as diversas negociações que haviam sido intermediadas pela Associação e o Sindicato, as quais tentavam eliminar qualquer intervenção política externa nas questões internas do Assentamento como, por exemplo, a mediação pretendida pelo Deputado Federal Paulo Mourão. Vemos aqui a tentativa do INCRA e a Associação como os reais mediadores das tensões existentes no interior do Assentamento. Em diversos momentos, o autor do relatório de viagem informou sobre o papel da Associação e do Sindicato na mediação nas disputas entre os parceiros, do mesmo modo, a regularização da situação das pessoas que compraram Direitos de Posses dentro do Assentamento.

Uma situação relatada pelo referido técnico agrícola foi que a Associação solicitou ao INCRA a intervenção para avaliar os ressarcimentos das benfeitorias entre os parceiros, isto é, as benfeitorias feitas pelos ocupantes que ficaram fora de seus lotes após a demarcação final e que haviam sido combinadas verbalmente entre os mesmos.

Ao final do relatório, Luiz Evandro de Melo descreve as principais reivindicações dos parceiros:

- Liberação imediata dos recursos financeiros, tendo em vista que já se passaram mais de seis meses da proposta de concessão e está quase passando da hora de se preparar a roça para o plantio da safra 93/94.
- Abertura das estradas projetadas, pois os parceiros não podem construir suas cercas de divisa, sem cortar as estradas existentes.
- Elaboração de duas placas, proibindo a compra e venda de lotes dentro do Assentamento, placas estas prometidas desde o ano passado.
- Maior participação, com a Associação, das decisões tomadas pelo INCRA dentro do Assentamento.
- Agilização do cancelamento do Título Definitivo expedido pelo Governado Estado (ITERTINS) dentro do Assentamento.
- Agilização para retirada das pessoas eliminadas no cadastro e Seleção. Existem 03 (três) famílias cadastradas e aprovadas que não podem trabalhar por faltade definição por parte do INCRA (INCRA, 1993, p. 127).

Estes três relatórios de viagem expõem a situação caótica apontada no Plano de Viabilidade Técnica de 1991.

3.4 A consolidação e emancipação do Assentamento Santo Antônio

Ao longo do início dos anos 2000 encontramos diversos documentos de demarcação de limites e confrontações, transferências de domínio (Títulos de Domínio), memoriais descritivos, Certidões de Registro e retificações. Esse conjunto documental demonstra que

muitas demarcações se arrastaram por mais de dez anos.

De acordo com o —Relatório de Consolidação, encaminhado no dia 26 de dezembro de 2000, o Assentamento teria capacidade para 128 famílias, mas foram assentadas apenas 68 famílias. O Chefe de Divisão Técnica o senhor Edvaldo Soares Oliveira, rememorou que o Projeto de Assentamento Santo Antônio surgiu devido às —reivindicações de famílias de trabalhadores rurais sem terra que já vinham ocupando, contra a vontade de seu proprietário, aquelas terras (MEMO/INCRA/SR-26/TO/T/n. 293/00). O projeto foi dividido em 70 (setenta) parcelas rurais, sendo 68 coletivas/comunitárias, de modo que —cada família explora[ria] individualmente sua parcela, onde reside (MEMO/INCRA/SR-26/TO/T/n. 293/00).

De acordo com o —Relatório de Consolidação, o projeto possui uma —Associação destinada a representar os associados junto aos órgãos públicos e privados, bem como organizar a comunidade para defender os seus interesses das áreas social e produtiva (MEMO/INCRA/SR-26/TO/T/n. 293/00). Das 68 parcelas rurais, 41 (quarenta e uma) já foram tituladas, as demais parcelas serão objeto de titulação após a consolidação do Projeto que estaria definido para fins de 2002.

No que se refere à saúde pública, o autor do —Relatório de Consolidação informa que o projeto conta com constantes visitas de médicos e agentes de saúde que atende a comunidade, ambos mantidos pela Prefeitura Municipal de Porto Nacional.

Segundo o documento, os beneficiários do Projeto foram contemplados com o crédito habitação, pois todos —os Créditos de Instalação e Produção foram concedidos aos assentados do Projeto de Assentamento Santo Antônio, que após a consolidação passarão a ser atendidos pelo PRONAF (MEMO/INCRA/SR-26/TO/T/n. 293/00).

Os assentados também eram servidos por ônibus interestadual, veículos particulares e vias de boa —trafegabilidade em quase todas as suas parcelas, além de ser cortado por uma rodovia estadual, TO-282 (MEMO/INCRA/SR-26/TO/T/n. 293/00).

As famílias assentadas são assistidas pelo RURALTINS de forma regular, —serviço esse que deverá ser mantido após a consolidação do Projeto (MEMO/INCRA/SR-26/TO/T/n. 293/00). Para o autor do Relatório de Consolidação:

Os assentados no Projeto de Assentamento Santo Antônio, vêm desenvolvendo culturas de subsistência; milho, feijão, arroz e mandioca, e outras culturas; banana, abacaxi e horticulturas. Sendo que a maior expressão de produção é a expressiva produção de leite. Levando-se em consideração a predominância da renda consumo, o Projeto possui uma renda familiar de 2,0 salários mínimos (MEMO/INCRA/SR-26/TO/T/n. 293/00).

Conforme o Relatório elaborado pelo senhor Edvaldo Soares Oliveira, o —escoamento

do excedente da produção é feito, diretamente pelos assentados, nas feiras livres das cidades vizinhas e através de terceiros, principalmente na comercialização do leite, que é vendido a laticínios da região (MEMO/INCRA/SR-26/TO/T/n. 293/00).

Uma questão que gerou dúvida refere-se a “Destinação Dos Bens Imóveis”, isto é, as “parcelas rurais comunitárias serão destinadas para a Prefeitura de Porto Nacional ou para a Associação local” (MEMO/INCRA/SR-26/TO/T/n. 293/00). Esse ponto é importante, pois como veremos, foi um dos entraves para a consolidação definitiva do Assentamento Santo Antônio.

A título de conclusão, o autor do relatório dispõe que:

Tendo em vista que o Projeto se encontra em condições de consolidação, sobretudo atendendo as exigências legais vigentes, notadamente a Norma da Execução INCRA/DP/Nº 04, de 02. 06.2000, e, considerando que as ações de competência do INCRA referentes à demarcação topográfica, créditos de Instalação e Produção, já foram concluídos, bem como 41 (quarenta e um) dos 68 (sessenta e oito) títulos já foram emitidos, representando 60% do total das parcelas. Considerando, também, que o projeto dispõe de uma associação constituída exclusivamente de assentados, em condições de assumir a auto-gestão do projeto, e conseqüentemente dar continuidade ao processo de organização social, econômica, administrativa e política, integrando as famílias ali assentadas ao desenvolvimento local, visando assim, a auto sustentabilidade do assentamento. Diante do exposto, propomos ao Comitê de Decisão Regional examinar e emitir conclusivo para a consolidação do Projeto de Assentamento Santo Antônio. Palmas/TO, 26 de dezembro de 2000.

Na Ata n. 014/00 da Reunião do Comitê de Decisão Regional do INCRA-SR- 26/TO realizada no dia 26 de dezembro de 2000, o Chefe de Divisão Técnica Edvaldo Soares Oliveira informou que o Projeto de Assentamento Santo Antônio:

Cumpriu todas as fases processuais, e foram atendidos todos os aspectos legais previstos na legislação vigente. Informou ainda que a consolidação do P.A. é de suma importância, pois é uma aspiração antiga daquela comunidade, e a qual já tem suas linhas de desenvolvimento traçadas, no tocante a produção de forma sustentada, a organização social, inserida no município (ATA DA REUNIÃO DO COMITÊ DE DECISÃO REGIONAL DO INCRA - SR - 25/TO, p.22).

Conforme a PORTARIA/INCRA/SR-26/n.069 publicada em 26 de dezembro de 2000, o Superintendente Regional do INCRA – o senhor Zozilton Almeida Silva – considerou que o Projeto de Assentamento Santo Antônio se encontrava consolidado, onde foram estabelecidas 68 unidades agrícolas familiares. Esse gestor resolveu que deve-se tomar —providências objetivando a conclusão do processo titulatório e destinação de bens [...] remanescentes, no prazo de 01 ano, contados a partir da publicação da presente portaria, a qual foi publicada no Diário oficial da União – seção 1, n. 249 – de 28 de dezembro de 2000 (PORTARIA/INCRA/SR-26/n.069). Esse Superintendente resolveu, também, a necessidade de inserir o Projeto de Assentamento Santo Antônio no Programa

Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF³⁴), integrando ao desenvolvimento local, regional e estadual.

Na Ata n. 42/02 da Reunião do Comitê de Decisão Regional (CDR) do INCRA, realizada no dia 11 de setembro de 2002, ficou decidido a prorrogação do prazo de consolidação/emancipação do Projeto de Assentamento Santo Antônio para 18 de dezembro de 2003. A Ata informou sobre a não conclusão da emancipação do referido projeto e o destino dos bens imóveis e móveis remanescentes do Projeto. Sendo assim, “solicita a prorrogação por mais dois anos contados a partir do vencimento do prazo”, o qual seria em 26 de dezembro de 2000.

Novamente vemos que os prazos não foram cumpridos, pois antes do prazo proposto – 18 de dezembro de 2003 – o Chefe da Divisão Técnica da regional do INCRA, o senhor Hilton Faria da Silva, solicitou – em 4 de dezembro de 2003 – durante a 6ª Reunião ordinária a prorrogação do período de consolidação do Projeto de Assentamento Santo Antônio para 29 de dezembro de 2004. Tal solicitação justifica-se pelo fato da não “conclusão do processo titulatório e destinação dos bens móveis e imóveis remanescentes do referido projeto”(RESOLUÇÃO/CDR/SR-26/TO/n. 40).

A consolidação do Projeto de Assentamento Santo Antônio somente ocorreu com a RESOLUÇÃO/CDR/SR(26)/TO n.52 resultante da 20ª reunião ordinária realizada em 25 de julho de 2008. Apesar da consolidação, o Presidente do CDR, o senhor José Roberto Ribeiro Forzani reconheceu que: o “processo titulator e de destinação de móveis e imóveis remanescentes não foi concluído” e a “licença ambiental do Projeto de Assentamento ainda não foi obtida”, assim como:

algumas ações tais como: infraestrutura básica de interesse coletivo compreendendo as vias de acesso internamente às parcelas, meios de acesso ao abastecimento de água nas parcelas, rede tronco de energia elétrica nas parcelas não foram concluídas devido a insuficiência de dotação de recursos orçamentários para esta SR (RESOLUÇÃO/CDR/SR(26)/TO n.52).

A referida resolução informou que estes serviços e ações são fundamentais para alcançar o desenvolvimento rural sustentável proposto pelo II PNRA, sendo assim, prorrogou-se novamente o prazo para conclusão dos serviços e ações para 31 de dezembro de 2011, ano em que ocorreu a consolidação.

³⁴ O PRONAF surge numa época (1995) na qual o elevado custo e a escassez de crédito eram apontados como os problemas principais enfrentados pelos agricultores, em particular os familiares. Após 10 anos de execução não cabe nenhuma dúvida que o programa se estendeu de forma considerável por todo o território nacional, ampliou o montante financiado, desenvolveu programas especiais para atender diversas categorias, assumiu a assistência técnica e reforçou a infraestrutura tanto dos próprios agricultores como dos municípios em que se encontram (GUANZIROLI, 2007, p. 303).

3.5 Considerações finais do segundo capítulo

Conforme os documentos analisados existiam duas escolas municipais de ensino fundamental dentro da área do projeto. Sendo que —os alunos que precisam de ensino mais elevado, contam com transporte escolar fornecido pela Prefeitura Municipal de Porto Nacional, que os leva para sede do município (MEMO/INCRA/SR-26/TO/T/n. 293/00). No próximo capítulo iremos retomar a história dessas escolas, dando destaque para o Centro De Educação Municipal do Campo Chico Mendes.

4 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CENTRO DE EDUCAÇÃO MUNICIPAL DO CAMPO CHICO MENDES

4.1 Considerações iniciais

Minha experiência com Centro de Educação Municipal do Campo Chico Mendes localizada no Assentamento Santo Antônio se iniciou no ano de 2015. Ao ver uma reportagem sobre a escola, me propus a ser um professor especializado em Educação do Campo, desse modo, fiz uma pós-graduação lato sensu e me especializei em educação indígena e quilombola, e no mesmo ano passei no concurso para o colégio. As primeiras turmas em que atuei foram multisseriadas do terceiro e quarto ano, onde tomei conhecimento da proposta da Pedagogia da Alternância, desse modo eu morava na escola, as semanas que tinham aula eu trabalhava, nas semanas que não tinham aula eu continuava lá, pois sou morador do assentamento.

Senti um grande desafio em estar em sala de aula e atuar como educador aplicando a proposta pedagógica da escola, entretanto, fui muito bem recebido pelos alunos, pais e pela unidade escolar. Ao planejarmos uma aula buscamos suscitar no aluno uma visão crítica social e histórica, mostrando aos alunos que o campo não é um lugar atrasado e de periferia. Mediante a isso, nesse terceiro capítulo iremos concluir o trabalho, sobre a história do Assentamento Santo Antônio e a criação da Escola Chico Mendes.

Após apresentarmos no I capítulo como o INCRA e o regime militar influenciaram nas questões agrárias da época, bem como, os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva influenciaram nas questões agrárias brasileiras. Além das questões sociais e econômicas do campo e os movimentos sociais que tiveram grande importância para o meio rural, finalizando o I capítulo dissertando um pouco sobre acesso à terra e cidadania.

No II Capítulo, realizamos uma análise documental sobre o longo processo de criação – entre as décadas de 1980 e início do século XXI – do Assentamento Santo Antônio, os quais foram gentilmente cedidos pelo. Desse modo, neste III capítulo apresentaremos a história da Educação do Campo, algumas escolas que estavam localizadas no Assentamento para encerrarmos nosso estudo apresentando a estruturação do Centro de Educação Municipal do Campo Chico Mendes.

4.2 Características da Educação Campo

4.2.1 Diferença entre Educação Rural e Educação do Campo

Entre as décadas de 1920 e 1930 ocorreu uma grande cobrança das classes populares

pela alfabetização. De acordo com Barros e Lihtnov (2016), as escolas no espaço rural começaram a ganhar forças, de modo que com o êxodo rural, a Educação Rural passou a ser uma solução para conter o esvaziamento do campo. Nesses anos, surgiram manifestações – derivadas de grupos que possuíam interesses rurais – contra o crescimento urbano, que ficou conhecido como Ruralismo Pedagógico³⁵. Neste contexto, foi elaborado um modelo de educação ligado ao sistema político-econômico da época, cujo interesse atendia apenas aos interesses elitistas ruralistas. Esse modelo de Educação tinha o interesse em fixar a população nas áreas rurais, sendo assim, manteriam a mão de obra no campo. Uma das ideias dos ruralistas era que essa população tivesse pouco contato com propagandas da cidade, pois tinham receio de que a população migrasse para os centros urbanos (BEZERRA NETO, 2016).

Com a Nova Constituição em 1934, Barros e Lihtnov (2016) entendem que ocorreu o avanço nas questões educacionais. A Educação passou a ser direito de todos, ao menos no papel. Buscou-se, através da educação, o desenvolvimento de valores morais e econômicos da Nação. Com a criação do Ministério da Educação e da Cultura (MEC) na década de 1930, a Educação Rural ganhou grande destaque. Para Bezerra Neto (2016, p. 15), surgiu

um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo (BEZERRA NETO, 2016, p. 15).

Em 1938, o governo Vargas lançou a campanha Marcha para Oeste que visava incentivar a população pobre do interior a se mudar para o campo, favorecendo a permanência do trabalhador rural no campo (PRADO, 1995). Para os Barros e Lihtnov (2016), foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) em 1938, esse órgão foi o responsável por administrar a educação. No campo, ocorreu um grande aumento de escolas, porém em grande parte precárias.

O objetivo principal dessas políticas educacionais era manter o sujeito no campo através de escolas que estavam estreitamente associadas com a produção rural. Em 1940, o movimento do Ruralismo Pedagógico criou os clubes agrícolas, que buscavam formar alunos

³⁵ O Ruralismo Pedagógico, segundo Prado (1995, p. 6) era uma formulação de ideias que “já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da Educação Rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional”.

e professores para serem direcionados ao campo. Esses clubes tinham como primeira finalidade a busca pelo aumento na produtividade rural (BARROS e LIHTNOV, 2016).

De acordo com Bezerra Neto (2016), os ruralistas pedagógicos acreditavam que era importante elaborar um currículo que pudesse dar respostas às necessidades do homem rural. A Educação deveria integrar o seu dia a dia no currículo escolar, como conhecimento na agricultura, pecuária e etc. Foram criadas algumas escolas rurais, porém não existiam professores que quisessem trabalhar nessas escolas, e por isso foi optado pela criação de um curso de ruralismo. Esse curso deveria atender as demandas da população rural, já que com a distância até os centros urbanos seria inviável se deslocar para se instruir.

Segundo Lucas (2008),

Historicamente, o conceito Educação Rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a Educação Rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. A origem está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem (LUCAS, 2008, p. 119).

Em 1956, o governo brasileiro estabeleceu um acordo com os Estados Unidos, onde o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) foi criado, o qual também é conhecido como United States Operation Mission-Brasil (USOM-B). Com essa parceria, iniciou-se o tecnicismo nas escolas brasileiras, este copiando do modelo estadunidense.

É possível perceber que a ideia do governo era a de priorizar a industrialização e a urbanização. Este programa possui três objetivos: o primeiro era de criar um quadro de preceptores de professores do ensino normal em várias escolas normais no país; o segundo era criar e publicar ou adquirir textos didáticos para as escolas elementares e as normais; e o terceiro era enviar cinco grupos de instrutores de professores do ensino normal e elementar para os Estados Unidos, em um período de um ano e, assim, quando regressassem ao Brasil fossem contratados pelas escolas normais para integrar o quadro de professores (PAIVA e PAIXÃO, 1995) apud (VERGARA, 2014).

Segundo Novaes (2017), desde os anos de 1960 vem ocorrendo uma ofensiva do capital contra o campo, conhecida como Revolução Verde, a qual se caracteriza por: roubo e grilagens de terra; morte das lideranças camponesas; concentração de terra por corporações transnacionais; fusão e aquisição no ramo dos agrotóxicos e sementes; revolução biotecnológica através de novos agrotóxicos e sementes transgênicas; e, por fim, ausência de autonomia dos pequenos produtores, que cada dia que passa vem trabalhando mais para os bancos e subordinados às corporações da agroindústria. De acordo com Pereira e Castro

(2021), há

um *gap* entre o meio urbano e o meio rural brasileiro. Apesar da –Revolução Verdell, vivenciada no campo entre os anos 1960/1970, o meio rural ainda padece com os piores indicadores, não somente na educação, mas também em outras variáveis sociais. E a situação é ainda mais delicada nas localidades à margem do agronegócio brasileiro, que vivem de atividades menos capitalizadas, o que aprofunda o ciclo vicioso da pobreza (PEREIRA e CASTRO, 2021, p. 7).

Vale lembrar que diversos movimentos exigiam a democratização da escola pública desde a década de 1920, especialmente pelo número elevado de cidadãos analfabetos (LIU; PINI; GÓES, 2014). De acordo com Brandão (2006) a criação desses movimentos foi influenciado pelas idéias liberais francesas e norte-americanas, ambas baseadas em dois princípios:

O primeiro: a educação escolar era não só um direito de todos os cidadãos, mas o meio mais imediato, justo e realizável de construção das bases de uma sociedade democrática. O segundo: modificações fundamentais nas formas e na qualidade da participação de inúmeros brasileiros, tanto na cultura quanto na vida econômica e política do país, eram uma condição fundamental para a melhoria dos indicadores de nossa situação de atraso e pobreza; a educação estendida a todos através de uma mesma escola: pública, laica e gratuita é um instrumento indispensável em tudo isto (BRANDÃO, 2006, p. 21).

De acordo com Liu, Pini, Góes (2014), os dois pontos apresentados acima buscavam a educação como meio para o progresso e desenvolvimento econômico, isto é, não objetivavam a emancipação dos sujeitos. Desse modo, a educação popular não foi impulsionada pela necessidade do homem do campo e nem pelos trabalhadores das cidades, e sim pelos setores progressistas e ruralistas da sociedade, setores esses que possuíam acesso à riqueza produzida pela sociedade e não compartilhavam da situação de desigualdade social da época.

O projeto dessa experiência de Educação Popular era apenas um: erradicar o analfabetismo. Entretanto, democratizar o acesso à educação não era tão simples, pois era necessário assegurar os bens necessários para ela. Entretanto autores como Brandão (2006), Fávero (1983) e Besisifel (1974) apresentam que os programas oficiais das décadas de 1940 a 1950 para a eliminação do analfabetismo foram pouco efetivos, em grande parte, conseguiram fazer com que os estudantes apenas conseguissem decodificar a escrita, sendo assim, não causou nenhuma mudança estrutural na sociedade (LIU; PINI; GÓES, 2014).

Problemas como distâncias de locomoção, turno das aulas, currículo, tempo de aprendizagens eram um grande empecilho, sendo esse problema encontrado até os dias de hoje devido ao Estado não dar atenção a esse grande problema educacional (LIU; PINI; GÓES, 2014). Mediante os diversos problemas educacionais brasileiros, os grupos de resistência preocupados com a educação se fortaleceram e criaram alternativas ao poder dominante e, aos poucos, a Educação Popular foi trilhando outros caminhos, entre eles, a

emancipação das pessoas que viviam sobre a opressão das elites industriais e rurais.

Em março de 1961, a Igreja Católica através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) criou o Movimento de Educação de Base (MEB), com apoio do Governo Federal. De acordo com Brandão e Fagundes (2016), o MEB tinha como preocupação o desenvolvimento do processo educativo, desse modo, implementou as escolas radiofônicas, destinadas às zonas rurais em áreas subdesenvolvidas do país, sendo destinadas – especialmente – ao Norte, Nordeste e Centro-Oeste (FÁVERO, 1983) *apud* (BRANDÃO e FAGUNDES, 2016).

Vale destacar que a proposta de educação de base era originária da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que visava os povos subdesenvolvidos. Sua implementação no Brasil começou em 1947 com a Campanha Nacional de Alfabetização de Adultos e pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e ocorreu até 1950³⁶.

Além da proposta curricular da educação como preparadora para a indústria e modernização agropecuária, começou – na década de 1960 – a surgir uma concepção de educação como formadora da consciência nacional. Essa concepção surgiu através de discussões ocorridas em países socialistas que visavam romper o predomínio da cultura elitista. A educação popular era posta como cultura e de acesso a todos os povos, sendo extremamente necessário no contexto brasileiro (BRANDÃO e FAGUNDES, 2016). Neste sentido:

No início da —década que não acabou, como ficou conhecido o período dos anos de 1960, esboços de novas ideias e propostas de ação social, através da cultura e da educação, junto às classes populares, emergem no Brasil e se difundem pela América Latina. Nos seus primeiros documentos, a ideia de uma nova cultura popular irrompe como uma alternativa pedagógica de trabalho político, que parte da cultura e se realiza por meio da cultura (BRANDÃO e FAGUNDES, 2016, p. 95).

A proposta de cultura popular posta em 1960 tinha o intuito de acabar com a inversão da sociedade capitalista, criando uma ruptura inovadora que pensava na educação em seu interior, através de contribuições revolucionárias com a participação de intelectuais militantes. Neste bojo, foi publicado em 1963 – por Fávero (1983) – o documento de ação popular, que buscava criar instrumentos da cultura popular para ser utilizado nas ações populares. O

³⁶ Destacamos que esse movimento da década de 1950 caracteriza a transição do governo que buscava acelerar e modernizar a economia do país (FÁVERO, 1983) *apud* (BRANDÃO e FAGUNDES, 2016). De acordo com Brandão e Fagundes (2016), a proposta estimulada pela UNESCO desde 1947 possui um currículo que baseava-se nos conhecimentos de ler, escrever e calcular. Esse currículo era considerado como o suficiente para o desenvolvimento do pensamento, do trabalho na agricultura, trabalhos caseiros e edificações e etc.

documento apresentava como possibilidades: a —alfabetização, núcleos populares, praças de cultura, teatro, artes plásticas, cinema, música, publicações, festas populares, festivais de cultura|| (BRANDÃO e FAGUNDES, 2016, p. 98).

Com o golpe militar em 1964, todo o avanço educacional popular que vinha ocorrendo, retrocedeu. A reforma educacional foi abandonada e surgiu um novo modelo que ficou conhecido como o modelo tecnocrático-capitalista-dependente³⁷ (BARROS e LIHTNOV, 2016). Segundo Ferreira Jr. e Bittar (2008),

a política educacional do período entre 1964 e 1985 estava, em última instância, vinculada organicamente ao modelo econômico que acelerou, de forma autoritária, o processo de modernização do capitalismo brasileiro. Ainda mais: foram reformas educacionais que estavam inseridas num contexto histórico de transição de uma sociedade agrária para uma sociedade urbano-industrial, cujas transformações societárias se desenrolavam desde 1930 (FERREIRA JR. e BITTAR, 2008, p. 336).

Em paralelo a esse modelo, Barros e Lihtnov (2016) apontam que a população rural foi sendo excluída, iniciou então uma mobilização junto com a Igreja católica e partidos políticos da esquerda. Dessa manifestação surgiu um modelo de educação bem diferente do proposto pelo governo, oposto aos interesses imperialistas do padrão estadunidense. Esse modelo de Educação era baseado na pedagogia de Paulo Freire e influenciou os movimentos sociais da época. Em paralelo ao desenvolvimento da educação popular, temos o processo de modernização da agricultura que ficou conhecida como Revolução Verde. Como informado acima, ela tinha como ideia motriz a modernização da agricultura ampliando o uso das tecnologias, porém ela causou a degradação ambiental e a exclusão social no campo.

Para Wanderley (2009), o processo de modernização fez com que a maioria dos trabalhadores que não eram proprietários fosse expulsa, e inviabilizou a reprodução de um campesinato em um espaço estável. Segundo o autor, esse —processo não revolucionou, como ocorreu em outras situações históricas, a estrutura fundiária e, conseqüentemente, nem o predomínio político que ela produzia, fato que permaneceu como um elemento estruturante do mundo rural|| (WANDERLEY, 2009, p. 37). A Educação Rural, de acordo com Barros e Lihtnov (2016), continuou servindo exclusivamente ao capital. Nesta conjuntura, a criação de programas para as escolas não tinham continuidade e quando feitas tinham apenas como ações de caráter emergencial.

Somente com a constituição de 1988 e a participação dos movimentos sociais é que o debate sobre a educação popular foi retomado. No entanto, na década de 1990 foi adotado o

³⁷ O modelo de desenvolvimento foi marcado pela modernização de diversos setores, da alta concentração de renda e marginalização das classes baixas, neste período (1964) foi firmado parcerias baseadas em uma trílice aliança do capital internacional, com a burguesia local e a tecnocracia militar (BARROS e LIHTNOV, 2016).

modelo econômico neoliberal, que via a educação como um mercado, onde a população se torna consumidora. A Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1996 foi um grande exemplo da visão da educação no modelo neoliberal, a lei possuía uma visão retrógrada e em conjunto com o capital. De modo geral, a LDB/96 ignorou a necessidade da mudança de novas teorias da educação e do processo de ensino e aprendizagem (BARROS e LIHTNOV, 2016).

Mesmo antes da LDB/96, Lucas (2008) afirma que em 1987 ocorreu o encontro da educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Com esse encontro ocorreu a uma contraproposta da Educação Rural, onde a ideia principal era melhorar o ensino a partir das necessidades do campo. Esse encontro foi o marco entre a transição da Educação Rural para a Educação do Campo, sendo os movimentos sociais os agentes causadores dessa mudança. Durante o encontro ocorreu a criação de subcomissões regionais para aprofundar o debate e para a construção de um novo modelo de Educação no Campo (LUCAS, 2008).

Existem algumas diferenças entre a Educação rural e a Educação do Campo. Segundo Barros e Lihtnov (2016), enquanto a Educação Rural serve para atender as necessidades do capital, a Educação do Campo serve para representar os movimentos sociais do campo, partindo de uma educação feita por eles mesmos. A Educação Rural percebe o espaço agrário como um espaço de produção, enquanto a Educação do Campo busca compreender o pluralismo que existe no espaço agrário, juntamente com a emancipação social dos sujeitos.

Para Fernandes (2006), a Educação Rural é um paradigma do capitalismo agrário e a Educação do Campo é um paradigma da questão agrária³⁸. De acordo com o autor, a Educação Rural foi construída a partir do paradigma do capitalismo agrário, onde os camponeses são serventes dos interesses do capital. O desenvolvimento para a Educação Rural seria apenas um tema a ser estudado, onde a educação é uma relação social do campo, que deve ser pensada apenas como um modelo de desenvolvimento para o agronegócio. Em contrapartida, a Educação do Campo vem sendo elaborada pelos movimentos sociais, com princípios de autoria dos territórios imateriais e materiais. Esta proposta é indissociável da relação entre o desenvolvimento e a educação, compreendendo o campo como um território, onde a educação precisa ser articulada para que ocorra o desenvolvimento (FERNANDES, 2006).

Segundo Arroyo (2007), a história nos mostra que não existe uma tradição e nem formulação de políticas públicas, ou até mesmo a prática de formar profissionais para a

³⁸ A questão agrária é a ideia que algumas pessoas chegaram à conclusão de que os trabalhadores rurais brasileiros são assalariados disfarçados e que buscam melhores salários e não terra (SILVA, 1981).

Educação do Campo, muito menos de formar educadores do campo. Apesar dos avanços, a Educação Rural possui uma fraqueza: a falta de rede de escolas, profissionais e de manifestações para a construção de um modelo de desenvolvimento. Diferente da Educação Rural, a Educação do Campo reivindica que não se esqueçam da formação de profissionais específicos que proporcionem o direito à educação básica de milhões de jovens, adultos, crianças e adolescentes que vivem no campo.

A Educação Rural para Caldart (2008), já foi uma visão pragmática e um instrumento da educação, posta a serviço pelas demandas de um modelo de desenvolvimento de campo, não possui caráter emancipatório e possui a visão setorial, pensando na produção apenas como uma dimensão de negócios. Ainda sobre a Educação do Campo, Caldart (2008) identifica três questões fundamentais, sendo elas:

Primeira: A materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo - Política Pública - Educação. É a relação, na maioria das vezes tensa, entre estes termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo [...] Segunda: A Educação do Campo trata de uma especificidade; assume-se como especificidade: na discussão de país, de política pública, de educação. Essa característica nos tem aproximado e distanciado de muitos sujeitos/grupos que fazem e discutem educação e que defendem uma perspectiva de universalidade, de educação unitária e que nos alertam para o perigo da fragmentação das lutas da classe trabalhadora. Também aqui há uma tensão a ser enfrentada, para que a contradição real possa ser apreendida e superada.[...] Terceira: O movimento da Educação do Campo se constitui de três momentos que são distintos, mas simultâneos e que se complementam na configuração do seu conceito, do que ela é, está sendo, poderá ser (CALDART, 2008, p. 2).

No Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) foi possível constatar que é impossível compreender a Educação do Campo se dissociá-la das questões agrárias brasileiras e da tríade estruturante (campo-educação-política pública). Pois a Educação do Campo fala sobre a disputa entre o agronegócio e a agricultura familiar, das consequências acarretadas ao homem, natureza e sociedade geradas pelos modelos de desenvolvimento (CALDART, 2012) *apud* (MOLINA, 2015).

Ressaltamos que a Educação no meio rural esteve atrelada a um modelo de educação atrasada desde sempre, com baixa qualidade, falta de recurso, e esse problema continuou por muito tempo, sendo esses os elementos que constituem o paradigma pelo qual a Educação do Campo encampa sua luta. Frente a essa realidade, a Educação do Campo surgiu como uma solução para o desenvolvimento político, cultural e social da população do campo, pensando em seus aspectos e diferenças sociais (BARROS e LIHTNOV, 2016). A partir desta breve exposição, podemos compreender que a Educação Rural veio em primeiro, como uma forma

do governo acabar com o êxodo rural. Já na década de 90, os movimentos sociais trouxeram para o campo um modelo de educação baseado em Paulo Freire que observamos nas propostas pedagógicas da educação no campo. No próximo tópico vamos acompanhar mais de perto o processo de consolidação da proposta da Educação do Campo.

4.2.2 Surgimento da proposta de Educação do Campo

Um ponto que devemos abordar ao falarmos sobre o início da Educação do Campo, são as lutas para uma educação pública e gratuita através do —Movimento Docentel, que se originou na Lei 9.394/96 conhecida também como a LDB/1996. A LDB, definiu responsabilidades dos sujeitos históricos (família e sociedade) perante a educação, seja na cidade ou no campo. O estatuto da educação obrigatório já estava incluído na Constituição de 1988, posta como um direito público subjetivo que acarretou em consequências positivas ao campo. Da mesma forma, foi aberto o espaço para as propostas da educação escolar de qualidade em alternativa a Educação Rural (Parecer nº 36/2001, CEB/CNE) apud (MUNARIM, 2008).

Segundo Kolling e Caldart (2017), no dia 27 a 30 de Julho de 1987 ocorreu o Iº Seminário Nacional de Educação em Assentamentos em São Mateus-Espírito Santo. O seminário foi realizado a partir da decisão da Comissão Nacional dos Assentados e dos técnicos ligados ao MST. Essa comissão contou com 13 representantes, sendo eles professores e monitores, dos estados de Espírito Santos, Santa Catarina, São Paulo e Paraná. O encontro tinha como objetivo:

O 1º objetivo a que nos propusemos foi a socialização dessas experiências para, a partir delas, caracterizar a proposta de educação nos assentamentos. O 2º objetivo, decorrente dessa troca de experiências, foi clarear mais a nossa proposta de educação renovada e chegar a uma linguagem comum (KOLLING e CALDART, 2017, p. 9).

Kolling e Caldart (2017) entendem que o objetivo do Iº Seminário Nacional de Educação em Assentamentos era Educação popular era transformar a realidade social através do concreto, da experiência, prática e, bem como promover a consciência de classe etc. Em síntese, valorizava-se a educação Popular e a participação, cooperação, pensamento crítico, de modo que o objetivo principal era transformar a realidade social através do concreto, da experiência, prática, bem como, promover a consciência de classe etc. A Educação Popular encabeçada por esses sujeitos não valorizava a acomodação, competição e o individualismo, pelo contrário, valorizava a participação, a cooperação, solidariedade, criatividade, pensamento crítico e auto capacitação. Ou seja, valoriza a relação baseada na igualdade, onde

ambos podem aprender e ensinar os Valores da educação Popular e a participação, cooperação, pensamento crítico, etc. (KOLLING e CALDART, 2017).

No relatório-síntese resultante do Encontro do Iº Seminário Nacional de Educação em Assentamentos, vemos a defesa de uma Educação Permanente, onde não se limitaria no tempo e no espaço. A Educação deveria seguir em constante permanência, sua Metodologia deveria ser baseada na inter-relação da prática e teoria e, ao mesmo tempo, na produção coletiva do conhecimento de forma crítica. O papel do professor seria de coordenar (guiar) e motivar a participação, buscando aprofundar os saberes populares com o conhecimento científico (KOLLING e CALDART, 2017).

Os objetivos do I Seminário Nacional de Educação em Assentamentos eram o de propor a troca de experiências da Educação do Campo para caracterizar a proposta da educação nos assentamentos. A outra proposta era de que com a troca de experiências, poderia-se chegar a uma linguagem comum. Um dos pontos importantes foi o da troca de experiência entre os estados de SC e ES³⁹, ambos possuíam um projeto de educação para a formação de professores ou monitores e experiências na elaboração de material didático condizente com a realidade do campo (KOLLING e CALDART, 2017).

Todo esse debate sobre o modelo de educação se consolidará no I Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária (I ENERA) e, desse modo, foi criado o princípio da Educação do Campo. Para Bezerra Neto (2010) foi no final dos anos de 1990 e início do século XXI que surgiu o movimento —Por uma Educação do Campo|. Tal movimento educacional defendia que o mundo rural era diferente do mundo urbano, pois era constituído por realidades diferentes. Para o autor, esse movimento nasceu através de debates da —escola diferente| defendido pelo Movimento do MST⁴⁰ no início da década de 1990, porém só ganhou força com o Iº ENERA realizado em 1998. Segundo Munarim (2008), o MST pode ser considerado o movimento vital para o início do movimento de Educação do Campo. No entanto, é importante destacarmos outros movimentos sociais que contribuíram como, por exemplo, o MMC, MPA, a CONTAG e a CPT.

³⁹ As dificuldades encontradas por esses dois estados foram as mesmas: os monitores não possuíam magistérios, existe a falta de recursos materiais, local apropriado, recursos humanos, além da interferência das coordenações do município de ensino. E a partir dessa troca de experiências foi possível perceber que a luta não é por escolas e sim pela educação (KOLLING e CALDART, 2017).

⁴⁰ O MST pensava em uma Educação do Campo que desconsiderava a totalidade, não pensando na realidade de forma objetiva e via como necessário aprender apenas o conhecimento de agricultores e ignorando o conhecimento científico. Os movimentos sociais (como exemplo, o MST), reivindicam que os programas de formação de educadores do campo sejam incluídos o saber do campo, bem como as questões da terra, as tensões no campo contra o latifúndio, monocultura, agricultura familiar, expulsão da terra e etc. (ARROYO, 2007).

Para Munarim (2008), o Iº ENERA – que ocorreu na Universidade de Brasília (UnB) – foi o marco histórico que simbolizou o início da Educação do Campo no Brasil. Segundo o autor, no evento foi lançado o —Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, documento que pode ser considerado a certidão de nascimento da Educação no Campo. Ao mesmo tempo em que podemos considerar o Iº ENERA como um ponto de partida, podemos considerá-lo – também – como um ponto de chegada, pois a luta pela educação do MST nas escolas de assentamentos e acampamentos sem-terra já eram práticas conhecidas pela Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) há vários anos (MUNARIM, 2008).

O Iº ENERA sintetizou os elementos que fundaram o Movimento de Educação do Campo, pois evidenciaram que existia um sujeito coletivo com força, entes sociais que possuem propósito e eram capazes de exercer a sua autonomia política, pois estava munido de consciência dos seus direitos (MUNARIM, 2008). Os defensores desse movimento se afirmaram como um conjunto de sujeitos, que se articulam politicamente e lutam por um projeto com um propósito, um ideário utopia de transformação da sociedade. De acordo com Munarim (2008):

Somos educadoras e educadores de crianças, jovens e adultos de Acampamentos e Assentamentos de todo o Brasil, e colocamos o nosso trabalho a serviço da luta pela Reforma Agrária e das transformações sociais [...] compartilhamos do sonho da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o Brasil, um projeto do povo brasileiro (MUNARIM, 2008, p. 4).

Para Molina (2015), quando falamos sobre a materialidade de origem da Educação do Campo, devemos falar sobre as questões agrárias, como a desconcentração fundiária, da organização da sociedade capitalista e da reforma agrária. Desta forma, se faz necessário abordá-la com sua totalidade, pois a ideia de Educação surge da luta de homens e mulheres do campo. A pauta destes grupos é a auto-emancipação das relações de subordinação ao capital que os trabalhadores enfrentam, em conjunto com a intenção de articular a Educação e o trabalho nesse projeto de emancipação.

Existem registros sobre a constituição originária da Educação do Campo, com versões que alteram os sujeitos principais, isto é, retiram o protagonismo dos movimentos sociais camponeses. Estas versões colocam a Educação do Campo como um continuum do que se entendia por Educação Rural. Essa versão é equivocada, pois, a Educação do Campo nasceu como uma crítica da realidade da Educação brasileira, particularmente da população que vive no campo. Não é em si, uma crítica a Educação, mas sim uma crítica a realidade dos trabalhadores do campo, a qual remete aos embates entre projetos de campo que impactam na

realidade educacional. Desta forma, Caldart (2009) entende que quando analisamos a Educação do Campo, precisamos compreendê-la em sua totalidade.

Para Caldart (2009), a Educação do Campo nasceu como uma crítica à realidade da educação brasileira, especialmente a que criticava a realidade do povo que vive e trabalha no campo. Entretanto, devemos ressaltar que a crítica que estamos falando não era apenas uma crítica à educação, e sim a realidade desse povo. A luta pela Educação no Campo não nasceu apenas como uma denúncia, ela surgiu para contrapor as práticas educacionais da Educação Rural. Desse modo, a autora defende que:

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao atual estado de coisas: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (CALDART, 2009, p. 40).

Os movimentos sociais camponeses (principalmente o MST), segundo Caldart (2009) são os protagonistas da criação da Educação do Campo, com um vínculo com os trabalhadores do campo. Para a autora, a partir daí, os sujeitos se colocam como construtores de políticas de educação, isto é, se colocaram como protagonistas. O —dóll da Educação do Campo tem relação com essa ideia de protagonismo, que precisa ser construído e não dado, através de formação de sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para serem sujeitos políticos.

Para Santos e Silva (2016), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) surgiu como resultado das discussões do I ENERA, como reconhecimento de que era necessário aumentar a escolarização dos trabalhadores rurais. Durante o encontro foi identificado que já existia a mobilização de algumas organizações sociais. Desse modo, ocorreu uma articulação que resultou na criação do programa e após as negociações o Ministério Extraordinário da Política Fundiária instituiu a Portaria nº 10/98, em 16 de abril de 1998.

A Portaria nº 10 instituiu o PRONERA com o objetivo de fortalecer a educação nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária. Através de metodologias específicas para o campo, o PRONERA tem o objetivo de contribuir para o desenvolvimento sustentável rural dos projetos de assentamento (FROTA et al. , 2016). O PRONERA deve ser coordenado pelo assessor especial do gabinete do ministério, devendo executar as atividades dando prioridade nas parcerias entre Governo Federal e Instituições de Ensino Superior (FROTA et al. , 2016).

Em 2001, o PRONERA foi incorporado ao INCRA e o programa passou a ser fundido ao referido Instituto, dependendo do apoio das instâncias mais elevadas. Porém, com o apoio

do Estado ocorreu o enfraquecimento da participação dos movimentos sociais e Universidades. Em 2004, se viu a necessidade do reajuste do PRONERA com as diretrizes políticas do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que colocava a educação como um direito social prioritário (HAGE, 2011) apud (SANTOS e SILVA, 2016).

Segundo Santos e Silva (2016), uma das maiores características do programa é o enfrentamento à unificação cultural, afirmando o direito à diversidade. Desse modo, o PRONERA estabeleceu uma perspectiva das políticas públicas com garantia da participação dos sujeitos coletivos, universalizando novos direitos na promoção da diversidade. A diversidade que o PRONERA afirmou foi reconhecida publicamente através do Decreto nº 7.352, no dia 4 de novembro de 2010, onde o Estado integrou o programa a suas políticas públicas de Educação do Campo. Esse decreto representou um ponto importante para a história da Educação do Campo, pois conceituou os camponeses e definiu Escolas do Campo, estabelecendo princípios que englobaria os processos de ensino, considerando a partir do decreta as especificidades dos sujeitos do campo (SANTOS e SILVA, 2016).

De acordo com o Decreto no 7.352, entende-se pela população do campo como os agricultores familiares, assentados e acampados da reforma agrária. O referido Decreto que:

Art. 1º A política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.

As Escolas do Campo devem ser situadas em áreas rurais definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou em área urbana, desde que atendam apenas a população do campo. As Escolas do Campo devem elaborar seus próprios Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) conforme o Conselho Nacional de Educação. A Educação do Campo deve ter garantias como, por exemplo, infraestrutura, transporte, materiais didáticos, áreas de lazer e um PPP conforme a realidade local e a diversidade da população do campo (BRASIL, 2010).

A União, através do Ministério da Educação, deverá prestar apoio técnico e financeiro ao Distrito Federal e aos demais municípios para a implantação de ações para a Educação Básica e Superior da população do campo. Deve-se ofertar a educação infantil (primeira etapa da educação básica) através de creches e pré-Escolas do Campo para crianças de zero a cinco anos (BRASIL, 2010). Ofertando a Educação Básica (modalidade de Jovens e adultos) com qualificação profissional e social atrelada ao desenvolvimento sustentável do campo, bem

como com a educação profissional e tecnológica integrada ao Ensino Médio e acesso à educação superior, priorizando a formação de professores do campo (BRASIL, 2010).

De acordo com Cassol (2017), entre os anos de 2002 a 2003 a Educação do Campo foi institucionalizada, passando assim a fazer parte do Estado. Nestes anos, alguns cursos superiores de licenciatura voltadas para a Educação do Campo foram implementados. Estes cursos tinham como principal característica a interdisciplinaridade, com destaque para as grandes áreas do conhecimento (CASSOL, 2017). Os cursos superiores voltados para a Educação do Campo eram interdisciplinares e cumpriam a função de um único curso. Os professores formados nesse modelo de ensino superior poderiam dar até 5 disciplinas, o que proporciona a economia de mão de obra e de tempo, criando dessa forma profissionais com formações superficiais, com raso referencial teórico (CASSOL, 2017). Desta forma:

A questão da Educação do Campo não é algo finalizado que está pronto, ao contrário é um processo que está em constante disputa, pois há inúmeras linhas teóricas que estão em permanente movimento. Estas linhas teóricas foram suplantadas pela linha institucional, vinculada aos interesses do Estado que assim que não lhe for mais viável certamente não a admitirá mais. Embora haja um formato institucional para se enquadrar o que é Educação do Campo, defendemos a tese de que o que define a Educação do Campo não é a forma, mas o conteúdo. Debater o problema da terra no Brasil, da concentração do latifúndio e da dominação imperialista sobre a produção é, a nosso ver o que mais caracteriza a Educação do Campo (CASSOL, 2017, p. 3).

Com as iniciativas do PRONERA, outras políticas públicas foram criadas, entre elas, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Ambos os programas possuíam o objetivo de auxiliar na Educação do Campo: o PROCAMPO⁴¹ com a formação de educadores e o PRONACAMPO⁴² com auxílio financeiro para ajudar nas políticas do campo (SANTOS e SILVA, 2016).

Em 2015, no relatório final do II Pesquisa Nacional de Educação nas áreas de Reforma Agrária (II PNERA), em conjunto com o INCRA, IPEA e Cátedra Unesco de Desenvolvimento Territorial e Educação do Campo, concluiu que nos anos de 1998 a 2011,

⁴¹ O PROCAMPO foi criado em 2007 pelo Ministério da Educação em iniciativa da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). O programa surgiu através de parcerias com as instituições públicas de ensino superior e buscavam a viabilização dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. Esse programa tem o objetivo de preparar educadores para atuarem em Escolas do Campo na educação básica (SANTOS e SILVA, 2016).

⁴² O PRONACAMPO teve sua criação a partir do Decreto nº 7.352 e foi instituído na Portaria nº 86 em 1 de fevereiro de 2013. A proposta do programa era dar auxílio financeiro e técnico para facilitar as políticas públicas no campo, sendo estruturado em quatro eixos: —Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica (SANTOS e SILVA, 2016, p. 141).

165 mil assentamentos da Reforma Agrária obtiveram acesso a 320 cursos do PRONERA. Através de 82 instituições de ensino de todo o Brasil, os cursos podem ser divididos em três, em primeiro a Educação de Jovens e Adultos (EJA) fundamental, EJA-médio e EJA superior (PEREIRA e CASTRO, 2021). Para Pereira e Castro (2021) os programas voltados para a formação de professores para atuar na Educação do Campo são de suma importância.

Para pensar a Educação do Campo, Arroyo (2007) parte da existência de uma hipótese que afirma que o sistema escolar é pensado a partir do paradigma urbano. Por esse motivo, a criação de políticas educativas e políticas públicas são pensadas na questão das cidades urbanas, onde é idealizado que a cidade é um espaço de civilização, de sociabilidade, cultura e educação. Em contrapartida, estabelece-se uma visão negativa sobre o campo, sendo um lugar de atraso, de uma cultura tradicionalista.

A palavra adaptação é comumente utilizada em políticas públicas e ordenamentos legais quando se fala do campo, mostrando o campo como um outro lugar, bem como os povos do campo, suas escolas e educadores. O paradigma urbano é atrelado a consequência da secundarização do campo e na ausência de políticas públicas voltadas para o campo, seja na área da educação, da saúde e etc. Mesmo que os profissionais urbanos estendam seus serviços ao campo, eles serão precarizados/adaptados, onde esses profissionais não possuem nenhum vínculo cultural com o campo e não residem junto com os povos do campo (ARROYO, 2007). Pensando nessas questões, não existe sentido nas políticas públicas de formação de educadores do campo, pois os professores da cidade poderiam ir para as escolinhas rurais e colocar em prática seus saberes docentes e depois voltar. Outro ponto que devemos pensar é no transporte de crianças e adolescentes do campo para as escolas urbanas, sendo esse um dos pontos que fomentam o paradigma urbano (ARROYO, 2007). Com o transporte dos alunos do campo, os professores não precisam se deslocar para o campo e trabalhar em escolas rurais precárias. Os professores urbanos não precisam se adaptar a realidade rural dos alunos, desse modo, esses alunos são levados a escolas urbanas e as crianças poderiam esquecer sua identidade, já que estavam socializando com os alunos urbanos desde a infância criando assim uma identidade urbana (ARROYO, 2007).

Em decorrência das reivindicações dos movimentos sociais, mediante a falta de políticas voltadas para a formação de educadores, Arroyo (2007) lembra que foram criados cursos de magistério, cursos normais de nível médio e cursos de Pedagogia da Terra oferecido pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). A estratégia dos movimentos sociais foi dividida em duas partes: criar seus próprios programas e ocupar o espaço em instituições de formação, criando convênios com escolas/faculdades/universidades (ARROYO, 2007).

O curso Pedagogia da Terra/ES foi criado no final de 1999 pela parceria entre o Movimento Sem Terra, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e Universidade Federal do Espírito Santo. Em 2002 o convênio foi renovado para oferta da Segunda Turma. O currículo para ambas as turmas é o mesmo, totalizando oito períodos de 300 horas cada (FOREST, 2005, p 1).

De acordo com Arroyo (2007), a estratégia dos movimentos sociais era de entrar em programas já estabelecidos, e com o decorrer das décadas os movimentos aprenderam a ocupar espaços políticos. Com a ideia de ocupar as instituições de formação de educadores (a Universidade Federal do Espírito Santo é um exemplo, como citado acima), os movimentos sociais defendem a sua presença legítima nas instituições privadas e nas públicas criadas para formar normalistas, professores e pedagogos.

Segundo Arroyo (2007, p. 165), a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo em 2004, proporcionou aos movimentos do campo um avanço na defesa de seus direitos de políticas públicas, de modo que a frase que marca a militância dos educadores é

—Educação, direito nosso, dever do Estado. Em mais de uma década, o autor ressalta que os movimentos sociais vêm buscando a garantia de seus direitos de educação para os povos do campo. Nesta luta, a ocupação das instituições de formação de educadores é um marco importante, bem como o convênio entre as instituições e o PRONERA.

Logo após o início do convênio entre o PRONERA e as instituições de educação pública do ensino superior, os movimentos sociais começaram a reivindicar políticas públicas para formar professores para o campo. Desse modo, os movimentos sociais passam a exigir a ação das instituições públicas e do Estado para formar profissionais para a Educação do Campo, visando garantir o direito à educação pública para os povos isolados (ARROYO, 2007). De acordo com Arroyo (2007):

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo (ARROYO, 2007, p. 167).

Os cursos voltados para a formação de professores para o campo são ofertados em regiões onde existem grandes concentrações de comunidades rurais, sendo os cursos ofertados em formato semipresencial e voltado para a formação da pedagogia em conjunto com a realidade social dessas comunidades (ARROYO, 2007). Arroyo (2007) ressalta, ainda, que os

movimentos sociais têm sido importantes nas reivindicações de políticas públicas de formação e educação nas últimas décadas e, acima de tudo, pela defesa da permanência da agricultura camponesa e a extinção do agronegócio, bem como vem defendendo a tradição do campo, a cultura do campo, seus valores e territórios.

A partir da leitura dos autores citados acima, podemos compreender que a partir dos movimentos sociais em prol da educação é que a Educação do Campo ganhou seu espaço. Vejamos, então, mais alguns elementos referentes às propostas pedagógicas da Educação do Campo.

4.2.3 Proposta pedagógica da Educação do Campo

Existe uma grande diversidade de escolas brasileiras, sejam elas urbanas ou do campo. Nesta perspectiva a discussão sobre como as práticas pedagógicas devem estar de acordo com as particularidades no contexto de cada região e de cada escola. A Educação do Campo surgiu no meio de tensões, dilemas, lutas e conquistas e, pensar essa educação, é pensar na garantia de uma educação autônoma e libertadora (OLIVEIRA e LOPES, 2016). Desse modo, a defesa de uma Educação do Campo que realmente cumpra seu papel, deve estar voltada:

para uma escola do campo vinculada ao desenvolvimento sustentável da comunidade local e integral, essa relação deve levar em consideração as necessidades reais da comunidade, sempre frisando o respeito à natureza, uma vez que a escola do campo tem o privilégio de estar perto do meio ambiente. Desse modo, caracterizado como escola do trabalho e do trabalhador que deve ter o respeito pela natureza, e em meio a sua complexibilidade a escola camponesa possibilita essa nova modalidade que traz um olhar carinhoso para o campo a —terral fonte de sustento dentro da sustentabilidade, mostrando ao educando que o campo tem muito a oferecer, principalmente nos últimos tempos onde houve grandes avanços tecnológicos nos setores agrícolas e da pecuária, bem como, melhorias para os pescadores, gerando mais empregos e autonomia com empreendedores do e no campo, cientes dos direitos e deveres que tem perante a natureza e o que ela oferece (OLIVEIRA e LOPES, 2016, p. 10).

De acordo com Caldart (2008), existem pesquisadores que tratam a Educação do Campo fora do campo, tirando essa população do seu cenário. Existe também quem queira tirar a dimensão política da Educação do Campo, com receio das relações entre o Estado contaminar os objetivos sociais e de emancipação. Há também as pessoas que gostariam que a Educação do Campo fosse tratada como uma pedagogia, com um debate originado apenas do campo da educação, e sendo conceituada como uma proposta pedagógica das Escolas do Campo.

Para Silva Filho (2014) o currículo da escola do campo desejada pelos movimentos sociais é uma que se adegue a população do campo. Esse currículo visa intercalar entre a

escola, cultura camponesa e o cotidiano. A Pedagogia da Alternância é o caminho para a criação de um currículo democrático e que seja voltado para a Educação do Campo. Segundo Silva Filho (2014), a Pedagogia da Alternância busca juntar a educação com o trabalho, o que acaba se tornando um desafio para a educação atual. A Pedagogia da Alternância precisa ser posta na perspectiva do multiculturalismo curricular, essa proposta é feita pelos movimentos sociais, sendo essa a pedagogia recomendada pela LDB e Plano Nacional de Educação(PNE), para Escolas do Campo. Dessa forma a:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE) e pelo que determinam as -Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campol, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 01/2006, do Conselho Nacional de Educação/CNE, aprovado em 01/02/2006 que recomenda a adoção da Pedagogia da Alternância em Escolas do Campo (SILVEIRA e GRAUPMANN, 2013, p.2).

Para Sinhoratti (2014), ao analisarmos a Pedagogia da Alternância de forma superficial é possível perceber que não faz referências a Paulo Freire, e que ela apresenta especificidades que a diferem de outras propostas pedagógicas. Entretanto, quando analisamos a Pedagogia da Alternância de forma mais profunda é possível perceber que alguns dos seus elementos são baseados no discurso de Freire, principalmente no Brasil.

A autora Sinhoratti (2014) elaborou um quadro síntese a partir das informações tiradas de Zanella (2007). Para a autora, tanto a Pedagogia da Alternância quanto a Pedagogia de Paulo Freire partem dos planos de estudos. É a partir desses planos que os alunos, coordenadores e monitores debatem sobre os conteúdos a serem trabalhados, partindo das necessidades dos alunos e da família, e a partir dessa análise é que surgem os Temas Geradores. A partir desses pontos iremos abordar alguns pontos sobre a Pedagogia da Alternância e a Pedagogia de Paulo Freire.

A Pedagogia da Alternância possui um método de ensino que é baseado no Tempo Escolar-Tempo na Comunidade, além disso, se baseia também na Teoria- Prática. O professor exerce o papel de orientar as atividades, seja na Casa Familiar (escola) ou na propriedade familiar, o aluno tem o papel de romper com o modelo de educação formal, utilizando a experiência da alternância como para sua formação (ZANELLA, 2007) apud (SINHORATTI, 2014).

Os temas geradores podem ser vistos da Pedagogia da Alternância, de uma forma bastante organizada, os coordenadores, monitores e alunos analisam o Plano de Estudo e a partir daí acham seus temas. Desse modo, utilizar a Pedagogia da Alternância e proporcionar uma formação diferente aos alunos do campo, sendo provocados a formular e experimentar

conhecimentos através de um processo permanente de interação-ação, reflexão e ação (SILVA, 2010). Em análise é possível perceber que existe diversos tipos de alternância entre elas:

à alternância justapositiva ou falsa alternância - que se caracteriza pela sucessão temporal de períodos consagrados a atividades diferentes em locais diferentes, sem o estabelecimento de nenhuma ligação explícita entre a formação e atividades práticas; à alternância aproximativa ou associativa - que apesar de envolver certo nível de organização didática na vinculação dos dois tempos e espaços da formação, caracteriza-se muito mais por uma simples adição de atividades entre si; e à alternância real ou integrativa, que consiste em efetivo envolvimento do educando em tarefas da atividade produtiva, de maneira a relacionar suas ações à reflexão sobre o porquê e o como das atividades desenvolvidas (SILVA, 2010, p. 185-186).

A outra pedagogia que iremos apresentar é a do Paulo Freire, os seus conteúdos são obtidos através da experiência de vida entre os alunos, que acabam se tornando temas geradores, os quais também são utilizados na Pedagogia da Alternância. A diferença é que, enquanto na Pedagogia de Paulo Freire os temas são retirados da vivência dos alunos, na Pedagogia da Alternância os temas são decididos e discutidos com alunos, coordenadores, monitores a partir do Plano de Estudo (ZANELLA, 2007, *apud* SINHORATTI, 2014).

Já o método de ensino de Freire é feito a partir da problematização e do diálogo, almejando que os alunos consigam construir eles próprios seus conhecimentos. O professor conhecido também como educador, e apresentado na pedagogia freireana como um coordenador de ensino, enquanto cabe aos alunos compreender os saberes da sua realidade (ZANELLA, 2007) *apud* (SINHORATTI, 2014).

Após apresentarmos os elementos das Pedagogias da Alternância e de Paulo Freire, é possível analisar, que e de forma evidente que ambas possuem aspectos similares, por exemplo, o professor que exerce o papel de coordenador/monitor e não possuem um aprofundamento teórico-metodológico. De acordo com Sinhoratti (2014), as pedagogias da Alternância e de Paulo Freire caminham juntas. Apesar de ambas as pedagogias não apresentarem elementos pontuais, possuíam abordagens semelhantes. Podemos compreender que a Pedagogia da Alternância e a Pedagogia de Paulo Freire são bastante similares, e ambas podem ser consideradas com propostas pedagógicas do campo. Porém existem alguns pontos que devemos questionar em relação a essa pesquisa, a Escola Chico Mendes possui uma educação voltada apenas para a Pedagogia da Alternância?

Deste modo, se faz necessário compreender como o Centro de Educação Municipal do Campo Chico Mendes utiliza a Pedagogia da Alternância a seu favor, entretanto. No que se refere a esta escola, em seu PPP ela se propõe uma pedagogia própria, considerando o

estudante inserido em sua família e comunidade e, ao mesmo tempo, procurando o conhecimento global do meio rural. E, para permitir a integração entre estudante, escola, família e comunidade, a escola adotou a Pedagogia da Alternância (PPP, 2019).

A Pedagogia da Alternância no Centro de Educação Municipal do Campo Chico Mendes é baseada em um Plano de Formação em 5 pontos. Um primeiro ponto tem a Alternância como base, a qual é estruturada na repartição do tempo de formação vivido na comunidade, onde o aluno é acompanhado pela família e pela comunidade em seu estudo. Um segundo ponto é o Internado (período da escola), onde o aluno aprende hábitos sociais, supera o individualismo através do trabalho e da vivência em grupo, além de garantir uma formação global pelas reflexões e análises da sua realidade com os outros colegas.

O terceiro tem a ação comunitária que é o período de trabalho na família e a vivência em comunidade, onde o aluno consolida as informações trazidas da vida para a escola através dos instrumentos pedagógicos, cabendo a família avaliar o processo educativo do estudante. No quarto ponto temos o Plano de Estudo que é um questionário elaborado pela escola, que é formulado pelos alunos com orientação dos monitores e respondido em casa pela família e comunidade. Ao retornar a escola, o plano é analisado e discutido entre os alunos para ser aprofundado nas aulas e atividades de ensino. No colégio ocorre a análise do plano de estudo, a partir dele os coordenadores e monitores tiram seus Temas Geradores e aprofundam os temas da realidade vivida pelos alunos. O último ponto é o Caderno da Realidade, que é um documento que recolhe análise feita pelos pais, comunidade e monitores dos problemas da família e comunidade. Ele permite ao aluno descobrir aspectos da família e comunidade, além da tomada de consciência que permite ao aluno perceber a vida cotidiana (PPP, 2019).

A Pedagogia da Alternância se encaixa perfeitamente na Educação do Campo, pois possui como base metodológica o tempo escolar e o tempo na comunidade, fazendo uma relação entre o que os alunos aprendem em sala de aula e a realidade da sua família e comunidade. Vale ressaltar que a Pedagogia da Alternância que tratamos neste trabalho é a Alternância real ou integrativa como apresenta Silva (2010), um modelo de prática pedagógica em que o aluno é envolvido em tarefas que relacionam suas ações e reflexões. Mas antes de apresentar de forma mais detalhada o Centro de Educação Municipal do Campo Chico Mendes, é fundamental algumas amostragens das escolas que existiram no Assentamento Santo Antônio antes da escola em tela.

5 ESCOLAS DO ASSENTAMENTO SANTO ANTÔNIO - DO PASSADO AO PRESENTE

5.1 Considerações iniciais

Neste capítulo iremos apresentar a análise dos Diários de Classe e Livro de Matrícula das antigas escolas presentes no assentamento, a Escola Municipal Clara Nunes, Escola Municipal Umbelina Costa e a Escola Municipal Santo Antonio . Além disso, será apresentado a proposta pedagógica e a infraestrutura do Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes. Vale ressaltar que o acesso dos Diários e Livros de matrículas das antigas escolas estavam em posse de moradores do assentamento, eles iriam ser jogados fora quando tive a oportunidade de encontrá-los antes, podendo guardar esses documentos de suma importância para a história do assentamento.

5.2 Escola Municipal Clara Nunes

Com a ocupação dos trabalhadores rurais sem-terra na Fazenda Santo Antônia – antiga sede da EMBRATER – em 1984, surgiu em um grande galpão a Escola Municipal Clara Nunes em 1985. O único documento que nos chegou desta escola foi o segundo Livro de Matrícula e Diário de Classe. Como era de praxe, os Diários de Classes ditavam todo o funcionamento destas unidades escolares rurais. Os Diários de Classes desta escola eram fornecidos diretamente pela Secretaria da Educação do Estado de Goiás, por meio do PRONASEC/RURAL que pertencia às Secretarias Municipais de Educação.

O exemplar que tivemos acesso trazia em sua capa os seguintes dizeres: —Faça de sua escola rural uma agência de educação na sua área. O primeiro item a ser mencionado neste diário é: —Organize sua classe. Nesta sessão era direcionada ao professor ou professora, onde vemos as sugestões de como conduzir o trabalho em sala de aula, com —disciplina e ordem. Com essa orientação, o documento indicava que o aluno ou aluna sentiriam que —o trabalho escolar ajudará a tornar-se a pessoa que ele deseja ser.

No item —Conheça seus alunos, o documento apontava como o relacionamento entre alunos(as) e professores(as) deveriam ser harmônicos e de confiança. Neste item, ainda, vemos os dizeres: —Dê afeto e atenção. Esses dizeres indicavam que toda criança precisa de sentir-se segura, estimada e reconhecida e, acima de tudo, aceita como membro do grupo. Por fim, encontramos o tópico —Planeje atividades, onde sugeria que o professor organizasse as atividades de ensino em sala de aula. Depois de várias instruções, o referido Diário de Classe

fecha com os dizeres: –procure dar a todos a noção de que a escola é um patrimônio da comunidade.

Em conversas informais com o primeiro professor – Hermes Lopes da Escola Municipal Clara Nunes – ele nos informou que as únicas instruções escritas para o exercício do professorado da época eram as recomendações do Diário de Classe em tela. O referido professor acrescenta que muito raramente ocorria uma visita da Secretária na Escola e, mais, o professor fazia de tudo um pouco na escola.

É curiosa a grade curricular registrada nos Diários de Classes entre 1985 e 1987 eram fornecidos diretamente pela Secretaria de Educação do Estado de Goiás, uma vez que a região estava na região norte, onde hoje chama-se estado do Tocantins. Na escola Clara Nunes eram ofertadas cinco disciplinas escolares, eram elas: Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa), Matemática, Iniciação à Ciência e Integração Social. Já os Diários de Classes de 1988 a 2005 eram diretamente fornecidos pela própria Secretaria Municipal de Porto Nacional. Neles, vemos que a grade curricular incluía sete disciplinas escolares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Higiene, Religião e Comportamento.

Vejamos o quadro produzido através da análise destes diários: Quadro 5 – Escola Municipal Clara Nunes (1985-1990)

ESCOLA MUNICIPAL CLARA NUNES (FAZENDA PECUÁRIA VELHA)					
SÉRIE	1985	1986	1987	1988	1989
Alfabetização	39	25	31	28	24
1º	07	12	21	15	12
2º	06	05	03	12	03
3º	01	01	03	06	04
4º	01	-	-	02	-
Total de alunos matriculados	54	43	58	63	43

Fonte: Montada pelo autor da dissertação, 2023.

De acordo com o quadro 5, a Escola Municipal Clara Nunes oferecia da Alfabetização ao 4º do primário de forma multisseriada, pelo menos até 1990, retornando a alfabetização apenas em 2001 e 2002 (confirmar quadro de 1990-1999 e quadro de 2001-2005) . Apesar da fragmentação de dados, a média de alunos – entre 1985 a 1991 – na alfabetização era de 29,4 de aluno por ano, o que demonstra uma quantidade considerável de crianças matriculadas. Não encontramos informações referentes a ausência de dados sobre o número de alunos matriculados na Alfabetização. Não encontramos alunos matriculados na Alfabetização nas outras duas escolas que existiam simultaneamente na região, isto é, nas Escolas Umbelina Costa (1990-2011) e na Escola Santo Antônio (1992-2005), ambas escolas municipais.

Podemos supor que a ausência de dados ocorreu devido a nucleação com a primeira série e, ainda, a divisão dos alunos com as outras duas escolas, as quais também funcionam de forma multisseriadas. Essa hipótese se justifica devido ao fato de que ocorreu um aumento vertiginoso no número de alunos na primeira série, conforme o quadro (1990-1999).

De acordo com o quadro anterior, a média de alunos na primeira série no mesmo recorte foi de 13,04 alunos, enquanto na segunda série era de 5,8 alunos, na terceira série era de 3 alunos e na quarta série era de apenas 3 alunos matriculados em 5 anos. Vemos que a quantidade de crianças matriculadas decrescia da alfabetização até a quarta série, podemos supor que as famílias que ocuparam a região eram famílias muito jovens com crianças pequenas ou, ainda, a distância das moradias até a escola. Mas sem pesquisas posteriores, especialmente baseadas na oralidade, não podemos aprofundar nesta análise. Mas de qualquer modo, em cinco anos, foram matriculadas 261 crianças, ou seja, uma média de 52,2 crianças por ano. Para os parâmetros de hoje, podemos considerar que seja um número considerável, uma vez que na escola do Campo Chico Mendes encontramos o número de 43 crianças matriculadas da Alfabetização até o 4 ano.

Quadro 6 – Escola municipal Clara Nunes (1990-1999)

ESCOLA MUNICIPAL CLARA NUNES (FAZENDA PECUÁRIA VELHA)										
Série	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Alfabetização	-	-	-	-	-	-	-	-	01	01
1	43	45	32	46	20	23	24	26	20	12
2	32	24	10	37	05	06	12	05	17	15
3	16	04	07	21	07	09	05	06	05	06
4	07	01	04	10	05	08	02	01	03	07
Total de alunos matriculados	98	74	53	114	37	46	43	38	46	41

Fonte: Montada pelo autor da dissertação, 2023.

No quadro de 1990-1999 na Escola Municipal Clara Nunes vemos o número de alunos decrescerem a partir de 1994, mas infelizmente não temos os dados das outras duas escolas para fazermos análises comparativas. Pela quantidade de alunos de 1990 e 1999 vemos que a quantidade de alunos caiu pela metade, isto é, de 98 alunos matriculados no início da década de 1990 chegamos a 41 crianças matriculadas no final da mesma década. E como veremos no quadro a seguir, vemos que as últimas informações da escola trazem o dado de que apenas 19 crianças estavam matriculadas, em outras palavras da metade dos alunos matriculados no início da Escola Clara Nunes em 1985 e menos de $\frac{1}{4}$ das crianças matriculadas em 1990.

Quadro 7 – escola municipal Clara Nunes (2000-2005)

ESCOLA MUNICIPAL CLARA NUNES (FAZENDA PECUÁRIA VELHA)						
SÉRIE	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Alfabetização	X	08	05	-	-	-
1	05	02	06	-	-	-
2	09	04	03	-	-	-
3	08	04	01	-	-	-
4	02	10	04	-	-	-
Total de alunos matriculados	24	28	19	-	-	-

Fonte: Montada pelo autor da dissertação, 2023.

Esses dados são importantes para futuras pesquisas pautadas pelas oralidades, isto é, quais as representações sociais dos moradores, alunos e ex-professores sobre o esvaziamento desta escola, que infelizmente provocou seu fechamento em 2005. Ao analisarmos em um contexto mais amplo, podemos perceber que existe uma grande diferença do Centro de Educação Municipal do Campo Chico Mendes, as escolas eram pautadas em disciplina e ordem, além das disciplinas serem bastante diferentes do que é apresentado em escolas do campo atualmente.

5.3 Escola Municipal Umbelina Costa

Em 1990, surgiu a terceira unidade escolar da região (as outras escolas foram a Escola Municipal Clara Nunes e a Escola Municipal Santo Antônio), e a segunda da então ocupada Fazenda Santo Antônio. A Escola Municipal Umbelina Costa foi a primeira estrutura física construída pelo Poder Público Municipal dentro da área ocupada. Esta escola também estava voltada para a Educação Básica universalista, com enfoque na —alfabetização e letramento. Essa escola estava direcionada para a população rural local, com objetivo primário voltada para o mundo do trabalho.

É importante ressaltar que todas estas informações fazem parte de um conjunto de Livros de Matrículas e Diários de Classes destas unidades escolares rurais. Alguns deles foram fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional, que se encontram em Arquivo Público. Também foi de grande ajuda, às placas de inaugurações (datas) das construções físicas da Escola Municipal Umbelina Costa e a Escola Municipal Santo Antônio, juntamente com coleta de informações dos primeiros professores destas.

Quadro 8 – Escola Municipal Umbelina Costa (1990/1992/2005)

Escola Municipal Umbelina Costa (1990/1992/2005)			
SÉRIE	1990	1992	2005
Alfabetização	-	-	-

1º	09	-	-
2º	05	10	-
3º	07	05	-
4º	07	04	-
5º	-	-	10
6º	-	-	02
7º	-	-	04
8º	-	-	-
Total de alunos matriculados	28	19	16

Fonte: Montada pelo autor da dissertação, 2023.

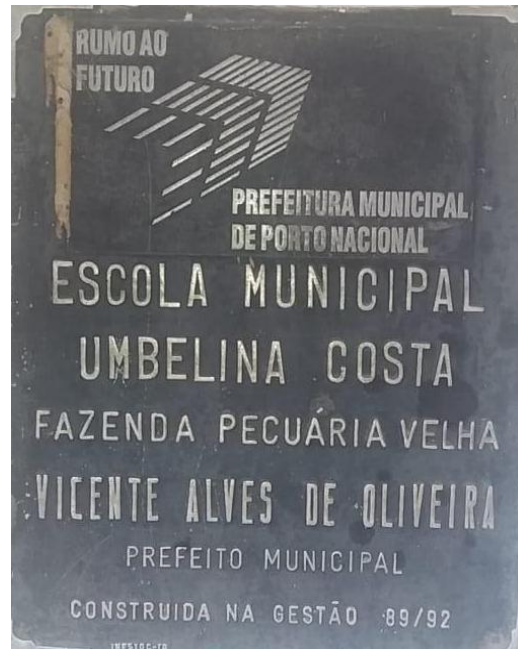
A escola existiu de 1990 até 2011, mas contamos apenas com o informativo das séries presentes nos quadros, pois grande parte do acervo desapareceu, demonstrando o descaso do poder público com documentos históricos. Por essa razão não é possível realizar uma análise comparativa como foi feito na escola Clara Nunes. De qualquer modo, podemos perceber que tinha uma quantidade razoável de alunos, pois na região existiam simultaneamente três escolas.

Figura 5 - Antiga Escola Municipal Umbelina Costa



Fonte: Greyg Lake Oliveira Costa (2022)

Figura 6 - Placa Da Antiga Escola Municipal Umbelina Costa



Fonte: Greyg Lake Oliveira Costa (2022)

Outra questão interessante é que em 2005 começou a funcionar o restante das turmas do Ensino Fundamental. Este é um sinal que o poder público abriu vagas para os alunos da escola darem continuidade aos estudos. Outras informações dão conta que essa escola foi a primeira a ofertar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), também em 2005, que segundo a Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional, foi uma reivindicação antiga da comunidade do Assentamento Santo Antônio. Vale lembrar que neste ano o Assentamento estava praticamente consolidado. Assim, a Escola Municipal Umbelina Costa ofertou turmas para o Ensino Fundamental 2, contemplando as seguintes séries: 5, 6, 7, e 8 séries, no turno noturno.

Alcançando assim, um dos objetivos desta modalidade de ensino, acesso e permanência dos estudos, daqueles que não tiveram oportunidade e condições, de jovens e adultos que não concluíram os estudos na idade certa. Em sua grade curricular (EJA), eram oferecidas as seguintes disciplinas escolares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Inglês e Educação Física. O Diário de Classe que nos foram apresentados pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional, identificam apenas dois professores que ministravam estas aulas do EJA, os quais eram moradores do Assentamento e que só possuíam – como formação acadêmica – o antigo Magistério, o mais alto grau de instrução, entre outros docentes da comunidade. Nessa época, segundo a Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional, a maioria dos docentes da zona rural, eram mulheres, jovens e, predominantemente, professores(as), leigos.

5.4 Escola Municipal Santo Antônio

Já com oito anos de ocupação da referida área, surgiu a quarta unidade escolar da região e terceira na Fazenda Santo Antônio. A Escola Municipal Santo Antônio começou suas atividades em 1992, também com recursos financeiros do Poder Público Municipal, e encerrou suas atividades em 2005, mesmo ano em que a escola Umbelina Costa também encerrou suas atividades. Vejamos, o quadro criado com os dados dos Diários Escolares que tivemos acesso.

Quadro 9 - Escola Municipal Santo Antônio (1992-2001)

ESCOLA MUNICIPAL SANTO ANTÔNIO (1992-2001)										
	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Alfabetização	-	-	-	-	-	-	-	01	03	-
1º	11	17	-	03	08	13	08	03	06	07
2ª	07	21	-	05	04	12	04	-	01	05
3º	04	04	04	09	02	05	09	02	02	-
4º	02	03	03	04	07	06	05	05	03	02
Total de alunos matriculados	24	45	07	21	21	36	26	11	15	14

Fonte: Montada pelo autor da dissertação, 2023.

Conforme o quadro 9, a Escola Municipal Santo Antônio atendia crianças da alfabetização ao quarto ano. No entanto, não temos acesso ao número de matriculados, assim como dos anos de 2002 até 2005 de todas as turmas.

Figura 7 - Antiga Escola Municipal Santo Antônio



Fonte: Grey Lake Oliveira Costa (2022)

Figura 8 - Placa da Escola Santo Antônio



Fonte: Greyg Lake Oliveira Costa (2022)

Segundo os dados⁴³, tivemos uma média de 10,7 alunos matriculados na primeira série da Escola Municipal Santo Antônio. Somando esses dados com os dois quadros anteriores, vemos que as três escolas atenderam – entre 1985 e 2001 – um média de 28,5 crianças no primeiro ano. Fazendo a mesma análise para o segundo ano, vemos que a Escola Municipal Santo Antônio atendeu uma média de 5,9 alunos. Em relação ao total de alunos atendidos pelas três escolas em 16 anos, vemos que foram atendidos em média 19 alunos. Já, o terceiro ano conta uma média de 4,1 alunos atendidos pela Escola Santo Antônio, e somando todas as escolas vemos uma média de 10,5 crianças atendidas nestas escolas. Por fim, a Escola Municipal Santo Antônio atendeu em média de 4 alunos no quarto ano, assim, somando o quantitativo de todas as escolas vemos que nesta mesma série encontramos a média 7,4 alunos durante a existência destas escolas.

De acordo com os dados obtidos, essas três escolas atenderam – durante dezesseis anos a média mínima de 75 alunos por ano, mas sabemos que esse número era extremamente maior, pois tivemos acesso completo aos dados. Segundo o PPP(2019) do Centro de Educação Municipal do Campo Chico Mendes, existe no total 85 alunos matriculados em todas as séries ofertadas.

Na última página do Livro de Matrícula da Escola Municipal Santo Antônio, a professora de classe multisseriada Edite Ribeiro Andrade, atestou o fechamento da unidade após o Censo Escolar de 2001 e a transferência dos alunos transferidos para a Escola Família

⁴³ Lembrando que não temos os dados completos.

Agrícola de Porto Nacional (EFA). Essa EFA foi criada em 1994 próxima ao Assentamento Santo Antônio, sendo pioneira ao propor uma Educação do Campo anexada a Pedagogia da Alternância, voltada exclusivamente à população do campo. A EFA ofertava os Ensinos Fundamental, Médio e Técnico (Técnico em Agropecuária Técnico em Agrícola).

Segundo a Secretaria de Educação de Porto Nacional, entre os anos de 1995 a 2005, ocorreu um desmonte das unidades escolares rurais do Município, não sendo diferente com a região que atendiam a população rural do Assentamento Santo Antônio. Nesta época foram fechadas: a Escola Municipal Vereador Ciano Aires, em 1984; a Escola Municipal Santo Antônio, em 2005; a Escola Municipal Umbelina Costa, em 2005; e a Escola Municipal Clara Nunes, em 2003.

Foi com a proposta de —nucleação das referidas unidades escolares rurais que surgiu a proposta de criação do Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes, resultando no fechamento de todas as demais unidades escolares rurais da região Leste do Município de Porto Nacional.

No debate que inclui, de um lado a Reforma Agrária, de outro a produção de conhecimento no campo, é que se encontra a atuação do Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes, fruto de uma construção coletiva, onde se reúnem agentes sociais ativos e sujeitos do campo.

É percebido que a educação básica rural em nosso país, foi pensada sob a ótica verticalizada, voltada para a manutenção da oligarquia agrária, e predominantemente elitizada, onde se manteria – em sua maioria em condições difíceis de sobrevivência – crianças, jovens e adultos no campo. Destacamos três questões relacionadas à educação básica rural: 1) dificuldades financeiras e de infraestrutura encontradas nas unidades escolares; 2) desmotivação salarial do magistério público; 3) a formação precária dos professores. Consideramos que essas condições impactam diretamente a motivação dos alunos e a permanência de professores nestas localidades.

A partir de 2005 a Secretária Municipal de Educação de Porto Nacional intensificou a proposta de Núcleos de Educação do Campo. O objetivo, segundo o órgão, era propor políticas públicas educacionais para melhorar a infraestrutura e a didática e, assim, atender adequadamente os alunos das comunidades rurais camponesas. De acordo com tal proposta, buscava-se melhorar a formação e a qualidade no ensino de acordo com as especificidades do contexto histórico social do mundo rural. Analisando o processo de reorganização espacial,

proposto pela nucleação das unidades escolares rurais – em especial as que existiam na antiga Fazenda Santo Antônio – temos uma ideia do grande impacto na educação local. Movimentos Sociais ligados ao —Campo, e órgãos do Poder Público, como o Ministério Público, e a Defensoria Pública, já problematizam os impactos gerados nessas comunidades rurais. Se referindo as unidades aqui em análise (Escola Municipal Clara Nunes, Escola Municipal Umbelina Costa e a Escola Municipal Santo Antônio), está não só eram espaços de escolarização, mas espaço de construções sociais, que em suma, refletiam a plena cidadania a dignidade, desta parcela de nossa gente brasileira. Vejamos no próximo tópico a breve história da escola Chico Mendes

5.5 O Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes: história, proposta pedagógica e estrutura física

Das 29 unidades escolares municipais de Porto Nacional, 12 estão na zona rural e atendem 1.125 estudantes da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental II e totalizam 194 servidores em seu quadro funcional⁴⁴, entre elas encontramos o Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes, localizado no Assentamento Santo Antônio (SENSO, 2015).

Em busca de documentação jurídica que comprovam a criação do Centro de Educação Municipal Chico Mendes, a Coordenação de Estudos e Inspeção de Educação municipal disponibilizou os seguintes documentos: a Lei n 1983, de 15 de junho de 2009, que “Dispõe sobre a regulamentação do nome de Centro de Educação Municipal do Campo Chico Mendes”, e a Lei n. 1995, de 27 de novembro de 2009, que Altera a Lei n. 1983, de 15 de junho de 2009 e dispõe sobre a regulamentação do nome do Centro de Educação Municipal do Campo Chico Mendes⁴⁵. No entanto, a Lei específica de criação desta unidade escolar rural não foi encontrada na Secretaria Municipal de Administração, na Procuradoria Municipal e na Casa Civil. Por fim, fomos à Câmara Municipal de Porto Nacional, onde os agentes públicos responsáveis pelo arquivo da referida Câmara Municipal, fizeram uma busca pelo documento solicitado, o qual também não foi encontrado.

⁴⁴ A secretária municipal de Porto Nacional criou, em 2005, a Supervisão de Educação do Campo com o objetivo de assistir e preparar os profissionais – com formação continuada duas vezes por ano – que atuam nas escolas localizadas na zona rural.

⁴⁵ Estes dois documentos estão disponibilizados na própria unidade escolar rural, assim como no site oficial da Prefeitura Municipal de Porto Nacional.

O único documento encontrado foi a Lei n. 1027, de 26 de novembro de 1985, que “Cria e Instala Escolas Rurais”. Este documento nos trouxe uma grande revelação sobre o histórico da Educação do Município de Porto Nacional, pois ele nos informou sobre a existência de 47 unidades escolares rurais. Este dado nos faz refletirmos sobre a História da Educação do Brasil e, mais, nos chama a atenção para o fato de que hoje existem apenas 12 unidades escolares rurais no Município de Porto Nacional.

Este documento é um atestado da realidade em nível Nacional do descaso de Políticas Públicas em relação a Educação Básica no meio rural. Pois se no Município de Porto Nacional no ano de 1985 existiam 47 unidades escolares rurais, e hoje somos apenas 12 unidades escolares rurais, nos leva a entender que nos últimos 37 anos, foram fechadas 35 unidades escolares rurais, isto é, em média uma unidade escolar rural fechada por ano. Estamos diante de um verdadeiro cemitério de unidades escolares rurais!

Inaugurada em 07 de julho de 2007, pelo então prefeito Paulo Sardinha Mourão, em parceria com o Governo Federal (Presidente Luiz Inácio Lula da Silva) e o Governo do Estado do Tocantins (Governador Marcelo de Carvalho Miranda), Centro de Educação Municipal Chico Mendes veio a substituir as duas escolas existentes no Assentamento Santo Antônio abordadas no tópico anterior. Em homenagem ao líder seringueiro, Francisco Alves Mendes Filho (Chico Mendes) assassinado em 1988, esta unidade escolar foi regulamentada pela Lei Municipal nº 1983 de 15 de junho de 2009, pela então prefeita de Porto Nacional Tereza Cristina Venturini Martins.

Não podemos esquecer que a história de educação no seio da ocupação da antiga pecuária velha é antiga, pois ela se iniciou com a Escola Municipal Clara Nunes 1985/2005, passando pela Escola Municipal Umbelina Costa (1992/2005) e a Escola Municipal Santo Antônio (1992/2005). Com o fechamento dessas unidades escolares supracitados, por formatos de nucleação foi construído e implantado o Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes em 2007.

Na ocasião da inauguração do Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes, se fez presente toda a comunidade do Assentamento Santo Antônio, o Prefeito Paulo Sardinha Mourão, o secretário Municipal de Educação, o Sr. Ozéias Neres de Cerqueira, o Diretor da unidade escolar o Sr. Sidney Pereira de Oliveira e a ilustre gestora ambiental, a senhora Ângela Maria Feitosa Mendes, filha do homenageado Chico Mendes.

Na sociedade contemporânea é cada vez mais forte o consenso sobre a importância da

educação para o desenvolvimento humano, e conseqüentemente, para o desenvolvimento sustentável de uma nação. Portanto, no mundo globalizado em que vivemos a formação das pessoas passa a ser um bem para a humanidade. Sendo assim, a —educação brasileira, historicamente, tem contribuído para o aumento das desigualdades sociais, no primeiro momento pela negação do direito à escola, e nos últimos anos com a expansão, pela baixa qualidade oferecida às camadas populares (PEREIRA, 2003, p. 9).

A educação para os povos do campo na história do Brasil exemplifica muito bem, o descaso e a negação do direito, por parte do estado brasileiro, no que tange às políticas públicas, para atender as populações camponesas. E, é nesse vácuo da negação do direito pelas elites dominantes, que nasce da organização civil, o Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes, como um projeto de Educação do Campo para atender a juventude Camponesa do município e região. Esta unidade escolar representa muito bem o que Kolling, Nery e Molina (1999) ressalta, isto é, aquele espaço escolar que

que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (KOLLING, NERY, MOLINA. 1999, p. 63).

Compreende-se a partir destes pressupostos que o fazer educativo do Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes, deve contemplar temas como: campo, agricultura familiar, desenvolvimento sustentável e juventude camponesa. Tais princípios devem superar a realidade das famílias camponesas descapitalizadas e dos jovens desestimulados com a precariedade da sua situação social, e ainda, agir em um espaço agrário com as mais diversas carências de políticas públicas.

5.5.1 Gestão Participativa de Processos, visão, missão e objetivos

O Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes, tem a família como a principal responsável pela educação dos filhos, e a coloca como parceira na formação destes jovens. Nessa proposta educativa, a Associação das Famílias é um dos quatro pilares que a sustentam (Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, Pedagogia Autonomia, Associação das Famílias). A responsabilidade jurídica da escola tem o apoio da Associação de Apoio ao Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes.

Não existem escolas deste modelo sem a participação das famílias, sem o envolvimento da comunidade. Assim sendo, é necessário construir a cultura da participação,

por meio de atividades que coloquem as famílias em movimento ativo na escola e na comunidade, começando pela escolha do gestor através de eleição direta. As famílias são estimuladas a participar e a contribuir com o projeto da unidade escolar de seus filhos, ensinar e aprender nesse coletivo (FARIA, 2018).

O Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes tem buscado na prática envolver o máximo de pessoas, de profissionais nas atividades de gestão como, por exemplo, o monitor(a) responsável do dia, a equipe de coordenadores responsáveis pelos planejamentos e avaliações coletivas, a distribuições de tarefas para realizações de atividades, a participação da associação das famílias e estudantes, do mesmo modo, outras instituições parceiras e nas discussões internas.

Este é um dos fatores mais visíveis dentro da escola e que tem refletido fortemente na formação dos educandos e dos educadores. O Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes é mais que um espaço de escolarização de jovens, mas um lugar de encontro do povo do campo, um centro de cultura, de apoio aos movimentos populares, de festas celebrativas, de cursos, de formação das famílias e de outras pessoas e grupos. A escola faz parte da associação de apoio de famílias agricultoras e instituições que se unem para promover o desenvolvimento sustentável do campo através da formação dos jovens e suas famílias. Essa perspectiva faz com que as famílias possam ser corresponsáveis pela gestão do projeto educativo de seus filhos(as), assim como nas dimensões administrativa, financeira, jurídica e pedagógica. No entanto, devido ao processo histórico de negação de direitos, as famílias ainda encontram dificuldades para assumir tal tarefa, mas o exercício é estimulado constantemente.

É consenso para os teóricos da educação, que a unidade escolar deve esclarecer ao seu público – famílias, estudantes e comunidade – a sua visão e o seu propósito de formação para a comunidade escolar. Com esse intuito, o Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes busca apresentar essas concepções com os seguintes pontos: missão, visão de futuro, objetivos estratégicos e valores.

O Centro de Educação do Campo Chico Mendes utiliza a Pedagogia da Alternância para atender o público camponês, incentivando as organizações do povo para o exercício da cidadania na luta por seus direitos e melhores condições de vida. Do total de onze unidades escolares localizadas na zona rural do município de Porto Nacional-TO, apenas o Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes trabalha com o formato internato a partir da proposta da Pedagogia da Alternância. Em todo o Estado do Tocantins, apenas cinco escolas

estaduais localizadas na zona rural adotam a Pedagogia da Alternância: a Escola Família Agrícola Zé de Deus, localizada no município de Colinas do Tocantins; a Escola Família Agrícola do Bico do Papagaio Padre Josimo, localizada no município de Esperantina extremo Norte Estado; a Escola Família Agrícola José Porfírio de Sousa, localizada no município de São Salvador do Tocantins, região Sul do Estado; o Colégio Estadual Agrícola Brigadas Che Guevara, localiza no município de Monte do Carmo; e a Escola Família Agrícola de Porto Nacional localizada no município de Porto Nacional.

Essa escola vem se tornando referência em Educação do Campo pela qualidade e diversidade dos serviços prestados ao povo camponês na formação integral do cidadão para o desenvolvimento sustentável. Para cumprir essa missão, os objetivos da escola são

- 1- Fortalecer a Pedagogia da Alternância, propiciando o envolvimento dos estudantes, pais, líderes comunitários, educadores-monitores, na identificação dificuldades e buscando soluções para os problemas existentes;
- 2- Proporcionar um ambiente educativo fundamentado nos valores: compromisso, democracia, participação, solidariedade e competência;
- 3- Favorecer aos educandos com uma formação que desenvolva suas potencialidades, o seu crescimento pessoal e profissional e o compromisso com a transformação do meio;
- 4- Contribuir com o resgate e a valorização da cultura regional, motivando a participação e a integração dos setores da comunidade e instituições na busca pela melhoria da qualidade de vida no campo;
- 5- Incentivar processos produtivos sustentáveis como fonte de renda aprimorando e ampliando as atividades da agricultura familiar, permitindo que a propriedade seja viável de forma sustentável;
- 6 - Contribuir na organização das comunidades do campo, capacitando lideranças multiplicadoras das técnicas sustentáveis de produção e de serviços comunitários, estimulando o acesso às políticas públicas específicas para essa população. (PPP/EFAPN, 2017) *apud* (FARIA, 2018, p.60).

Conjuntamente a esses objetivos, a escola é movida pelos seguintes valores:

- a) Compromisso: valorizamos o compromisso assumido no diálogo educativo e concretizado na prática de vida;
- b) Democracia: defendemos a democracia como exercício permanente da cidadania e do respeito à diversidade;
- c) Participação: buscamos e incentivamos a participação como atitude permanente de todos, conscientes de que aprendemos e ensinamos em todos os momentos da vida;
- d) Solidariedade: acreditamos na solidariedade como esforço pessoal para o reencontro com o outro na gratuidade, no perdão, na justiça e no amor;
- e) Competência: buscamos a competência como um processo inacabado e um esforço coletivo na construção do saber, revisão da própria experiência para adquirir habilidades, acompanhar mudanças e modificar atitudes e comportamentos(SILVA, 2012, p. 7).
- f)

5.5.2 Estrutura Física do Centro de Educação Municipal do Campo Chico Mendes

Com moderna arquitetura e equipamento educacionais de qualidade, esta escola é uma conquista não só do Assentamento Santo Antônio como também de toda comunidade

camponesa local, tida por referência no âmbito Municipal e Estadual.

Figura 9 - Entrada do Centro de Educação Municipal do Campo Chico Mendes



Fonte: Greyg Lake Oliveira Costa (2022)

Figura 10 - Bloco dos Serviços Gerais



Fonte: Greyg Lake Oliveira Costa (2022)

Figura 11 - Salas de aula



Fonte: Greyg Lake Oliveira Costa (2022)

Figura 12 - Antigo Dormitório Masculino



Fonte: Greyg Lake Oliveira Costa (2022)

Figura 13 - Dormitório Feminino



Fonte: Greyg Lake Oliveira Costa (2022)

Quadro 10 – Estrutura do Centro de Educação do Campo Chico Mendes

Item	Instalação	Quantidades
1	Salas de aulas	4
2	Dormitórios	2 F/M
3	Banheiros	4 F/M
4	Salas professores	1
5	Banheiros para servidores	2 F/M
6	Dispensa materiais didáticos	1
7	Sala de direção	1
8	Sala coordenação	1
9	Secretaria escolar	1
10	Lavanderia (roupas)	2 F/M
11	Lavanderia louças	1
12	Área livre coberta	2
13	Refeitório	1
14	Cozinha	1
15	Deposito (mat. Limpeza)	1
16	Depósito (alimentos)	1
17	Deposito Ferramentas e insumos agropecuária	1

18	Laboratório de Informática	1
19	Biblioteca desativada	1
20	Suínocultura	1
21	Avicultura	1
22	Horticultura	1
23	Quadra poliesportiva sem cobertura	1

Fonte: (PPP, 2019)

Quadro 11 - Materiais Didáticos e Tecnológicos

Item	Equipamento	Quantidade
1	Bomba injetora para semi artesiano	1
2	Plantadeira manual	1
3	Suíños	8
4	Aves (quantidade de aves de corte)	80
5	Foice	15
6	Enxada	15
7	Rastelo	8
8	Cavadeira	6
9	Alavanca	4
10	Enxadão	6
11	Carrinho de mão	4
12	Pá	8
13	Kit para jardim	2
14	Picareta	3
15	Computador	8
16	Impressora	2
17	Projeter	2
18	Câmara fotográfica	1
19	Caixa amplificadora	1
20	TV 32 polegadas	1
21	Violão	1
22	Pandeiro	3
23	Teclado	1

Fonte: (PPP, 2019)

A escola também possui Laboratórios que possibilitam a utilização de atividades experimentais, tornando o aprendizado mais consistente e mais receptivo pelos alunos é que faz jus à sua apropriação. Na propriedade da escola também existem implantadas várias estruturas simples de unidade demonstrativa e/ou pedagógica de produção relacionadas com atividades da agricultura familiar. Elas visam o trabalho dentro dos princípios da sustentabilidade base da agroecologia, onde os estudantes desenvolvem atividades voltadas para as disciplinas práticas como, as de Práticas Agroecológicas, as de Técnica Agrícola, Educação Ambiental e Zootecnia.

O Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes tem um quadro de pessoal específico para atender as demandas de uma Educação do Campo com responsabilidade, seriedade e qualidade. Atualmente o maior problema encontrado na unidade escolar, é o pouco número de servidores efetivos, por isso às vezes compromete o planejamento do início do ano letivo, quando há demora na contratação de servidores, especialmente com relação aos

docentes com formação em disciplinas específicas.

Quadro 12 - Distribuição dos servidores

Servidor	Função	Efetivos	Contrato temporário
1	Gestão	-	1
1	Coordenador pedagógico	-	1
14	Professores	7	7
1	Administrativo	1	-
3	Merendeira	-	3
4	Serviços gerais	-	4
2	Monitores	-	2
3	Vigia	-	3
1	Secretária	-	1

Fonte: (PPP, 2019).

Totalizando 30 servidores. Do quadro de professores da unidade escolar seguem suas formações acadêmicas: 07 são Pedagogos, 02 Geógrafos, 03 formação em Letras, 01 Biólogo e 01 com formação em Nível médio (Magistério). Sendo que só um professor é especialista em Educação do Campo.

5.5.3 Perspectiva pedagógica da escola Chico Mendes

A dimensão pedagógica da escola é baseado em Paulo Freire, pois o processo pedagógico parte do tema gerador pré-estabelecido pela comunidade escolar, o qual tem como objetivo o estudo da realidade local, levantar situações significativas da realidade de cada comunidade, sensibilizar para a criação, a comunicação, a observação, a participação, a discussão coletiva, a problematização, a produção, a pesquisa, o desenvolvimento pessoal, a construção do conhecimento, enfim, a formação integral(SOUSA, 2022).

Segundo Lopes (2004), toda política curricular é composta por dois princípios: 1) pelas propostas curriculares e; 2) pelas práticas curriculares. Ambas não podem ser compreendidas separadamente. Em vista disso, —as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação (LOPES, 2004, p.111). A esse respeito Moreira (1990) apud Mendes e Onçay(2013), destaca que as políticas curriculares ocorrem no interior de contextos socioeconômico e político. Por isso, esses —contextos não podem ser ignorados em qualquer discussão de questões curriculares: as atividades curriculares, tanto teóricas como práticas, não são isoláveis das lutas econômicas, políticas e ideológicas da sociedade mais amplal (MOREIRA, 1990) apud (MENDES e ONÇAY, 2013, p. 7). Incluindo-se aqui o caso particular da Educação do Campo.

Atualmente, currículo é considerado como um conjunto de experiências, vivências e atividades na escola convergentes para objetivos educacionais, e, por isso, estas devem ser trabalhadas de forma inter e transdisciplinar para facilitar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Segundo Borsa (2007 p. 02):

É na Escola que se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição de princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na Escola depositam-se expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades.

Seguindo essa perspectiva curricular, o Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes tem todo o seu processo de elaboração e execução curricular seguindo o aporte legal nos princípios democráticos apontados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Este processo está muito bem explicitado no artigo 12 da LDB que diz que os —estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. Enfim, a legislação aponta para o direito da escola de conquistar sua autonomia através do seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Além da LDB ainda se tem o suporte legal na Lei nº 10.172/2001 - PNE, e no Parecer CNE/CEB Nº 36/2001, que reconhece o modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira. Portanto, o PPP da escola Chico Mendes possibilita aos membros da escola, uma tomada de consciência dos problemas e das possíveis soluções, estabelecendo as responsabilidades de todos. O PPP da escola foi construído através do debate democrático possibilitando a produção de critérios coletivos no seu processo de elaboração, e buscando a identificação dos diferentes agentes educacionais com o trabalho desenvolvido na unidade escolar.

O que nos motiva como comunidade escolar do e no campo, em primeiro lugar a própria condição de dignidade humana, o companheirismo e a solidariedade. Plantamos e cultivamos o comunitarismo e o cooperativismo, sempre colhendo uma educação genuinamente, do e no campo. Nesta grande terra a ser cultivada se vê esperanças e claro, superações a ser conquistadas. Por esse motivo, a escola assume o compromisso com uma política específica que possibilita a universalização do acesso dos povos que vivem e trabalham no campo a uma educação que conduza à emancipação. A escola busca diálogo permanente com os movimentos sociais, com os Sindicatos de Trabalhadores Rurais, a Comissão Pastoral da Terra e a COMSAÚDE. Seu foco é de ações de enfrentamento às dificuldades educacionais históricas no processo de reconhecimento da identidade, memória,

patrimônio e cultura, canalizada em uma construção curricular que atenda as especificidades da comunidade em um todo.

A proposta pedagógica do Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes atende a juventude camponesa levando em consideração a raiz cultural do povo do campo. Portanto, a família, o meio comunitário, o trabalho e a própria unidade escolar são espaço privilegiado para a formação pessoal. Nessa ótica, a experiência é entendida como base para compreensão da sociedade contemporânea, do meio que se vive e de si mesmo.

A Pedagogia da Alternância abraçada pelo Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes, cria e se recria a partir de um mundo complexo e diversificado de múltiplas relações. Em uma construção permanente, a Pedagogia da Alternância apresenta os conteúdos disciplinares de forma que são trabalhados com o contexto histórico cultural e sua proximidade vivenciada pelo aluno, com didática específica buscando associar teorias e práticas que com a construção coletiva do conhecimento científico comprometendo se com a transformação da realidade.

No Tocantins existe além do Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes, cinco Escolas Famílias Agrícolas que atendem a Pedagogia da Alternância elas estão localizadas nos municípios de: Porto Nacional, Colinas, Monte do Carmo, Esperantina e São Salvador. São elas respectivamente: EFA-Porto Nacional, EFA- Zé de Deus, EFA- Brigadas Che Guevara, EFA- Do Papagaio Padre Josimo – EFA - José Porfírio de Souza. Entre os diversos movimentos de Educação do Campo estes são os principais centros familiares de formação por alternância – CEFFAs, constituído pelas casas familiares rurais e as escolas famílias agrícolas, sendo as únicas unidades escolares no Estado do Tocantins que trabalham com a Pedagogia da Alternância.

A Pedagogia da Alternância com a dinâmica formação escolar e formação família-comunidade, requer um estudante ativo, participativo, comunicativo, observador, interessado, e com desejos de conduzir o seu próprio destino na construção da sua aprendizagem. Portanto, entende que o jovem deve aprender pela pesquisa, pela socialização e sistematização dos dados pesquisados, todo conhecimento deve ser reconstruído a luz da realidade que está sendo trabalhada, a experiência deve ser refletida, sistematizada para se tornar conhecimento e ser aplicada em outras realidades. Segundo Gadotti (1998):

O aluno aprende apenas quando se torna sujeito de sua aprendizagem e, para ele se tornar sujeito de sua aprendizagem, precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola, que fazem parte também do projeto de vida. Passamos muito tempo na escola para sermos meros clientes dela. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico (GADOTTI, 1998, p.17).

De acordo com Rozin (2017) a aprendizagem pode ser considerada como verdadeira se for construída pelo esforço pessoal, na elaboração pessoal, desse modo o educador possui o papel de motivar, formar e orientar atividades dirigidas. O educador deverá colocar o aluno em situações e problemas, auxiliando nos materiais a serem pesquisados, além disso deve auxiliar em debates, em resumo o monitor deve ser alguém a contribuir com a emancipação do educador.

O estudante deve ser entendido como sujeito da sua aprendizagem, utilizando sua bagagem cultural, seus conhecimentos científicos e os dados da pesquisa da realidade. Além desses pontos, o estudante deve utilizar os resultados obtidos em discussões em grupos com monitores, colegas, e outras pessoas do seu convívio para construir conhecimento, formular ideias e recriar experiências.

Desse modo, existem metodologias que podem ser utilizadas para fomentar a vontade do educando de estudar, como a leitura, pesquisa bibliográfica e da realidade, recursos audiovisuais, atividades em grupos, como exposições e debates. Além disso, a implementação da pedagogia da alternância, com a vivência no internato e com a família e comunidade, podem auxiliar o aluno em sua perspectiva de futuro, criando esperança na transformação da sociedade para que todos possam viver com dignidade.

Através de sua proposta pedagógica pretende-se historicamente desenvolver a cidadania e a construção da identidade do Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes, gerando o compromisso dos agentes escolares com a proposta educacional e com o destino da instituição. Aqui estão definidas a intencionalidade e as estratégias da escola que serão assumidas num processo de gestão democrática, ou seja, sempre baseado na coletividade.

O Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes atende a juventude camponesa, filhos e filhas de agricultores familiares, que estão cursando a educação infantil, o Ensino Fundamental I e II. Os quais são estudantes de ambos os sexos, na faixa etária de 04 a 21 anos de idade, provenientes de famílias que são: assentadas de reforma agrária, reassentadas, empregadas rurais, meeiras, quilombolas, proprietárias de pequenas propriedades familiares, servidores públicos e outros profissionais que vivem no campo, os estudantes são provenientes de todo município de Porto Nacional.

As famílias camponesas destes jovens vivem em pequenas propriedades, em média de 08 a 42 hectares, trabalham essencialmente com agricultura e pecuária de subsistência – produção de arroz, milho, mandioca, feijão, pequenas criações de bovinos, suínos, aves e outros para a sua alimentação, porém encontram muitos entraves para melhorar suas

condições de vida. Segundo Pereira (2003):

Além da dificuldade natural gerada pela falta de escolarização, essas famílias têm sérios problemas, como: despreparo para lidar com as terras de baixa fertilidade para as culturas agrícolas tradicionais, escassez de água, pouco conhecimento técnico para ampliar suas atividades e utilizar as inovações tecnológicas, deficiência na organização comunitária para resolver os seus problemas e dependência externa para as questões produtivas, entre outras. Essa situação tem gerado desânimo nos jovens com relação a continuar vivendo no campo (PEREIRA, 2003, p. 43).

Todos esses problemas são resultados das poucas políticas públicas no campo, que não consideram esse espaço como um território em que vivem pessoas com uma cultura própria, que necessitam dos serviços públicos no sentido de contribuir com o desenvolvimento destas comunidades. Apesar destas dificuldades, a legislação brasileira tem avançado, principalmente, no sentido de contemplar a Educação do Campo, e isso, tem possibilitado a legalização dos diferentes modelos alternativos de escolas existentes no sertão brasileiro.

O projeto Político Pedagógico do Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes tem suas bases no:

Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Municipal do Campo Chico Mendes - Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, tendo como base as Lei de Diretrizes e Base da Educação- LDB 9394/96, Estatuto da Criança e do Adolescente Constituição Brasileira, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Proposta Curricular e Normativas Vigentes (PPP, 2019 p. 5).

O campo passa por modificações, e estas fazem surgir outras necessidades que se impõem como novos desafios para uma escola que se propõe a trabalhar a formação integral com esse público específico. Estas modificações que vão sendo historicamente construídas no campo trazem à tona muitos fatores externos que interferem na gestão do Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes, refletindo nos resultados educacionais ampliando ainda mais os desafios.

Desses fatores, um dos principais é o alto ingresso de estudantes novatos sem conhecimento sobre a Pedagogia da Alternância, possuem dificuldades em viver no internato, a falta de recursos financeiros para realizar as visitas de estudo pode ser apontado como um fator para essa ocorrência. Além desses problemas, a entrada de jovens na escola em busca de refúgio por diversos problemas, ou como punição pelos pais ou recuperação dos jovens é frequente, bem como a falta de um quadro de funcionários efetivos em maior número.

A agricultura agroecológica praticada e ensinada no Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes, objetiva a permanência dos jovens educandos no campo. Visando que o jovem aprenda a viver no cerrado, auxiliando que o educando reflita sobre seu lugar de pertencimento, sua vida, terra, fauna, flora, valores e ética. Estabelecendo a participação no desenvolvimento sustentável da nossa região, é que o Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes se baseia em sólidos conhecimentos científicos da própria História

Ambiental, implementada uma consciência autônoma direcionada à agricultura agroecológica. São evidentes os impactos ambientais deixados pela Revolução Verde (criada na década de 1940), tanto no meio rural quanto no próprio urbano, que investiram na expansão do agronegócio e defendido pelo capitalismo selvagem de nossos dias. A herança deixada pela Revolução Verde consiste no aumento do uso de agrotóxicos, problemas entre o latifúndio e os agricultores familiares, problemas de saúde causados pelos agrotóxicos, desigualdade social na cidade e no campo, impactos ambientais em largas escalas, impactando diretamente a biodiversidade.

Com isso tudo ao nosso redor, um dos principais objetivos da agroecologia ensinada aos nossos educandos no Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes é focada na construção social de mecanismos que favoreçam a permanência desses jovens no campo e a promoção da saúde e do desenvolvimento sustentável em nossa região. A agroecologia familiar é símbolo de paz e vida compartilhada e respeitada no meio ambiente, na consciência e nas mãos do camponês, uma poderosa arma contra os agrotóxicos, latifúndios, e políticas públicas contrárias à reforma agrária em nosso país. Estas preocupações com o meio ambiente imergem das reivindicações legítimas do povo camponês, tendo suas gêneses na defesa do campo como espaço devido e reprodução da identidade, possibilitando que os jovens tenham condições de seguir vivendo em seu espaço histórico social, ou seja, o campo.

O Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes vê a prática agroecológica como algo ligado à agricultura familiar, por isso, e fomentar a articulação entre essas disciplinas e os conteúdos pedagógicos. As práticas educacionais presentes na escola relacionam o conhecimento dos povos tradicionais com as experiências agroecológicas, visando que o educando promova conexões sustentáveis na comunidade e no meio ambiente. Desta forma, o educando terá as bases da biodiversidade, ecocidadania e de todos os processos que promovem a existência da vida no planeta terra.

A escola Campo Chico Mendes, possui como concepção teórica e metodológica a economia solidária e o cooperativismo. Essas práticas e princípios visam uma democracia declarada, construindo autonomia e espírito crítico no contexto social, cultural e histórico, utilizando os quatro pilares fundamentais da escola, sendo eles: Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, Pedagogia Autonomia e a Agroecologia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que nosso trabalho colabora para compreender diversas nuances da Reforma Agrária no Brasil nos últimos 30 anos, assim como pode oferecer alguns indícios para historiar o processo de criação do assentamento Santo Antônio. Vemos que tanto nos anos que se sucederam a Redemocratização quanto no Governo FHC e no Governo Lula os projetos de reforma agrária estavam atrelados ao agronegócio e a manutenção do latifundiário. Apesar desta constatação, alguns assentamentos foram criados e, mais, foi neste contexto que se iniciou os projetos de criação de diversos Assentamentos, entre eles, o Assentamento Santo Antônio, o qual somente teve sua regularização na passagem do Governo FHC para a gestão do Presidente Lula.

Entendemos que é de suma importância analisar como essas políticas, pois eles nos auxiliaram a entender o processo administrativo de criação do Assentamento de nossa pesquisa. Queremos deixar claro ao leitor que realizaremos um estudo um pouco mais detalhado deste assentamento no segundo capítulo, para somente no terceiro analisar a organização, criação e estruturação da escolar do campo. Entendemos que abordar essa temática possibilitará entender os anos após a regulamentação do assentamento, o qual se deu em 2003, assim como, a história escolar neste assentamento.

Acreditamos que contribuímos para oferecer subsídios para entender as questões sociais e econômicas relacionadas à reforma agrária e a cidadania, pois essas relações são fundamentais para entendermos a importância de reconhecermos a necessidade da distribuição de terras como políticas públicas. Veremos, nos próximos capítulos, como a reforma agrária e a educação do/no estão associadas à cidadania, pois, para compreendermos o processo de criação do assentamento Santo Antônio e da escola do campo, se faz necessário compreender as lutas políticas dos trabalhadores rurais.

Conforme os documentos analisados, existiam duas escolas municipais de ensino fundamental dentro da área do projeto. Sendo que —os alunos que precisam de ensino mais elevado, contam com transporte escolar fornecido pela Prefeitura Municipal de Porto Nacional, que os leva para sede do município (MEMO/INCRA/SR-26/TO/T/n. 293/00). No próximo capítulo iremos retomar a história dessas escolas, dando destaque para o Centro De Educação Municipal do Campo Chico Mendes.

A hipótese defendida neste trabalho é que o assentamento Santo Antônio no município de Porto Nacional, estado do Tocantins, pode ser considerado, sim, um assentamento gerado pela reforma agrária popular, mas não totalmente atrelada aos movimentos sociais, mas sim,

pela dedicação da população local que deram o pontapé inicial para a ocupação dessas terras. Essa temática será trabalhada de forma mais aprofundada no capítulo II através dos documentos cedidos pelo INCRA.

Entendemos que é a partir da trajetória de lutas e conquistas do povo camponês portuense que o Centro Municipal de Educação Chico Mendes se tornou emblemático no processo histórico de formação do Assentamento Santo Antônio. Esta escola é fruto de uma grande árvore enraizada no próprio processo histórico de formação do Assentamento Santo Antônio, pois a Educação do Campo materializada nesta escola foi construída dentro de um espaço de lutas dos movimentos sociais e sindicais.

Apesar das escolas se basear em normas gerais da educação, as unidades escolares se diferenciam entre si, pois cada instituição tem suas necessidades e princípios específicos, assim o Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes deve ser compreendido na concepção de uma proposta de Educação do Campo, que considera a bagagem cultural dos povos camponeses, aproveitando e valorizando os seus saberes por meio de uma Pedagogia própria - a Pedagogia da Alternância, dessa forma não se aplica aqui muitas especificidades do sistema de ensino convencional adotado pelo município, havendo, portanto a necessidade de um tratamento diferenciado pelos órgãos superiores observando os princípios e fins da proposta educacional da unidade escolar.

O Centro Municipal de Educação do Campo Chico vê a educação do campo com uma visão ampla, por isso, busca que seus educandos sejam sujeitos ativos. Esse processo ocorre através da motivação e dos desafios impostos pela escola, para que além de ativo o educando possa construir condições ideais para uma vida no campo, baseada na dignidade e no desenvolvimento pessoal, educacional e profissional. O educando deverá aprender a colocar seu modo de vida, sua família, terra, escola comunidade e trabalho acima das ideias capitalistas de mercadoria.

A educação do Campo deve ensinar ao educando a luta pela terra, pelos recursos naturais, pela sua identidade e memória do povo do campo, bem como, sua cultura e patrimônios. Visando um futuro com gerações de homens e mulheres do campo que sejam comprometidos com sua história, que estejam conscientes de seu papel e sua atuação no espaço agrário. Nisto tudo está enraizada a proposta de Educação do Campo no Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes.

Desse modo, é possível afirmar que o objetivo desta dissertação foi alcançado, foi possível fazer uma análise das políticas agrárias que influenciaram na criação do assentamento, bem como a análise de diversos documentos que datam o início da criação do

assentamento, passando por todo seu processo de consolidação. De certa forma, sua criação modificou o modelo educacional do campo no Estado do Tocantins, iniciando com a Escola Municipal Clara Nunes, Escola Municipal Umbelina Costa e a Escola Municipal Santo Antônio que após serem fechadas criou o Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes, que pode ser considerado como um modelo para a educação do campo.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, V. O. **Reforma agrária no governo Lula: uma análise do II Plano Nacional de Reforma Agrária**. 2006. 143 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/98603>>. Acesso em: 12/08/2021) .
- ALENTEJANO, P. R. R. A política de assentamentos rurais do governo FHC e os desafios da reforma agrária no Brasil do século XXI. **Agrária** (São Paulo. Online), [S. l.], n. 1, p. 2-15, 2004. DOI:10.11606/issn.1808-1150.v0i1p2
15. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/agraria/article/view/73>. Acesso em: 13 ago. 2021.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 27, p. 157-176, 2007.
- ARROYO, M. Go.; CALDART, R. S. e MOLINA, M. C., 2004. **Por uma educação do campo**. 1ª. Edição. Rio de Janeiro, Vozes.
- BARROS, L. A.; LIHTNOV, D.D. . Reflexões sobre a educação rural e do campo: as leis, diretrizes e bases do ensino no e do campo no brasil. **Geographia Meridionalis**, v.2, p. 20-37, 2016.
- BEZERRA NETO, L. Educação do campo ou educação no campo? **Revista HISTEDBR**, Online, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 150–168, 2010. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639696. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696>. Acesso em: 31 ago. 2022.
- BEZERRA NETO, L. **Educação Rural no Brasil: Do ruralismo pedagógico ao movimento por uma Educação do Campo**. Uberlândia: Editora Navegando, v. 1, 2016.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.**, Brasília, p. 1-7, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file#:~:text=NOVEMBRO%20DE%202010-,Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20pol%C3%ADtica%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20e%20o,de%201996%2C%20e%20no%20art>. Acesso em: 28 set. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 91.214, de 30 de abril de 1985**. Dispõe sobre dá cria o Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário - MIRAD, dispõe sobre sua estrutura, e dá outras providências, documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. Planalto.gov, 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D91214.htm#:~:text=D91214&text=DECRETO%20N%C2%BA%2091.214%2C%20DE%2030%20DE%20ABRIL%20DE%201985.&text=Cria%20o%20Minist%C3%A9rio%20da%20Reforma,estrutura%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias. Acesso em: 26 jan. 2023.
- BRASIL. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Manual de Operações.

Brasília, 2016.

BORSA, J. C. **O Papel da Escola no Processo de Socialização Infantil**. Disponível em: www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf. Acesso em: 14 de fev. 2023.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde** [online], v. 7, p. 35-64, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Acesso em: 03 de setembro de 2022.

CALDART, R. S.; Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). **Por Uma Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas-Educação**. 1ed. Brasília: INCRA/MDA, 2008, v. 7, p. 1-9.

CARVALHO FILHO, J. J. de. Reforma agrária: de eleições a eleições. **Estudos Avançados**, [S.l.], v.11, n.31, p.99-109, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9024>. Acesso em: 28 out. 2022.

CASSOL, K. H., **Educação do campo**: aspectos históricos do surgimento da proposta, 2017.

CESARINO, B.B. et. al, **A regularização fundiária no tocantins e a inconstitucionalidade regulamentada na instrução normativa n 01 de 2014 do instituto de terras do TOCANTINS-ITERTINS**, Instituto Federal do Tocantins, 2016.

COELHO, G.L. S. **Marcha para o Oeste**: entre a teoria e a prática. 2010. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

CONTAG. Disponível em <[CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares](#)> Acesso em: 29/07/2021

COSTA, G. S.. **MLT: O Movimento de Luta pela Terra: Um movimento em movimento**. 1996. 219f. (Dissertação de Mestrado em Sociologia Rural), Curso de Mestrado em Sociologia Rural, Centro de Humanidades, Universidade Federal da Paraíba - Campina Grande - PB - Campus II - Brasil, 1996.

DELGADO, G. A Questão Agrária no Brasil, 1950-2003. In: **Questão Social e Políticas Sociais no Brasil Contemporâneo**. Brasília: IPEA, 2005.

FARIA, R. J. **O ensino de História no contexto da pedagogia da alternância: um estudo da Escola Família Agrícola de Porto Nacional**. 2018. 134f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós- Graduação em Ensino de História, Araguaína, 2018.

FELICIANO, C. A. A prática da violência no campo brasileiro do século xxi. In: RAMOS FILHO, E; MITIDIERO, M. A; SANTOS, L. S.(Org.). **Questão Agrária e Conflitos Territoriais**. São Paulo: Outras Expressões, v. 1, p. 1- 280, 2016.

FERNANDES, B. M. . Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. (Org.). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, B. M.. O MST e as reformas agrárias do Brasil. **Observatorio Social de América Latina**, v. 24, p. 73-85, 2008.

FERNANDES, M. J. C. Da luta pela terra à luta pela reforma agrária no Brasil. **Revista GeoInterações**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 55–67, 2020. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RGI/article/view/1072>. Acesso em: 26 jan. 2023.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos do CEDES (UNICAMP)**, v. 28, p. 333-355, 2008.

FORESTE, E. . Pedagogia da Terra: Diálogos entre o MST e a Universidade. In: **28ª Reunião Anual da ANPED**, 2005, Caxambu-MG. 40 anos de pós-graduação em educação no Brasil, p. 178-179, 2005.

FROTA, C. C. *et al.* **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Manual de operações**, Brasília, 2016.

GUANZIROLI, C. E. Pronaf dez anos depois: resultados e perspectivas para o desenvolvimento rural. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Brasília, v. 45, n. 2, p.301-328, abr./jun. 2007.

JESUS, S. E. de O. de. **Construção do território, atividade apícola e reprodução camponesa**: estudo sobre o projeto de assentamento amigos da terra, Tocantins, Brasil. 2014. 166 f., il. Dissertação (Mestrado em Geografia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

JUNIOR, O. A. FERRANTE, V. L. S. B. A Execução da Reforma Agrária no Governo Lula (2003-2010): Avanços e Impasses no Estado de São Paulo. **Retratos de Assentamentos**, [S. l.], v.15, n.2, p.15-61, 2012. DOI:10.25059/2527-2594/retratosdeassentamentos/2012.v15i2.120. Disponível em: <https://www.retratosdeassentamentos.com/index.php/retratos/article/view/120>. Acesso em: 12 ago. 2021.

KOLLING, E. J.; CALDART, R. S.. Educação no MST- Memória documentos 1987-2015, São Paulo. **CADERNO DE EDUCAÇÃO Nº14**, 1. ed. , 2017.

LUCAS, R. E. A. **Educação formal / rural permeando as relações do campo**: um estudo de caso na Escola Estadual de Tempo Integral Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman – Arroio Grande/RS. Tese (Doutorado) –Programa de PósGraduação em Produção Vegetal. Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel. Universidade Federal de Pelotas. - Pelotas, 2008.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 26, p. 109-118, ago. 2004 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 fev. 2023.

MACIEL, M. C.; SOUZA, E. L. A pedagogia da alternância na perspectiva freireana. Olhares: **Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 53–66, 2020. DOI: 10.34024/olhares.2020.v8.11350. Disponível em:

<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/11350>. Acesso em: 7 set. 2022.

MARCHETTI, F. et al. Caminhos da reforma agrária no Brasil e suas implicações para a agrobiodiversidade. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 28, p. 284-311, 2020.

MARTINS, J. S. A reforma agrária no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social** [online]. 2003, v. 15, n. 2 [Acessado 13 Agosto 2021], pp. 141-175. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000200006>>. Epub 04 Jun 2007. ISSN 1809-4554. <https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000200006>.

MECHI, P. A Guerrilha do Araguaia e a Repressão Contra Camponeses: reflexões sobre os fundamentos e as práticas repressivas do estado brasileiro em tempos de ditadura. **História Revista**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 48-70, 2016. DOI: 10.5216/hr.v20i1.39365. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/39365>. Acesso em: 26 jan. 2023.

MEDEIROS, L. S. **Reforma Agrária no Brasil: história e atualidade da luta pela terra**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2003. 103 p.

MEDEIROS, L. S. et. al. . Análise dos impactos regionais da reforma agrária no Brasil. **Estudos Sociedade e Agricultura** (UFRJ), Rio de Janeiro, v. 1, n.1, p. 73-111, 2002.

MENDES, M. M. ; ONÇAY, S. T. V. . Educação do Campo: Uma proposta Curricular em Construção. In: **Seminários do GEPEC**, 2013. Educação do Campo, Escola, Currículo, Projeto Pedagógico e EJA. GEPEC, 2013. Disponível em: <<https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d25-educacao-do-campo-uma-proposta-curricular-em.pdf/view>>. Acesso em: 14 fev. 2023.

MOLINA, M. C. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 6, n. 2, 2015. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v6i2.665. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809>. Acesso em: 31 ago. 2022.

MOREIRA, R. O Plano Nacional de Reforma Agrária em Questão. **Terra Livre**, [S. l.], n. 1, 2014. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/39>. Acesso em: 3 ago. 2022.

MPA. Disponível em: <MPA - Movimento dos Pequenos Agricultores(mpabrasil.org.br)> Acesso em: 29/07/2021.

MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**(UFSM), v. 33, p. 59-76, 2008.

NOVAES, H. T. . Reestruturação do campo e o fetichismo da -revolução verdell. **Revista Ciências do Trabalho**. nº9, p. 15-28, 2017.

OLIVEIRA, A. P. C.; LOPES, W. J. F. **Práticas Pedagógicas em turmas multisseriadas na Educação do Campo: Experiências e perspectivas**. Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, 2016.

OLIVEIRA, A.U. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados**, IEA/USP São Paulo, v. 15, n.43,p.185-206,2001.

PAULO MOURÃO. PT, [S.D]. Disponível em: <<https://pt.org.br/paulo-mourao>>. Acesso em:

22 de Agosto de 2022.2.

PENNA, C. . A relação de parceria entre o INCRA e os movimentos sociais no processo de implementação das políticas de reforma agrária. **Interseções - Revista De Estudos Interdisciplinares**, v. 17, p. 165-186, 2015.

PENNA, C.; ROSA, M. C. . Estado, movimentos e reforma agrária no Brasil: reflexões a partir do Incra. **Lua Nova** (Impresso), p. 57-86, 2015.

PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N . Educação no meio rural: diferenciais entre o rural e o urbano. **Texto para Discussão** (IPEA), v. 2632, p. 1-72, 2021.

PRADO, A. A. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, 4, julho 1995: 5-27.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Centro de Educação Municipal do Campo Chico Mendes**, Porto Nacional, 2019.

RAMOS, C. **Capital e trabalho no sindicalismo rural brasileiro**: uma análise sobre a CNAe sobre a CONTAG (1964-1985). 2011. 266 f. Tese (Doutorado em História) - Instituto de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

REZENDE, G. C. de. **Programa de Crédito Especial para Reforma Agrária (PROCERA)**: Institucionalidade, Subsídio e Eficácia. Rio de Janeiro: Ipea, 1999 (Texto para discussão n° 648).

RIBEIRO, M. M. C. **Modelos de reforma agrária**: evasão e permanência em assentamentos rurais no Estado do Tocantins, 2009. Dissertação(Mestrado em Instituições sociais e desenvolvimento, Cultura, processos sociais e conhecimento) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2009.

ROCHA, C. E. R. **Produção territorial do conflito agrário no Tocantins do século XXI**: Terra, Território, expansão do capital e violência no campo.. Tese (Doutorado em Programade Pós-Graduação em Geografia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho,2022.

SANTOS e SILVA, M. P. N.; MIRANDA, R. S. ; RODRIGUES, A. B. . A questão agrária brasileira revisitada. **Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 48–54, 2012. Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/RVADS/article/view/1212>. Acesso em: 26 jan. 2023.

SANTOS, C. L.; SILVA, A. S. P. da. Planos nacionais de reforma agrária: uma leitura a partir dos movimentos sociais. **Movimentação**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 59–72, 2020. DOI: 10.30612/mvt.v7i13.10762. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/movimentacao/article/view/10762>. Acesso em: 4 ago. 2022.

SANTOS, R. B. dos; SILVA, M. A. da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 135–144, 2016. DOI: 10.14244/198271991549. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549>. Acesso em: 31 ago.2022.

SANTOS, R. O. C. O que teve de reforma agrária no governo Lula? **Revista Campo-Território**, v. 6, n. 12, 11.

SILVA, L. H. da. Concepções & práticas de alternâncias na educação do campo: dilemas e perspectivas. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, 2010. DOI: 10.14572/nuances.v17i18.760. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/760>. Acesso em: 30 nov. 2022.

SILVA, M. A. B. R. . Educação do Campo, Agroecologia e os Sujeitos de Direito: uma proposta de educação na Reforma Agrária. In: **VII Encontro Nacional da ANDHEP - Direitos Humanos e Acesso à Terra**, 2012, Curitiba.

SILVEIRA, M. Z. P.; GRUPMANN, E. H., Pedagogia da alternância: articulação entre o trabalho agrícola e a educação escolar. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**, v. 1, 2013.

SINHORATTI, F. Pedagogia da Alternância, Pedagogia Freireana e a Pedagogia Marxista: semelhanças e contradições. In: **X ANPEDSUL**, 2014, Florianópolis. Anais eletrônicos da X ANPED/SUL, 2014.

SOUSA, V. F. . **A educação ambiental no ensino de Geografia nas escolas família agrícola no estado do Tocantins**. 2022. 100f. Dissertação (Mestrado em Geografia) –Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Nacional, 2022.

TAMBA, F. T. **Estratégias de Reprodução Social em Assentamentos de Reforma Agrária na Região do Bico de Papagaio - TO**. Tese (Doutorado em Programa de Pós- Graduação em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, 2015.

VERGARA, J. L. As políticas públicas educacionais no âmbito da educação infantil. In: **I Seminário Internacional de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social**, 2014, França. I Seminário de Pesquisa em Políticas Públicas e Desenvolvimento Social, 2014.

WANDERLEY, M. N. B. **O agricultor familiar no Brasil: um ator social da construção do futuro**. **Revista Agriculturas: experiências em Agroecologia**. Rio de Janeiro. ASPTA, 2009. (p. 33-45).

ANEXO 1

PRODUTO FINAL - EDUCAÇÃO DO CAMPO: Proposta de formação dos professores no Município de Porto Nacional / TO

APRESENTAÇÃO.

Este trabalho (Produtos Educacional é fruto da disciplina Metodologia e Prática da Pesquisa em Ensino e História, sendo está conduzidas pelas: Professora Dra. Juliana Ricarte Ferraro e a professora Dra. Regina Célia Padovan, dentro da área de concertação: Historia e Cultura das Populações Amazônicas, e contida na linha de pesquisa 2: Ensino e Fontes das Diversidades Amazônicas do PPGHispan. Das quais sou grato!

A escolha deste produto educacional vem sendo uma inquietação em função de algumas questões que acreditamos ser determinante. Entre elas a origem camponesa de meus antepassados, minha alfabetização e aletramento em uma escola rural localizada na caatinga baiana, especificamente no município de Brumado-BA, como também aminha pró'ria vivencia doscente no Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes a qual está no Assentamento Santo Antônio localizada no Município de Porto Nacional – TO,

A pesar de trabalhar nessa unidade escolar há 4 anos, podemos constatar o esquecimento de sua origem historica e as ações de seus assentados no contexto cultural regional. Com intuito de trazer a luz e problematizar a questão da atuação dos profissionais da educação do campo neste município, é que faz necessaria esta proposta (mini curso de formação continuada para os professores e professoras que atuam em escolas do campo em Porto Nacional-TO).

O objetivo desta proposta é contribuir para a gestão e a pratica pedagogica nas escolas do campo, e por tanto, destina-se a todos os educadores das escolas do campo e seus gestores.

Aos Professores e Professoras da Educação do Campo de Porto Nacional - TO:

Chegamos à fase final de uma Pós-graduação stricto-sensu em nível de mestrado profissional apresentando como produto dessa pesquisa, uma proposta de formação continuada direcionada aos professores e professoras das diversas Escolas do Campo do município de Porto Nacional - TO

O curso de Mestrado Profissional em Historia das Populações Amazonicas da Universidade Federal do Tocantins tem como objetivo, o desenvolvimento de pesquisas e inovações como o sentido de contribuir para o avanço do saber e do fazer educativos e que possibilite a criação

de condições que favoreçam a melhoria das práticas educacionais, formando professores e pesquisadores capazes de contribuir para a produção do conhecimento e sua transformação por meio da elaboração e implementação projetos inovadores, teoricamente consistentes e socialmente relevantes para o desenvolvimento da educação.

Nesse sentido, além de desenvolver pesquisas que analisam o cotidiano da educação em seus diversos contextos, esse programa de Mestrado Profissional em História das Populações Amazonicas valoriza a experiência acumulada por educadores ao longo de sua prática docente o que possibilita a elaboração de materiais de ensino capazes de melhorar a qualidade da educação das redes públicas, assim como o desenvolvimento de estratégias e técnicas de gestão que contribuam para o bom desenvolvimento das relações de trabalho na escola. Toda essa construção materializada é chamada de Produto, sendo a concretização de propostas, métodos e inovações que contribuam para a melhoria da qualidade de educação.

A proposta de formação aqui apresentada se configura na modalidade de um minicurso, com a finalidade central de proporcionar uma reflexão crítica sobre algumas dimensões teóricas da Educação do Campo, em diálogo com a realidade em Porto Nacional; para tanto propomos nesse curso um estudo da realidade dos territórios campestres no Brasil, da Formação de Educadores para as Escolas do Campo em diálogo com a realidade presentes em nosso município consideradas na realização da pesquisa de mestrado. O minicurso está estruturado em quatro eixos, sendo: O campo brasileiro, um território de diversidade; Escola do Campo X Escola Rural; Educação do campo: histórico e princípios e Planejando nossas aulas.

Estruturando o desenvolvimento do minicurso aqui proposto nos eixos acima apresentados, acreditamos que estamos nos aproximando de realizar uma formação para os professores e professoras que trabalham nas escolas do campo de Porto Nacional - TO que se aproxime cada vez na perspectiva da Educação do Campo, podendo apresentar e desenvolver no processo de formação uma introdução ao conceito de território como fundamento para a educação e compreender de forma geral o processo de ocupação do campo no Brasil.

Essa proposta de formação por meio desse minicurso irá desenvolver s e com os professores e professoras do campo de Porto Nacional - TO, debates e estudos sobre a dicotomia que envolve a escola do campo e escola rural, apresentando e debatendo com esses professores como surge a proposta de educação do campo e quais são os seus princípios. Assim esse minicurso surge com os resultados da pesquisa do mestrado profissional, que foi possível formatar um perfil dos professores e professoras que atuam na Educação do Campo em três territórios distintos, o que contribuiu para que construíssemos uma proposta

deformação com a finalidade se de ser aplicada essa proposta de formação e que iremos disponibilizar para a Secretaria Municipal de educação de Porto Nacional - TO.

Tendo como referencias os fundamentos acima descritos, acreditamos que essa formação pode apresentar em que cada sujeito que dela participarem uma reflexão sobre seu trabalho nas escolas do campo no município e encaminha-los para o exercício de uma prática pedagógica alicerçada em fundamentos teóricos e metodológicos, de modo a torná-los um pouco mais conhecedores das questões que envolvem a Educação do Campo e poder construir ferramentas para enfrentar os desafios referentes às relações de ensino aprendizagem nas escolas do campo localizadas nos assentamentos do município de Porto Nacional - TO. Assim abaixo podemos observa como essa formação está estruturada.

Uma breve contextualização teórica.

Respaldo na Lei nº 2.248, de 24 junho de 2015, onde é aprovada o plano municipal de Educação (PME e das outras providências) onde apartir do seu primeiro artigo se reza em seu Artigo 1º - É aprovado o plano municipal de educação PME e, com vigência por 10 anos a contar da publicação desta lei na forma do anexo com vistas ao cumprimento do disposto no artigo 214 da constituição federal e da lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

Artigo 2º - São diretrizes do PME I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV - melhoria da qualidade da educação;

V - formação para o trabalho e para a cidadania com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a educação;

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística científica cultural e tecnológica do país; VIII - valorização dos profissionais da educação;

IX - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos a diversidade e a sustentabilidade socioambiental;

Artigo 3º - As metas previstas no anexo desta lei serão cumpridas no prazo de vigência desta PME desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Artigo 8º - O respectivo PME deverá assegurar:

I - A articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais particularmente as culturais;

II - Políticas que considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas à equidade educacional e a diversidade cultural. Com a Emenda do Projeto de Lei nº 029/2015: onde é acrescentada no final do eixo II Educação Básica no item 2.8 da referida Lei, implementando a formação dentro da pedagogia da alternância, a exemplo da Escola Família Agrícola de Porto Nacional e do Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes, como forma de se desenvolver uma educação integrada e apropriada às comunidades rurais. Justificando trata-se de garantir a experiência da Escola Família Agrícola de Porto

Nacional como exemplo de pedagogia da alternância é do Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes, como apropriada a educação para juventude rural, evitando o êxodo rural e promovendo o desenvolvimento da Agricultura Familiar, tão necessária para a alimentação da população.

Caros professores trago nesse tópico uma síntese da discussão teórica desenvolvida ao longo da dissertação. Apresento assim 4 temáticas, que acredito importantes de serem estudadas no efetivo desenvolvimento dos trabalhos propostos no minicurso. Mas antes é importante destacar que a construção e estruturação dessa proposta de formação surgem a partir dos traçados no desenvolvimento da pesquisa realizada na escola do Campo de um assentamento do município, com a finalidade de pesquisar e analisar como a Educação do Campo tem acontecido nos diversos assentamentos do município de Porto Nacional - TO, Em que foi possível analisar e mapear os desafios apresentados pelos professores que trabalham na escola situada no Assentamento Santo Antonio e também na Escola Família Agrícola situadas no município de Porto Nacional onde a pesquisa foi realizada.

Nesse sentido essa formação está ancorada no entendimento de que a Educação do Campo do município de Porto Nacional - TO nos apresenta um universo de possibilidades e de desafios, com suas várias realidades de Campo, de escolas e de sujeitos em seus múltiplos territórios.

Assim tanto a pesquisa que foi realizada como esse minicurso tem como ponto de partida a compreensão de que a Educação do Campo em cada assentamento nos apresenta uma identidade própria o que nos mostra uma diversidade, cultural, social, econômica entre outras. Esses fatores territoriais e de diversidades indenitárias nos possibilitou a estrutura essa proposta de formação nos quatro eixos temáticos como veremos.

EIXO 1. O campo brasileiro, um território de diversidade.

O primeiro eixo que pretendemos trabalhar no desenvolvimento do minicurso aqui proposto está ancorado em estudos teóricos sobre a Formação e ocupação do território camponês Brasileiro em que foi possível observar suas contradições e sua diversidade, Esse espaço do campo brasileiro mesmo com suas desigualdades e desafios, mas também de resistência e de possibilidades, nos apresenta a variedade de povos e uma riqueza cultural, ambiental e territorial, isso porque esses povos se localizam nas cinco regiões do território brasileiro, vivendo nas matas, nos sertões, nos litorais, nas margens dos rios, entre outros espaços.

Cada grupo organizado de forma orgânica em tribos, comunidades e movimentos sociais, possibilita uma mistura de riquezas naturais e culturais dos povos camponeses do Brasil, colocando o nosso país com uma das maiores diversidades naturais e culturais do mundo, que vem sendo ameaçada, dia a pós dia. Em relação a essa realidade Machado destaca que a diversidade deve ser concebida como luta pelo direito de ser e como movimento de resistência às tentativas de homogeneização e enquadramento sociocultural de sujeitos tão diferentes, do ponto de vista da origem familiar e do capital cultural, e do ponto de vista econômico, que situa os sujeitos em determinada classe social, conforme seu capital econômico. (MACHADO, 2010).

Nessa conjuntura de luta por direitos, a diversidade se coloca, então, em contexto de discussão sobre as desigualdades e marginalização daqueles que, historicamente, foram excluídos da sociedade sendo extremamente necessário apontar ausência de políticas públicas que contemplem suas especificidades territoriais.

A educação do campo nasce da luta territorial entre camponato e agronegócio. Associada ao desenvolvimento do campo, esta educação precisa pensar a construção de conhecimento para a fomento de um projeto efetivamente transformador da situação posta na atualidade.

A história da educação do campo no Brasil foi fortemente influenciada pela conjuntura política e econômica do país, de modo que a visão de educação ofertada aos camponeses surge condicionada pelas matrizes culturais escravistas, latifundiárias e controlada pelo poder político e econômico das oligarquias. Esse grupo importou um modelo de educação urbana caracterizado pela dominação das elites agrárias sobre os trabalhadores e por um ensino que estava direcionado para formação de mão de obra para agricultura produtivista, desenvolvimento urbano industrial, bem como para conter o êxodo rural (MARQUES, 2010).

Destacar essas especificidades de cada diversidade é discutir, de certa forma, o espaço geopolítico, pautando uma territorialização do conhecimento a partir do local, do regional, da realidade mais próxima dos sujeitos e de sua cultura.

EIXO 2. Escola do Campo X Escola Rural.

O segundo eixo de estudo de nossa proposta de formação está diretamente ligado ao primeiro ao primeiro eixo que nos fornecem subsidio-os para compreendermos os primeiros aspectos da dicotomia existente entre Campo e Rural, está aspectos sociais, culturais, econômicos, territoriais, entre outros presentes na realidade camponesa do nosso país, no

entanto compreendemos esses aspectos, estão presentes também na realidade camponesa do município de Porto Nacional - TO.

Segundo Moreira (2009), aponta que existe até os dias atuais um imaginário ambíguo, quanto ao homem: homem rural e homem urbano. O homem do meio rural teve a sua Figura inferiorizada, pois morar no campo era visto como um castigo e como uma privação, e a vida do homem urbano eram tidas como perfeita pelos avanços que a modernidade oferecia, sinônimo de vida boa. Nesse aspecto a sociedade relegou um caráter marginal no processo histórico-social em relação aos sujeitos do campo. Pode-se dizer que o conceito dicotômico, se aplica tanto para educação do campo/rural quanto para a do homem rural/urbano, Moreira (2009) afirma esta questão de forma política social;

Caldart (2009), do mesmo modo diz existir uma dicotomia na educação do campo, deixando claro que educação do campo não é educação rural. Como pode haver essa ambigüidade na educação do campo/rural? Ela afirma que educação rural é uma educação definida pelas elites rurais, entendida como classe social que impõem a sua educação, que se constitui numa educação com ações compensatórias. Articulando as idéias de Pinheiro (2007) A partir de uma compreensão histórica marcada pela expropriação, negação de direitos, mas também de construção de identidade, de organização de classe e de muita luta seguimos o pensamento de Caldart e Fernandes (2000) quando apontam que a Educação do Campo nasce como um contraponto a esse descaso mantido por décadas.

Ela surge como uma alternativa em relação à educação rural constituída de sua precarização e descaso do Estado. Essa nova educação é um projeto que se enraíza na trajetória da educação popular na perspectiva de Paulo Freire e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo (CALDART & FERNANDES. 2000).

A Escola do Campo nesse sentido se opõe claramente a Escola Rural isso porque a Escola do Campo para a classe trabalhadora camponesa tem uma intenção já na distinção entre campo e rural, em que o conceito *Educação do Campo* junto com suas correntes teóricas estão alicerçadas em princípios, como veremos no próximo eixo.

EIXO3. Educação do campo: histórico e princípios.

Na década de 90 é marcada pela organização das primeiras lutas para a construção de uma Educação do Campo sendo o fruto de muitas lutas dos movimentos sociais do campo destacando o MST e os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais entre outros movimentos de todo o país que travaram uma batalha para que os filhos dos camponeses tivessem assegurado o seu direito de acesso a uma educação que atendesse a sua necessidade, construída pelos

próprios sujeitos do campo e que tenha como fundamento pedagógico a diversidade cultural e territorial. Com isso abrindo-se à mudança nas condições de sobrevivência no campo superando diversas desigualdades.

A educação do campo se constitui a partir de um modelo educacional que busca valorizar a identidade, a cultura, o conhecimento e as específicas condições dos sujeitos do campo. É um paradigma crítico a certos pontos de vista da educação tradicional e conservadora, por isso, a educação do campo vê o sujeito do campo como um ser de grande importância para toda a sociedade.

Em relação a essa luta camponesa pela educação Molina (2011) reforça que a Educação do Campo é inerente ao Processo de luta dos movimentos sociais camponeses e, por isso, traz de forma clara sua intencionalidade maior: a construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social. Ela se configura como uma reação organizada dos camponeses ao processo de expropriação de suas terras e de seu trabalho pelo avanço do modelo agrícola hegemônico na sociedade brasileira, estruturado a partir do agronegócio. (MOLINA, 2011).

A luta dos trabalhadores para garantir o direito à escolarização e ao conhecimento faz parte das suas estratégias de resistência, construídas na perspectiva de manter seus territórios de vida, trabalho e identidade, e surgiu como reação ao histórico conjunto de ações educacionais que, sob a denominação de Educação Rural, não só mantiveram o quadro precário de escolarização no campo, como também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais naquele território. (MOLINA, 2011).

Essa visão, por mais hegemônica que fosse, e que continua sendo, tem por outra parte, um forte questionamento teórico e prático por parte de agentes que atuam no meio rural e dos próprios camponeses, que constroem suas organizações e formulam outra proposta de educação.

As palavras de Molina deixam claro que a Educação do Campo surge não por um acontecimento do acaso, mas sim pela ruptura com a vida ruralizada, buscando o fim de desigualdades históricas impostas aos territórios camponeses.

A construção da Educação do Campo nos traz um grande poder de articulação e de organização dos camponeses de todo o país na construção de ações, estratégias, metodologias e teorias educacionais, que superam a educação rural que se fundamenta na lógica capitalista do latifúndio e agronegócio, dando a Educação do campo uma identidade e com os seus próprios princípios.

O projeto de campo e de sociedade, que tem um compromisso com sustentabilidade

política, econômica, cultural e social; O protagonismo, fundamentado na participação direta dos sujeitos do campo na construção de projeto de educação; A escola de direito, que defende o direito ao acesso total a educação no espaço do campo com qualidade. (ANTUNES-ROCHA & CARVALHO, 2016).

EIXO 4. Planejando nossas aulas.

Como podemos perceber, os eixos dessa proposta de formação vão se interligando e construindo uma unidade formativa, nesse quarto e último eixo que apresenta uma atividade mais prática não é diferente, isso porque para desenvolvermos os planejamentos de nossas aulas temos que estar atentos aos aspectos apresentados e estudados nos três primeiros eixos. O desenvolvimento do nosso planejamento de aula deve estar ligado a um projeto político pedagógico apresenta-se como uma ferramenta de enfrentamento aos desafios impostos para os sujeitos do campo, primeiro pela condição histórica da separação entre o trabalho intelectual e físico, em que na educação rural o professor assume uma postura centralizadora de conhecimento e que ignora a participação coletiva dos demais atores no processo de planejamento, reflexão e construção do conhecimento, o segundo é qual projeto queremos construir? Que sujeitos queremos formar? E quais os caminhos seguiremos nessa formação? Contribuindo para o nosso entendimento sobre os desafios da construção do projeto político pedagógico Irene Alves de Paiva aponta que construir um projeto político pedagógico fundamentado nos princípios da Educação do Campo deve estar alicerçado em três condições indispensáveis que são: Assumir que os sujeitos que vivem no campo são construtores de conhecimentos; Que os sujeitos coletivos podem superar os obstáculos da tradição sociocultural escolar; Que os sujeitos sociais participam ativamente, construindo alternativas pedagógicas e formas de gestão coletiva – na tomada de decisão, na elaboração do fazer pedagógico pertinente à realidade sócio-cultural- constituindo o campo enquanto lugar de vida (PAIVA, 2008).

As condições apresentadas por Paiva (2008) para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo estão fundamentadas em seus princípios, em que o planejamento das aulas e a prática pedagógica dos professores da Educação do Campo também se fundamenta, possibilitando que essa prática educacional forme seus educandos na totalidade, enquanto sujeito individual, mas também coletivo com valores, crenças, conhecimentos e sonhos.

MATRIZ ESTRUTURAL DO MINICURSO

Formação dos professores e professoras das escolas do campo de Porto Nacional - TO				
EIXO	O campo brasileiro, um território de diversidade.	Escola do campo X escola rural.	Educação do campo: histórico e princípios.	Planejando nossas aulas
CARGA HORARIA	10 horas	10 horas	10 horas	10 horas

OBJETIVO	Apresentar e Desenvolver no processo de formação pesquisas, estudos e teóricos que fundamentam o território camponês e sua diversidade no Brasil.	Desenvolver na Formação de Professores e Professoras de Porto Nacional – TO, debates e estudos sobre a dicotomia que envolve a escola do campo e escola rural.	Apresentar e debater com os professores como surge a proposta de educação do campo e quais são os seus princípios.	Desenvolver uma oficina de planejamento de aula com base na Formação realizada.
CONTEÚDO	Entrando nos territórios do Território. Sobre a Tipologia de Territórios. O dinheiro e o território.	Educação do campo e diversidade. A Escola do Campo em Movimento. Projeto Popular e Escolas do Campo	EDUCAÇÃO DO CAMPO: história, práticas e desafios. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Por Uma Educação Básica do Campo volume 1.	Projeto político-pedagógico da educação do campo.
METODOLOGIA	Aulas expositivas Roda de conversas e debates sobre o conteúdo apresentado. Palestra com professores da UFT	Dois filmes, um sobre as condições das escolas e dos professores do campo no Brasil e outro que mostra os enfrentamentos a essas condições e experiências de sucesso. Seguidos de Aulas expositivas Roda de conversas e debates sobre o conteúdo apresentado.	Palestra de Professores da UFT Aulas expositivas Roda de conversas e debates sobre o conteúdo apresentado	Aula prática de planejamento por meio de oficina
AValiação	A avaliação ocorrerá de forma contínua e ao fim do processo com a construção de um memorial da formação pelos professores.			

Como foi possível observar na matriz acima o desenvolvimento do minicurso contará em cada eixo de estudos com dez horas de formação, que somados terá uma carga horária de quarenta horas ao todo. Como sabemos das dificuldades tanto do município, quanto dos professores em estar reunidos sugerimos que o minicurso ocorra no tempo reservado para estudos e planejamentos, que em Porto Nacional / TO e denominado de Atividade.

Curricular-AC e que se estruture fundamentado na pedagogia da alternância, para que os professores participantes dessa formação possam fazer uma articulação do tempo de formação com o tempo de prática pedagógica e sala de aula, nesse sentido a pedagogia da alternância compreende esses tempos da seguinte forma:

O tempo escola, onde os educandos têm aulas teóricas e práticas, participam de inúmeros aprendizados, se auto-organizam para realizar tarefas que garantam o funcionamento da escola, avaliam o processo e participam do planejamento das atividades, vivenciam e aprofundam valores.

O tempo comunidade que é o momento em que os educandos realizam as atividades de pesquisa da sua realidade, de registro dessa experiência de práticas que permitem a troca de conhecimento, nos vários aspectos. Esse tempo precisa ser assumido e acompanhado pela comunidade Sem Terra (BENJAMIM & CALDART, 2000)

Com base nos fundamentos da alternância do tempo escola e tempo comunidade e no direito garantido em lei para tempo destinado ao AC que equivale a um terço da carga horária semanal do professor, essa metodologia foi pensada com finalidade de possibilitar uma maior interação entre teoria e prática como um caminho de mão dupla, também buscamos pensar uma metodologia que não atrapalhe a rotina de reuniões para planejamento da Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional - TO estruturamos os encontros do minicurso da forma apresentada no cronograma:

CRONOGRAMA

CRONOGRAMA DE ENCONTROS DO MINICURSO

	MÊS 1		MÊS 2		MÊS 3		MÊS 4	
EIXOS	Semana 2	Semana 4	Semana 2	Semana 4	Semana 2	Semana 4	Semana 2	Semana 4
O território camponês no Brasil.	X	X						

Escola do Campo X escolarural.			X	X				
Educação do campo: histórico princípios.					X	X		
Planejand o nossas aulas							X	X

No cronograma acima podemos observar que o minicurso proposto terá encontros quinzenais, assim cada eixo trabalhado terá dois encontros, sendo concluído em um mês, com um encontro na segunda semana do mês de realização do minicurso e outro na quarta semana, como já foi explicado optamos por fazer encontros quinzenais para não atrapalhar a rotina já existente no município, que cada encontro terá a duração de cinco horas, fechando as dez horas de cada eixo e com oito semanas de encontro fecharemos as quarentas horas de formação proposta no minicurso no período máximo de quatro meses ou dois bimestres.

FINALIZANDO

Para o processo de certificação, ressaltamos tentaremos estabelecer uma parceria coma Universidade Federal do Tocantins – UFT ou coma Secretaria municipal de Educação do Município de Porto Nacional - TO.

A referida proposta (Educação do Campo: proposta de formação dos professores no município de Porto Nacional – TO) foi apresentada a sra. Helane Dias Rodrigues, secretaria de Educação de Porto Nacional, e o Coordenador Geral das Escolas do Campo, o Sr. Ailton Gonçalves Fernandes da referida Secretária no dia 10 de junho de 2021 na Cerimônia de Assinatra do Termo de Construção do Viveiro no Centro Municipal de Educação do Campo Chico Mendes, na presença do Ditotor Municipal do Meio Ambiente, o Sr. Eduardo Benvindo, a Gestora da unidade escolar, a Sra. Ivonete de Moraes Passos, juntamente com toda a equipe escolar.

Em sua fala a Secretaria Helane Dias Rodrigues, pontuou: — A proposta de uma formação continuada especificamente voltada aos profissionais da educação do campo, é importantissima, sendo inedita, pois nunca se fez tais formação especificamente a esses educadores, no sentido de valorização destes e que sutira efeitos positivos aos nossos alunos da zona rural, esta é a responsabilidade atribuida a mim pelo nosso prefeito Ronilson Maciel, queremos é transformar pra melhor a qualidade da Educação em nosso Município, garantiu.

Onde foi aceita a proposta (Produtos educacional) e tido um parecer favorável a sua possível concretização.

Por fim destacamos que tudo o que foi apresentado nessa proposta de formação enquanto produto, consideramos que se trata de um pequeno passo no processo de formação do professor do campo do município de Porto Nacional, e que esse material não está finalizado, isso porque quando apresentarmos essa proposta de minicurso aos sujeitos que estarão envolvidos no processo deixaremos claro que é apenas uma proposta que ainda está sendo construída e que cada um está convidado a dar sua contribuição, enquanto sujeitos históricos e construtores do cotidiano da educação do campo no município de Porto Nacional – TO.

REFERENCIAS

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel e CARVALHO, Cristiene .A da Silva. **Caderno II educação do campo: princípios, conceitos e praticas**- Belo Horizonte : UFMG/FAE 2016. ISBN : 978-85-8007-089-7

BENJAMIM, Cesar e CALDART, Roseli Salete. **Projeto Popular e Escolas do Campo**. Brasília-DF : Articulação Nacional Por uma educação Básica do Campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n.º 3.

CALDART, R.S. **Sobre educação do campo**. In: FOERSTE, Erineu, MARGITSCHUTZ-FOERSTE, Gerda, CALIARI, Rogério. (orgs). Educação do Campo. Povos. Territórios. Movimentos sociais. Saberes da terra. Sustentabilidade. Espírito Santo: UFES, 2009

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Sobre a Tipologia de Territórios**. Disponível em: www.landaction.org/IMG/pdf/BERNARDO_TIPOLOGIA_DE_TERRITORIOS.pdf 20 de junho de 2010. Acesso em 01se setembro de 2017.

FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ- FOERSTE, GerdaMargit e DUARTE, Laura Maria Schneider. **Projeto político-pedagógico da educação do campo**. ErineuFoerste,

MACHADO, Ilma Ferreira. **Educação do campo e diversidade**. Revista PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 28, n. 1, 141-156, jan./jun. 2010.

MOLINA, Mônica Castagna C. & FREITAS, Helana C. de A. **Avanços e desafios na construção da educação do campo**. In Mônica C. & FREITAS, Helana C. de A (Orgs.) Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MARQUES, T. G. **Pedagogia da Terra**: significados da formação para educadores e educadoras do campo. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MOREIRA, F. **As imagens sociais produzidas a respeito da “roça”**. In: FOERSTER, Erineu, MARGIT-SCHUTZ-FOERSTE, Gerda, CALIARI, Rogério. (orgs). Educação do Campo. Povos. Territórios. Movimentos sociais. Saberes da terra. Sustentabilidade. Espírito Santo: UFES, 2009.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias, **A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira**. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos915/educacao-campo-politicas/educacaocampo-politicas.shtm>. área UFPA 2007. acessado em 18 outubro. 2020.