

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS – UFGD
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM GEOGRAFIA**

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DIFERENTES TERRITÓRIOS
CAMPONESES: OS AVANÇOS E LIMITES DO EIXO
TEMÁTICO TERRA-VIDA-TRABALHO (TVT) EM ESCOLAS
DO CAMPO DE MATO GROSSO DO SUL**

**Dourados-MS
2022**

MAURO SERGIO ALMEIDA DE LIMA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DIFERENTES TERRITÓRIOS
CAMPONESES: OS AVANÇOS E LIMITES DO EIXO
TEMÁTICO TERRA-VIDA-TRABALHO (TVT) EM ESCOLAS
DO CAMPO DE MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de concentração: Espaço e
Reprodução Social: práticas e
representações.

Orientação: Prof. Dr. Rodrigo Simão
Camacho

**DOURADOS-MS
2022**

MAURO SERGIO ALMEIDA DE LIMA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DIFERENTES TERRITÓRIOS
CAMPONESES: OS AVANÇOS E LIMITES DO EIXO TEMÁTICO
TERRA-VIDA-TRABALHO (TVT) EM ESCOLAS DO CAMPO DE
MATO GROSSO DO SUL**

**DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM
GEOGRAFIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA –
PPGG/UFGD**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Rodrigo Simão Camacho (UFGD)
Presidente e orientador

Prof. Dr. João Edmilson Fabrini
1º Examinador

Prof. Dr. Walter Roberto Marschner
2º Examinador

Prof. Dr. Sedeval Nardoque
3º Examinador

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

L732e Lima, Mauro Sergio Almeida De
EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DIFERENTES
TERRITÓRIOS CAMPONESES: OS AVANÇOS E
LIMITES DO EIXO TEMÁTICO TERRA-VIDA-
TRABALHO (TVT) EM
ESCOLAS DO CAMPO DE MATO GROSSO DO SUL
[recurso eletrônico] / Mauro Sergio Almeida De Lima. --
2022.

Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Rodrigo Simão Camacho.

Dissertação (Mestrado em Geografia)-Universidade Federal
da Grande Dourados, 2022. Disponível no Repositório
Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Campesinato. 2. Território. 3. Educação do Campo. 4. Escola
do Campo. 5. TVT. I. Camacho, Rodrigo Simão. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

A minha família: meu pai Rodolfo Lima, in memoriam, minha mãe Diolinda de Almeida Lima e irmãos. Solidariedade, humildade, humanidade e princípios cristãos como norteadores das ações no percurso.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente a Deus pela graça da saúde e livramentos durante tempos pandêmicos.

Aos meus filhos, Giovanni Vinicius e Nathalia Mickeli pela força recarregada na caminhada, pelo simples fato de ver seus sorrisos em momentos de estresses.

À esposa e companheira de caminhada Kathia Regina que por muitas vezes, nesses anos de Mestrado, esteve acompanhando de perto e dando força para que eu continuasse escrevendo e pesquisando.

Ao meu Orientador, Rodrigo Simão Camacho, que sempre esteve disponível para as orientações necessárias, mesmo enfrentando momentos diferentes em época de incertezas devido a pandemia, sempre esteve presente na pesquisa e na redação dos textos.

À PPGEIO pela oportunidade de fazer parte dessa família, sempre com muita atenção e cuidado comigo, orientando e proporcionando uma excelência em qualidade de material e ensino.

Aos gestores e professores das escolas pesquisadas, pois compreendemos que é uma tarefa nobre propor aprendizagens e aprender com os estudantes e a comunidade escolar, mais nobre ainda é compreender que a Educação do Campo é uma modalidade diferenciada de atuação, e todos os gestores e professores estão, perceptivelmente, abertos ao novo.

Ao PRONERA/UFGD que me proporcionou esse caminhar de aprendizagens na Educação do Campo a partir do curso Licenciatura em Ciências Sociais (2008-2012) e os excelentes docentes que nos empolgaram com suas atitudes e entusiasmo naquela turma espetacular de 60 assentados guerreiros.

Ao Dr. Cristiano e Mestre Fábio que, assim como eu, traçaram o caminho do PRONERA, e me inspiraram a tentar uma vaga no processo seletivo para o Mestrado.

Ao Professor Nei Elias Coinethe, diretor da Coordenadoria Regional de Educação de Dourados MS (CRE5) e Coordenadora Adjnta Profesora Karina Garcia que acreditaram

na possibilidade de novas aprendizagens e motivou para que pudéssemos contribuir na efetivação da disciplina TVT.

Gratidão para toda a vida!

Quanto maior for o nosso conhecimento, maior será a nossa capacidade de mudar o mundo. As mudanças não decorrem apenas do uso de armas, de fatores econômicos e disputas políticas, elas se realizam também por meio do constante avanço do conhecimento, porque a verdade tem uma capacidade revolucionária para transformar sociedades.

(SHANIN, 2008, p. 23)

RESUMO

Desenvolvemos uma reflexão sobre os avanços e limites da implantação da disciplina Terra-Vida-Trabalho (TVT), - que é um componente da Parte Diversificada do Currículo da Educação do Campo no estado de Mato Grosso do Sul -, nas escolas do campo, em diferentes territórios camponeses. É um tema pertinente à área da Geografia Agrária e da Educação do Campo, pois reflete acerca da relação existente entre a diferencialidade dos territórios/territorialidades camponesas e as escolas presentes nesses territórios. A pesquisa tem como recorte analítico a territorialização das escolas do campo de Dourados, representadas pela EE Getúlio Vargas, do Distrito de Vila Vargas; EE Joaquim Vaz de Oliveira, do Distrito de Indápolis e EE Antônio Vicente Azambuja, do Distrito de Itahum; e as escolas do Campo de Ponta Porã, representada pela EE Nova Itamarati, do Distrito de Nova Itamarati; e EE Emmanuel Pinheiro, do distrito de Vila Rica em Vicentina. Compreendemos que a educação formal, em sua forma e conteúdo, é um território imaterial em disputa entre as classes sociais. A Educação do Campo é uma importante conquista da população camponesa que reflete esses conflitos. O currículo das escolas do campo também são territórios imateriais em disputa, por isso, a disciplina TVT se encontra inserida no interior dessas disputas materiais/imateriais no campo. Entendemos que a existência do TVT já configura uma conquista, porém, ainda existem muitos desafios e limites, apontados na pesquisa, para a sua execução de forma plena. Como suporte teórico da pesquisa procuramos analisar, a partir dos autores da Geografia Agrária, na perspectiva do Paradigma da Questão Agrária, suas concepções sobre o campesinato e seus territórios. Compreendemos que esses autores procuram explicar as relações sociais camponesas e sua recreação, expropriação, resistências ou diferenciação, enquanto fenômenos dinâmicos, conflituosos e contraditórios que ocorrem, simultaneamente, no interior da sociedade capitalista. Consideramos que os camponeses são os sujeitos da Educação do Campo, e seus territórios os locais onde as suas escolas se territorializam, por isso, a Questão Agrária é o elemento fundante para entender a realidade concreta da realização da Educação do Campo. Enfatizamos seu processo histórico de luta pelo direito à terra e dela sobreviver, bem como suas formas não-capitalistas de resistência ao capital, enquanto processos que antecedem a conquista da Educação do Campo. Também discorremos sobre as disputas territoriais constantes contra a territorialização material/imaterial do agronegócio, configurando um conflito de classe no campo entre latifúndio-agronegócio e camponeses. Para compreendermos os avanços conquistados pelo campesinato, a partir da disciplina TVT, analisamos sua gênese e as condições atuais. Como metodologia, na análise documental, apresentamos o Referencial Curricular construído pela Secretaria de Estado de Educação em diálogo com representações das populações do campo, enfatizando a importância de temas como: agroecologia; interdisciplinaridade; regionalidade; trabalho familiar; terra etc. Também, usamos como técnicas metodológicas de pesquisa, observação de campo, aplicação de questionário e entrevistas. Como resultado da pesquisa, encontramos os limites e desafios da disciplina TVT. Concordamos que a disciplina tem um potencial de contribuição para o fortalecimento da identidade territorial camponesa, auxiliando em processos de resistência. Mas, os professores que atuam na disciplina e a escola como um todo, precisam avançar na sua execução, de acordo com a multidimensionalidade dos territórios onde as escolas se encontram, e, para isso, educadores e gestores precisam ter uma *práxis* em consonância com a *práxis* da Educação do Campo.

Palavras-Chave: Campesinato; Território; Educação do Campo; Escola do Campo; TVT.

RESUMEM

Esta disertación reflexiona sobre los avances y límites de la implementación de la disciplina Vida y Trabajo en la Tierra (TVT), que es un componente de la Parte Diversificada del Currículo de Educación Rural en el estado de Mato Grosso do Sul, en escuelas rurales de diferentes comunidades campesinas. territorios. Es un tema relevante para el área de Geografía Agraria y Educación Rural, ya que reflexiona sobre la relación entre la diferencialidad de territorios / territorialidades campesinas y las escuelas presentes en estos territorios. La investigación se centra analíticamente en la territorialización de las escuelas en el campo de Dourados, representada por EE Getúlio Vargas, del distrito de Vila Vargas; EE Joaquim Vaz de Oliveira, del Distrito de Indápolis y EE Antônio Vicente Azambuja, del Distrito de Itahum; las escuelas del Campo de Ponta Porã, representadas por la EE Nova Itamarati, del Distrito de Nova Itamarati; y de la escuela rural EE Emmanuel Pinheiro, del distrito de Vila Rica en Vicentina. Entendemos que la educación formal, su forma y contenido, es un territorio inmaterial en constante disputa entre clases sociales, y la Educación Rural, a través de muchas luchas, fue un logro importante de la población campesina que refleja estos conflictos. En este sentido de disputas, los currículos de las escuelas rurales son también territorios inmateriales en disputas y la disciplina TVT se inserta dentro de estas disputas materiales e inmateriales en el campo. Entendemos que la existencia de TVT ya es un logro, sin embargo, aún existen muchos desafíos y límites, señalados en la investigación, para su plena implementación. Como soporte teórico de la investigación, se intentó analizar, desde los autores de Geografía Agraria, en la perspectiva del Paradigma de la Cuestión Agraria, sus concepciones sobre el campesinado y sus territorios. Entendemos que estos autores buscan explicar las relaciones sociales campesinas y su recreación, expropiación, resistencia o diferenciación, como fenómenos dinámicos que ocurren simultáneamente dentro de la sociedad capitalista. Consideramos que los campesinos son los sujetos de la Educación Rural, y sus territorios, los lugares donde se territorializan sus escuelas, por tanto, la Cuestión Agraria es el elemento fundacional para comprender la realidad concreta de la realización de la Educación Rural. Destacamos su proceso histórico de lucha por el derecho a la tierra y su supervivencia, así como sus formas no capitalistas de resistencia al capital, como procesos que preceden al logro de la Educación Rural. También discutimos las constantes disputas territoriales contra la territorialización material / inmaterial de la agroindustria, configurando un conflicto de clases en el campo entre latifundio-agroindustria y campesino. Para comprender los avances logrados por el campesinado, a partir de la disciplina TVT, analizamos su génesis y condiciones actuales. Como metodología, en el análisis del documento, presentamos el Marco Curricular construido por la Secretaría de Educación del Estado en diálogo con representaciones de poblaciones rurales, enfatizando la importancia de temas como: agroecología; interdisciplinariedad; regionalidad; trabajo familiar; tierra etc. Además, utilizamos como técnicas de investigación metodológica, observación de campo, aplicación de cuestionarios y entrevistas. Como resultado de la investigación, encontramos los límites y desafíos de la disciplina TVT. Coincidimos en que la disciplina tiene potencial para contribuir al fortalecimiento de la identidad territorial campesina, ayudando en los procesos de resistencia. Pero los docentes que laboran en la disciplina, y la escuela en su conjunto, necesitan avanzar en su ejecución, de acuerdo con la multidimensionalidad de los territorios donde se ubican las escuelas, y para eso, los educadores y gestores necesitan tener una praxis en línea con la praxis de la Educación en el Campo.

PALABRAS-CLAVE: Campesinado; Territorio; Educación del Campo; Escuela del Campo; TVT.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Glória de Dourados – Sede da APOMS.....	60
Figura 2 - Colheitadeiras na safra 1982/1983 e casa de máquinas	91
Figura 3 - Pivôs de irrigação em funcionamento na década de 90 na fazenda Itamarati	92
Figura 4 – Matéria na internet criticando a Reforma Agrária na Fazenda Itamarati	95
Figura 5 – Comparação entre as formas de produção entre a Fazenda Itamarati e o Assentamento Itamarati	96
Figura 6 – Vista frontal da EE Antônio Vicente Azambuja.....	185
Figura 7 – Foto da Estação Ferroviária-dia da inauguração em 18 de maio de 1949.....	187
Figura 8 – Estação Ferroviária de Itahum em 2021.....	188
Figura 9 – Vista frontal da EE Joaquim Vaz de Oliveira.....	198
Figura 10 – Vista lateral da Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira.....	202
Figura 11 – Vista frontal da EE Presidente Getúlio Vargas	205
Figura 12 – O espaço do projeto da horta agroecológica.....	209
Figura 13 – Vista frontal da Escola Estadual Emmanuel Pinheiro	210
Figura 14 - Parte frontal da Escola Nova Itamarati	219
Figura 15 - Espaço Interno da EE Nova Itamarati – antiga casa de máquinas.....	222
Figura 16 - Espaço da horta na terra da sala de máquinas	222

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz Curricular Escolas do Campo 2021 – Ensino Fundamental.....	163
Quadro 2 – Matriz Curricular Escolas do Campo 2021 – Ensino Médio.....	163
Quadro 3 – Escolas estaduais identificadas como escolas do campo e suas respectivas extensões	175
Quadro 4 – Quantitativo de alunos matriculados no interim de 1980.....	185
Quadro 5 - Matriz Curricular do Curso Técnico Agropecuário - Ensino Médio	193

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Território controlado pela Companhia Mate Laranjeira em Mato Grosso do Sul.....	68
Mapa 2 - Território ocupado pela Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND).....	87
Mapa 3 - Área de influência da Ferrovia Noroeste do Brasil (NOB).	88
Mapa 4 - Fazenda Itamarati.....	90
Mapa 5 - Ponta Porã - Assentamento Itamarati I.....	92
Mapa 6 - localização do Distrito de Itahum – Dourados/MS.....	186
Mapa 7 - Localização do distrito de Indápolis-Dourados/MS.....	186
Mapa 8 - Localização do Município de Vicentina – MS	198
Mapa 9 – Localização do Distrito de Vila Rica – Vicentina – MS	206
Mapa 10 – Localização do Distrito de Vila Rica – Vicentina – MS.....	211
Mapa 11 - Localização do Assentamento Itamarati – Ponta Porã – MS	211
Mapa 12 - Assentamento Itamarati I e II e Municípios limítrofes.....	220

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Mato Grosso do Sul - Ocupações de terra – 1988 a 2018. 84

Gráfico 02 - Mato Grosso do Sul: Assentamentos rurais criados – 1972 – 2018.85

LISTA DE SIGLAS

AJA – Avanço do Jovens na Aprendizagem
AMFFI – Associação dos Antigos Moradores da Fazenda Itamarati
APC's – Atividades Pedagógicas Complementares
APOMS – Associação dos Produtores Orgânicos do Mato Grosso do Sul
APROSOJA - Associação Brasileira dos Produtores de Soja
BNCC - Base Nacional Curricular Comum
CAND – Colônia Agrícola Nacional de Dourados
CNA - Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
COPEED – Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação
CEE – Conselho Estadual de Educação
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
CPA – Cooperativas de Projetos de Assentamentos
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DO – Diário Oficial
EE – Escola Estadual
EF – Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENERA - Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FAIND – Faculdade Intercultural Indígena
FAMASUL - Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul
FETAGRI – Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FONEC – Fórum Nacional de Educação do Campo
FHC – Fernando Henrique Cardoso
GPT - Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
GTRA - Grupo de Trabalho da Reforma Agrária
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LEDUC – Licenciatura em Educação do Campo
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MFR’S - Maisons Familiaes Rurales
MS – Mato Grosso do Sul
MST – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NOB – Ferrovia Noroeste do Brasil
PCA – Paradigma do Capitalismo Agrário
PEE – Plano Estadual de Educação
PNAPO - Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica
PNE – Plano Nacional de Educação
PNPB - Programa Nacional de Produção e Uso de Biocombustíveis
PNRA – Plano Nacional de Reforma Agrária
PPC – Projeto Político Pedagógico
PQA – Paradigma da Questão Agrária
PROCAMPO - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROTERRA – Programa de Redistribuição de Terra do Norte e Nordeste
PT – Partido dos Trabalhadores
SAF – Sistema Agroflorestal
SECAD - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade no Ministério da Educação
SED – Secretaria de Estado de Educação
SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
TDA – Títulos da Dívida Agrária
TC – Tempo Comunidade
TU – Tempo Universidade
TVT – Terra, Vida-Trabalho

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNB – Universidade de Brasília

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UDR – União Democrática Ruralista

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO 1 - QUESTÃO AGRÁRIA E CAMPEsinATO: REFLETINDO ACERCA DA RELAÇÃO DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COM O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA	31
1.1 - A QUESTÃO AGRÁRIA E CAMPONESA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS CLÁSSICAS ACERCA DOS DO SUJEITOS DA EDUCAÇÃO CAMPO	31
1.2 - A QUESTÃO CAMPONESA NO DEBATE CONTEMPORÂNEO	PARADIGMÁTICO 48
CAPÍTULO 2 – QUESTÃO AGRÁRIA E TERRITÓRIOS EM DISPUTA EM MATO GROSSO DO SUL	55
2.1 - AS DISPUTAS TERRITORIAIS ENTRE O CAMPEsinATO E O LATIFÚNDIO-AGRONEGÓCIO NO BRASIL	55
2.2 - AS DISPUTAS TERRITORIAIS ENTRE O CAMPEsinATO E O LATIFÚNDIO-AGRONEGÓCIO EM MATO GROSSO DO SUL	65
2.2.1 – OS TERRITÓRIOS CAMPONESES ORIUNDOS DA CAND	85
2.2.2 – O TERRITÓRIO CAMPONÊS DO ASSENTAMENTO ITAMARATI	89
CAPÍTULO 3 - O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DISPUTA	98
3.1 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A NECESSIDADE DE SUPERAÇÃO DO PARADGMA DA EDUCAÇÃO RURAL	98
3.2 - ESPAÇO E TERRITÓRIO COMO CATEGORIAS ANALÍTICAS: TERRITÓRIO CAMPONÊS COMO CONDIÇÃO/PRODUTO/PRODUTORA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	101
3.3 - O CAMPO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO: TERRITÓRIOS MATERIAIS/IMATERIAIS EM CONFLITO/DISPUTA/TRANSFORMAÇÃO	112
3.3.1 A PEDAGOGIA DA ALTENÂNCIA COMO CONQUISTA CAMPONESA	116
3.3.2 OS MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS EM LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO	118
3.3.3 - O TRABALHO NA SIGNIFICAÇÃO CAMPONESA	123
3.4 - TERRITÓRIOS EM DISPUTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO MATO GROSSO DO SUL: TRANSIÇÃO ENTRE A SUBALTERNIDADE E A EMANCIPAÇÃO	129
3.4.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO E O CURRÍCULO EM DISPUTA	133
3.5 - EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES, GÊNESE E TRAJETÓRIAS CONQUISTAS	142
CAPÍTULO 4 - A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DIFERENTES TERRITÓRIOS CAMPONESES: AVANÇOS E LIMITES DA DISCIPLINA TERRA-VIDA-TRABALHO NAS ESCOLAS DO CAMPO DE MATO GROSSO DO SUL	154
4.1 – A DISCIPLINA TVT NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MATO GROSSO DO SUL: IMPORTÂNCIA, ABRANGÊNCIA E DESAFIOS.	155
4.2 - ANÁLISE DO TVT NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA	

DO CAMPO NA REGIÃO DA GRANDE DOURADOS-MS	182
4.2.1 - ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO VICENTE AZAMBUJA	185
4.2.2-ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM VAZ DE OLIVEIRA	198
4.2.3-ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE GETÚLIO VARGAS	205
4.2.4 - ESCOLA ESTADUAL EMMANUEL PINHEIRO	210
4.2.5 – ESCOLA ESTADUAL NOVA ITAMARATI	218
CONSIDERAÇÕES FINAIS	229
REFERÊNCIAS	231

INTRODUÇÃO

Esta dissertação desenvolve uma reflexão sobre os avanços e limites da implantação da disciplina Terra Vida-Trabalho (TVT) - que é um componente da Parte Diversificada do Currículo da Educação do Campo no estado de Mato Grosso do Sul - nas escolas do campo em diferentes territórios camponeses. É um tema pertinente à área da Geografia Agrária e da Educação do Campo, pois reflete acerca da relação existente entre a diferencialidade dos territórios/territorialidades camponesas e as escolas presentes nesses territórios.

A pesquisa tem como recorte analítico a territorialização das escolas do campo de Dourados, representadas pela EE Getúlio Vargas, do Distrito de Vila Vargas; EE Joaquim Vaz de Oliveira, do Distrito de Indápolis e EE Antônio Vicente Azambuja, do Distrito de Itahum; a Escola do Campo de Ponta Porã, representadas pela EE Nova Itamarati, do Distrito de Nova Itamarati; e da Escola do Campo EE Emmanuel Pinheiro, do distrito de Vila Rica em Vicentina.

O tema proposto na pesquisa faz parte de uma vontade do pesquisador de aprofundamento e ampliação da discussão sobre a disciplina TVT e sua aplicação nas escolas, pensando seus avanços, retrocessos e desafios, enfim, suas significações para os anseios históricos da população camponesa.

A presente pesquisa é resultante de um diálogo que começou a ser construído a partir do ano de 2014, momento em que foi iniciado um período de trabalho na Coordenadoria de Políticas Especiais em Educação da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (COPEED-SED/MS), com a incumbência de propor estudos, diálogos e projetos na disciplina TVT, nas escolas do campo nos municípios de Ponta Porã, Itaporã e Dourados.

Na ocasião que dei início ao trabalho nas escolas do campo, percebi que a disciplina trazia em seu referencial teórico a ser aplicado nas escolas, muito do cotidiano vivido em minha realidade, enquanto acampado da reforma agrária e, posteriormente, como assentado. Muitos dos conteúdos da disciplina apresentam a realidade vivida no campo. Esse pressuposto entendemos como um avanço, porém, os professores devem ter a especificidade de formação para atuar e poder ministrar os conteúdos, mas nem sempre isso acontece, apontando um desafio para efetivação plena da disciplina TVT.

Dessa forma, o objeto dessa pesquisa é a transição dialética entre a possibilidade histórica aberta de efetivação da disciplina TVT nas escolas do campo e a materialidade concreta, considerando territórios camponeses engendrados por relações socioterritoriais distintas.

A realidade camponesa é muito pertinente no meu cotidiano como assentado. A Educação do Campo também começou a figurar como uma modalidade de pesquisa, com mais propriedade ainda, a partir do meu ingresso no curso de Licenciatura em Ciências Sociais pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em parceria com o Instituto Nacional de Reforma Agrária e a Universidade Federal da Grande Dourados (PRONERA/INCRA/UFGD) em articulação com os Movimentos Sociais do campo, em 2014.

Na academia, as discussões eram direcionadas à Educação do Campo, a partir da realidade camponesa de 60 assentados oriundos de vários assentamentos do estado de Mato Grosso do Sul e com professores da Educação Básica do Campo que carregavam consigo os saberes por experiência da Educação do Campo. O curso foi um sucesso e 57 acadêmicos conseguiram finalizar.

A Pedagogia da Alternância foi uma ferramenta essencial para o curso, sem o qual não seria possível os assentados permanecerem na academia. As aulas eram diferenciadas e os professores dialogavam com os conhecimentos que os assentados traziam para a academia, era uma troca de saberes e experiências, sendo que entre os acadêmicos havia muitos professores que vivenciavam as realidades das escolas do campo do estado. Neste sentido, os acadêmicos traziam consigo as experiências cotidianas e saberes acumulados, e os professores da UFGD apresentavam os saberes científicos, logo, as aulas se transformavam em diálogo de saberes.

Após o término do curso, em 2012, muitos acadêmicos retornaram para seus locais de moradia e ocuparam os espaços nas escolas do campo de sua localidade e outros optaram por participar da organização social da comunidade, pois o curso também trazia essa possibilidade. Em 2013 houve o concurso para o magistério do estado de Mato Grosso do Sul, e os 57 acadêmicos estavam aptos a concorrer às vagas de professor de Sociologia da Rede Estadual de Ensino, neste sentido, sete acadêmicos tiveram êxito e eu estava entre os aprovados.

Logo após assumir o concurso, fui chamado a trabalhar na COPEED/SED para auxiliar no fortalecimento da disciplina TVT. Posteriormente, o estado de Mato Grosso do Sul foi dividido em 11 Coordenadorias Regionais (CREs), e fui lotado na Regional de

Dourados, responsável por 16 Escolas do Campo e três extensões, representando quase a metade de todas as escolas do campo do estado. Todo esse processo foi essencial para compreender a dimensão da disciplina e a importância que ela representa para a Educação do Campo e, isso, sempre me instigou a pensar em apresentar essas peculiaridades para a Academia e propor discussões sobre como ela é essencial para as Escolas do Campo.

Mas, para que o nosso objetivo seja possível, vários fatores mediadores são necessários, como por exemplo, entender os conceitos estruturantes do campo brasileiro, seus sujeitos e suas relações sociais de existência, o território camponês e como ele é constituído. Mas, sobretudo, compreender a forma de territorialização do campesinato no estado de Mato Grosso do Sul, em especial, na região dos Distritos de Dourados e Assentamento Itamarati, agora Distrito de Nova Itamarati, onde centralizamos nossa pesquisa.

Como suporte teórico da pesquisa procuramos analisar, a partir dos autores da Geografia Agrária, na perspectiva do Paradigma da Questão Agrária, suas concepções sobre o campesinato e seus territórios. Compreendemos que esses autores procuram explicar as relações sociais camponesas e sua recriação, expropriação, resistências ou diferenciação, enquanto fenômenos dinâmicos, conflituosos e contraditórios que ocorrem, simultaneamente, no interior da sociedade capitalista.

Iniciamos nossa discussão apresentando alguns fatores que influenciaram na territorialização camponesa no estado de Mato Grosso do Sul e como se iniciou o processo de luta por terras, com papel preponderante dos movimentos socioterritoriais. Após a definição do campo da Educação do Campo foi feita uma breve discussão a respeito do processo de construção, especificamente no Brasil, da Educação Rural à Educação do Campo relacionada a reprodução do campesinato e suas contradições no campo brasileiro.

Consideramos que os camponeses são os sujeitos da Educação do Campo, e seus territórios os locais onde as suas escolas se territorializam, por isso, a Questão Agrária é o elemento fundante para entender a realidade concreta da realização da Educação do Campo. Os camponeses possuem uma forma de relação social específica, que produz sua territorialidade, baseada na tríade: terra-trabalho-família.

Enfatizamos na discussão teórica, seu processo histórico de luta pelo direito à terra e dela sobreviver, bem como suas formas não-capitalistas de resistência ao capital, enquanto processos que antecedem a conquista da Educação do Campo. Também discorremos sobre as disputas territoriais constantes contra a territorialização

material/imaterial do agronegócio, configurando um conflito de classe no campo entre latifúndio-agronegócio e camponeses.

Depois desse percurso, discutimos o objeto central da pesquisa, ou seja, a disciplina TVT, sua contribuição na transição para consolidar a Educação do Campo, seus avanços e limites de sua execução em territórios camponeses formados de relações socioterritoriais diferentes, bem como tem contemplado as necessidade e anseios educacionais da população do campo.

Entendemos que a existência do TVT já configura uma conquista, porém, ainda existem muitos desafios e limites, apontados na pesquisa, para a sua execução de forma plena. Nossa pesquisa enfatizou a participação dos sujeitos gestores e professores que atuam nas escolas do campo, especificamente, na disciplina TVT.

Para compreendermos os avanços conquistados pelo campesinato, a partir da disciplina TVT, analisamos sua gênese e as condições atuais. Como metodologia, na análise documental, apresentamos o Referencial Curricular construído pela Secretaria de Estado de Educação em diálogo com representações das populações do campo, enfatizando a importância de temas como: agroecologia; interdisciplinaridade; regionalidade; trabalho familiar; terra etc.

A educação sempre foi um território imaterial em disputa, seja para a docência, gestão, referenciais, conteúdos, políticas públicas, financiamentos, ideologias, material pedagógico, entre outros campos. A Educação do Campo está presente como instrumento de disputas e resistências ligadas a permanência na terra.

Trouxemos na dissertação alguns relatos de territórios em disputas para a Educação do Campo, tentando despertar nos leitores a necessidade de discussão e pesquisa para consolidação de uma experiência educativa que apresentou uma luta intensa para sua conquista, deixando sujeitos pelo caminho que lutaram por ela e não puderam usufruir, portando precisando ainda de muita luta para se consolidar de acordo com os anseios dos camponeses e de suas organizações sociais, pois se trata uma experiência inovadora, em movimento de construção, por isso, ainda em transição no processo de consolidação.

Portanto, é importante essa discussão para fortalecer a Educação do Campo, trazendo as experiências dos anos trabalhados nas escolas do campo e recebendo novos aprendizados na Pós-Graduação para que se transforme em novos conhecimentos para fortalecê-la e produzir um material para avançar na discussão da disciplina TVT,

refletindo de que maneira podemos compreendê-la no interior dessa disputa territorial no sistema capitalista.

A pesquisa também apresentou como objetivos a serem alcançados: reconhecer a Educação do Campo como um processo histórico de lutas e conquistas; relacionar a luta dos movimentos socioterritoriais pelo direito à terra com a luta pelo direito à educação; identificar como os professores e gestores entendem a disciplina TVT; discutir a disciplina TVT a partir do seu referencial.

Sendo assim, a dissertação apresenta o debate acerca como a disciplina TVT pode ser considerada um avanço para a Educação do Campo de Mato Grosso do Sul, partindo-se da compreensão concreta da territorialização dos sujeitos camponeses, inseridos em um campo diverso, conflituoso, em movimento, produto/produtor das disputas territoriais. A partir dessa dinâmica que envolve a escola, seus sujeitos e seus territórios, apresentar os desafios ainda abertos na transição para a consolidação da Educação do Campo no estado.

Os princípios que regem a Educação do Campo levam em consideração a necessidade de se ministrar conteúdos que contemplem as especificidades da classe camponesa: modo de vida, território/territorialidade, relações de trabalho, forma de organizar a produção, saberes-fazeres, enfim, a multidimensionalidade que perpassa suas relações socioterritoriais não capitalistas.

Nesse sentido, é necessário compreender como a escola percebe a disciplina TVT, que não pode ser concebida, somente, como a disciplina que propicie o espaço e manutenção da horta escolar, tampouco como complemento de carga horária para os docentes, mas aquela que pode trazer para a discussão vários temas geradores relacionados à realidade do campo e propor um trabalho pedagógico crítico-emancipatório de entendimento e de valorização das relações socioterritoriais de seus sujeitos.

Para a discussão do TVT no estado, apresentamos o histórico inicial da Educação do Campo no Mato Grosso do Sul, como surgiu a disciplina e as possibilidades de atuação com as especificidades territoriais camponesas. Apresentamos também como as escolas pesquisadas estão territorializadas, pois os territórios das escolas do campo são diferentes e, também, estão em movimento.

A pesquisa foi realizada a partir do conhecimento prévio das escolas e das visitas de campo feitas nos anos de 2019 a 2021. Nessas visitas, dialogamos com os professores e gestores acerca da importância da disciplina e da possibilidade e necessidade de atuação

interdisciplinar nos projetos da escola a partir do seu referencial, propondo para o ano de 2020 discussões e projetos que pudessem contribuir para enriquecer a atuação docente na disciplina.

Um problema enfrentado durante o ano de 2020 foi o advento da Pandemia pelo Coronavírus (Sars-2 Covid 19), e a suspensão das aulas presenciais no início do ano letivo, esse foi um fator determinante para mudar o projeto inicial da pesquisa. Foi um desafio, mas também um aprendizado para os professores que pensavam na disciplina apenas como construtora do espaço da horta, pois tiveram que organizar seus conteúdos para pesquisas *on line* dos estudantes e também em materiais impressos. Sendo assim, a orientação repassada aos professores de TVT da jurisdição da CRE5, é que exercitassem a interdisciplinaridade nos conteúdos do referencial, pois todos podem ser assim trabalhados, como exemplo, o tema da agroecologia.

Outro fator que também influenciou nas escolas do campo foi o processo seletivo de professores realizado no ano de 2019 para atuação no ano de 2020. Inicialmente, a discussão com a Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação (COPEED/SED) que rege a Educação do Campo no MS, foi no sentido de deixar a disciplina TVT de fora da lotação desses professores para que pudessem ser lotados professores com especificidades, mas a resposta foi negativa, devido a problemas burocráticos e possíveis cobranças do Ministério Público.

Neste sentido, a disciplina passou a fazer parte das disciplinas comuns e todos os professores aprovados nas áreas de atuação da disciplina poderiam escolher e as lecionar. Isso acarretou uma situação complicada nas escolas do campo, professores sem especificidades e sem conhecimentos necessários para atuação foram contratados, ocasionando reclamações por parte dos gestores.

Esta pesquisa foi realizada em cinco escolas do campo, todas estaduais e localizadas em territórios cujas relações sociais se diferenciam trazendo desafios para a efetivação da disciplina TVT, por isso, a escolha desses recortes espaciais para essa pesquisa que tem uma intencionalidade crítica de refletir sobre avanços e limites.

Nesse sentido, temos a EE Antônio Vicente Azambuja, localizada no distrito de Itahum e atendendo estudantes de dois assentamentos rurais; a EE Joaquim Vaz de Oliveira, localizada no distrito de Indápolis que atende os territórios da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), mais próxima da realidade do monocultivo e do agronegócio; a EE Getúlio Vargas, localizada no distrito de Vila Vargas que atende estudantes da territorialização da CAND, indígenas e do distrito; a EE Emmanuel Pinheiro

do distrito de Vila Rica em Vicentina, que atende estudantes da territorialização da CAND, mas com outra especificidade, a presença da usina de açúcar e álcool influenciando economicamente o distrito; e a EE Nova Itamarati, do Distrito de Itamarati, que atende estudantes da sede do distrito e do assentamento Itamarati I e II, com uma territorialização de camponeses-assentados.

Concordamos que a disciplina tem potencial de contribuição para o fortalecimento da identidade territorial camponesa, auxiliando em processos de resistência e que os professores que atuam na disciplina e a escola como um todo, precisam avançar na sua execução, partindo-se da análise crítica sobre a multidimensionalidade dos territórios onde as escolas se encontram, e, para isso, educadores e gestores precisam ter uma *práxis* em consonância com a *práxis* da Educação do Campo.

Usamos como técnicas metodológicas de pesquisa, reflexão teórica, observação de campo, a pesquisa-participante, aplicação de questionários e entrevistas. Como resultado da pesquisa, encontramos os limites e desafios da disciplina TVT nas escolas pesquisadas.

Fizemos, inicialmente, a reflexão teórica por meio de autores inclusos no Paradigma da Questão Agrária, que discutem a questão agrária; a recriação da classe camponesa no capitalismo; a formação do território camponês, em que será efetivada a Educação do Campo; o modo de vida camponês e sua reprodução ao longo dos tempos; o conceito de camponês em paradigmas diferentes; os conflitos territoriais; as conquistas dos movimentos socioterritoriais camponeses e a obtenção do direito à Educação do Campo como política pública.

Foi feito a pesquisa documental acerca da Educação do Campo nas Constituições Federais, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e nas Diretrizes e Resoluções que consolidaram o modelo de Educação do Campo no Brasil. Um passo importante para a pesquisa foi a análise da Resolução da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul que autorizou o funcionamento das escolas do campo do estado, bem como as Resoluções que regem a Educação do Campo e, principalmente, o Referencial Curricular da disciplina diferenciada das escolas, objeto específico de nossa dissertação, Terra-Vida-Trabalho (TVT). Também, foram analisados os PPPs das cinco escolas pesquisadas.

Após as análises documentais foram realizadas pesquisas de campo nas cinco escolas da Rede Estadual de Ensino as quais escolhemos como fonte de observação. As escolas foram escolhidas a partir da formação do seu território que apresentam algumas

diferenças entre si, a fim de compreender como a disciplina TVT pode contribuir para valorizar os sujeitos e o território camponês, bem como compreender como a direção e os professores de TVT entendem a importância da disciplina para a Educação do Campo a partir da especificidade concreta de cada território na qual a escola encontra-se inserida.

Utilizamos a metodologia da pesquisa-participante, pois faço parte da Coordenadoria Regional de Dourados (CRE5) e acompanho os processos de consolidação da Educação do Campo nas escolas pesquisadas e nas escolas de Ponta Porã tenho bons laços de reciprocidade e cooperação, pois também já trabalhei como apoio pedagógico para as escolas do campo daquele município.

Também aplicamos questionários semiestruturados aos professores (que atuam na disciplina TVT) e à gestão das escolas, para coletar dados referentes aos avanços e limites das práticas de Educação do Campo das escolas pesquisadas, tendo como ênfase a disciplina.

Os questionários (em apêndice) foram enviados no ano de 2020 via *e mail* ou pelo aplicativo de *WhatsApp* e as respostas transcritas para a pesquisa. A entrevista ocorreu em 2019, período anterior à pandemia de Covid19 que impossibilitou as visitas no ano de 2020 e 2021. As entrevistas do ano de 2019 foram a partir de conversa informal nos espaços da escola, com perguntas diversas e sem um cronograma escrito, para que os entrevistados pudessem discorrer sobre os mais diversos avanços e desafios da disciplina TVT.

CAPÍTULO 1

QUESTÃO AGRÁRIA E CAMPESINATO: REFLETINDO ACERCA DA RELAÇÃO DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COM O MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

No primeiro capítulo, procuramos, a partir dos principais autores que discorrem sobre a questão agrária, contextualizar as definições sobre o campesinato e algumas diferenças de pensamentos, sempre observando os sujeitos da educação do campo, suas relações socioterritoriais e sua forma de trabalho e produção característica, enfatizando o processo de luta pelo direito a terra e por viver na terra e da terra.

Muitas ideias a respeito da questão agrária são antagônicas ou complementares, outras surgiram a partir da discussão clássica formando novos paradigmas que representam o pensamento contemporâneo. Neste sentido, apresentamos neste capítulo alguns pontos norteadores essenciais para a compreensão do território camponês e suas relações com a terra, o trabalho e a vida.

Apresentamos, a partir de alguns autores clássicos e contemporâneos, o debate sobre o campesinato e seu lugar no sistema capitalista. Destacando seus processos em movimento de integração, diferenciação, recriação, ou até mesmo, desintegração.

Procuramos demonstrar que, se há lutas, consequentemente, existem classes sociais em movimento e, também, disputas territoriais, no caso entre os camponeses versus representações do latifúndio-agronegócio. Compreendemos que no processo dialético de recriação camponesa há necessidade permanente de lutas para conquistar territórios ou manter-se nos territórios conquistados.

Também, analisamos que processos históricos de territorialização camponesa distintas revelam territorialidades diferentes, logo, a Escola do Campo necessita se adaptar a essas diferentes territorialidades para não se transformar num “corpo estranho” nos territórios camponeses onde estão inseridas.

1.1 - A QUESTÃO AGRÁRIA E CAMPONESA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS CLÁSSICAS ACERCA DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO CAMPO

Pensar o campesinato nos remete a várias questões de análises multidimensionais: políticas, sociais, culturais e econômicas, a que os camponeses estão submetidos em suas

formas de vida diferenciadas em seus territórios. Os sujeitos são diversos, assim como os territórios, e isso sugere que as análises devem, obrigatoriamente, respeitar a especificidade local e tentar observar o ser humano que vive neste campo, como o transforma, pois não é um espaço estático, e faz do campo seu local de vida.

Sempre pode ser percebido que o modo de vida camponês é apontado por parte da sociedade, mídia, elites, entre outros, como contraposição ao urbano, como se fosse determinado a viver somente no campo de forma estática, com inferioridade social e cultural, reafirmado pelas histórias contadas e pelo cinema como uma característica peculiar de atraso referente ao urbano.

A partir de Shanin (2008), compreendemos que algumas relações socioterritoriais são características comuns do campesinato, mesmo assim, não há como caracterizar somente de uma forma o modo de vida camponês, pois existem formas particulares e locais de organização em seus territórios. São diversas as especificidades entre os camponeses a partir da realidade local e territorial em que vivem.

Compreender o campesinato e a questão agrária por meio da Geografia Agrária significa entender a resistência e permanência desses sujeitos no campo, com direito de viver na terra e da terra. Alguns autores começaram a construir uma discussão a respeito desse assunto no início do século, mas elas ainda fomentam reflexões fundamentais e atuais, sendo de suma importância relacioná-las ao debate de uma Educação do Campo emancipatória, que também é fruto de muitas disputas. Fomentar essas discussões é importante para que a educação camponesa se constitua a partir de saberes-fazer locais camponeses e suas práticas de lutas e resistências territoriais.

O termo questão agrária é utilizado para designar uma área do conhecimento humano que se dedica a estudar, pesquisar e conhecer a natureza dos problemas das sociedades em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra. Ao se fazer o estudo da forma de organização socioeconômica do meio rural de qualquer país, está se estudando questão agrária daquele país. (STÉDILE, 2012, p. 64).

Quando há discussão sobre a educação do campo, existe um estudo envolvendo os sujeitos do campo sobre sua forma de vida e sua relação com a terra, a vida e o trabalho em determinados territórios, logo, é importante evidenciar que temos a discussão dentro da questão agrária relacionados aos diversos modos de ocupação dos espaços no campo.

Entendemos o campesinato a partir das lutas pelo acesso a terra e o direito de produção e reprodução da vida e do trabalho na forma característica do campesinato. Os

camponeses organizados lutam pelo acesso à terra, neste sentido, existem disputas em várias dimensões com adversários apoiados pelo Estado e, diretamente, por frações da classe dominante. Por isso, podemos afirmar que exista uma luta classes que marca o campo brasileiro, envolvendo disputas territoriais entre o campesinato e o latifúndio-agronegócio.

Falar em classe camponesa é, necessariamente, afirmar que o campesinato não desapareceu e que, em muitos casos, como afirma Almeida (2003), ocorre a “recamponização” e, constantemente, uma forte resistência, como parte da questão agrária brasileira. (p. 74), compreendendo que a classe camponesa não pode ser considerada uma “classe pura” do sistema capitalista de produção, pois, ao mesmo tempo em que vive do seu trabalho, é proprietário dos meios de produção.

Há razões para definir “camponês” e há razões para deixar indefinida a palavra, uma figura de linguagem fora do domínio onde residem as criteriosas categorias do conhecimento. Tal decisão jamais é inconsequente, pois este conceito, se aceito como tal, vincula-se ao próprio âmago do pensamento teórico sobre a sociedade global contemporânea e reflete-se em conclusões de imediato interesse político e analítico. O que importa são as maneiras com tais palavras são utilizadas. (SHANIN, 2005, p. 1)

A definição do conceito de “camponês” suscitou e suscita várias discussões que são utilizados para justificar o discurso de que o campesinato é conservador e não apresenta capacidade de se constituir como classe social (ALMEIDA, PAULINO, 2010). Portanto, incapazes de defender seus interesses de classe, necessitando de um poder superior para sua defesa, sendo que não apresentam organização política e, tampouco, comunicação entre si para que formem uma “classe para si”. (CAMACHO, 2014).

O discurso de negação como classe social também se firma no sentido de que os camponeses não estabeleciam relações entre si e seu modo de vida os isolava um dos outros, cada um em sua propriedade. A pobreza era a responsável pela falta de comunicação e os mantinham afastados das divisões de trabalho para o cultivo e sem nenhuma aplicação de métodos científicos, isso refletia no desenvolvimento de suas relações sociais. Por serem autossuficientes seu intercâmbio se direcionava mais à natureza do que com a sociedade (CAMACHO, 2014)

No entanto, a junção dialética das estruturas econômicas e culturais específicas, com as ações dos sujeitos, constituía a condição de “classe para si” ao campesinato brasileiro, ou seja, forma-se um grupo social com ações sociais, políticas e territoriais

com interesses que se opõem ao das classes dominantes no campo, para além, de ser apenas um modo de vida ou uma “classe em si” (CAMACHO, 2014).

Para compreendermos por inteiro essa discussão, é necessário fazermos um retorno aos clássicos, a fim de compreendermos a gênese e desenvolvimento do debate acerca do campesinato no capitalismo. Algumas concepções importantes são encontradas nas obras de Lênin, Kautsky e Chayanov. Em sua obra “Desenvolvimento Capitalista na Rússia”, Lênin, em 1899, apontava a impossibilidade de se alcançar o socialismo sem a desintegração camponesa, situação muito discutida na Rússia. Também Kautsky na obra “A Questão Agrária”, de 1888, teorizava sobre a subordinação da agricultura à indústria, que levaria ao fim do campesinato. Por outro lado, Chayanov, na obra “A Organização da Unidade Econômica Camponesa”, em 1924, procurou explicar a forma diferente de reprodução camponesa, comparando-a com a lógica capitalista.

Esses autores foram fundamentais para que fossem fundados elementos de análise da Questão Agrária, a renda da terra, a diferenciação econômica de campesinato e a desigualdade social gerada pelo desenvolvimento do capitalismo (FERNANDES, 2009).

É nítida a diferença de pensamento dos autores nas obras, pois, enquanto Lênin e Kautsky afirmavam que o avanço das forças produtivas do capitalismo eliminaria o campesinato, Chayanov discorria que havia possibilidade de permanência e sobrevivência do campesinato no sistema de produção capitalista. Então, a discussão entre esses autores

clássicos aponta uma polarização de ideias a partir da realidade do campesinato. Essa divergência de pensamentos ainda fomenta discussões atuais de como os camponeses estão dependentes ou não do sistema capitalista de produção (CAMACHO, 2014).

Os camponeses, espalhados por diversos territórios, possuem sistemas diversos de relação com a terra, modo de vida e relações de trabalho, porém isso não desconfigura sua situação de classe camponesa. Almeida (2003) concorda com Theodor Shanin nas questões das especificidades camponesas. Sob a perspectiva de Theodor Shanin, a discussão sobre o lugar do campesinato foi intensa no século XIX e XX, de como o desenvolvimento do capitalismo afetou ou afetaria o campesinato em seu sistema de reprodução e quais seriam as estratégias de sobrevivência.

Com o devido cuidado para não compreender as classes sociais como algo pré-determinado ou fechado em suas definições, Shanin (2008) discorre que “[...] o problema de classe, da natureza de classe, é mais frequentemente definido como uma abstração lógica” (p. 35), e que muitas vezes as definições não refletem a totalidade da realidade, mesmo assim, a ciência avança a partir desses modelos interpretativos.

Camponês é uma mistificação. Para começar, “um camponês”, não existe em nenhum sentido imediato e estritamente específico. Em qualquer continente, estado ou região, os assim designados diferem em conteúdo de maneira tão rica quanto o próprio mundo. Dentro da mesma aldeia, o rico e o pobre, o proprietário de terras e o arrendatário, o chefe do grupo doméstico e um “braço” contratado romperão, muito frequentemente, qualquer continuidade de gradações regulares. Também a história acrescenta sua dimensão da diversidade, pois inclusive “o mesmo” poderia não ser o mesmo em diferentes anos, décadas e séculos. Uma conceituação mais estrita do contexto social salientará tudo isso e ainda mais, pois, tomando alguns exemplos, significados semelhantes podem ser atribuídos, a “um camponês” em diferentes períodos e sociedades, seja na Borgonha feudal, no cerrado devastado e queimado da Tanzânia, no Punjab mercantilizado de hoje ou na Gezira produtora de algodão para a indústria. Finalmente, os termos gerais, a-históricos e fora do contexto, costumam odiosamente se transformar em reificações da realidade ou, o que é ainda pior, em manipulações conscientes por políticos espertos ou acadêmicos caçadores de prestígio. Eis por que, e como, os camponeses se tornam uma mistificação. (SHANIN, 2005, p. 1-2).

O camponês, por vezes, necessita relacionar-se com o capital, podendo vender seus produtos a preços inferiores ao gasto produtivo, devido a necessidade de sobrevivência de sua família, isso configura transferir riqueza ao capitalismo que extrai e sujeita a renda camponesa da terra ao capital. Shanin (2005), afirma que “os métodos típicos de expropriação do excedente camponês pelos detentores do poder político e econômico são diferentes daqueles usados em relação aos trabalhadores assalariados” (p. 2). Isto exemplifica como a especificidade camponesa em seu trabalho familiar possibilita sua reprodução, e evidencia uma relação com o mercado capitalista:

Os camponeses diferem necessariamente de uma sociedade para outra e, também, dentro de uma mesma sociedade; trata-se do problema de suas características gerais e específicas. Os camponeses necessariamente refletem, relacionam-se e interagem com não-camponeses; trata-se da questão da autonomia parcial de seu ser social. (SHANIN, 2005, p. 4).

Shanin (2005) apresenta alguns fundamentos básicos para compreensão do modo de vida camponês a partir de seis premissas: a economia dos camponeses se caracteriza pela produção familiar; a organização política dos camponeses varia em cada região e país no mundo; há padrões e normas típicos e semelhantes de campesinatos afastados; há semelhança das unidades básicas e de organização social em todo o mundo; há produção

social e dinâmicas específicas; e há um padrão fundamental na mudança estrutural dos camponeses.

Almeida (2003) afirma que se a classe camponesa for considerada uma relação não capitalista seria “avançar na teoria de Chayanov, ou melhor, acrescentar à lógica camponesa por ele desvendada o lugar a ela reservado na dinâmica da reprodução do capital” (p. 75). Como, também, concorda Oliveira (1981), discorrendo que o campesinato se reproduz nessas contradições em que o “capitalismo se nutre de realidades não-capitalistas, e essas desigualdades não aparecem como incapacidades históricas de superação, mas mostram as condições recriadas pelo desenvolvimento capitalista.” (p. 08).

Alexander Chayanov, em sua obra “A Organização da Unidade Econômica Camponesa” apresenta sua teoria sobre o campesinato. A sociedade camponesa não é capitalista, pois não existe o trabalho assalariado e, tampouco, acumulação de capital e é, portanto, um modo de organização da produção diferenciado. A relação entre o consumo e a produção em uma família deve levar em consideração o número de integrantes e a necessidade de consumo familiar, e o cultivo se dá a partir de tal relação. As principais características são: a força do trabalho familiar e unidade econômica camponesa, pequena propriedade como local das atividades onde a própria família produz seu meio de produção, às vezes, devido a diversos fatores, membros da família se veem obrigados a empregarem sua força de trabalho em atividades rurais acessórias e/ou não agrícolas. (CHAYANOV, 1974). Logo:

Cada família, então, de acordo com sua idade, constitui em suas diferentes fases um aparato de trabalho completamente diferente de acordo com sua força de trabalho, a intensidade da demanda por suas necessidades, a relação consumidor-trabalhador e a possibilidade de aplicação dos princípios de cooperação complexa. (CHAYANOV, 1974, p. 55-56).

Dessa forma, a família camponesa não está preocupada com o lucro médio, produzem para garantir a sobrevivência e atender suas necessidades de consumo, existindo uma racionalidade não capitalista, sendo a força de trabalho dos membros familiares um fator essencial e mais importante para a unidade familiar camponesa, diferenciando da forma capitalista de produção.

A unidade familiar camponesa é o território camponês, que é diverso e está em constante transformação. Não sendo estático, um espaço que ora foi territorializado como

uma Colônia Agrícola, pode se transformar em território de predominância da territorialidade do Agronegócio, porém sem deixar de apresentar meios não capitalistas de produção, também. Este território apresentou várias mudanças ao longo do tempo.

Um território formado por assentamento rural pode apresentar situações de arrendamento de terras para plantio de *commodities*, como alternativas de sobrevivência, sem desfigurar, por completo, a Reforma Agrária, pois o modo capitalista de produção não está totalmente configurado naquele território como essência, pois, as famílias camponesas mantêm seu modo de vida e produção familiar, na sua maioria, podendo ser representados pelas cooperativas, mutirão e parceria no trabalho, relação de identidade com a terra, culturas diversificadas, entre outros fenômenos.

Neste sentido, a solidariedade, a agroecologia, a valorização do saber acumulado e a Educação do Campo, entre outros, podem ser relacionados aos povos camponeses a partir das afirmativas dos autores. Almeida (2003) afirma que, “portanto, apesar de o campesinato ser uma relação não capitalista, sua reprodução deve ser entendida a partir das diversas contradições do desenvolvimento desigual do capital, e por isso, trata-se de uma contradição e não de uma articulação de modos de produção.” (p. 75).

Os diversos debates teóricos sobre as comunidades camponesas na Rússia do século XIX foram responsáveis pelo surgimento de uma corrente de pensamento denominada Narodnismo ou Populismo, marcada por uma diversidade de concepções teóricas e diferentes visões políticas e intelectuais, porém com um ponto principal, a defesa de um modelo de desenvolvimento na Rússia que incluísse as comunidades tradicionais camponesas (GUZMÁN; MOLINA, 2005), neste sentido, o campesinato no Narodnismo é percebido como agente revolucionário (ALMEIDA; PAULINO, 2010).

O embate principal no mundo das ideias foi entre os Populistas e os Marxistas no século XIX. O primeiro, a partir de Martins (1981) “era a definição que Lênin dava aos socialistas narodnikis numa polêmica partidária aguda na Rússia no final do século XIX.” (p. 15). Lênin representava os Bolcheviques, com uma interpretação ocidentalizada da política russa, baseadas no livro “O Capital” no capítulo em que Marx discorria sobre o capitalismo como fator de crescimento e da ação política da classe operária. Por outro lado, os Populistas acreditavam que pudesse haver uma transformação social sem o desaparecimento da comunidade russa, concebendo os camponeses como uma força política e não como fator de atraso.

Camacho (2014) aponta que, ao contrário de Alexander V. Chayanov, tanto Lênin quanto Kautsky, tinham uma visão de que os operários “eram a classe revolucionária

capaz de conduzir a revolução/ruptura do capitalismo para o socialismo. Logo, os camponeses são compreendidos como sujeitos históricos que vivem na barbárie, não sendo assim capazes de construir a luta contra o capital.” (p. 141). Lênin acreditava que o campesinato teria fim a partir do processo de expropriação ou de diferenciação social, ou seja, os transformando em capitalistas. Kautsky afirmava que o campesinato deveria ser subjugado ao Estado socialista e percebeu, também, algo importante para a interpretação do campesinato, “que a terra camponesa não tinha a mesma função da propriedade privada capitalista. [...] ao vender suas mercadorias, ele não era um capitalista, mas sim, um trabalhador.” (p. 145).

A teoria marxista, em alguns pressupostos temáticos, foi fonte de várias interpretações para o estudo sobre os camponeses. Kautsky (1986) e Lênin (1985) entenderam que o campesinato desapareceria a partir da evolução das forças produtivas, apontando o campesinato como uma relação pré-capitalista que, portanto, não se sustentaria na sociedade capitalista.

Segundo Kautsky (1986) a divisão de classes no campo era o fator para o fim do campesinato, a partir da formação de uma classe burguesa e outra proletária. A atividade industrial expandiria o capitalismo no campo e criaria tais classes antagônicas. Em sua obra “A Questão Agrária”, Kautsky dominou o pensamento marxista da época e apresentou conteúdos sobre o campesinato que são discutidos até a atualidade, tanto que Shanin (2005) indica que se pode perceber possibilidades de algumas diferenças em que o modo capitalista penetra na agricultura, diferentemente de outros ramos da economia. Também observou que a concentração da propriedade fundiária não representava o fracasso da inserção e territorialização capitalista. Kautsky concordou com Marx e se baseou em *O Capital* generalizando-o para sua análise.

Para Kautsky, o motor principal da transformação capitalista no campo seria a indústria, que sobrepujaria, subordinaria e destruiria a agricultura camponesa (SHANIN, 2005). A integração entre a indústria e a agricultura transformaria a grande propriedade, que disponibilizaria de recursos econômicos para aquisição das novas tecnologias, maquinários e insumos agrícolas. Os insumos, os maquinários e as técnicas modernas de produção seriam responsáveis pelo processo irreversível de industrialização do campo. Os latifúndios se modernizariam e seriam transformados em empresas de expropriação dos camponeses.

Para Karl Kautsky, a indústria teria uma expansão de maneira irrestrita em todas as regiões, assim, as relações não capitalistas de produção desapareceriam e, logo,

sucumbiriam às formas tradicionais camponesas que existissem (ALMEIDA; PAULINO, 2000).

A indústria doméstica camponesa desapareceria, pois a força de trabalho da família somente é direcionada para o plantio e colheita, e em outras situações a mão de obra familiar ficaria ociosa, influenciando até no número de componentes familiares, que também teria problemas de sobrevivência no inverno, pois as ações seriam com mais efetividade no verão. Segundo Kautsky (1986) “esse mesmo desenvolvimento proletariza muito o camponês, reduz sua família, e como já vimos, ele também joga no mercado de trabalho os excedentes familiares, os filhos e filhas desse camponês.” (p. 21).

Lênin (1985) indicou que o capitalismo e seus processos estavam provocando mudanças significativas na sociedade como “uma decadência do estabelecimento, a ruína do camponês e sua transformação em operário, além da ampliação da unidade agrícola e a transformação do camponês em empresário rural.” (p. 83), ligando diretamente a necessidade do capital para a sobrevivência do camponês e a modificação do padrão produtivo e social. Lênin afirma que o camponês fica subordinado ao mercado, e na dependência para sua produção e consumo, criando mercado para o capital e desintegrando o campesinato a partir de “arrendamento, compra de terras, implementos agrícolas aperfeiçoados, atividades temporais, o progresso da agricultura mercantil, o trabalho assalariado” (p. 94). Logo:

O campesinato antigo não se “diferencia” apenas: ele deixa de existir, se destrói, é inteiramente substituído por novos tipos de população rural, que contribuem à base de uma sociedade dominada pela economia mercantil e pela produção capitalista (LÊNIN, 1985, p.114).

Neste sentido, Lênin demonstra que o capitalismo adentrando nas relações sociais do campesinato criou duas classes antagônicas, uma de operários agrícolas e outra de burguesia rural, para Lênin (1985) “os agricultores se metamorfoseiam cada vez mais depressa em produtores submetidos às leis gerais da produção mercantil” (p. 202), desintegrando o campesinato e fortalecendo o capital a partir de um mercado interno de crescimento das grandes propriedades, logo, é certo o desaparecimento do campesinato a partir do modo de produção capitalista e suas grandes propriedades e até mesmo suas fábricas, transformando os camponeses em trabalhadores assalariados.

Alexander Chayanov concordava com a tese de que o avanço do capitalismo provocava o desaparecimento de outras formas econômicas de produção, até mesmo do

desaparecimento do campesinato, porém, não com a rapidez, intensidade e ritmo acelerado como afirmava Kautsky (ALMEIDA; PAULINO, 2000). Também Chayanov admitia a possibilidade de alguns fatores como: a fertilidade do solo; a localização; a renda da terra e o equilíbrio da força de trabalho pudessem ser fator de diferenciação do campesinato.

Para Karl Kautsky, os camponeses não sobreviveriam economicamente, por não disporem do capital necessário para sobrevivência de sua propriedade, sem condições de competição. Até mesmo a comercialização dos produtos seria prejudicada, pois, geralmente, os camponeses estão isolados e não tem poder de compra e venda dos produtos, logo:

Quem compra em grande quantidade, compra melhor e mais barato que o varejo. Quem vende por atacado, pode ter lucro igual ou maior e assim mesmo vender mais barato, abaixo dos preços de seus concorrentes. Em relação ao volume de suas vendas o grande comerciante não tem apenas despesas menores que o pequeno; ele também vê e domina o mercado de forma diferente do pequeno. [...] Quem mais se ressent, no entanto, dessa desvantagem é o camponês que vive isolado, fora da cidade. [...] O camponês, além das ferramentas, necessita de animais, sementes, forragem, adubos artificiais e vende animais, cereais, leite, manteiga, ovos, etc. Ninguém depende tanto do intercâmbio comercial quanto ele. (KAUTSKY, 1986, p. 95)

Essa mobilização das grandes propriedades desmobilizaria a forma de produção familiar e sustentável dos camponeses, que já não conseguiriam a produção necessária para sua sobrevivência e teriam que direcionar sua força de trabalho na produção para o mercado, causando sua total dependência do modelo capitalista. Indicando um estudo sobre artesãos da Islândia com advento da indústria capitalista, Kautsky (1986) exemplifica que:

Quanto mais evolui esse processo, tanto mais se dissolve essa tradicional indústria doméstica camponesa e cresce, na mesma proporção, a demanda de dinheiro entre os camponeses. Eles agora não só necessitam de dinheiro para obter o dispensável ou supérfluo, mas dele necessitam igualmente para o necessário, o indispensável. Sem o dinheiro eles já não conseguem levar em frente sua atividade. Já não conseguem viver sem o dinheiro. (p. 19).

Esse processo de dependência das ferramentas do capital introduzidas aos camponeses é tão importante que, para Kautsky (1986) “com o advento da indústria

capitalista que se revela a regressão da indústria agrícola caseira de subsistência.” (p. 19), e continua afirmando que:

Somente o sistema de comunicações com suas ferrovias, correios e jornais vai ser capaz de levar as novas ideias e produtos da cidade para os rincões mais afastados da zona rural, e colocar sob o domínio desse processo tanto as cercanias da cidade quanto a população toda do campo. (KAUTSKY, 1986, p. 19).

Na visão de Karl Kautsky a pequena produção camponesa só era viável devido às condições sub-humanas de trabalho com carga excessiva e de alimentação precária a que estavam submetidos os camponeses. Isso resultaria em condições de vida inferior ao do trabalhador assalariado. (ALMEIDA; PAULINO, 2000).

O cooperativismo também não se mostra uma opção interessante para Kautsky (1986), pois:

Não há meio em que as condições prévias para a organização de cooperativas se encontrem mais fracamente desenvolvidas do que entre os camponeses; suas condições de vida e de trabalho os isolam completamente, reduzem ao mínimo seu horizonte político, e roubam-lhe o tempo livre que a autogestão cooperativa exige. (p. 109).

Kautsky (1986) aponta a possibilidade de permanência no sistema capitalista apenas do latifundiário, pois “o grande existe em número menor, dispõe de mais tempo livre, tem melhores relações e maior conhecimento comercial (própria ou tomada de empréstimo).” (p. 109), pois ela “consegue obter o crédito do grande capital monetário, fazendo jus às condições impostas pelo capitalismo moderno” (p. 109). Com essa perspectiva, Karl Kautsky defende a ideia de que as grandes explorações capitalistas dariam início às cooperativas agrícolas socialistas por que apresentam elementos fundamentais para tal ação. (ALMEIDA; PAULINO, 2000).

Essa visão de Kautsky (1986) aponta um posicionamento teórico e visão política que indica que outro sistema social seria possível somente com o desenvolvimento tecnológico e incorporação das técnicas modernas científicas no campo para desenvolvimento das relações capitalistas, pois o camponês nada mais é que um “fanático” da propriedade e, afirma Kautsky (1986), “quanto mais cresce a população e quanto maior se torna a demanda de terras, mais firmemente adere o camponês ao seu quinhão.” (p. 117) pensando sempre em aumentar o pedaço de terra e não a produção.

Lênin aponta que os pequenos proprietários familiares, a partir do desenvolvimento do capitalismo, serão empobrecidos e assalariados, consequentemente levando à falência do pequeno produtor, beneficiando a grande propriedade agrícola capitalista, por ter melhor organização e ajuste ao modo de produção capitalista e sua forma inovadora de produção. Então Lênin (1985) afirma que “o campesinato antigo não se “diferencia” apenas: ele deixa de existir, se destrói, é inteiramente substituído por novos tipos de população rural, que contribuem à base de uma sociedade dominada pela economia mercantil e pela produção capitalista” (p. 114).

Para Theodor Shanin a abordagem de Lênin sobre o campesinato passou por uma mudança consistente, mesmo que lenta, por volta de 1907, já declarando ter exagerado em suas primeiras conclusões sobre a natureza capitalista da agricultura russa, no período de hegemonia de Plekhanov na social Democracia Russa, mesmo que implicitamente, Lênin demonstrou uma aceitação da permanência de traços camponeses (SHANIN, 2005).

Kautsky e Lênin interpretaram a partir de suas visões e lugares de onde escreviam sobre o fim do campesinato, pensando-os a partir de sua inserção no modo de produção capitalista e sua participação na construção de uma sociedade socialista. Chayanov (1974) se dedicou a compreensão da unidade camponesa de produção russa e organizou seus estudos a partir da organização da produção-consumo familiar, ou seja, dando ênfase aos processos internos de sua reprodução. Em seus estudos sobre o campesinato russo, não se dedica a compreender a relação com o modo capitalista de produção e sua possível expropriação, mas sim, partindo do consumo e necessidade de produção para a subsistência da família, observando os membros que trabalham e produzem e os membros que apenas consomem.

Remetendo ao pensamento de Kautsky e Lênin e sua previsão de aniquilação do campesinato pelo capital, à realidade brasileira, para fins de comparação, apropriando da importância dos seus escritos para a questão agrária, podemos fazer algumas afirmações de divergências. Primeira divergência é a de que temos no Brasil um modelo de capitalismo periférico rentista-dependente característico de nossa histórica colonial, que não passou pelo feudalismo, diferentemente do capitalismo central da Europa Ocidental e, portanto, a terra tem um significado diferente, sendo centro da acumulação do capital, numa relação terra-capital *sui generis*, em que o capital se apropria da renda da terra ou subordina a renda camponesa não capitalista. Portanto, por mais que o capitalismo avance sobre as forças produtivas, não teremos apenas a relação clássica capital/trabalho, mas

sim, capital/terra/trabalho, gerando outra luta de classes, entre latifundiários-capitalistas e camponeses (OLIVEIRA, 2007; ALMEIDA, 2006; CAMACHO, 2018).

Por outro lado, a diferenciação social, gerada pelo avanço do capital no campo, transformou, principalmente, os camponeses do Sul do Brasil, em latifundiários-capitalistas. Em outras regiões do Brasil, sobretudo no Centro-Oeste, também a expropriação (desterritorialização) é um movimento contínuo do processo capitalista. Todavia, nesse movimento desigual e contraditório do capital, temos, simultaneamente, a partir de determinadas situações específicas de cada momento histórico, os processos de recriação (reterritorialização), desintegração (desterritorialização) e diferenciação social de classe. O elemento de recriação/reterritorialização acrescentado por Shanin, sob influência dos estudos gerais de Rosa Luxemburgo e específicos de Chayanov, e no Brasil, por Martins e Oliveira, acrescenta um elemento essencial não previsto no legado Lenin/Kautsky (CAMACHO, 2014).

Por outro lado, na perspectiva liberal do PCA, a hegemonia do debate da agricultura familiar tomou dimensões políticas nos governos, desde os anos 90 no Brasil, com políticas públicas compensatórias. Como se todos os que moram no campo fizessem parte dessa idealização de modelo, determinando o campesinato como ultrapassado e fora do sistema produtivo. Neste momento, a agricultura familiar foi considerada como um modelo neoliberal de mercado que tem o agronegócio como propulsor das ações, determinando o fim do modelo camponês, não levando em consideração, porém, que o campesinato tem potencialidades de se adaptar/recriar/resistir/reterritorializar sempre que necessário.

Porém, o sistema capitalista se relaciona com o campesinato ora desterritorializando, ora subalternizando, mas ele continua constituindo-se de relações socioterritoriais não capitalistas, pois existem relações materiais (trabalho e organização produção e consumo de mercadorias) e imateriais (modo de vida) que o diferenciam como: a força de trabalho empregada na propriedade que não é vendida ou explorada; o trabalho familiar/associativo/mutirão/parceria empregado na propriedade; a produção de autoconsumo e excedente utilizada pela família; a relação de cuidado e identidade subjetiva com a terra/natureza; o conhecimento prático historicamente acumulado; entre outros fatores.

A pesquisa de Chayanov se baseia na análise dos dados da realidade dos campos russos, recolhidos pelos conselhos rurais zemstos, de acordo com Almeida (2006), reflete as calorosas discussões sobre as questões rurais no transcorrer da revolução russa. Vale

ressaltar que o autor era agrônomo e profundo conhecedor da realidade camponesa russa e, respaldado por tal conhecimento ele apoia a resistência camponesa (ALMEIDA, 2006, p. 71).

O cálculo para diferenciar demograficamente a família camponesa está entre o número de trabalhadores-consumidores da família. Se uma força de trabalho deixa de ser apenas consumidora, como um filho que chega à idade de trabalho, há um alívio na força de trabalho da família camponesa, o mesmo ocorre de forma inversa quando um membro fica impossibilitado de trabalhar pelo envelhecimento, transformando-se em apenas consumidor. Em casos como este, quando a força de trabalho fica escassa, ou insuficiente, em tempos de colheita ou limpeza de lavoura, pode ocorrer aluguel de trabalho de outros camponeses, ou quando tiver excesso, pode ocorrer a oferta de trabalho a outras famílias.

O capital é regido por leis diferentes às do campesinato e Alexander Chayanov construiu uma explicação sobre a circulação do capital na unidade familiar camponesa, que constitui funções distintas a de uma empresa capitalista, por ser orientada pelas necessidades do núcleo familiar. A família é a força do trabalho no processo produtivo camponês e, de acordo com Almeida (2006), não existe salário e isso cria outro esquema de produção de mercadorias.

Estas características camponesas de produção são consideradas por Chayanov (1974) como uma racionalidade não capitalista, fixando os limites a partir das necessidades da família, e percebendo, a partir do excedente de produção, se há necessidade de diminuição do esforço para o próximo ano. Neste sentido, a racionalidade não está visando lucro a partir da exploração do trabalho, mas um equilíbrio necessário para a sobrevivência familiar.

Chayanov (1974) aponta o campesinato como um modo de organização da produção, com características próprias que a diferencia de um empreendimento rural que visa o lucro e acumulação. O camponês determina sua remuneração, seu tempo de trabalho e intensidade de produção, e o aumento de produção se dá a partir do aumento do núcleo familiar, não é determinado pelas exigências do mercado. Afirma que na intenção de melhorar o bem-estar da família, o camponês ajusta seus padrões de consumo, absorvendo produtos urbanos industriais, sempre medidas pela percepção intuitiva do camponês se há vantagens ou desvantagens em tais atos.

Discordando de seus antecessores, Chayanov propõe a criação das cooperativas rurais a partir das ideias da Escola de Organização e Produção, em que o campesinato poderia ser inserido no processo industrial e absorver avanços tecnológicos, contrariando

a visão de Karl Kautsky que não percebia essa possibilidade aos camponeses. Sendo assim, “o cooperativismo rural supunha para Chayanov, a consecução de uma democracia de base referindo-se a que os próprios agricultores estabeleciam suas fórmulas de ação coletiva para manter a socialização do trabalho próprio da forma de exploração familiar.”. (GUZMÁN; MOLINA, 2005, p. 67).

Para Chayanov (1974) o avanço capitalista apresenta como consequência aos camponeses o aumento de unidades econômicas familiares, e a saída de mobilidade para os camponeses dentro do capitalismo é a união em cooperativas coletivas ou manutenção da unidade econômica. Diferentemente de Lênin (1985) que previa a extinção do camponês, a partir da introdução do modo capitalista no território camponês, Chayanov (1974) previa um aumento dos estabelecimentos camponeses e aumento de produção de acordo com as necessidades do núcleo familiar, diferenciando, assim, da unidade capitalista agrária que tem um limite produtivo:

Qualquer unidade agrícola capitalista cujo tamanho é determinado por uma quantidade constante e invariável de capital e terra pode manter o mesmo volume por um período indefinidamente longo (com limites infinitos). Mas a unidade econômica camponesa, em condições análogas às da realidade russa, varia constantemente seu volume ao longo das décadas, de acordo com as fases de desenvolvimento da família, e seus elementos descrevem uma curva com ondulações. (CHAYANOV, 1974, p. 67).

Sendo assim, para Chayanov (1974), o campesinato apresenta três características principais. Uma como sendo uma inter-relação entre as necessidades do consumo das famílias e a organização produtiva; outra definida como trabalho da família, sem relação com o lucro e uma última é a produção de bens de consumo com valores de uso e não de troca. Para este autor o campesinato é um grupo diferente dos outros, e isso é essencial para compreender e analisar concepções a partir dos próprios camponeses, pois possuem um modo de vida diferenciado, sempre equilibrando a necessidade do consumo familiar, a sobrevivência e a expansão da mesma, que amentam ou diminuem o trabalho a partir da mobilidade familiar, diferenciando dos demais grupos.

Neste sentido, o modo de vida camponês produz riquezas que o modo capitalista não considera, pois não aparece como lucro, produzindo para si e melhorando a produção de tais bens, de acordo com a necessidade. Chayanov (1981) afirma em suas teses que “não conseguiremos progredir no pensamento econômico unicamente com as categorias

capitalistas” (p. 133), pois a unidade camponesa não utiliza fórmulas matemáticas para compreender sua sobrevivência, ao contrário do modo capitalista.

A teoria da econômica da sociedade capitalista moderna é um complexo sistema de categorias econômicas inseparavelmente vinculadas entre si: preço, capital, salário, juros, renda, determinam-se uns aos outros e são funcionalmente interdependentes. Se um elemento deste sistema é retirado, todo o edifício desaba. Na ausência de qualquer dessas categorias econômicas, todas as demais perdem seu caráter específico e seu conteúdo conceitual, e nem sequer podem ser definidas quantitativamente. (CHAYANOV, 1981, p. 136).

Para Chayanov (1981) o sistema camponês de produção não é regulado pelo mercado em suas relações. Na propriedade camponesa há um modo próprio de produção simples de mercadoria, diferente da produção de capital. Devido as suas afirmações, foi acusado de estar voltado politicamente na defesa de interesses burgueses, por valorizar uma classe tida como reacionária, contrariando os ideais da revolução socialista. (ALMEIDA, PAULINO, 2000).

Todavia, apesar das contribuições de Chayanov, de alguma forma, os camponeses e o mercado se relacionam de maneira contraditória para continuar existindo, mas também, essa relação pode causar a desintegração ou diferenciação social. Relações, que não foram a preocupação do estudo de Chayanov, por isso, sua teoria tem limites, buscando interpretar as frações de uma realidade territorial sem, necessariamente, se preocupar como elas se relacionam com o todo, ou seja, os impactos da integração ao modo capitalista de produção. Diferentemente, a teoria sobre o campesinato proposta por Theodor Shanin, insere o camponês em um processo de produção capitalista e evidencia algumas possibilidades e peculiaridades camponesas por meio da lógica interna de reprodução, bem como por sua relação contraditória e desigual com o modo de produção capitalista (CAMACHO, 2014).

Estudar os camponeses é importante, não só porque os intelectuais podem produzir conhecimento voltado para os interesses dos camponeses, mobilizar se e lutar por eles, ou tentar fazer com que eles se mobilizem. Os camponeses podem nos ensinar uma variedade de coisas que nós não sabemos. A questão da flexibilidade de respostas em face dos desafios e crises econômicas é algo que o camponês pode ensinar àquele que não é camponês, muito mais do que o contrário, como se pode observar em inúmeras situações. (SHANIN, 2008, p. 28).

A inovação da discussão de Shanin se dá pela possibilidade e necessidade de se entender o campesinato, tanto por meio de sua lógica interna de reprodução, como por sua relação contraditória e desigual com o modo de produção capitalista.

Shanin (2005) observou em sua teoria sobre o campesinato que ele se reproduz no interior do sistema capitalista como classe social, e o próprio capitalismo apresenta uma necessidade de reprodução por meio das relações não-capitalistas. O processo de reprodução do campesinato dentro do capitalismo aparece na necessidade de relações não capitalistas, que o próprio capitalismo tem para sobrevivência e avanço. A produção camponesa e suas peculiaridades faz com que seja parte integrante do capitalismo e não seja destruída, porém reproduzida.

As relações camponesas com a sociedade capitalista, para Shanin (2005), são específicas e diferentes. Segundo Shanin (2005), “pelos padrões de cálculos aceitos, muitos estabelecimentos rurais camponeses, que ‘trabalham com prejuízo’ e deveriam ‘ir a bancarrota’, continuam operando e inclusive investindo” (p. 2).

A generalização pode ser negativa para a compreensão da sociedade camponesa, Shanin (2005) alerta para uma possível e negativa homogeneidade dos camponeses:

Não há lugar, aqui, para discutir o alcance de dados comparativos, apresentados com frequência suficiente para sustentar essas generalizações. Passemos diretamente ao que implicam tais generalizações. Começando pelas negativas, o uso da generalização como conceito implica obviamente a homogeneidade dos camponeses. Tampouco supõe uma separação nítida das categorias reais, do gênero. Qualquer generalização, baseada na comparação, assumirá a heterogeneidade dos dados, assim como as «margens» ou “limites” da ambivalência conceitual. A primeira acusação contra o camponês como uma entidade conceitual, na relação acima, ou está longe do fundamental ou põe em dúvida a essência analítica das ciências sociais, e não simplesmente um de seus termos. (p. 4).

Sendo assim, existem muitos fatores que indicam a existência de um campesinato diverso e em movimento, com mudanças significativas a partir da necessidade de organização para sua sobrevivência e adaptação ao território.

1.2 A QUESTÃO CAMPONESA NO DEBATE PARADIGMÁTICO CONTEMPORÂNEO

A existência e resistência do campesinato no capitalismo são temas de vários debates e pesquisas. Para Bernardo Mançano Fernandes pode ser sintetizado em três modelos de interpretação: do fim do campesinato, compreende que este está em vias de extinção; do fim do fim do campesinato, entende a sua existência a partir de sua resistência e recriação; e da metamorfose do campesinato, que acredita na sua mutação para agricultor familiar (FERNANDES, 2004).

É muito interessante pensar na análise que Fernandes (2004) apresenta sobre o paradigma da metamorfose do campesinato, acreditando no fim do campesinato enquanto modo de vida e classe social, e traz o conceito de agricultura familiar contrapondo ao de campesinato. O agricultor familiar é moderno e utiliza das tecnologias para produção, deixando de utilizar os meios tradicionais, considerados arcaicos para sua sobrevivência e permanência no território. Já o camponês é considerado sujeito atrasado, do passado, e precisa se metamorfosear em agricultor familiar. Essa mudança também implica em esquecer suas questões de solidariedade, típicas da reprodução em comunidades camponesas, também significa introdução por completo no mundo capitalista, deixando processos historicamente construídos que são características camponesas em seu processo de formação.

Portanto, a delimitação conceitual de campesinato inclui a questão das diferenças ideológicas dos paradigmas, o limite do trabalho familiar e de sua extensão em trabalho assalariado em número nunca maior que o número de membros da família trabalhando em sua própria unidade de produção. Esse é um conjunto de critérios para delimitar o conceito de camponês. (FERNANDES, 2004, p.3).

A dimensão política do campesinato está atrelada a resistência e superação, sempre no sentido de lutas pela sobrevivência na terra e permanência no espaço com seus direitos garantidos, se adequando às realidades locais e resistindo às investidas do capital e evidenciando seu modo de vida característico. Então:

A delimitação conceitual de campesinato é um exercício político. Assim como a delimitação de trabalhador rural e de agricultor familiar são exercícios políticos. Aceitar o conceito de camponês implica em compreender esses processos de construção teórica e leituras históricas na perspectiva da superação. (FERNANDES, 2004, p. 3).

O espaço do campesinato na sociedade está subordinado pelo capital e a alternativa é o enfrentamento, para que o campesinato continue se reproduzindo de

maneira autônoma. O enfrentamento pode gerar políticas diferenciadas que evitem a exclusão do camponês, que o inclua e minimize a sua subalternidade ao capital. De acordo com Fernandes (2004), é o “poder de organização dos movimentos camponeses, que podem definir o sentido das políticas.” (p. 3).

Para compreensão dos paradigmas acerca do debate sobre o campesinato, a partir das concepções de Fernandes (2008), é necessário discorrer sobre o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA) e o Paradigma da Questão Agrária (PQA).

Para o PCA as abordagens não ultrapassam os limites do próprio capitalismo.

Assim, predominam estudos em que as referências são somente as relações capitalistas. As perspectivas de modernização são para atingir modelos do sistema para as empresas, mercados, tecnologias e outras políticas, tendo como referência a reprodução das relações capitalistas. O PCA analisa e cria procedimentos metodológicos para classificar as desigualdades sociais, mas não utiliza conceitos e procedimentos para estudar a conflitualidade gerada pelo confronto entre as classes sociais. Por essa razão, o conceito de território do PCA é muito próximo ao conceito de espaço ou de região, principalmente pela ausência das análises sobre as contradições e as conflitualidades. (FERNANDES, 2008, p. 291).

Neste sentido o conceito de campo e território para o PCA está mais relacionado ao espaço produtivo, sem levar em consideração as especificidades dos camponeses e seu modo diferenciado de vida e a relação intrínseca com a terra e o trabalho, como se não houvesse outra forma de pensar o campo que não fosse a bases tecnológicas ditadas pelo sistema capitalista.

Para o PQA, as críticas ao capitalismo ultrapassam os limites do sistema. As perspectivas do desenvolvimento territorial rural são compreendidas a partir da crítica aos modelos do modo de produção capitalista. Os estudos do PQA utilizam como referências as contradições e as conflitualidades entre relações capitalistas e as relações não capitalistas. As perspectivas de modernização procuram criar modelos alternativos de organizações, mercados, tecnologias e outras políticas para superação da reprodução das relações capitalistas. (FERNANDES, 2008, p. 291).

A perspectiva do PCA intensifica as desigualdades sociais por não levar em consideração os conflitos, contradições e disputas no campo. Fernandes (2008) aponta que “enquanto o PCA acompanha o movimento da roda, o PQA procura reinventá-la.” (p. 291), e para reinventá-la o PQA encontra resistência política e teórica e intensifica

suas críticas ao outro sistema que aprofunda as desigualdades sociais, por isso apresenta maior relevância distinguindo-se dos conceitos de espaço e região.

Se para o PCA o significado de território está mais próximo do conceito de espaço e região, Fernandes (2008) discorre que para o PQA “o ponto de partida do Território é a soberania, explicitada pela resistência à desterritorialização que acontecem por meio das políticas de desenvolvimento, evitando similitudes com o conceito de espaço.” (p. 293), neste sentido, a globalização interfere nas políticas neoliberais com estudos financiados pelo Banco Mundial que “oculta uma forma de controle social das populações que vivem nos territórios, com a realização de políticas de subalternidade.” (p. 293).

As políticas neoliberais têm intensificado o processo de desterritorialização dos territórios não capitalistas das comunidades camponesas e indígenas ou de subalternidade dos territórios não capitalistas por meio de empreendimentos realizados em parcerias entre o capital e o Estado. No primeiro caso, as empresas do agronegócio se territorializam por meio da monocultura para exportação. No segundo caso, mantém o controle pelos empreendimentos principalmente pelas tecnologias e pelo mercado. O capital administra o processo de desterritorialização dos camponeses e também a sua reterritorialização com a mercantilização das políticas públicas, como por exemplo, a reforma agrária. O capital vende territórios capitalistas para a produção de territórios não capitalistas. (FERNANDES, 2008, p. 293-294).

A questão agrária e seus paradigmas também aparece na pesquisa de Rodrigo Simão Camacho, em sua Tese de Doutorado de 2014, a partir de Bernardo Mançano Fernandes, em um debate que envolve o Paradigma da Questão Agrária com reflexões sobre o fim e a recriação camponesa e, de outro lado, a metamorfose do campesinato em agricultura familiar do Paradigma do Capitalismo Agrário.

A concepção de classe camponesa no Paradigma do Capitalismo Agrário, para Camacho (2014), é substituída por “profissão de agricultor” e não há conflitos nem antagonismos entre as classes camponesas e os latifundiários/empresários do agronegócio, sendo que:

As disputas territoriais são trocadas pela relação de complementaridade entre o grande produtor capitalista (agronegócio) e o pequeno produtor (agricultor familiar), ou seja, agronegócio e agricultura familiar se complementam cada um cumprindo sua função social: de um lado a produção de *commodities* e do outro lado a produção de alimentos.” (p. 116).

As especificidades camponesas e seu modo de produção e vida, segundo Camacho (2014), são trocadas no Paradigma do Capitalismo Agrário pela integração e adaptação ao mercado capitalista que “pode ser conseguida por meio de políticas públicas de cunho neoliberal como o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF) e o Programa Nacional de Produção e Uso de Biocombustíveis (PNPB)” (p. 116).

Neste sentido, as características dos Paradigmas se diferem, segundo Camacho (2014), da seguinte maneira: no PQA, o campesinato está inserido em um processo de luta de classes no campo, enquanto no PCA, a característica é a “negação das classes sociais e a substituição do conceito de campesinato pela sua metamorfose em agricultor familiar.” (p. 117).

No Paradigma da Questão Agrária ocorre uma crítica ao agronegócio e aos impactos socioterritoriais a partir de sua expansão e forma de produção que, segundo Camacho (2014), propõe a “superação deste modelo apontando para a possibilidade e a necessidade de construção de outro modelo por meio da luta/disputa/conflitos territoriais entre classes e grupos sociais.” (p. 117). Em contrapartida, no Paradigma do Capitalismo Agrário, Camacho (2014) aponta que, “temos a defesa à adaptação/integração que auxilie no processo de produção/reprodução/acumulação de capital numa perspectiva de estilos diferentes de produção e de complementaridade entre o grande produtor rural e o agricultor familiar.” (p.117). E essas contradições são bem visíveis a partir dos autores que as defendem.

No entanto, de acordo com Camacho (2014), no Paradigma da Questão Agrária existem duas concepções antagônicas no sentido de discutir a diferenciação do campesinato, “de um lado uma corrente que acredita na inevitável destruição do campesinato e, conseqüentemente, em sua proletarianização ou aburguesamento” (p. 122) e do outro lado, os que acreditam e afirmam a continuidade da existência de relações não capitalistas, “como são as relações camponesas de produção, devido à própria lógica contraditória e desigual do desenvolvimento capitalista e pela resistência ao capital por parte do campesinato” (p. 122).

Participam dessa corrente teórica autores como Shanin (2008); Martins, (1981); Oliveira (1997, 1999, 2004); Fernandes (2001, 2004, 2008); Almeida (2006); Paulino (2006); Fabrini (2011); Marques (2008); Sevilla Guzmán e González de Molina (2005); Camacho (2014), entre outros. De acordo com Oliveira (2004) essa tese da recriação camponesa é defendida pelos pesquisadores que foram seus orientandos dos programas

de pós-graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e da Universidade de São Paulo (USP).

[...] Entre os mais importantes pensadores dessa corrente estão Rosa Luxemburgo, Teodor Shanin, Samir Amim e Kostas Vergopoulos, e no Brasil, José de Souza Martins, Margarida Maria Moura, José Vicente Tavares da Silva, Carlos Rodrigues Brandão, Alfredo Wagner, Ellen Woortmann etc. Na Geografia Agrária, seguindo essa concepção, há [...] as dissertações e teses de grande parte de meus orientandos. (2004a, p. 36).

Camacho (2014), referenciado em Fernandes (2001), aponta que temos dois marcos teóricos desse paradigma, primeiramente, os estudos baseados nas obras José de Souza Martins, com destaque em sua obra: *Os Camponeses e a Política no Brasil* (1981). E, posteriormente, na Geografia, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, com sua obra: *Agricultura Camponesa no Brasil* (1991).

[...] no Brasil, o livro: *Os camponeses e a política no Brasil*, de José de Souza Martins, onde o autor discute as *origens e a formação do campesinato*, é, sem dúvida, referência essencial para uma leitura sociológica desse processo. E, por isso, se destaca como sendo uma referência fundamental dos pesquisadores que discutem o lugar do campesinato no interior do processo do desenvolvimento capitalista no campo brasileiro a partir dessa tendência do Paradigma da Questão Agrária. Para José de Souza Martins, o capitalismo para se desenvolver não precisa transformar, necessariamente, todas as relações sociais em relações capitalistas de produção, ou seja, não precisa transformar, por exemplo, todos os camponeses em trabalhadores assalariados. Sempre haverá no capitalismo, contraditoriamente, espaço para o desenvolvimento de *relações não capitalistas*. (CAMACHO, 2014, p. 163, grifo do autor).

Ariovaldo Umbelino de Oliveira, a partir de seus estudos, consegue comprovar, segundo Camacho (2014), que apesar da expansão do processo de desenvolvimento capitalista no Brasil, não ocorre uma “homogeneidade do capital” e as possibilidades de transformações no campo se encontram abertas uma vez que “no interior do processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, ocorrem tanto a *destruição do campesinato*, como sua *recriação*. Bem como sua transformação em *capitalista proprietário de terra*.” (p. 176).

Existe um fator determinante na tendência campesinista do Paradigma da Questão Agrária que Camacho (2014) aponta em sua tese *Paradigmas em Disputa na Educação do Campo*, que recria o campesinato para além do desenvolvimento desigual e contraditório

do capital, que é a resistência camponesa e a luta pela terra e território, pois “na luta pela terra tenta conquistar o latifúndio, disputar territórios com o capital. Na luta na terra, resiste, para não ser desterritorializado pelo capital” (p. 183), isso se configura em luta de classes no campo, e a Educação do Campo é uma importante ferramenta de luta e resistência camponesa, pois, “foi a luta pela territorialização camponesa que originou a Educação do Campo” (p. 183), portanto, é um fator de resistência contra o capital e sua territorialização. Sendo assim:

Estabelecer estas comparações são fundamentais para delimitarmos as diferenças entre uma Educação do Campo na tendência camponista do Paradigma da Questão Agrária, que compreende os seus sujeitos-educandos enquanto —camponeses- modo de vida e classe social- e, de outro lado, uma Educação do Campo no Paradigma do Capitalismo Agrário que tenha a compreensão de seus sujeitos-educandos enquanto —jovens da agricultura familiar - agricultores profissionais. É imprescindível delimitar, também, que a tendência camponista se estrutura a partir do marxismo heterodoxo que compreende o camponês como uma relação não capitalista, que pode permanecer na resistência e na contradição do capitalismo e pode ser uma classe revolucionária. (CAMACHO, 2014, p. 162).

O debate sobre o campesinato deve estar presente na sociedade brasileira para a afirmação de sua importância, pois não se trata somente de luta pela terra para produção, mas está ligado, também, à construção de outra sociedade com respeito ao meio-ambiente; solidariedade entre os povos/classes; produção de alimentos saudáveis garantindo a Soberania Alimentar; reprodução de um modo de vida/sociabilidade/territorialidade específico; reprodução familiar e da unidade de produção/consumo; controle territorial e do processo produtivo; relações não-alienadas de trabalho; Educação do Campo; entre outros fatores, que constituem a especificidade da classe camponesa.

O campo se apresenta como uma totalidade em movimento composto pela diversidade de territórios/territorialidades, portanto, é a especificidade territorial da classe camponesa que deve ter a centralidade das políticas públicas.

CAPÍTULO 2

QUESTÃO AGRÁRIA E TERRITÓRIOS EM DISPUTA EM MATO GROSSO DO SUL

No segundo capítulo, apresentamos algumas discussões sobre a Questão Agrária e os territórios em disputa em Mato Grosso do Sul. Analisamos como o território é o lugar de vida do camponês e que esse território formado pelo sujeito, num determinado tempo e espaço, não é estático, mas dinâmico e marcado por conflitos.

Apresentamos algumas disputas territoriais que ocorrem no campo de Mato Grosso do Sul, e a necessidade de resistência camponesa para a permanência na terra, pois o sistema capitalista detém o poder econômico e político, o que causa desigualdades e disputas territoriais, sendo, por isso, a Questão Agrária uma problemática estrutural do sistema capitalista.

A luta organizada e a resistência camponesa foram essenciais para a conquista de direitos, como a Educação do Campo, que continua sendo um território imaterial em disputa, apesar de muitas conquistas consolidadas.

2.1 AS DISPUTAS TERRITORIAIS ENTRE O CAMPESinATO E O LATIFÚNDIO-AGRONEGÓCIO NO BRASIL

Para compreender o território camponês, partimos do princípio de que o território é construído a partir do espaço geográfico, ou que o espaço é anterior ao território (RAFFESTIN, 1993, p. 144). Para que o espaço seja ligado ao campesinato, as relações sociais que o modificam e o transformam acontecem a partir das relações sociais específicas. Para Fernandes (2008) os objetos naturais ou elementos naturais “também transformam o espaço, mas são as relações sociais que impactam o espaço com maior intensidade. Os sistemas de ações e os sistemas de objetos são indissociáveis, todavia é possível analisar as distintas intensidades de seus movimentos.” (p. 277), apontando a técnica e a tecnologia como dinamizadoras dos sistemas de ações, impactando a natureza com maior intensidade. Para Fernandes (2008) “a paisagem do território do agronegócio é homogênea, enquanto a paisagem do território camponês é heterogênea. A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no

território.” (p. 285), pois a predominância na paisagem do agronegócio é ocupada por mercadoria.

Outra questão importante a ser destacada para a formação do território é a questão política, e Fernandes (2008) concorda que “quem determina a política define a forma de organização dos territórios.” (p. 279), neste sentido, é muito importante lembrar que cada território é uma totalidade, ligando a questão política com a dimensão “social, ambiental, cultural, econômica etc.” (p. 279).

Quando o território é concebido como uno, ou seja, apenas como espaço de governança e se ignora os diferentes territórios que existem no interior do espaço de governança, temos então uma concepção reducionista de território, um conceito de território que serve mais como instrumento de dominação por meio das políticas neoliberais. Nesta condição, uma determinada região é escolhida para a aplicação de políticas de desenvolvimento, em grande parte, a partir dos interesses do capital. (FERNANDES, 2008, p. 280).

Com tal observação fica evidente que as comunidades camponesas possuem menor poder político, portanto, pouco poder de decisão em direcionar políticas públicas para o campo. O capital e suas representatividades fortalecem seu sistema no campo e as relações camponesas que não as representam são prejudicadas em seus territórios. Evidentemente que essa disputa do capital pelo território camponês já determina um movimento de luta e resistência por parte dos camponeses. Fernandes (2008) confirma que “os movimentos camponeses e indígenas têm resistido a esse processo, disputando territórios com as empresas capitalistas” (p. 285).

O território camponês é constituído de vida, de espaços diferenciados e heterogêneos, diferente da monocultura capitalista organizada para obtenção de lucros e relações capitalistas de produção de mercadorias apresentando poucas pessoas no território. Fernandes (2008) afirma que, “o grupo de camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida. Esta diferença se expressa na paisagem e pode ser observada nas distintas formas de organização dos dois territórios.” (p. 285), portanto, territórios diferenciados e em constante disputa.

O território camponês é diferente do território capitalista, são distintos em suas funções, em suas paisagens, em sua composição, entre outros fatores. Quando um latifúndio é cortado e transformado em território camponês, ele desterritorializa o latifúndio e se reterritorializa em outro formato. Segundo Fernandes (2008), territórios

capitalistas e camponeses para se expandirem, precisam “destruir um ao outro ou se reproduzir ou se territorializar em outros territórios. Portanto, o território capitalista se territorializa destruindo os territórios camponeses, ou destruindo territórios indígenas ou se apropriando de outros territórios do Estado.” (p. 295).

Essa conflitualidade permanente não é novidade pois, para Arlindo e Almeida (2016), é um processo histórico de expropriação camponesa que resultou em um modelo desigual de acesso à terra e aos meios de produção, em resumo:

Esse caráter escravista do Brasil Colônia entra em decadência com o fim do tráfico negreiro e a instituição da Lei de Terras, ambos em 1850. A partir desse momento, o grande colono latifundiário torna a terra cativa e, por meio do seu monopólio, subjuga o trabalho do imigrante e dos escravos, libertos em 1888. Por conta da importância econômica do escravo, no Brasil Colônia e no Império, cabiam a estes, as atividades de produção de mercadorias para exportação, dessa maneira, ao camponês restavam as atividades de menor retorno econômico que não representava competição com o trabalho escravo, como: formar fazendas, preparar a terra, derrubar a mata e, principalmente, produzir alimentos para o abastecimento interno. (ARLINDO; ALMEIDA, 2016, p. 78).

Neste momento da história do campo brasileiro havia uma enorme concentração de terras, mas para Arlindo e Almeida (2016) também “havia homens pobres, livres e escravizados que forjavam brechas pelas roças, desvelando o lado perverso da concentração de terras e do poder, ou seja, a separação do homem e terra.” (p. 80), demonstrando que a terra sempre esteve concentrada nas mãos de latifundiários e “é certo que a política de distribuição de terras, no Brasil, nunca favoreceu a formação de um amplo campesinato. Não se pode negar, no entanto, a história de luta de persistências dessa classe no acesso à terra.” (p. 80).

O campesinato brasileiro é um desdobramento desse modelo de apropriação e expropriação do campo no sistema capitalista, são trabalhadores e proprietários de terra ao mesmo tempo se constituindo em uma classe não pura, e:

[...] podemos dizer que o âmago da especificidade camponesa reside no fato de os camponeses não constituírem uma classe “pura” do modo capitalista de produção, já que são, ao mesmo tempo, proprietários de terra e trabalhadores, acrescido ao fato de que a organização do campesinato se funda uma relação não-capitalista. Aceitar tal assertiva implica trabalhar com a noção de formação socioeconômica na concepção marxista, que emprega para explicar a totalidade do processo do capital, cujo núcleo é o seu desenvolvimento desigual. Portanto, apesar de o campesinato ser uma relação não capitalista, sua reprodução

deve ser entendida com base nas diversas contradições do desenvolvimento desigual do capital, e, por isso, trata-se de uma contradição e não de uma articulação de modos de produção. (ALMEIDA, 2006, p. 83).

O desenvolvimento do capitalismo no campo é um processo contraditório e desigual que determina as relações do campesinato como classe que se recria nesse sistema capitalista, reproduzindo relações tipicamente capitalistas, como o trabalho assalariado, e subordina as relações não capitalistas de produção, como o campesinato. Almeida (2006) afirma que essa análise da reprodução do campesinato deixa a questão da vida no campo com todas suas especificidades, ou seja, o trabalho e as relações com a terra, totalmente sem visibilidade. A luta por essas demandas determina a territorialização e (re)criação do camponês, “fato de que a unidade de produção camponesa representa uma relação não tipicamente capitalista, no entanto, é preciso não esquecer que essa recriação não é funcionalista, por isso ela se faz por meio da luta (p. 86). Então:

Nesse sentido, entendemos que a luta por terra, para plantar, colher, viver e morar, move os camponeses, outrora, expropriados pela modernização no campo brasileiro. A luta pela terra confunde-se com a história do país, pois, a luta e a resistência existem desde as fugas dos negros e a formação dos quilombos, da persistência na constituição das roças pelos pobres livres e escravizados na Colônia e no Império, desde a violência expropriatória, quando desceram nestas terras os portugueses. Percebe-se, assim, que a luta dos camponeses pela *terra de vida e trabalho* está presente na história do país. (ARLINDO; ALMEIDA, 2016, p. 84).

O campo não é estático, é uma totalidade em movimento, e de tempos em tempos passam pelo fenômeno da desterritorialização e reterritorialização, porém, de acordo com Fernandes (2008) ocorre uma desigualdade essencial no momento da territorialização do capital, que tem a capacidade de se territorializar mais rápido que o campesinato “por causa das desigualdades geradas pelo modo de produção capitalista, que expropria o campesinato de seus territórios. A territorialização do campesinato ocorre predominantemente por meio da luta popular e de políticas públicas.” (p. 296).

A luta pela reforma agrária e pelo direito de reprodução da vida camponesa no território são fatores essenciais para a territorialização camponesa e desterritorialização do capital, neste sentido, Fernandes (2008) discorre que “a obtenção de terras e o desenvolvimento dos assentamentos são processos inseparáveis. O capital forma os seus territórios e se territorializa, ou seja, se expande multiplicando o controle de enormes

áreas em todas as regiões.” (p. 296). Essa disputa para desterritorialização do capital, portanto, é essencial para produção e reprodução da vida camponesa e, na atualidade, esses territórios do capital tem o nome de agronegócio, “que procura se apropriar das terras e subalternizar o campesinato através da terceirização da produção (que muitos chamam de integração) ou expropriá-lo através da verticalização da produção, controlando todos os sistemas que o compõe.” (p. 296). Neste sentido a diferença é visível:

A do território do agronegócio que se distingue pela grande escala e homogeneidade da paisagem, caracterizado pela desertificação populacional, pela monocultura e pelo produtivismo para a exportação; o território camponês que se diferencia pela pequena escala e heterogeneidade da paisagem geográfica, caracterizado pelo frequente povoamento, pela policultura e produção diversificada de alimento – principalmente – para o desenvolvimento local, regional e nacional; o território camponês monopolizado pelo agronegócio, que se distingue pela escala e homogeneidade da paisagem geográfica, e é caracterizado pelo trabalho subalternizado e controle tecnológico das *commodities* que se utilizam dos territórios camponeses. (FERNANDES, 2008, p. 296).

É importante distinguir o território do agronegócio do território camponês, assim como Fernandes (2008) apresenta. Em muitos momentos esses dois momentos territoriais se intercalam e podem confundir. A paisagem que se percebe é de um projeto inicial determinado para o campesinato se transformar em terras que produzam monocultivos para o Agronegócio, mas não é um território do agronegócio, mesmo apresentando algumas características produtivas do agronegócio, a questão populacional, de trabalho, de vida, entre outras, descaracterizam o local como agronegócio. Este território jamais voltará a ser uma representatividade de um latifúndio, pois suas terras estão definidas em pequenos lotes habitados por famílias.

O território da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) na região da grande Dourados é um fator interessante para observação, principalmente nos municípios de Fátima do Sul, Deodápolis, Vicentina e Glória de Dourados. Os lotes foram destinados inicialmente para a territorialização e povoamento local e não demonstraram as características principais de um projeto de assentamento rural em sua organização, no sentido da produção e do trabalho e da vida na terra. Também não apresentam somente as características do agronegócio no sentido populacional e produtivos, apesar de algumas propriedades se dedicarem ao plantio de monocultivos como a cana, soja e milho.

Na região da CAND da grande Dourados temos produtores que se baseiam na produção agroecológica, principalmente na região de Glória de Dourados, Deodápolis e Vicentina, com forte atuação e assessoramento da Associação dos Produtores Orgânicos de Mato Grosso do Sul (APOMS) que está sediada em Glória de Dourados (figura 1) e possui muitas parcerias com instituições e poder público da região, com uma sede regional em um espaço de aproximadamente 10 hectares a associação se organiza para dar suporte e formação aos produtores locais para a produção agroecológica.

Figura 1 – Glória de Dourados – Sede da APOMS.



Fonte: Autor, 2021.

O território camponês é diverso e não necessariamente apresenta essa diversidade em locais distantes. No Município de Dourados, estão situados dois Assentamentos Rurais oriundos de Projetos de Reforma Agrária, o Assentamento Lagoa Grande e o Assentamento Amparo. Neste sentido, a alternativa para o desenvolvimento indissociável nas questões políticas, sociais, culturais, ambientais e econômicas dos territórios, está na reforma agrária, nos projetos de assentamentos. Fernandes (2008) aponta a reforma agrária como “um projeto de desenvolvimento territorial; e, ao mesmo tempo, a reforma agrária é uma questão nacional.” (p. 297). Porém, uma constatação de Fernandes (2008) é que existe uma tendência para que os assentamentos sejam intensificados na área amazônica por meio de desapropriação, com predominância na regularização fundiária, e “estes assentamentos impedem, ao menos no âmbito legal, o avanço do agronegócio nas

regiões onde foram implantados, pois as famílias assentadas nestas áreas são responsáveis pela preservação e manejo destas terras.” (p. 299), mas não afetam significativamente a desconcentração de terras no país, e acentua essa luta, sendo que no “Nordeste e Centro-Sul as ocupações intensificam a luta pela terra, pois são nessas regiões que 90% das famílias lutam pela terra.” (p. 299).

A questão agrária na visão de Fernandes (2017) passa pela disputa territorial do agronegócio e do campesinato, e a mudança conjuntural nas fases neoliberal e pós-neoliberal estão centradas nessa disputa e seus modelos de desenvolvimento. Pensar o desenvolvimento a partir do PCA, como tem sido feito por muitos estudiosos, para Fernandes (2017) “servem apenas como panfletos ideológicos para defender o modelo hegemônico do agronegócio. Eles ignoram o processo de criação de um modelo alternativo pelo campesinato baseado na agroecologia e na soberania alimentar.” (p. 3), e o debate paradigmático pode ser uma ferramenta para a discussão e compreensão das perspectivas do campesinato e agronegócio.

Para compreensão das disputas territoriais nas últimas décadas, Fernandes (2017) delimitou como tema de estudos alguns momentos importantes que considera como fase neoliberal e pós-neoliberal.

A fase pós-neoliberal (governos Lula e Dilma - 2003-2016) foi uma fase de transição do liberalismo ou um intervalo entre duas fases neoliberais, sendo a primeira fase com os governos Sarney (1985-1990), (Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1995) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e a segunda fase com o governo golpista de Michel Temer, que começou no segundo semestre de 2016. Comparando as políticas agrárias destas fases podemos evidenciar suas diferenças e semelhanças e compreender as formas de resistências e as proposições do campesinato e do agronegócio, geradoras de uma conflitualidade permanente, que os estudiosos do capitalismo agrário não conseguem entender. (FERNANDES, 2017, p. 3).

As políticas agrárias nos governos neoliberais e pós-neoliberal garantiram o controle do território pelo agronegócio para o desenvolvimento da agricultura e investimento na produção e em tecnológicas para o modelo hegemônico, Fernandes (2017) observa o controle territorial e concentração fundiária desde a primeira fase neoliberal do governo Fernando Henrique até o fim da fase pós-neoliberal do governo de Dilma Rousseff.

[...] nas duas fases a área total das propriedades cresceu 78%, sendo que a área das propriedades com mais de 100 mil hectares cresceu 372%. Esse crescimento aconteceu principalmente na fase pós-neoliberal em que a área total das propriedades rurais passou de 49% para 87% da área total do país, em 2014, o que representaria o fim da fronteira agrícola. Esse aumento ainda será analisado comparando dados declaratórios com georeferenciamento quando mudarem as correlações de forças, por enquanto, o binômio latifúndio – agronegócio, estabelecido no congresso nacional por meio de um *lobby* ruralista, mantém impedimentos ao acesso às informações, para a manutenção do controle territorial que garante o poder. Esta é a “caixa preta” da questão agrária. (FERNANDES, 2017, p. 3).

A concentração fundiária aumentou de forma desigual, Fernandes (2017) aponta que as áreas camponesas de até 100 hectares cresceram 65% enquanto as propriedades com mais de 100 hectares cresceram 81%, sendo assim, a territorialização camponesa “segue em ritmo menor que a territorialização do agronegócio sobre os latifúndios e terras públicas por causa da grilagem e do processo de estrangeirização de terras com a intensificação da aquisição e arrendamento de terras pelo capital internacional.” (p. 4), e estes dados corroboram no sentido de que os governos neoliberais e pós-neoliberais “fortalecem o modelo hegemônico de desenvolvimento agroextrativista mantendo o Brasil em uma posição subalterna na divisão da produção de commodities em escala mundial.” (p. 4), a partir de alianças políticas com suas representações no governo.

Conforme Fernandes (2017) “as únicas forças que se contrapõem ao modelo hegemônico são os movimentos camponeses e os movimentos indígenas que lutam permanentemente pela terra e disputam território na construção de um modelo alternativo.” (p. 3), a ocupação de terras e a retomada de territórios, são formas de enfrentamento e resistência ao sistema hegemônico do agronegócio.

As ocupações de terra foram os instrumentos de pressão dos movimentos socioterritoriais para que os governos fizessem a reforma agrária, Segundo Fernandes (2017), houveram duas ondas de ocupações, uma na fase neoliberal e outra na pós-neoliberal e elas explicam como foram tratadas as políticas de distribuição de terras nos governos, sendo que “a primeira onda aconteceu no governo Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002) quando a crise econômica e a organização dos movimentos camponeses resultou no crescimento da luta pela terra.” (p. 4), sendo que, neste momento histórico, as lutas cresceram entre 1995 e 2000, a partir do discurso de FHC que faria a reforma agrária no Brasil, “o que significava nada mais do que assentar as famílias acampadas.” (p. 4), tratando a reforma agrária como uma política social e não uma estratégia de

desenvolvimento, sendo que neste momento para que o governo pudesse coibir as práticas de ocupações dos movimentos socioterritoriais, o governo criou a medida provisória 2.109-49 de 23 de fevereiro de 2001 que, de acordo com Fernandes (2017), criminalizou as ocupações.

A segunda onda a que se refere Fernandes (2017) aconteceu a partir da eleição do governo Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, que prometeu fazer a reforma agrária, no entanto, já na elaboração do plano, estava claro que não diferenciaria de seu antecessor, ou seja, não desconcentraria a estrutura fundiária. Fernandes (2017) afirma que Lula não utilizou nem suprimiu a medida provisória de Fernando Henrique Cardoso - FHC e “tratou a reforma agrária como uma política social, uma forma de ajudar os sem-terra, como mais uma política de distribuição de riquezas.” (p. 4), e depois de dois anos de crescimento de famílias em locais de ocupação, voltou a diminuir até o fim do governo Dilma, que seria “o início da segunda fase neoliberal” (p. 4).

Neste sentido é necessário explicar o que é a reforma agrária para o neoliberalismo e ao pós-neoliberalismo. Para o neoliberalismo é uma política compensatória, que tem o objetivo de compensar os camponeses pela concentração de riqueza, em que o capital faz uma pequena concessão territorial como condição de subordinar os camponeses ao modelo hegemônico de desenvolvimento da agricultura, Para o pós-neoliberalismo é uma política de distribuição de terras para a produção da renda familiar por meio de um conjunto de políticas públicas voltadas ao mercado institucional, ao mercado capitalista e ao fortalecimento da agroindústria familiar, entre outras. (FERNANDES, 2017, p. 5).

Nem os governos neoliberais, tampouco os pós-neoliberais, conseguem perceber a reforma agrária de forma emancipatória, um modelo alternativo de desenvolvimento do campo e da agricultura. Fernandes (2017) segue observando que “a reforma agrária é uma iniciativa das lutas camponesas que por meio da luta pela terra se especializam e se territorializam criando conflitualidades como o modelo de desenvolvimento hegemônico.” (p. 6).

A luta pela conquista do território, segundo Fernandes (2017), são lutas por territórios materiais e imateriais, sendo que os territórios materiais compreendem “as frações do território nacional que somam mais de um milhão e cento e vinte mil unidades familiares.” (p. 6) e os territórios imateriais são “políticas públicas emancipatórias ou de subordinação” (p. 6), e essas lutas camponesas geram um processo de espacialização e territorialização criando territórios imateriais e materiais. Nesta concepção, o território

não compreende somente a área plana de terra, mas sim os modos de vida, “terra e gente, coisa e objeto, material e imaterial, tudo e todos, espaço e tempo, território é uma totalidade, uma realidade.” (p. 6).

Existem vários elementos das relações socioterritoriais camponesas que, mesmo não organizados em movimentos socioterritoriais, significam resistência ao modo capitalista de produção, ou seja, o seu próprio modo de vida que inclui relações de trabalho familiar e formas de organizar a produção de alimentos através da cooperação, parceria, mutirão etc., são elementos que indicam que os territórios e territorialidades camponesas são condição/produto/produtora de processos de resistências sócio-político-territorial-cultural-econômica. Sendo assim:

É possível verificar entre os camponeses um conjunto de relações assentadas no território que se erguem como resistência à dominação do modo de produção capitalista. A produção para autoconsumo, autonomia e controle no processo produtivo, a solidariedade, relações de vizinhança, os vínculos locais, dentre outros, são aspectos deste processo. Este processo de construção da resistência dos camponeses a partir de forças do território apresenta um conjunto de desdobramentos econômicos, políticos, culturais, etc. Por isso, há que se atentar para estas práticas, pois poderão ser somadas a outras lutas no processo de construção dos enfrentamentos à ordem dominante, expropriatória e desumana. (FABRINI, 2007, p. 9).

O camponês estando cada um em sua propriedade não significa isolamento, tem seu próprio sistema produtivo e consciência de classe, para Fabrini (2007) são pessoas pensantes e com diferença de pensamentos e a “aproximação das residências no espaço, por exemplo, permite a ampliação dos laços de solidariedade entre as pessoas.” (p. 10), mas, esses processos não são, necessariamente, automáticos, pois a aproximação geográfica não uniformiza as relações sociais. Para Fabrini (2007), essa uniformidade de pensamentos e ações fazem parte de um trabalho de orientação dos movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) sendo que “a organização de cooperativas, grupos coletivos, núcleos de moradias são alguns exemplos. Para o MST, as Cooperativas Coletivas nos Assentamentos (CPAs) são uma forma de rompimento do isolamento entre os camponeses.” (p. 10), necessários para a construção do processo de resistência. A presença e luta dos movimentos sociais são essenciais para a resistência e permanência das relações socioterritoriais camponesas, pois:

Os movimentos sociais podem ser caracterizados como manifestações organizadas da sociedade civil com o objetivo de contestar a ordem estabelecida e a maneira como a sociedade está organizada. Eles estão presentes na luta por grandes transformações da sociedade, tais como luta por mudanças no sistema econômico e modo de produção, bem como reivindicações localizadas e ligadas à cidadania e garantia de direitos. Assim, as ações coletivas contemporâneas realizadas nos movimentos podem ser manifestações dos operários pela melhoria das condições de trabalho e salariais, luta dos camponeses pela terra, bem como os movimentos de natureza cultural, étnica, etária, etc. (FABRINI, 2007, p. 12).

Importante perceber que o MST não é um movimento que luta somente pela conquista da terra, mas pela permanência nela com dignidade e respeito às especificidades do modo de vida camponês. Fabrini (2007) afirma que “os sem-terra do MST desenvolvem lutas mais ampla, pois não querem apenas terra, mas reforma agrária e um modelo de desenvolvimento de agricultura que possa atender seus interesses.” (p. 19).

A luta pela terra é uma questão crucial para o campesinato, nela ocorre a (re)criação e criação do campesinato podendo efetivar a territorialização camponesa, Arlindo e Almeida (2016) apontam o “campesinato brasileiro, enquanto classe social, que nasce no próprio desenvolvimento do modo de produção capitalista.” (p. 85).

Dessa forma a Questão Agrária e suas disputas territoriais estão presentes no cotidiano de toda a sociedade, de várias formas, em vários tempos-espacos, e sempre se atualiza, recriando territórios materiais e imateriais. Camacho (2014) aponta que: nos territórios materiais dos “assentamentos, acampamentos, propriedades camponesas, grandes propriedades do agronegócio com suas monoculturas. [...] Nas manifestações dos movimentos socioterritoriais camponeses nas estradas, cidades, rodovias, prédios públicos etc.” (p. 112) e nos territórios imateriais “das políticas públicas, nas metas econômicas do governo, nos objetivos dos partidos políticos, nas pautas dos movimentos socioterritoriais, nas escolas do campo e da cidade.” (p. 112).

2.2 AS DISPUTAS TERRITORIAIS ENTRE O CAMPESINATO E O LATIFÚNDIO/AGRONEGÓCIO EM MATO GROSSO DO SUL

A disputa territorial, política e ideológica no campo sempre privilegiou os detentores do capital a partir de suas articulações, seja politicamente ou de forma violenta, à força. No território de Mato Grosso do Sul não foi diferente e a ocupação do território

seguiu a lógica do Estado brasileiro com algumas peculiaridades, especificamente no sul do estado.

As terras do Sul de Mato Grosso do Sul, tomadas dos indígenas, foram apropriadas como equivalente de mercadoria a partir de duas frentes colonizadoras: uma mais antiga, no final do século XIX, formada por proprietários gaúchos que buscavam áreas de campos para a prática da pecuária e exploração ervateira na fronteira entre o Brasil e o Paraguai; e outra mais recente, na década de 1950, formada por proprietários paulistas e paranaenses, principalmente, que se apropriaram de áreas florestadas para exploração pecuária, (FABRINI, 2019, p. 148).

Desde o sul do antigo estado de Mato Grosso apresentou-se a mesma dinâmica territorial brasileira, com muita concentração de terra nas mãos de poucos proprietários. Segundo Almeida (2006) em “função do bloqueio histórico à terra de trabalho, bloqueio que se assenta num modelo rentista (que tem a terra como centro) próprio do capitalismo tardio adotado principalmente nos países periféricos [...]” (p. 03).

A Cia Mate Laranjeira conseguiu o arrendamento das terras do Sul do estado de Mato Grosso após a Guerra do Paraguai, ocorrida em 1864, a partir de um Decreto Imperial em 1882, tendo como funcionários Ernesto Paiva e Thomaz Laranjeira, para exploração dos ervais. A Cia passou a deter a concessão para exploração dos ervais, e passou a ser a maior credora do governo mato-grossense influenciando em decisões políticas, econômicas e sociais, territorializando-se à sua maneira (FABRINI, 2008). Logo:

[...] a concentração de terras no sul de Mato Grosso do Sul não é necessariamente resultado da expropriação e aglutinação de pequenas propriedades no processo de expansão capitalista de produção. A estrutura fundiária altamente concentrada deve-se ao processo de ocupação das terras, ou seja, quando o estado promoveu a transferência/venda de grandes áreas de terras públicas para proprietários fundiários. Portanto, a estrutura fundiária no Sul de Mato Grosso do Sul ‘nasceu concentrada’. (FABRINI, 2008, p. 54).

É notória a percepção de que a terra no Mato Grosso do Sul sempre foi “moeda” forte para agraciar os poderosos coronéis e seus aliados, desapropriando os povos indígenas e fortalecendo a terra como fator político. Não é difícil compreender que os povos que utilizavam a terra como fator de sobrevivência, respeito, trabalho e vida, foram sempre relegados a mão de obra barata para os grandes fazendeiros e que a questão fundiária no território do sul de Mato Grosso do Sul, neste momento, estava totalmente

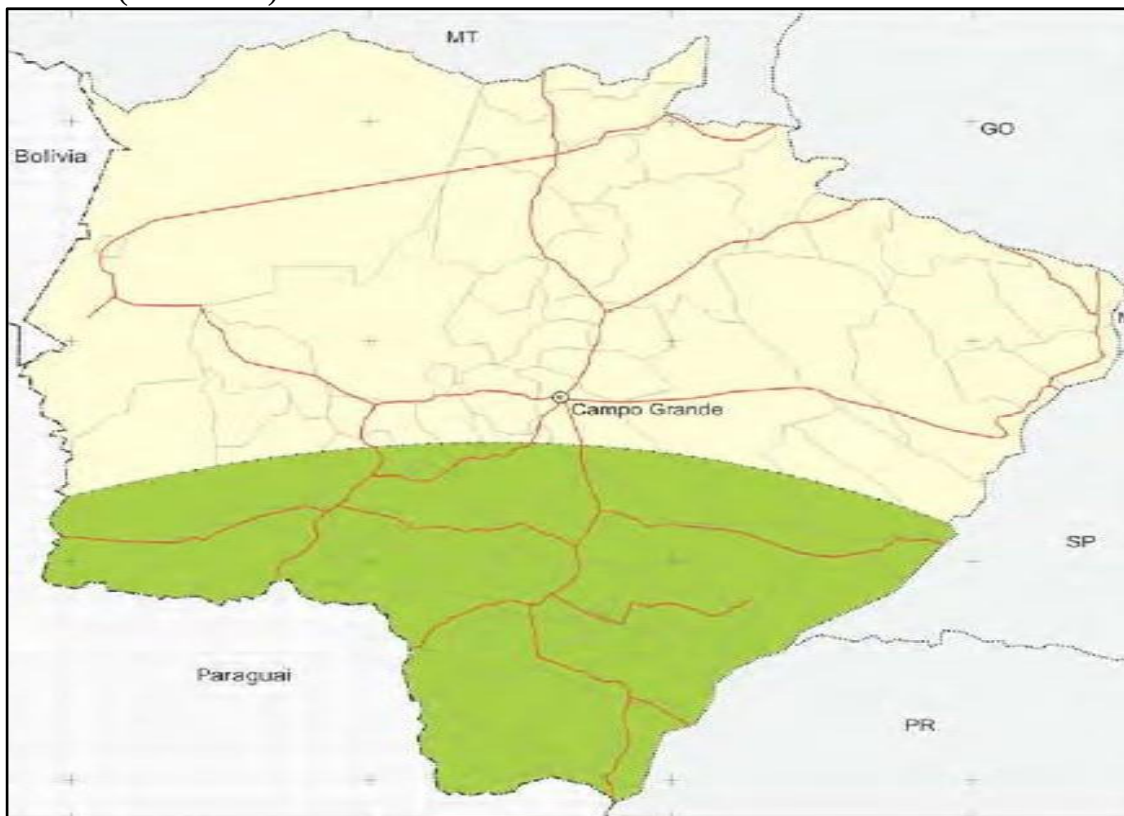
voltada à concentração na mão de poucos em detrimento do discurso de povoação e delimitação de fronteiras.

O território do estado de Mato Grosso do Sul foi sendo territorializado pelo capital a partir de alguns processos peculiares que determinaram sua paisagem. No, então, no estado de Mato Grosso decidiu-se sobre as regras fundiárias e distribuição de terras dentro de sua jurisdição a partir da Proclamação da República. Fabrini (2008) explica que o estado monopolizou e concentrou a posse de terras, arrendou, transferiu e negociou terras devolutas da maneira que agradava seus aliados, neste sentido, poucos fazendeiros e empresas capitalistas podiam explorar a terra, determinando a territorialização latifundiária mato-grossense. Como afirma Fabrini (2008) “para estabelecer segundo suas conveniências, a regulamentação da venda, arrendamento e doação de terras. Foi sensível, então, a formação de uma política fundiária que se desenvolveu sob a égide da concentração.” (p. 61).

O território de Mato Grosso já apresentava uma territorialização peculiar quando a Companhia Mate Laranjeira (mapa 1) surgiu como projeto de ocupação territorial ignorando a presença dos povos originários no local, os expropriando da terra, da sua forma de trabalho e convivência com a natureza. A ocupação pela Companhia era no sentido de ocupação territorial pelo capital, à força para que os pequenos posseiros e povos originários indígenas fossem expulsos e subjugados ao trabalho da empresa, ocuparam a terra e controlaram os espaços a partir da produção e da política.

A Companhia Mate Laranjeira foi o primeiro grande empreendimento privado implantado nesta porção do território brasileiro, criado em dezembro de 1882, por Tomaz Laranjeira, que conseguiu o monopólio para explorar a erva-mate em terras devolutas na fronteira Brasil-Paraguai, ao sul do planalto de Amambai. A Companhia, no auge de sua hegemonia e por força das constantes renovações de contratos com o governo do estado, chegou a dominar uma área de aproximadamente dois milhões de hectares, 1.815.905 ha eram arrendados e mais de 300.000 ha eram de propriedade da empresa, constituída não só de matas, mas também de campos propícios à criação de gado. (TERRA, 2010, p. 170).

Mapa 1 – Território controlado pela Companhia Mate Laranjeira no Mato Grosso do Sul e Paraná (1882-1924).



Fonte: Ademir Terra, 2009.

O poder político e econômico da Companhia era fortalecido pelo poder político e econômico do Estado, por ser representante do Estado, tinha poder de expulsar aqueles que ameaçassem sua soberania territorial. Ameaçavam e forçavam os trabalhadores, mesmo aqueles que eram parceiros, exemplo dos gaúchos que vieram para trabalhar nos ervais, de acordo com Terra (2010), “além dos gaúchos, uma multidão dispersa de posseiros e elaboradores clandestinos de erva-mate enfrentava cotidianamente o poderio da Companhia” (p. 170). Toda resistência era combatida e minada, pois a Companhia representava a força do Estado e a concessão do território pertencia à empresa.

Já nesse momento histórico, a paisagem territorial do sul de Mato Grosso se desenhava a partir das empresas capitalistas, e a luta pela terra já necessitava de resistência, como se pode entender com Martins (1997) que “a luta pela terra vinha dando o tom das políticas públicas estaduais que visavam incrementar o desenvolvimento econômico do estado através da instalação de grandes propriedades capitalistas” (p. 171).

A frente pioneira exprime um movimento social cujo resultado imediato é a incorporação de novas regiões pela economia de mercado. Ela se apresenta como fronteira econômica. Compreendê-la como tal,

no entanto, implica em considerar que, no caso brasileiro, a fronteira econômica não coincide, necessariamente, com a demográfica (via de regra aquela está aquém desta). (MARTINS, 1975, p. 45).

Na frente pioneira, a terra é vendida, passando a ser uma mercadoria e, assim, tornando-se equivalente de capital. A característica principal das frentes pioneiras é a instalação de agentes econômicos, como empresas imobiliárias, infraestrutura de circulação, energia, financeira e comercial. Outra característica importante é o fato de o trabalho passar a ser regulado pelas relações do mercado.

Na concepção de Martins (1997) essa foi uma das representações da “Frente Pioneira” que explica as transformações do território para as empresas capitalistas com aval do Estado, com construção de ferrovias e estradas para escoar sua produção, configurando a implantação de um modelo de produção diferente do tradicional, como sinônimo de progresso e modernização. A terra é vendida e se transforma em mercadoria capitalista. Neste sentido, legitimando todo o processo de territorialização forçada e ainda os aclamando desbravadores do território, representantes do progresso.

A Companhia Mate Laranjeira ocupou e modificou grande parte do território do sul de Mato Grosso, explorou e tomou para si a partir de uma disputa territorial e ideológica desigual, como é historicamente, sempre com a força e proteção do Estado. Suas terras ocupadas transformaram as paisagens em um momento inicial de “desbravamento territorial”. Sua força política e econômica foi tão significativa que historiadores contam que a Companhia se configurou em um Estado dentro do Estado, chegando a ameaçar a autonomia do Estado Brasileiro.

O contra-ataque do Governo foi essencial para que houvesse outra reterritorialização no espaço do sul de Mato Grosso. Foi proibido o arrendamento das terras para a Companhia enfraquecendo, assim, suas ações. A partir de tal intervenção, uma das ações significativas decorrentes foi o advento da CAND, pois a empresa com o monopólio da exploração ervateira evoluiu muito, passando a ser a maior credora do governo mato-grossense, com grande influência nas decisões econômicas, políticas e sociais do estado (TERRA, 2010; FABRINI, 2008).

Uma ação significativa contra a Companhia Mate Laranjeira por parte do Estado foi o surgimento do Território Federal de Ponta Porã e da Colônia Agrícola Nacional de Dourados:

A CAND teve um caráter de povoamento com múltiplos objetivos: a) garantir a ocupação territorial, aumentando o contingente populacional das áreas limítrofes com os países vizinhos; b) “desafogar” áreas de possíveis conflitos sociais, como o Nordeste brasileiro, por exemplo, dada as condições de miserabilidade enfrentadas pela grande maioria da sua população, já em constante migração para outras áreas do País (principalmente São Paulo e Amazônia) e agora, para o Sul de Mato Grosso; c) confirmar a parte austral mato-grossense como extensão do Sudeste, participando como mercado de consumo dos produtos paulistas, bem como extensão da área de produção. (ABREU, 2001, p. 59).

Como um instrumento de disputa territorial delimitando e fortalecendo a fronteira, segundo Fabrini (2008), a Marcha para o Oeste foi promovida pelo Governo Federal, para ocupar os espaços e nacionalizar a fronteira que havia sido territorializada a partir da Companhia Mate Laranjeira, ocupando mão de obra dos trabalhadores paraguaios, influenciando a cultura local e até mesmo a língua falada no território brasileiro.

O sul do estado de Mato Grosso estava em conflito territorial material e imaterial e o Estado pensava em aplicar um projeto priorizando a concentração de terras em grandes propriedades, utilizando a CAND como um instrumento para justificar e disfarçar essa ação, Segundo Terra (2010) “a CAND se insere em um movimento de reordenamento territorial na escala regional e nacional como manifestação de uma conjugação de interesses associados à reprodução internacional do capital.” (p. 176). Neste sentido, o Estado aliado as classes dominantes utilizando seus instrumentos para justificar sua ideologia.

Isto porque a classe dominante exerce sua influência, maior do que as classes subalternas, sobre o Estado capitalista, sobre os meios de comunicação, sobre o setor produtivo, sobre a academia etc. A mesma classe domina, ao mesmo tempo, os meios materiais e imateriais da sociedade. No caso da sociedade capitalista, é a classe burguesa quem tem esse domínio. A classe burguesa se utiliza de diversos meios, inclusive do Estado, para disseminar a sua ideologia que justifica a dominação das camadas subalternas. (CAMACHO, 2014, p. 66).

Essa disputa territorial culminou com a extinção da Companhia Mate Laranjeira, porém deixou um legado territorial de grandes fazendas, a partir dos interesses do Estado e povoando o território do sul do estado a partir da colonização na figura da CAND, que também ocupou um vasto território local. Terra (2010) afirma que “a CAND ocupou uma área de 300.000 ha de terras, até então arrendadas pela Companhia Mate Laranjeira, da qual foram distribuídos, gratuitamente, 8.820 lotes para agricultores de baixa renda.” (p.

177), ainda “privilegiou a grande propriedade e a atividade pecuária e gerou uma classe de grandes proprietários de terra que domina e dirige o estado de Mato Grosso do Sul desde sua fundação, em 1977, até nossos dias.” (FREITAS, 2012, p. 31).

Grande parte da fronteira com o Paraguai, especificamente no território de Ponta Porã, era considerada terra devoluta e ocupada pela Companhia Mate Laranjeira na extração da erva mate. De acordo com Amarilha (2014) “a fronteira entre Brasil e Paraguai desde a cabeceira do Apa até o fim da fronteira sul do Estado fica o divisor das águas subterrâneas e na época de 1950 era conhecido como ‘espigão seco’.” (p. 01).

O território “espigão seco” se confundia com o território do Paraguai e Brasil por estar na linha de fronteira. Nele residiam fazendeiros com sua criação de gados e camponeses com suas roças, ambos explorando o cerrado e as matas ciliares onde a companhia permitia, esses moradores geralmente se comunicavam com a língua portuguesa, guarani e castelhano (MELO; SILVA, 2003). Amarilha (2014) cita José de Melo e Silva para compreender o paradigma de que os paraguaios “são apresentados como bárbaros, atrasados, vagabundos, incivilizados, violentos e festeiros” (p. 03), e seus costumes são inadequados, negativos e inoportunos que não geram produtividade.

Como foi citado, o território ocupado e dominado pela Companhia Mate Laranjeira era imenso e controlado à força, expulsando os pequenos proprietários que ousavam enfrentar o poderio da empresa, se configurando também em um território em disputa. Porém algumas resistências ocorriam dentro dos espaços ervateiros:

Além dos gaúchos, uma multidão dispersa de posseiros e elaboradores clandestinos de erva-mate (denominados em guarani, a língua dominante na região, de changa-y ou changadores) enfrentava cotidianamente o poderio da Companhia, que não fazia distinção entre um changa-y e um pequeno proprietário, mesmo que este tivesse um título provisório, e tratava de expulsar todos, como recurso para manter o controle territorial e econômico sobre as terras donde explorava a erva-mate. (TERRA, 2009, p. 55).

Essa disputa territorial preocupava a classe política da época, também a forma violenta com que a companhia resolvia seus problemas, quase sempre eliminando o oponente violentamente. A perspectiva política, segundo Terra (2009), era de implementar territórios capitalistas de exploração da terra, mas também “se admitia a necessidade de um adensamento populacional por meio de uma política de colonização da terra, na prática faziam-se valer os direitos dos grandes proprietários.” (p. 56). Sendo que:

Por conta desse agigantamento, face ao seu poderio e influência econômica, a empresa passa a participar decisivamente da vida econômica, social e política do Estado de Mato Grosso como também do Paraná, afastando os seus concorrentes na exploração da erva-mate e ampliando o arrendamento de suas terras. (TERRA. 2009, p. 58).

A fragmentação do grande espaço de terras ocupado pela Companhia Mate Laranjeira, que utilizava e controlava esse território do Estado, era necessário para enfrentar seu poderio. Terra (2009) afirma que isso suscitou “um acalorado debate na opinião pública estadual acerca da possibilidade de anulação dos arrendamentos e, posteriormente, uma fragmentação da área dos ervais em pequenos lotes” (p. 57).

Também a disputa pela terra em Mato Grosso do Sul está relacionada a disputa entre os povos tradicionais, camponeses e os grandes proprietários rurais representados pelos latifundiários e capitalistas. Neste sentido, os povos indígenas foram violentamente expropriados de seus territórios tradicionais e ainda são violentamente assassinados ou perseguidos quando tentam retomar seus territórios. Nos dias atuais, o processo de resistência se manifesta a partir de ocupações e manifestações que são criminalizadas pela mídia e pelo próprio Estado, mas, que são os instrumentos utilizados para tentativa de democratizar o acesso e permanência na terra.

A delimitação do território e o povoamento da fronteira a partir de colonizações seria um passo importante para resolução de muitos “problemas” apresentados na fronteira, uma vez que a Companhia Mate Laranjeira, além do território, utilizava também a mão de obra dos paraguaios e, neste sentido, a presença de brasileiros era menor em seus arrendamentos. Então, o governo da época tomou algumas providências para essa territorialização, sendo que:

É no interstício da Segunda Guerra Mundial, no governo de Getúlio Vargas (Estado Novo), que foi instituído o Território Federal de Ponta Porã (1943-1946), passaram a integrar o Território, as seguintes cidades da parte sul de Mato Grosso: Ponta Porã (capital), Maracaju, Porto Murtinho, Nioaque, Bonito, Bela Vista, Dourados e Miranda. O governo federal ao criar Territórios, pode intervir diretamente aos interesses nacionais nas regiões de fronteiras, principalmente nas questões de arrendamento de terras, que pela Lei brasileira quem “legalizava” as terras naquela época era o “Estado”. O espaço da fronteira sempre foi preocupação do governo federal em “ocupar os espaços vazios”, principalmente na região de fronteira. (AMARILHA, 2014, p. 4).

O Território Federal de Ponta Porã foi responsável pela modificação do panorama político e territorial da região de fronteira e, segundo Amarilha (2014), “o

primeiro governador do Território Federal de Ponta Porã, o coronel Ramiro Noronha que governou no período de 1943 a 1945.” (p. 7), criou várias pontes e também colônias agrícolas em Dourados, Caarapã e Itaporã.

O campo no Mato Grosso do Sul, a partir da apropriação da terra para exploração, também foi contraditória, desigual e excludente. Fabrini (2019) afirma que “houve necessidade de recriação do campesinato nos projetos privados ou estatais de colonização para expansão das relações capitalistas de produção.” (p. 148), esses projetos trouxeram “grande número de camponeses e trabalhadores migrantes que não tiveram possibilidade de adquirir ou receber terra nos projetos de colonização” (p. 153) além do projeto de colonização de Dourados com a Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), também a Colonizadora Vera Cruz - Mato Grosso em Naviraí e a Sociedade Melhoramentos de Colonização em Ivinhema, entre outros.

O reflexo dessas frentes de ocupações está bem definido na região da Grande Dourados com a migração de famílias camponesas que se tornaram proprietárias de pequenas porções de terras a partir do projeto de colonização, especialmente a CAND, e Fabrini (2019) discorre que “a partir desses projetos, emergiu um camponês incluído, mas subordinado, inicialmente ao próprio processo de apropriação e exploração capitalista da terra e posteriormente subordinado às empresas de agronegócio.” (p. 148), que também trouxe a presença de trabalhadores despossuídos que serviam para um processo de apropriação de exploração capitalista a partir da mão de obra nas atividades de trabalho braçal como derrubada de matas para formação de pastagens, entre outros.

O fenômeno importante que influenciou o território camponês no Mato Grosso do Sul, a exploração e apropriação territorial da Companhia Mate Laranjeira, de acordo com Fabrini (2019), ocorreu a partir de uma área de arrendamento aproximada a um milhão de hectares,

A Companhia Mate-Laranjeira recebeu inicialmente do Império o monopólio de exploração de erva-mate e, conseqüentemente, o controle territorial do espaço sul-mato-grossense. Acrescenta-se no processo de apropriação concentrada da terra neste contexto a forte presença de fazendeiros vindos do Rio Grande do Sul para a prática das atividades pecuária e ervateira, principalmente. Assim, o controle territorial da Companhia Mate-Laranjeira, bem como de fazendeiros gaúchos que se apropriaram das terras, praticamente impediu a expansão da pequena propriedade no Sul de Mato Grosso do Sul no final do século XIX e na primeira metade do século XX. (FABRINI, 2019, p. 150).

O campo sul-mato-grossense se desenhava em uma paisagem que excluía a pequena propriedade e revelava uma grande concentração de terras, Fabrini (2019) afirma que as terras foram “incorporadas à dinâmica capitalista no avanço da ‘frente pioneira’, o que resultou na expulsão de posseiros e indígenas dessas terras.” (p.151), e essas terras foram transformadas em terras de especulação e não em terras para produção capitalista.

[...] o espaço sul-mato-grossense surgiu como uma possibilidade de expansão do capital, sobretudo o capital rentista, a partir da apropriação concentrada da terra. Assim, a concentração de terras no Sul de Mato Grosso do Sul foi resultado da política de apropriação promovida pelo Estado e não necessariamente resultado da expropriação e aglutinação de pequenas propriedades no processo de expansão capitalista de produção. A estrutura fundiária no Sul de Mato Grosso do Sul “nasceu” concentrada, o que se desdobrou em conflito e exclusão dos camponeses da terra. (FABRINI, 2019, p. 151).

As relações do agronegócio com o capital podem ser compreendidas como uma relação de acúmulo e concentração de terras e também na forma de produção capitalista do monocultivo. Nas duas formas citadas há concentração de riquezas e expropriação dos mais pobres. Fabrini (2008) aponta que o primeiro está sendo superado pelo segundo pois “o latifúndio atrasado e improdutivo, expressão de irracionalidade capitalista (não-capitalista) estaria sendo superado com expansão das relações regidas pela produção de mercadorias.” (p. 36), mas que as duas formas se apresentam na territorialização do Mato Grosso do Sul. Observando que:

Diferentemente do latifúndio do passado que “excluía” pela não-produção, agora o agronegócio “exclui” pela produção! A partir desta interpretação, os movimentos sociais, como o MST, por exemplo, elegeram o agronegócio como o principal “inimigo” da reforma agrária a ser combatido no campo.” (FABRINI, 2008, p. 36).

Importante ressaltar que nas duas formas em que está sendo apresentado o agronegócio o mesmo apresenta fortes relações de poder com o Estado, seja no poder político dos proprietários das grandes porções de terra ou pela organização produtiva capitalista do agronegócio produtor de commodities, forçando o Estado a proporcionar melhores financiamentos e melhores condições de escoamento para sua produção.

Para tentar compreender a territorialização do capital/latifúndio em Mato Grosso do Sul se pode remeter ao conceito de Sack (2011) que aponta como sendo “uma poderosa estratégia geográfica para controlar pessoas e coisas através do controle da área.”. (p. 3), e por “indivíduo ou grupo, de afetar, influenciar, ou controlar pessoas, fenômenos e

relações, ao delimitar e assegurar seu controle sobre certa área geográfica” (p. 10). Se há uma estratégia de controle, então há disputas por território.

Seguindo com as considerações de Fabrini (2019) se pode perceber que a propriedade camponesa não foi o foco das ações do governo para a territorialização sul-mato-grossense, e isso resultou concentração fundiária, se representado em números, teremos que as propriedades “de até 200 hectares (69,92%) ocupam 2.783.542,71 hectares, ou seja, 7,18% da área total, enquanto que os imóveis acima de 1.000 hectares (9,37%) ocupam 26.983.441,78 hectares, o que corresponde a 69,58% da área total dos imóveis do Estado.” (p. 152).

Sendo uma ação significativa e importante para o projeto de colonização de Mato Grosso do Sul, o projeto da CAND, segundo Fabrini (2019), foi “executado entre 1943 e 1946. Neste projeto, o governo federal concedeu uma área de aproximadamente 300 mil hectares, dividida em 8.800 lotes, aos camponeses despossuídos de terra.” (p. 153), criada no contexto da Marcha para o Oeste que visou “ocupar supostos vazios demográficos, a fim de nacionalizar a fronteira, em associação aos interesses do capital internacional.” (p. 153).

A concessão de terra a pequenos agricultores neste projeto de colonização permitiu a formação de uma produção agrícola excedente e um mercado consumidor regional que posteriormente, no contexto da modernização da agricultura e emergência do agronegócio, impulsionou um modelo de agricultura integrada à dinâmica urbano-industrial. Destaca-se também na região de Dourados nos dias atuais a expansão econômica de setores empresariais dedicados às cadeias produtivas do agronegócio, como as lavouras comerciais de soja, milho, cana-de-açúcar, pecuária, entre outras. (FABRINI, 2019, p. 153).

Neste sentido, o camponês detém a terra, porém sua produção agropecuária está integrada e subordinada ao capital industrial subordinando também a sua cadeia produtiva, para Fabrini (2019) os camponeses, mesmo que “detentores dos meios de produção (terra, ferramentas, instrumentos, entre outros), não possuem o controle de todo o processo produtivo. Por isso, é possível referir-se à existência de um camponês incluído, mas subordinado a dinâmica produtiva capitalista.” (p. 153), ocasionando uma disputa com o capital, pois apesar de subordinados apresentam uma resistência a partir da posse da terra e alguma autonomia, pois no espaço remanescente da CAND ainda “existe uma produção de resistência dos camponeses a partir de iniciativas coletivas, como a formação de cooperativas, associações diversas, entidades, movimentos, entre outros.” (p. 153),

exemplificando a APOMS que atua em vários territórios camponeses, inclusive nos que estão localizados na CAND.

Nesta dinâmica da estrutura fundiária do Mato Grosso do Sul a reforma agrária demonstrou sua importância no contraponto com a grande propriedade rural. Almeida (2008) concorda “que esta classe social é bastante heterogênea no campo brasileiro, ou seja, tem forte caráter regional.” (p. 308), portanto:

[...] para entender sua (re)criação, é preciso considerar que o desenvolvimento do capitalismo no campo, ao mesmo tempo em que cria as relações capitalistas de produção, cria e recria, contraditoriamente, relações não-capitalistas de produção, aqui exemplificadas pelo campesinato. Logo, o campesinato se apresenta como condição social oposta à do agronegócio, este entendido como expressão máxima da terra de negócio. (ALMEIDA, 2008, p. 308).

É interessante perceber que o latifúndio, apontado como inimigo dos movimentos sociais, se funde com o agronegócio em sua essência, segundo Almeida (2008) toda sua base de sustentação continua sendo rentista “pois o orgulho da nação (em que se transformou o latifúndio travestido de agronegócio) se nutre de violência, de super exploração do trabalho, do fundo público, para assim se colocar como eficiente economicamente a partir da aliança terra-capital.” (p. 309) sendo que a lógica camponesa está centrada na questão da família, da terra e do trabalho e da permanência no campo com a especificidade da vida camponesa.

Essa resistência e luta contra a expropriação camponesa é que concentra a luta contra o capitalismo. É a manutenção da vida no campo que fortalece a luta dos camponeses e, segundo Almeida (2006), nessa resistência que se descobre enquanto classe camponesa e se compreendem como tal, sendo assim:

[...] contém em germe a luta anticapitalista, porque, para não experimentar a sua finitude, o camponês se opõe à produção e à expansão territorial do capital denunciando a destruição de seu modo de vida e revelando, nesse conflito, para si e para as demais classes, sua oposição ao capital e, assim, sua consciência de classe desnudada (ALMEIDA, 2006, p. 357).

Em Mato Grosso do Sul, a pequena propriedade não teve tantas oportunidades de se estabelecer adequadamente quanto o latifúndio que, segundo Almeida (2008), “se uniu velozmente ao agronegócio, um dando sobrevida ao outro.” (p. 310), formando uma estrutura sólida, causando uma contraposição entre a pequena unidade de produção versus

a grande propriedade, ocasionando conflitos em uma propriedade grande e sem agricultores, especificamente na criação de bois, em que o estado se destaca, tendo em algumas entradas de cidades estátuas de bois como marco principal. Almeida (2008) indica que é a lógica sul-mato-grossense “boi olhando gente” (p. 312).

Também é essencial lembrar a cana, que segundo Almeida (2008), se espalha por todo o MS com a implantação de usinas e monocultivo de cana que avança sobre as regiões do MS e “traz um desafio para a Reforma Agrária, principalmente no MS, pois cada novo hectare de cana ou eucalipto plantado vai dando a oportunidade ao latifúndio de ser considerado produtivo perante a nossa velha legislação que define os índices de produtividade.” (p. 323).

Essa questão do agronegócio no MS determina muitas questões políticas, os fazendeiros têm uma influência e poder econômico determinantes no estado, chegando a compor, como discorre Almeida (2008), uma “bancada do agronegócio do Mato Grosso do Sul” (p. 313), responsável por criarem associações e movimentos de fazendeiros que sempre se opõem aos movimentos de luta pela reforma agrária, e esses movimentos cobram uma das questões relevantes da luta pela terra que é a Função Social da propriedade, pois:

Deste modo, quando comparamos a pequena unidade camponesa com a grande unidade do agronegócio, nota-se que os estabelecimentos que possuem acima de 2.000 hectares somam 19.625.115 hectares e ocupam 42.847 pessoas, o que significa gerar um emprego a cada 458,02 ha. Por outro lado, os pequenos estabelecimentos possuem uma pessoa empregada a cada 13,45 hectares. Se pegarmos as propriedades que possuem acima de 5.000 hectares, elas representam 12. 289.940 hectares no MS e ocupam 14.498 de pessoas. Tem-se, então, a fabulosa equação: 847,69 ha por pessoa empregada. (ALMEIDA, 2008, p. 315).

As desigualdades entre o agronegócio e a pequena propriedade se escancaram no quesito financiamento, se comparado a produção de alimentos, Almeida (2008) aponta que o agronegócio “abocanha mais de 47% dos recursos públicos em financiamentos, os pequenos geram empregos, produzem comida e ficam com poucos 15% do total dos recursos destinados ao financiamento agropecuário.” (p. 316), e segue afirmando que os incentivos fiscais para o agronegócio no MS “por meio de leis que dão redução de até 67% do ICMS estadual para indústrias que se instalem no Estado, aliado a facilidades creditícias, tem sido o caminho por excelência da promoção do desenvolvimento do capital no campo.” (p. 316) Sendo assim, os grandes proprietários conseguem pressionar

o estado para garantir privilégios provando que o modelo de agronegócio é insustentável por si “ou melhor, pela sua propalada produtividade e modernidade. Ao contrário para ser produtivo requer garantias políticas e econômicas por parte do Estado.” (p. 317).

Avelino Júnior e Mota (2009) em pesquisa relacionando algumas especificidades da formação do Território do Mato Grosso do Sul, nos apontam algumas peculiaridades que colaboraram para configurar a utilização do poder do latifúndio para seu empoderamento territorial. Historicamente, o território sul mato-grossense foi marcado por desigualdades sociais, Avelino Junior e Mota (2009) discorrem o “trabalho escravo” ou peonagem como parte da constituição do território brasileiro e do MS.

No Mato Grosso do Sul, desde o antigo Mato Grosso, o processo de modernização ocorreu a partir de políticas públicas que possibilitou o processo de colonização da região Centro Oeste do Brasil, conforme Avelino Junior e Mota (2009), “a fim de inserir este espaço agrário, até então arcaico, nos moldes do desenvolvimento capitalista.” (p. 2). As condições degradantes de trabalho a que os trabalhadores foram submetidos, desrespeitando a legislação trabalhista em usinas de álcool, destilarias e fazendas utilizando mão-de-obra barata, escrava, explorada, foram situações marcantes para a formação do território sul mato-grossense que geraram conflitos.

Os conflitos existentes no Estado de Mato Grosso do Sul trás a dinâmica do presente e do passado embutido no processo de territorialização do capital, em um modelo de contradição do sistema capitalista onde ao mesmo tempo em que se acumula e concentra riqueza/capital gera como consequência a pobreza, a desigualdade, a violência, a exclusão, a expropriação etc. Dentro dessa contradição é que a resistência de indígenas e camponeses expropriados pelo capital tem travado uma luta pela posse e uso da terra, que consequentemente geram conflitos, pois aqueles que detêm o poder no campo (latifundiários, grileiros, empresários do agronegócio) querem barrar o acesso desses a terra, gerando assim conflitos e violência. (AVELINO JUNIOR; MOTA, 2009, p. 3).

A mão de obra indígena também foi essencial para a formação do território sul mato-grossense, mas no sentido de exploração e mão de obra escrava. Avelino Junior e Mota (2009) apontam que um estudo do ano de 1994 “das nove destilarias de álcool e açúcar existentes no Estado de Mato Grosso do Sul trabalham aproximadamente 12 mil pessoas, sendo sete mil desses trabalhadores indígenas, que saem das aldeias do mesmo Estado e que vão trabalhar nessas destilarias.” (p. 9), e esses indígenas “ficam cerca de 60 dias na indústria trabalhando no corte da cana e tem 15 dias de descanso onde voltam

para as aldeias. [...] neste período é dado “baixa” na carteira de trabalho e fica por “escolha” do próprio trabalhador voltar ou não ao trabalho.” (p. 9).

As usinas são realidades do campo sul mato-grossense, como estrutura política e socioespacial, apresentando, de acordo com Avelino Junior e Mota (2009), “o discurso ideológico de produção de Energia Limpa e Renovável, mas tem utilizado mão-de-obra indígena, explorando-a, desrespeitando os direitos trabalhistas e muitas vezes utilizando-a como mão-de-obra escrava.” (p. 10), apresentando também o fenômeno de migração de pessoas devido a necessidade ou não de mão de obra, e é nessa lógica que se esconde a dura realidade dos trabalhadores e trabalhadoras que “vivem como boias-frias vagando de um lado para outro, em condições subumanas, como escravos da modernidade, superexplorados pelo capital moderno que necessita de relações não capitalistas para se reproduzir.” (p.16).

O latifúndio agora configurado de agronegócio também é responsável pela violência no campo, pois são os detentores do poder econômico e político e conseguem comprar sua proteção e a guarda de suas terras. Conforme Avelino Junior e Mota (2009) “Passando, dessa maneira, do arcaico ao moderno, de seus imóveis improdutivos para o agronegócio, ou seja, para o monocultivo exportador da cana-de-açúcar, do eucalipto, da soja etc.” (p. 16), Sendo assim:

As denúncias de violências contra trabalhadores rurais, posseiros, sem terras, indígenas etc., apresentadas pela Comissão Pastoral da Terra têm origem no poder do latifúndio e do agronegócio em uma política dos governos federais e estaduais que privilegia as oligarquias. O Estado capitalista sempre defendeu os interesses de uma minoria, não se importando de maneira plena com os interesses daqueles que mais necessitam, no entanto, a principal função do Estado deveria ser: garantir a justiça e a igualdade social. Porém, mesmo assim, as classes subalternas resistem e tem na luta pela/na terra de indígenas e camponeses sua expressividade a resistência. (AVELINO JUNIOR; MOTA, 2009, p. 16).

A ocupação de terras passa a ser uma alternativa para aqueles que foram historicamente expropriados do sistema de produção e seus meios, restando a eles somente o trabalho degradante e desumanizador que o capital impõe, logo, Avelino Junior e Mota (2009) concordam que “é a forma dos excluídos ou dos ‘precariamente incluídos’ readquirirem o direito a terra de trabalho, a terra da vida, a terra de expressividade ancestral, que desde a colonização ficou subjugada aos interesses de uma minoria dominante.” (p. 17) pois foi transformada em “terra de exploração do trabalho alheio,

concentradora, monocultura, não cumprindo com sua função social, equivalendo sempre ao valor de troca e não ao valor de uso.” (p. 17).

A partir da década de 1970 com o processo de modernização do campo, com a Revolução Verde, proporcionando incentivos fiscais dos governos militares e políticas públicas para o processo de ocupação e colonização da região nos moldes do desenvolvimento capitalista, o Sul de Mato Grosso efetivou sua territorialização “moderna”, uma vez que Freitas (2012) discorre que “o estado era considerado arcaico ao restante do país”. (p. 98). Este modelo imposto ocasionou uma grande concentração de terras no estado.

A partir das disputas por territórios e diante dos avanços do capital e seu modelo de desenvolvimento, surgiram formas de resistência e lutas no sul de Mato Grosso que reivindicavam melhores condições de vida e a Reforma Agrária, pelos trabalhadores que nunca possuíram terras, que o processo de colonização, segundo Fabrini (2008) não lhes permitiu a formação de pequenas propriedades rurais.

Todavia, é necessário termos a compreensão de que apesar da hegemonia do capital latifundiário no estado, também, aconteceram movimentos de resistência e conquistas territoriais por parte do campesinato. O território de Mato Grosso do Sul a partir de sua divisão já na década de 1980, segundo Freitas (2012), demonstrou intensificação nas organizações da classe trabalhadora do campo e “esse questionamento ocorreu com o movimento dos arrendatários do sul do estado, porém, não ficou restrito ao estado, tendo perpassado todo o país.” (p. 96). Porém, já a partir de 1950, Freitas (2012) aponta que as populações indígenas já entraram em conflitos por seus territórios contra os colonos, peões e os paraguaios e “essa luta foi marcada por colonizações conflituosas que vislumbravam uma terra próspera e rica, liderada por grupos econômicos e políticos, inicialmente, com a erva-mate e, posteriormente, a criação de gado.” (p. 97).

Uma das formas marcantes de resistência dos povos tradicionais está relacionada a maneira em que os povos indígenas buscam a retomada de seus territórios, mesmo sofrendo violência por parte dos fazendeiros e até mesmo do Estado, os indígenas lutam e resistem em suas terras, então:

Podemos considerar que as lutas em torno das retomadas territoriais Guarani e Kaiowa é, fundamentalmente, a busca pela reterritorialização, ou seja, é a necessidade de retorno ao Teko Porã. Tendo em vista que a possibilidade de viver o Teko Porã é inviabilizada para algumas famílias em condição de reserva, havendo a necessidade de disputar o território com as novas formas de apropriação

social de seus territórios tradicionalmente ocupados. (MOTA, 2011, p. 293).

Neste sentido, retomada é sinônimo de resistência territorial, para Mota (2011) é diferente de ocupação feita pelos movimentos socioterritoriais de luta pela Reforma Agrária, mas é a necessidade de reaver suas condições de existência que hoje está determinada em terras de reservas indígenas.

A ascensão, a partir de 2013, dos números sobre a permanente luta indígena, e os conflitos decorrentes, ocorreram na intensificação da concentração da estrutura fundiária e no contexto do processo de territorialização do capital no campo. O avanço da agricultura capitalista, sobretudo ligado às agroindústrias, em Mato Grosso do Sul, provocou novos conflitos sobre terras tradicionalmente ocupadas, mas que ainda não foram homologadas ou regulamentadas pelo Estado brasileiro (NARDOQUE; MELO, 2020)

Segundo Fabrini (2008), a presença de trabalhadores despossuídos, ou seja, trabalhadores que nunca possuíram terras, culminou na organização de luta pela terra, pois o processo de ocupação e colonização não permitiu a formação da pequena propriedade. Dessa forma, aumentaram as contradições entre os despossuídos e os grandes proprietários de terra, ocasionando conflitos e deslocamentos, também a desterritorialização de arrendatários de terras, parceiros e peões que não puderam se “enraizar” no território devido a concentração fundiária. Esse é o principal motivo dos conflitos no campo de Mato Grosso do Sul. Então:

Deste modo, os camponeses arrendatários iniciaram a luta pela permanência na terra através das ocupações dos latifúndios. Podemos destacar nas lutas pela terra no Mato Grosso do Sul o Projeto Guatambu, lançado em 1980 pelo então governador do estado, Pedro Pedrossian, com o objetivo de melhorar e organizar a produção, sem tocar na estrutura fundiária do estado. Os camponeses, porém, utilizaram os símbolos do projeto para respaldar sua mobilização, ocupando uma área em Itaquiraí, tendo sido despejados após três dias na BR-163, onde permaneceram acampados durante um ano. As 71 famílias que resistiram foram transferidas para projetos de assentamentos do município de Chapadão do Sul e norte do Mato Grosso, organizados pelo Governo do estado, o INCRA e a Terrasul (órgão de planejamento do governo do estado). (FREITAS, 2012, p. 96-97).

No Mato Grosso do Sul, a territorialização do capital rentista ocorreu a partir da concentração de terras que concentrava também o poder e a impunidade dos proprietários, respaldados pelo Estado, os ditos “Coronéis” que promoviam a violência no campo e

perseguiam seus líderes, como exemplo Freitas (2012) apresenta o assassinato de um advogado em 1982 pelos jagunços de uma fazenda em Naviraí que desmobilizou a luta, temendo novos ataques. Almeida (2006) discorre que:

A ocupação da fazenda Santa Idalina em Ivinhema, no ano de 1984, é considerada um marco na resistência à expropriação a que estavam submetidos os camponeses. Com a ocupação dessa propriedade foi possível tornar público os conflitos existentes por se tratar de uma propriedade do grupo Sociedade Melhoramentos de Colonização (SOMEÇO). Essas famílias, por ocuparem a propriedade de um grupo que participava das decisões políticas do estado, foram violentamente despejadas do local. Montaram, então, uma *cidade de lona* na Vila São Pedro, propriedade da diocese de Dourados, para pressionar o governo estadual a resolver a questão. Alguns dos militantes acamparam em frente à Assembleia Legislativa em Campo Grande. Após muita humilhação e privação, 476 famílias foram transferidas para o município de Nioaque, tendo sido assentadas provisoriamente no assentamento Padroeira do Brasil. (p. 97)

Assim como em todo o território nacional, Mato Grosso do Sul sofreu com as (in) decisões do Estado e seus planos de governo, Freitas (2012) aponta que o Presidente José Sarney também não cumpriu suas metas de Reforma Agrária para o MS, mesmo com as promessas de desapropriação de latifúndios, a Constituição de 1988 foi uma vitória ruralista sobre a promessa de Reforma Agrária “ampla, geral e irrestrita”. Em Mato Grosso do Sul os movimentos socioterritoriais surgiram e demonstraram forças a partir da iniciativa dos movimentos dos arrendatários, que mantinham esperanças de desapropriações por improdutividade das áreas em que arrendavam, como exemplo em Itaquiraí.

São três momentos citados no texto que foram importantes e delimitaram a ocupação do Sul de Mato Grosso do Sul que posteriormente determinou seu território, primeiro a concessão dos ervais para a Companhia Mate Laranjeira, posteriormente a formação de grandes fazendas que formaram a paisagem da região e depois a instalação dos instrumentos de colonização como a CAND.

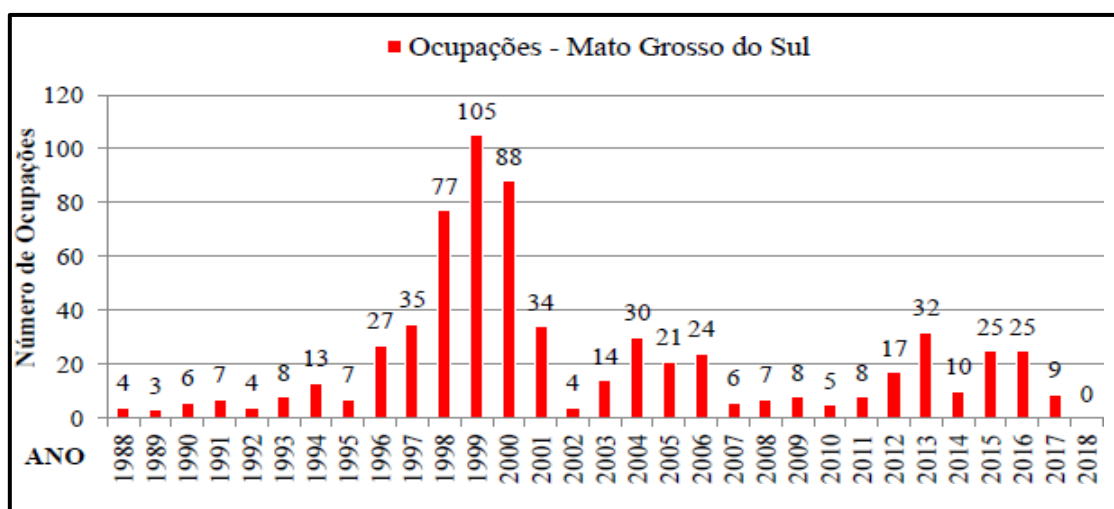
Em um breve resumo da situação mais atual de luta pela Reforma Agrária no estado de Mato Grosso do Sul, se pode observar que não foge da realidade brasileira. Assim, Leonardo; Luiz; Melo e Nardoque (2021) observam que há um arrefecimento da luta pela terra e redução no registro das ocupações a partir de 2002, devido a mudança no Governo Federal com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva na expectativa de uma administração simpática às lutas populares, também “a redução das ações dos

movimentos socioterritoriais à espera de política efetiva de Reforma Agrária, mormente a partir de 2007.” (p. 173).

Também, quadros dos movimentos socioterritoriais, como do MST, participaram do Governo, sobretudo em programas governamentais, como o Programa Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Territórios Rurais (PRONAT). Portanto, “as lideranças dos movimentos socioterritoriais passaram a disputar as políticas públicas por dentro do Estado.” (p. 173). Então:

O protagonismo da luta pela terra no estado de Mato Grosso do Sul, sobretudo, divide-se entre os movimentos indígenas, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) e o MST. De acordo com os dados do DATALUTA, entre os anos de 1988 e 2018, os movimentos indígenas realizaram 163, enquanto que, no mesmo período, a CONTAG organizou 113 e o MST realizou 75 ocupações de terra. (LEONARDO; LUIZ; MELO; NARDOQUE, 2021, p. 174).

Gráfico 01. Mato Grosso do Sul - Ocupações de terra – 1988 a 2018.



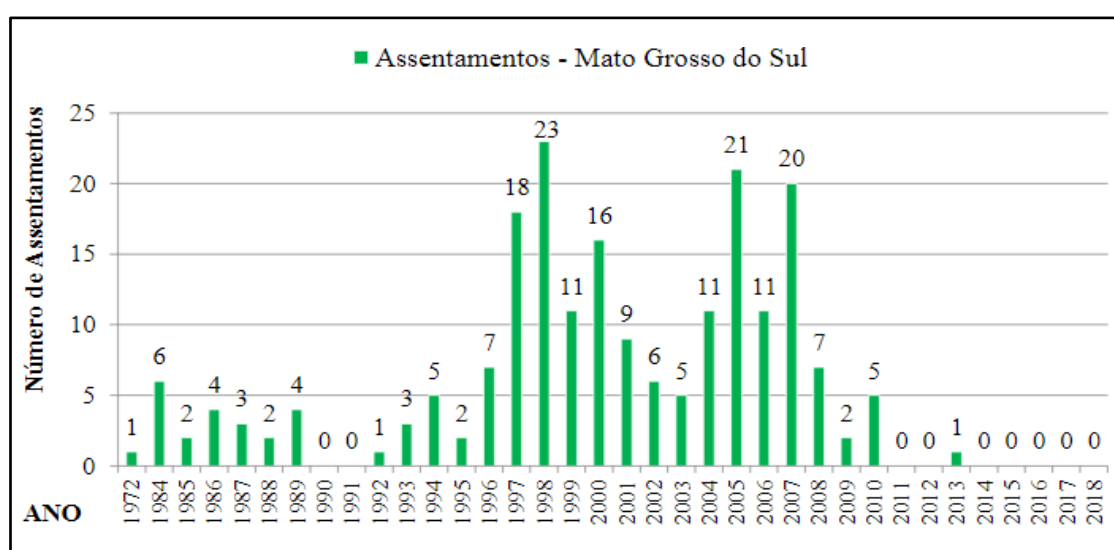
Fonte: Dataluta, 2019. Acesso em 18 ago. 2021.

A partir da observação do gráfico 01 se pode constatar que houve um aumento das ocupações no período do governo de Luís Inácio Lula da Silva e de sua sucessora Dilma Rousseff de 2011 a 2015, então Leonardo; Luiz; Melo e Nardoque (2021) apontam que:

A grande expectativa de democratização do acesso à terra e justiça social foi substituída pela decepção gerada pela paralisação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) em Mato Grosso do Sul, aliada aos sucessivos cortes em programas destinados à agricultura familiar, sobretudo no Governo Dilma Rousseff e a contra Reforma Agrária. (p. 174).

Porém, o contexto se agravou a partir do golpe político-jurídico-midiático que Dilma Rousseff sofreu em 2016. A partir do golpe, Leonardo; Luiz; Melo e Nardoque (2021) discorrem que o “Ministério do Desenvolvimento Agrário foi extinto e, junto com ele, programas para agricultura camponesa foram encerrados ou perderam grande parte de seus recursos oriundos do Governo Federal.” (p. 176), também o “Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) sofreu com o desmonte da Reforma Agrária e escassez dos recursos, limitando a já rarefeita ação da autarquia.” (p. 176).

Gráfico 02 - Mato Grosso do Sul: Assentamentos rurais criados – 1972 – 2018.



Fonte: Dataluta, 2019. Acesso em: 18 ago. 2021.

A partir do gráfico 2, observa-se que o período com maior número de assentamentos rurais criados no estado de Mato Grosso do Sul ocorreu entre os anos de 1998 a 2007, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998 e 1999 a 2002) e de Lula (2003 a 2006 e 2007 a 2010). A atuação dos movimentos socioterritoriais ficou evidenciado a partir dos números das ocupações apresentadas, demonstrando a movimentação e articulação dos movimentos para que a Reforma Agrária fosse realizada.

A partir dos índices do gráfico 2 se percebe a diminuição brusca da criação de assentamentos em Mato Grosso do Sul a partir de 2009, indicando que a Reforma Agrária ficou estagnada, refletindo a realidade nacional. Portanto, Leonardo; Luiz; Melo e Nardoque (2021) discorrem que a territorialização do capital no campo em Mato Grosso do Sul apoia-se e é apoiada na manutenção da concentração fundiária. “Sendo assim, é

preciso compreender como historicamente a apropriação capitalista da terra e sua monopolização por proprietários fundiários e capitalistas excluíram camponeses, trabalhadores e povos indígenas da terra.” (p. 179).

2.2.1 – Os Territórios Camponeses oriundos da CAND

Para entender o processo de territorialização camponesa, sua história inicia-se com a CAND¹. A CAND, a partir campanha da Marcha para o Oeste, lançada na segunda metade da década de 1930, com a criação da Fundação Brasil Central, tinha como objetivo, segundo Terra (2009) de “mapear diversas áreas do Centro-Oeste e nelas instalar núcleos populacionais, visando ocupar economicamente os espaços vazios ou escassamente povoados no interior do território brasileiro.” (p. 60). Criada em outubro de 1943, também influenciou a territorialização da fronteira com o Paraguai, pois era um instrumento da Marcha para o Oeste e contribuiu para o enfraquecimento e posterior encerramento contratual com a Companhia Mate Laranjeira ocorrida em 1944.

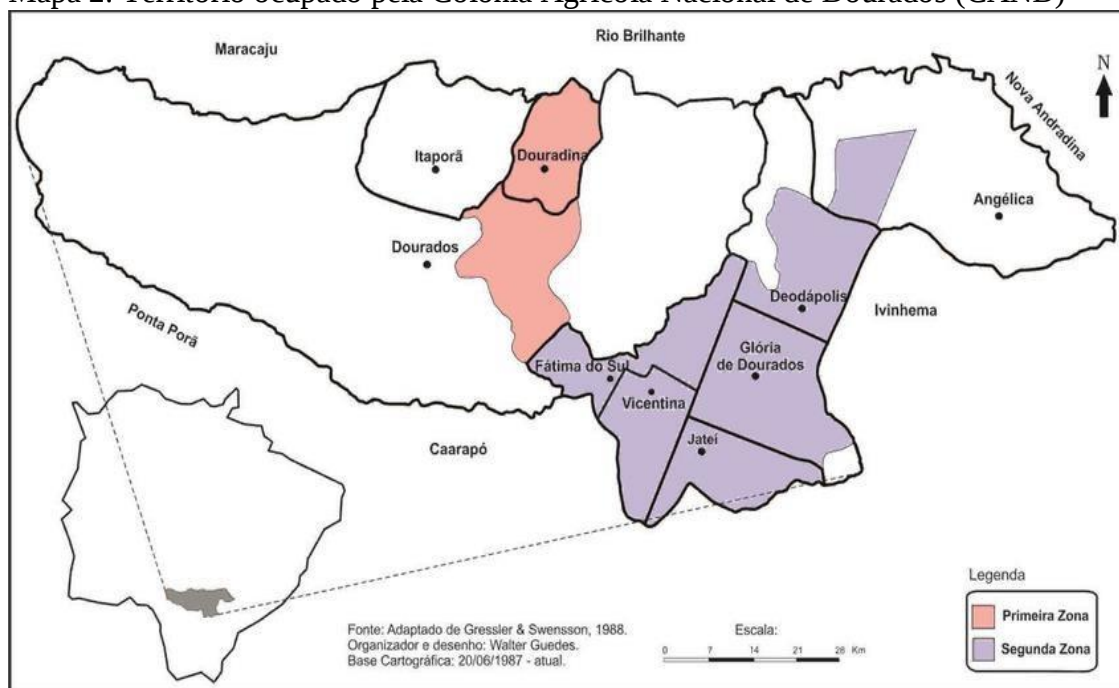
A CAND ocupou uma área de 300.000 ha de terras, até então arrendadas pela Companhia Mate Laranjeira, da qual foram distribuídos, gratuitamente, 8.820 lotes para agricultores de baixa renda, compostos, em sua maioria, por nordestinos que se caracterizavam pela sua condição de pequenos arrendatários, meeiros e trabalhadores rurais, cujo sistema produtivo associava a cultura de subsistência - feijão, arroz, milho e mandioca -, da qual o eventual excedente era encaminhado para o mercado, e culturas essencialmente comerciais, como o algodão e o amendoim. (TERRA, 2009, p. 63).

A criação da CAND fortaleceu o território de Dourados (mapa 2) e seu entorno como polo comercial regional fortalecendo a formação de futuros municípios como o de Fátima do Sul, Deodápolis, Glória de Dourados, Douradina, Jateí e Vicentina inicialmente. Importante apontar também a influência no território do município de Itaporã pois:

Além de criar e efetivar neste período a CAM (Colônia Agrícola Municipal de Dourados), futura Itaporã, pela Prefeitura Municipal de Dourados que regulamentou os lotes para poder receber o colono para morar no sul de Mato Grosso. A CAM seria hoje o município de Itaporã e dos distritos de Santa Terezinha, Carumbé, Montese e Piraporã. (AMARILHA, 2014, p. 8).

¹ Voltaremos a essa discussão ao nos referir, especificamente, à Escola do Campo nesse território.

Mapa 2: Território ocupado pela Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND)



Fonte: Ademir Terra, 2009.

Também suscitou a atividade agroindustrial lucrativa, de acordo com Terra (2009), “do setor privado e o crescimento do novo modelo de atividade agrícola, que levou à formação de uma burguesia agrária atrelada à máquina de poder estatal, instalando-se toda uma estrutura política vinculada ao setor agrário, ao latifúndio.” (p. 64). Então, ocupando e modificando as paisagens territoriais dos Municípios de Fátima do Sul, Glória de Dourados, Deodápolis, Douradina, Jateí e Vicentina, os transformando de povoados a cidades, todos eles no entorno de Dourados, que foi o centro de recepção dos migrantes (FABRINI, 2008). Neste sentido:

Esse processo de desenvolvimento e modernização da agricultura não ocorreu de forma natural no campo brasileiro, foram criadas articulações entre o Estado, o capital e as instituições de pesquisa e extensão rural. O modelo de agricultura adotado acelerou o processo de expulsão de milhares de famílias do campo, pois com a inserção de maquinários diminuiu a necessidade de mão-de-obra, e a produção foi

demanda local. Sendo assim, o distrito de Itahum foi maior e mais populoso que o município de Dourados pelo fato de possuir uma estação da estrada de ferro Noroeste do Brasil e, de acordo com Almeida, Machado e Souza (2015), possuía banco, cinema, mercado e cooperativas enquanto a linha férrea estava em operação e que, posteriormente, se deslocaram devido sua desativação.

A estrada de ferro foi muito importante na migração das famílias para a CAND. Outro fator importante, segundo Freitas (2012), foi que “impulsionou as cidades por onde passavam os trilhos, também provocou o aumento nos preços das terras, consolidando a ‘vocação’ da pecuária no Mato Grosso do Sul.” (p. 31). Neste sentido, Itahum pode ser considerado parte das Frentes Pioneiras de Martins (1975) que aponta como:

A característica principal das frentes pioneiras é a instalação de agentes econômicos, como empresas imobiliárias, infraestrutura de circulação, energia, financeira e comercial. Outra característica importante é o fato do trabalho passar a ser regulado pelas relações do mercado. (FREITAS, 2012, p. 41).

No Distrito de Itahum houve um processo de territorialização pelo capital, mas também, houve uma fração desse território que foi desterritorializada com a territorialização, posteriormente, do campesinato nos dois assentamentos rurais, conseguindo manter as atividades das escolas² e do comércio local.

2.2.2 – O Território Camponês do Assentamento Itamarati

Um caso emblemático da conquista territorial camponesa no estado, cujo território faz parte de nosso recorte de pesquisa, é o Assentamento Itamarati, fruto da desterritorialização do capital latifundiário presente no território capitalista da Fazenda Itamarati (mapa 4).

² Voltaremos a esse assunto, no capítulo 4, quando formos discutir a escola do campo nesse território.

Ao incorporar mais terras, devido ao baixo valor de aquisição, para se transformar em uma fazenda de 50.000 hectares, elevou seu patamar a megaempreendimento com um modelo ambicioso e função específica de se se tornar agroexportadora de *commodities* capitalista, conforme entendemos em Terra (2009), “em que se aplicam incorporação intensiva de capital, recursos tecnológicos variados (sementes especiais, pesquisas, insumos e maquinários modernos) e mão de obra assalariada qualificada e setORIZADA (mecânicos, tratoristas, gerentes, agrônomos).” (p. 69). (figura 2)

No ano de 1985, a fazenda tinha a seguinte organização espacial: 3.000 hectares de pastagens artificiais; 9.000 hectares de matas e capoeiras ao lado dos mananciais e rios; 38.000 hectares de terras de cultura corrigida e com terraceamento e curvas de nível, com destaque para a cultura de soja, do trigo irrigado, arroz, algodão, feijão e sorgo que abastecia o mercado da região. (AMARILHA, 2014, P. 9).

Figura 2: Colheitadeiras na safra 1982/1983 e casa de máquinas.

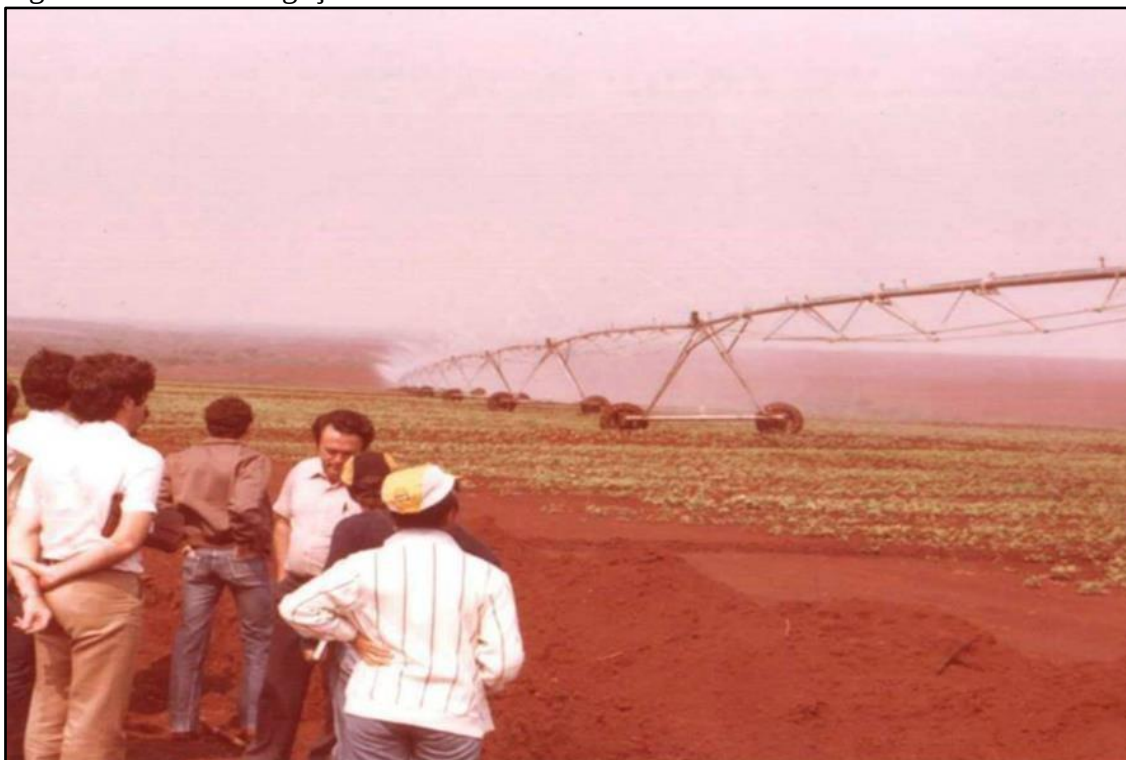


Fonte: Revista Veja (jun./1982).

O sistema produtivo da fazenda Itamarati chamava a atenção de vários grupos empresariais de agropecuária e em 1980 ocorreu a implantação de 30 conjuntos de equipamentos de irrigação por aspersão cobrindo uma área de 7.552 hectares (figura 3), que se tornariam em 8.850 hectares no ano de 1990 com 118 pivôs centrais instalados. Conforme Terra (2009) “a fazenda foi um marco inicial no Brasil de uma forma de produzir altamente concentrada e objetivada para a otimização das inversões.” (p. 75). A produtividade era alta e “graças ao impulso dado pela Itamarati, a área cultivada de soja no cerrado passou de 4.000 hectares no começo da década de 70 para mais de 3 milhões de hectares” (VEJA, 2001).

A peça chave de todo esse sistema é o pivô central, que vai ser elemento basilar de uma tentativa de fordização da produção agrícola, pois irá ser regulada pelo homem e não mais pela natureza. Cada um desses equipamentos é muito caro e, segundo informações de técnicos locais responsáveis atualmente pela manutenção, estima-se que o preço de um pivô completo se aproxime dos R\$ 700.000,00 (setecentos mil reais). Se esse empreendimento só foi possível com a utilização de recursos públicos, resta saber como foram definidas as modalidades de pagamento e se realmente ele foi realizado. (TERRA, 2009, p. 73)

Figura 3: Pivôs de irrigação em funcionamento na década de 90 na fazenda Itamarati.



Fonte: Eliane Nomura Ramos, 2015.

De fazenda modelo de produção e investimento e um megaempreendimento a ser copiado, se transformou em um modelo de impactos negativos para maximização dos lucros com contribuição dos cofres públicos em detrimento da perda de recursos naturais, uso intensivo de agrotóxicos passíveis de contaminar o solo e a água.

Sendo pioneira, a empresa deteve parte do mercado, mas a competitividade que provocou criou novos atores e novos processos, por exemplo, a produção de sementes transgênicas, os quais progressivamente foram superando a Fazenda Itamarati, até ao ponto em que precisou ser ressignificada e abandonada devido aos altos custos que sua atualização representaria. (TERRA, 2009, p. 73).

A extinção da Companhia Mate Laranjeira e suas relações de poder não extinguiram as relações de poder nos territórios em disputas no campo. A fazenda

Itamarati foi um exemplo de um processo de aliança e troca de favores entre as oligarquias e políticos. O agronegócio sempre se beneficiou do financiamento estatal e não foi diferente com a Itamarati, de acordo com Terra (2009) “quando os recursos públicos destinados ao crédito oficial começam a escassear, a Fazenda Itamarati entra em decadência.” (p. 79).

Apesar de se configurar como um modelo, o império agropastoril da Itamarati começou a ruir em 1995. Problemas econômicos ligados à agricultura - fim dos subsídios, baixos preços dos produtos agrícolas e queda da produtividade -, o custo trazido pelo Plano Real, a ciranda financeira, perspectivas de investimento em outros setores produtivos (ferroviário, bancário e industrial), a forma de gestão familiar dos negócios - incluindo as crises da família Moraes -, todos esses, entre outros aspectos, constituem uma série de fatores que, isolados e/ou conjugados, resultaram numa crise estrutural, com o crescimento das dívidas, que levou à venda da Fazenda Itamarati. (TERRA, 2009, p.79).

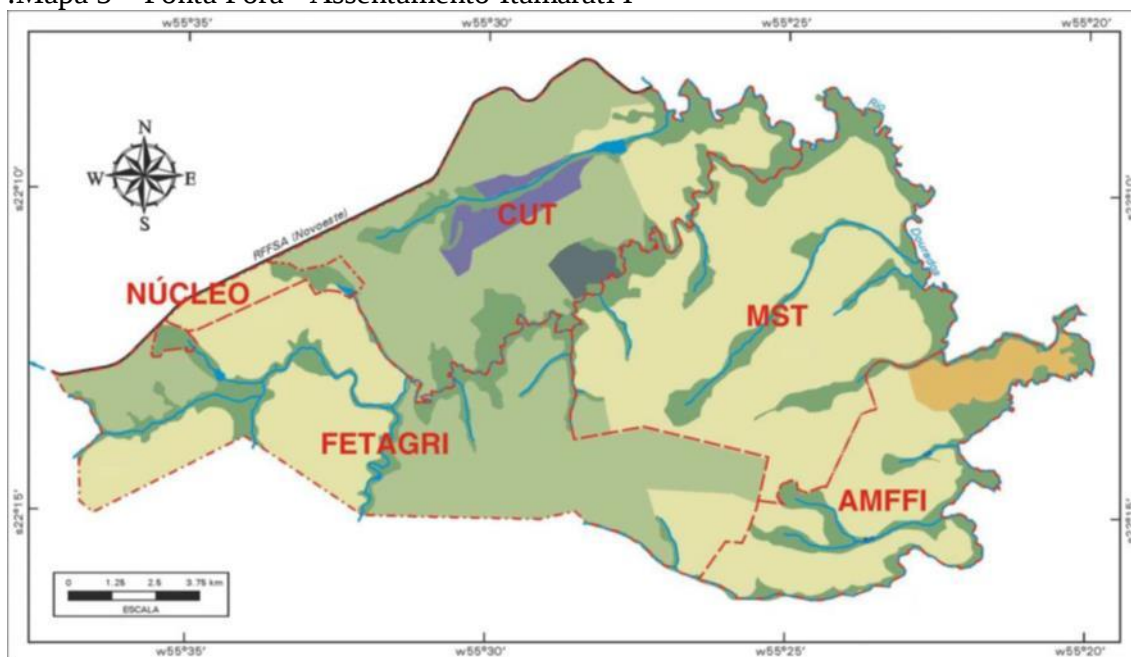
O empresário precisou entregar metade da propriedade ao Banco Itaú para garantir o pagamento de dívidas, e a outra metade o mesmo teve dificuldades em vender, pois sua estrutura já estava decaída. Então, como aponta Terra (2009) “sem solução à vista, o Banco Itaú procurou o governo com uma oferta melhor: entregaria metade das terras da fazenda por R\$ 27,6 milhões a serem pagos em quinze anos, com Títulos da Dívida Agrária (TDAs)”. (p. 81).

Em maio de 2001, o governo federal repassou a área ao Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) quando, então, implantou-se o Assentamento Itamarati, com o estabelecimento de 1.143 famílias. E, em 24 de maio de 2004, pelo valor de R\$ 165,3 milhões, adquiriu o restante da fazenda (24.900 ha) para a implantação do Assentamento Itamarati II, onde seriam assentadas 1.692 famílias. (TERRA, 2009, p. 81).

Assim, ocorreu a desterritorialização capitalista para a (re)territorialização camponesa na fronteira paraguaia e na estrutura denominada velha e obsoleta para os moldes da agricultura de alta produtividade de *commodities*, se configura em um grande avanço para a Reforma Agrária que compreende a relação com a Terra, a Vida e o Trabalho de forma diferente ao agronegócio. Modifica o cenário e a imensa fazenda foi cortada em lotes de assentamento rural (mapa 5) recebendo famílias das mais distintas localidades do estado de Mato Grosso do Sul.

Ao longo da história, o território que ora faz parte dos Assentamentos Itamarati e Itamarati II foi palco de, pelo menos, dois megaprojetos privados, a Companhia Mate Laranjeira e a própria Fazenda Itamarati. Tendo sido implantados em períodos diferentes, pouco têm em comum, ainda que esta tenha herdado parte do espólio daquela e que ambas tenham sido projetos privados e mantido uma relação/influência muito forte com os poderes políticos de sua época, mas que, porém, destoam do tipo de desenvolvimento apregoado pelos movimentos sociais e pelo Estado quando preconizam a reforma agrária e inserção da pequena propriedade rural como foco de desenvolvimento, contrário portanto, ao grande latifúndio, uma das marcas do Estado do Mato Grosso do Sul, quicá do Brasil. (TERRA, 2009, p. 54).

.Mapa 5 – Ponta Porã - Assentamento Itamarati I



Fonte: Fundação Cândido Rondon, 2002.

O Assentamento Itamarati surgiu com o objetivo de um projeto diferenciado, nos moldes cooperativos que diferencia dos demais assentamentos já existentes, de acordo com Terra (2009) “é condição fundamental para que seja considerado um assentamento modelo, portanto, uma referência para os demais, aquele cujas atividades estendam-se para além da agricultura, sendo vistos como tradicionais os que não se encaixam nessa definição.” (p. 107), ou seja, como afirma o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA):

Um novo modelo de assentamento que levará em conta a concepção espacial, viabilidade econômica, integração produtiva, adequação aos diferentes biomas, acesso à educação, saúde, seguridade social, desenvolvimento territorial, participação social e articulação dos governos federais, estaduais e municipais. (TERRA, 2009, p. 28).

Um modelo de cooperação, de modos diferenciados de produção, enfatizando a Agroecologia, com uma nova perspectiva de desenvolvimento do território em que está inserido. A promessa de um novo modelo consiste em um discurso de que o assentamento teria uma organização de implementação em parceria e com estágios de participação entre a comunidade e o Estado, desde a desapropriação, o acesso aos créditos de forma mais rápida, infraestrutura para as famílias, como escola, posto de saúde, entre outros, sempre proporcionando uma melhor fixação a terra.

Neste sentido é importante salientar novamente que a Reforma Agrária é um território em disputa, portanto os que se interessam que a mesma não seja um modelo necessário para o desenvolvimento do País, de alguma forma, tentarão desconstruir a imagem de viabilidade dos assentamentos rurais com notícias tendenciosas. O assentamento e sua sede (figura 4) foram apontados como favela urbana em algumas oportunidades, comparando à estrutura da antiga fazenda Itamarati que recebia intensamente os investimentos governamentais para sua operação em detrimento dos camponeses que fizeram morada no assentamento e tiveram dificuldades financeiras para se firmar no local. Fica evidenciado que os camponeses cumprem sua parte no acordo para o acesso à terra em assentamentos, porém, o poder público burocratiza o acesso aos créditos e apoio técnico para famílias que já sofreram um processo de empobrecimento nas lonas dos acampamentos, muitas vezes deixando de cumprir com compromissos financeiros. No entanto, necessitam que seus nomes não apresentem restrições para acesso aos financiamentos para o assentamento.

Figura 4: Matéria na internet criticando a Reforma Agrária na Fazenda Itamarati.



Fonte: G1, 2013.

Cabe ressaltar, neste momento, a comparação relacionada à produção nas terras do Assentamento Itamarati. A Fazenda foi conhecida como maior produtora de grãos do Brasil e essa comparação com a produção do, agora, assentamento rural foi colocada em questão. No entanto, a relação com a terra, a vida e o trabalho que os camponeses apresentam em seus locais de moradia são diferentes do agronegócio, a paisagem local como podemos perceber é bastante diferenciada (figura 5). Enquanto a fazenda era um local de alta produtividade de *commodities*, o assentamento Itamarati produz vida, alimentos e modos diferenciados de produção e relação com a terra.

Figura 5: Comparação entre as formas de produção entre a Fazenda Itamarati e o Assentamento Itamarati.



Fonte: G1, 2013.

A pesquisadora e Professora Alzira Salete Menegat, em uma entrevista ao jornal virtual Dourados News em 2012, afirmou que o assentamento Itamarati é um lugar que hoje produz 10 vezes mais do que produzia quando era uma fazenda administrada por “um homem só”. Isso porque na agricultura camponesa, é preciso contabilizar como produção e rentabilidade, muitos aspectos que envolvem o sustento retirado da terra, e que permite muitas pessoas dela viver e dar sentido ao lugar.

Importante ressaltar que o Assentamento Itamarati foi transformado em Distrito e implementou uma subprefeitura no espaço da sede para atendimento aos assentados. Essa demanda de emancipação, há tempos é um sonho da comunidade, como discorre Terra (2009) que “consideram que para o momento, a melhor solução para os problemas e necessidades da população que reside no vilarejo seria sua elevação à categoria de distrito de Ponta Porã.” (p. 220).

O Distrito de Itamarati possui um número de habitantes maior que alguns municípios do Mato Grosso do Sul, porém, a decisão política de transformar em distrito passou pela dificuldade de comportar uma estrutura própria que demanda prédios para as repartições públicas, arrecadação para suprir as despesas necessárias, vontade política de Ponta Porã, no sentido, de perda de arrecadação, entre outros fatores.

CAPÍTULO 3

O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DISPUTA

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

Paulo Freire

No Capítulo 3, fizemos uma discussão teórica sobre os processos educativos constituídos em territórios camponeses e a importância da Educação do Campo para a resistência material/simbólica e/ou político/cultural da classe socioterritorial camponesa. Bem como sua contribuição para superar a ideologia dominante que prega a desvalorização e estigmatização de atraso das classes subalternas do campo, valorizando o agronegócio como símbolo do progresso e da modernidade.

Consideramos que a conquista da Educação do Campo em Mato Grosso do Sul, em forma de lei e na realização da disciplina TVT, foi um avanço inicial significativo para os camponeses, afirmando a necessidade de manutenção e reprodução de territórios/territorialidades dos sujeitos onde se reproduz um modo de vida específico da classe camponesa, fruto de relações sociais não-capitalistas.

As relações multidimensionais (econômica, política, social, cultural, ambiental, educacional, etc.) dos sujeitos em seus territórios, envolvendo o trabalho e a produção familiar/associativa/cooperada, a organicidade educativa dos movimentos socioterritoriais, a transitória formação de agroecossistemas complexos sustentáveis, os saberes-fazeres camponeses, etc. devem ser valorizados, respeitados, reproduzidos e incentivados por meio de uma Educação Básica do Campo.

Entendemos que os territórios/territorialidades estão em disputas no campo, por isso, necessitam de constante resistência dos sujeitos para a consolidação de um projeto de Educação do Campo realmente emancipatória e pautada na realidade e nas necessidades socioterritoriais da classe camponesa.

3.1 – CONSIDERAÇÕES SOBRE A NECESSIDADE DE SUPERAÇÃO DO PARADGMA DA EDUCAÇÃO RURAL

A Educação do campo surgiu como alternativa de introduzir no campo uma educação que valorize a relações sociais dos sujeitos com os seus territórios e sua forma peculiar de vida, em conjunto com a natureza, que os liberte daquela situação de subalternidade a que sempre foram submetidos e dos resquícios de uma educação rural que foi ofertada ao campo somente para que soubessem ler e escrever o mínimo, e que fossem mão de obra para os fazendeiros. Oferecendo uma oportunidade de educação para a vida em sua plenitude, no sentido de poder seguir os estudos, ou valorizar sua forma de vida e permanência no campo. Sendo que:

A origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate a respeito da educação rural data das primeiras décadas do século XX. Começou no 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923, e tratava de pensar a educação para os pobres do campo e da cidade no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 37).

Assim também concorda Camacho (2014) e aponta que o modelo de educação rural pensado e executado para a população camponesa “no ordenamento jurídico está relacionada com o fato de que era necessário buscar formas de conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo” (p. 413) e:

A constituição de 1934 é marcada pelas ideias do Movimento Renovador e pelo Manifesto dos Pioneiros. Esta constituição é produto de uma nova correlação de forças da sociedade daquele período formada a partir da insatisfação de algumas parcelas da sociedade: cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas. Neste período, têm-se profundas reformas educacionais. Reformas que abrangiam as relações entre as instituições de ensino e a sociedade (Parecer nº 36/2001). (CAMACHO, 2014, p. 413).

A Constituição Federal de 10 de dezembro de 1937 insere a educação profissional e ensino agrícola sob o comando dos patrões, a partir da industrialização nascente e crescente no Brasil. Camacho (2014) aponta que “esta modalidade de ensino era destinada às classes menos favorecidas e era considerada como um dever, primordialmente, do Estado que deveria fundar seus institutos de ensino profissional e subsidiar as iniciativas

privadas” (p. 413), legitimando as desigualdades sociais. Camacho (2014) ainda aponta que a Constituição de 1946 transfere às empresas privadas a oferta da educação rural. A Constituição de 1967, período da Ditadura Militar, não modifica essa oferta, permanece às empresas agrícolas. Somente na Constituição de 1988 que a educação é promulgada como direito de todos e dever do Estado.

Os povos do campo sempre foram excluídos e marginalizados, considerados como atrasados, inferiores e sua condição prescindia de educação formal, logo, a educação oferecida sempre foi reduzida à escolinha “da roça”, onde “se ensinavam apenas as primeiras letras com uma cartilha elaborada pela classe dominante para atender a seus interesses, em uma sala, habitualmente, multisseriada” (FREITAS, 2012, p. 63). Oferecendo o mínimo necessário para que sempre se mantivessem no campo como mão de obra barata.

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca daquele paradigma do rural tradicional descrito anteriormente. 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. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 36)

A educação rural oferecida aos povos do campo desconsiderava sua vivência, seus costumes, suas relações com a natureza e com o trabalho. Uma educação socialmente questionável foi desenvolvida para o espaço rural, sem considerar as questões pedagógicas e educativas que se relacionam com a realidade concreta dos sujeitos do campo e com referências pedagógicas do espaço urbano. Uma escola que objetivava formar para a subalternidade ao capital e aos seus processos de dominação.

Além do que, a educação rural se reduzia à escolinha da roça isolada de classes multisseriadas. Esta escola que estava no campo não era uma escola do campo, uma escola do território camponês. Era uma escola ligada a um modelo pedagógico domesticador de tradição ruralista de dominação. A escola do campo tem como referência teórica-política ideológica-cultural as experiências dos movimentos sociais do campo. (CAMACHO, 2014, p. 325).

Essa escola que se apresentava no campo, conforme Camacho (2014) que estava “ligada tradição ruralista da dominação, preparou o camponês para a subordinação ao

capital de uma forma domesticadora e alienante” (p. 326), em consonância aos processos de desterritorialização de muitos moradores do campo que os transformaram em moradores de periferias na cidade, assalariados, moradores de favela, à margem da sociedade e, assim, “a educação cumpria sua função reprodutora do *status quo*” (p. 327).

Dessa maneira, se pode compreender quando José de Souza Martins (2003) afirma que “a sociedade que exclui é a mesma sociedade que inclui e integra, que cria formas também desumanas de participação, na medida em que delas faz condição de privilégios e não de direitos” (p. 11). Para Martins (2003) o campo sempre foi submetido a políticas compensatórias e o “pobre aderiu ao mundo que o fez pobre” (p. 37). Uma forma de inclusão na precariedade e submissão.

A educação dever ser um processo essencial em qualquer território para seu desenvolvimento. A Educação do Campo propõe um desenvolvimento territorial endógeno a partir das especificidades e dos saberes-fazeres locais, intrinsecamente relacionados aos processos de produção/reprodução da vida em sua multidimensionalidade. Partindo do sistema de trabalho e de produção camponesas, baseados na cooperação e nos princípios de solidariedade e respeito à natureza. Então:

Por meio da educação acontece o processo de construção do conhecimento, da pesquisa necessária para a proposição de projetos de desenvolvimento. Produzir seu espaço significa construir seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades, aspectos não considerados pelo paradigma da educação rural. (FERNANDES; MOLINA 2004, p. 35)

A educação deve levar em consideração o contexto local e seu desenvolvimento, a partir de suas especificidades, não faz sentido uma educação imposta ao campo que tenha como princípios um contexto único e urbano.

3.2 - ESPAÇO E TERRITÓRIO COMO CATEGORIAS ANALÍTICAS: O TERRITÓRIO CAMPONÊS COMO CONDIÇÃO/PRODUTO/PRODUTORA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Pode-se entender que o modo capitalista de produção está fundamentado na obtenção do lucro através da produção de mercadorias via exploração de trabalho, bem como na obtenção da terra para especulação e acúmulo de capital, logo, a fração dos

territórios dominados pelo capital é condição e produto desta lógica capitalista como instrumento de produção de bens e lucros. O território é ocupado pelos capitalistas e latifundiários, se apropriando do lucro e da produção/renda deixando os camponeses às margens e acirrando conflitos.

A Educação do Campo é produto de lutas camponesas para que o território reflita sua forma de vida e produção e para que os povos sejam contemplados a partir de sua realidade concreta vivida. Por isso, os conflitos de classe, as disputas territoriais, o modo de vida e a identidade territorial dos camponeses, os processos de resistência à subalternidade do capital e à desterritorialização, precedem a discussão pedagógica, pois:

Partindo do princípio de que o campo está em disputa entre dois modelos de desenvolvimento territoriais antagônicos: agricultura capitalista (latifúndio-agronegócio) versus agricultura camponesa, sua origem se dá a partir das disputas/conflitos territoriais no campo, ou seja, na materialidade dos problemas socioeconômicos e educacionais enfrentados pelos camponeses e, conseqüentemente, na busca de soluções por parte dos movimentos socioterritoriais camponeses. O modo de vida e a identidade territorial camponesa são partes integrantes do projeto educativo dos camponeses. Logo, entender o território camponês é de suma importância para a construção de uma concepção teórica-política-ideológica de Educação do Campo adequada a lógica material e simbólica de reprodução da territorialidade *do campesinato*, e que contribua em seu processo de resistência política e cultural. (CAMACHO, 2018, p. 2).

O território é condição e produto da apropriação do espaço pela sociedade em um determinado tempo histórico. Neste sentido, a sociedade transforma, cria e recria o território a partir de suas necessidades e relações sociais vigentes para existência/resistência dos sujeitos em um devido tempo-espaço, sendo que:

[...] espaço onde se projetou trabalho, seja energia ou informação, e que por consequência, revelam relações marcadas pelo poder. Apoia-se no espaço, mas não é o espaço. [...]. O território se forma a partir do espaço, é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza determinadas ações) em qualquer nível. Ao se apropriar de um espaço, concreta ou abstratamente, o ator 'territorializa' o espaço. (RAFFESTIN, 1993, p. 143-144).

O espaço precisa ser organizado e reorganizado socialmente a partir do lugar de vida e suas especificidades reais, por se tratar de local de moradia, de vida e de trabalho. Para Milton Santos o território é o espaço físico de moradia, da nação com suas delimitações e regras, apresentando elementos e leis fixas a partir da ação de determinado

momento pela sociedade a partir das formas de ocupação e produção. O território apresenta várias características que determinam que não é apenas chão, mas existe vida, trabalho e identidade. Milton Santos define que:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida (SANTOS, 2006, p. 10).

O conceito de território está totalmente interligado ao preceito de apropriação do espaço. Milton Santos em sua obra *Por uma Geografia Nova* (1978), apresenta o conceito de espaço como o acúmulo desigual de tempos que representam uma estrutura representativa da realidade que está acontecendo naquele momento, ou seja, “o espaço é um verdadeiro campo de forças cuja formação é desigual. Eis a razão pela qual a evolução espacial não se apresenta de igual forma em todos os lugares”. (p. 122).

A realidade do território camponês é resultado das relações locais e globais tornadas empíricas no campo. Camacho (2018) concorda que não devemos entender a complexidade local de maneira isolada/fragmentada, pois “o espaço é uma totalidade, logo, o local está submetido à influência das relações globais. Principalmente, no atual período histórico onde a ciência, a técnica e a informação tornaram as relações sociais mundializadas.” (p. 2). Sendo assim:

[...] O espaço por suas características e por seu funcionamento, pelo que ele oferece a alguns e recusa a outros, pela seleção de localização feita entre as atividades e entre os homens, é o resultado de uma práxis coletiva que reproduz as relações sociais [...] o espaço evolui pelo movimento da sociedade total. (SANTOS, 1978, p. 171).

O espaço é organizado de acordo com as conjunturas em seu devido tempo e está subordinado à lei da totalidade (verticalidade global), mas articulada numa relativa autonomia por dinâmicas sociais próprias (horizontalidade local). As relações sociais existentes nos territórios do campo em todas as suas diferenças, não se constituem de forma isolada e autonomista, mas, dialeticamente, e “se articulam a totalidade das relações sociais que é a luta de classes no capitalismo globalizado urbano-rural. Na relação parte/todo está contida a singularidade das partes, ou seja, os

territórios/territorialidades camponesas.” (CAMACHO, 2018, p. 2). O território camponês está articulado com o global e o regional que se expressa por uma multiterritorialidade e/ou multiescalaridade, apresentando-se como síntese, territórios rurais distintos, mas articulados, formando uma unidade contraditória na diversidade e em movimento. Logo, Camacho (2018) concorda que “à Educação do Campo, portanto, cabe construir uma pedagogia a partir das especificidades da territorialidade do campesinato que está inserido no interior da totalidade das relações sociais sob o modo de produção capitalista globalizado” (p. 3).

Santos (1978) afirma que o espaço organizado é também resultado da interação de diferentes variáveis. O espaço geográfico é organizado pela sociedade e suas relações. Cada sociedade produz e se reproduz no/pelo espaço, logo a utilização do território pela sociedade cria e recria o espaço ao longo do tempo, o espaço precede o território. Ainda de acordo com Santos (1978), o espaço é uma totalidade com forma e função, condicionado por uma estrutura social e seus processos.

O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida [...] o espaço deve ser considerado como um conjunto de funções e formas que se apresentam por processos do passado e do presente [...] o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações sociais que se manifestam através de processos e funções. (SANTOS, 1978, p. 122).

Em sua obra *Espaço e Sociedade* (1979), Milton Santos retoma a discussão de espaço e totalidade, apresentando a característica transformadora que acompanha o espaço como totalidade social, então:

O espaço reproduz a totalidade através das transformações determinadas pela sociedade, modos de produção, distribuição da população, entre outras necessidades, desempenham funções evolutivas na formação econômica e social, influencia na sua construção e também é influenciado nas demais estruturas de modo que torna um componente fundamental da totalidade social e de seus movimentos. (SANTOS, 1979, p. 10).

O espaço do campo como totalidade dinâmica e em construção constante, cuja materialização empírica se dá nas relações sociais concretas estabelecidas em diferentes territórios, por seus sujeitos, é a condição/produto/produtora da existência/resistência do campesinato. Fernandes (2015) aponta que campesinato é um “sujeito político que pratica

uma relação social baseada em diferentes formas de organização do trabalho: familiar, associativa, comunitária, cooperativa ou qualquer outra denominação que explicita formas solidárias que garantam a sua existência” (p. 75), e o território é a condição de sua existência e sua reprodução material e simbólica.

Temos certeza de que o modelo de desenvolvimento do capitalismo e suas tecnologias não são apropriadas para o desenvolvimento de um campesinato autônomo. As tecnologias capitalistas podem ser referências para criação de tecnologias camponesas, respeitando-se os princípios das diferenças escalares e das relações sociais e, principalmente, lutando contra o princípio capitalista de destruição do campesinato. Contudo, é fundamental recuperar tecnologias camponesas abandonadas para uso de tecnologias criadas a partir das necessidades das relações sociais capitalistas. (FERNANDES, 2015, p. 77).

A realidade de vida camponesa não é um fenômeno isolado do capitalismo de produção, Fernandes (2015) discorre da necessidade de conciliar essas tecnologias com o modo de vida camponês, no entanto, sem abandonar as formas tradicionais com que o camponês se relaciona com a terra, a vida e o trabalho em seu local de moradia. Portanto, a Educação do Campo tem um papel fundamental de conciliar o saber acumulado da comunidade com os novos saberes científicos introduzidos em seu cotidiano.

A educação do campo em um território deve compreender, entre outros fatores, a história do sujeito que a compõe, sua situação de classe em resistência e em existência, pois participam de lutas sociais, são estruturados e preparados na sua base a partir de conceitos de estudiosos das pedagogias críticas e de luta, como a pedagogia freiriana. São sujeitos com sonhos, que respeitam e possuem gêneros, raças e etnias diferenciadas. Sujeitos organizados de forma solidária e coletiva. Sendo assim, o currículo precisa incorporar essas especificidades que constroem e reconstroem o espaço simbólico e físico no campo, evidenciando essa diversidade de pessoas e paisagens que determinam o território camponês, sem esquecer de tratar dos antagonismos que envolvem as disputas no território, não sendo ele único e estático, porém, sempre atentando de onde surgiu e como surgiu a Educação do Campo. Para além do currículo, as escolas do campo devem transmitir e incorporar a emancipação dos sujeitos a partir da justiça social, da cultura e da solidariedade com seu projeto político que valorize e enalteça os sujeitos que pensaram e pensam uma sociedade mais justa.

A Educação do Campo como formação humana emancipa o sujeito e possibilita um processo educacional que o torne livre para refletir sua realidade de vida, enquanto

um ser capaz de construir, desconstruir e reconstruir sua história, capaz de ser solidário e cooperativo nas relações em sua comunidade. Esta Educação do Campo valoriza o saber acumulado a partir de sua experiência de vida e insere novos saberes com leveza e sutileza para que esses saberes sejam ampliados, também que a realidade de vida de cada um e de cada uma seja vinculada e valorizada.

Alguns elementos, além do sujeito em si, são essenciais e estão presentes na concepção da Educação do Campo, como podemos perceber nas leituras dos autores, elementos como a terra, o trabalho, a cosmologia, o ambiente, a democracia, as lutas e resistências, as questões sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas, agroecológicas, tecnológicas, entre outras.

O desenvolvimento da educação em território camponês deve levar em consideração todas essas especificidades, inclusive tecnológicas, assim como embasa as próprias Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. O território é a condição/produto/produtora da Educação do Campo. Não há Educação do Campo sem a relação dialética camponês-território.

É neste sentido que Educação do Campo acontece, como construtora de conhecimento para pensar o território camponês, porque foi nesse território que nasceu a Educação do campo. De modo que um cria o outro, território cria educação que cria desenvolvimento. Não se pode mais entender o território como plano tão somente, porque o território também é sujeito e vice e versa. Território e sujeito são contínuos, um está no outro, eles formam uma unidade. Por isso que todas as pessoas necessitam de um lar. Ninguém vive sem território. E o território para existir precisa de alguém. (FERNANDES, 2014, p. 484).

O modo de vida da classe camponesa, por ser formado por relações socioterritoriais não-capitalistas, também é diferente daquele exigido pela verticalidade da razão capitalista globalizada em seu sistema produtivo/reprodutivo (SANTOS, 1979; CAMACHO, 2018). Mas não significa retrocesso ou atraso, significa afirmar que existem condições de vida diferenciada, de produção/reprodução contra-hegemônicas, anti-globalização, sem, necessariamente, se distanciar das tecnologias que contribuem para a melhoria de vida e produção. Logo, concordamos com Camacho (2014), ao afirmar “que o campesinato é uma classe social que se opõe ao latifundiário e é também um modo de vida que se reproduz por meio da tríade Terra-Família-Trabalho” (p. 187).

O campesinato é marcado pela flexibilidade de adaptação com a finalidade de reproduzir material e culturalmente, o seu modo de vida.

Este modo de vida camponês não é tipicamente capitalista, pois não tem como fundamento principal a acumulação, mas sim a ajuda mútua, característica que marca as comunidades camponesas. O princípio fundamental do campesinato é a reprodução material e cultural familiar, por meio da produção para autoconsumo e a venda do excedente dessa produção. Tendo em vista que cada cultura possui categorias centrais específicas, com relação aos camponeses, existem categorias nucleantes que são notadas em todas as sociedades camponesas. Estas categorias são: terra, família e trabalho. (CAMACHO, 2018, p. 13).

As categorias terra, família e trabalho são categorias pensadas separadamente no capitalismo, sendo que no território camponês são indissociáveis. Camacho (2018) aponta que é mais uma diferenciação específica de suas relações socioterritoriais e que não pode ser considerado atraso, “apesar de o capitalismo ter decretado que na sociedade moderna o urbano-industrial é o lócus de seu desenvolvimento, não existe uma cultura superior na cidade” (p. 13).

Vincular o território, suas paisagens, o relacionamento com o local à realidade de vida dos sujeitos; observar os diferentes saberes no processo educativo; respeitar os diferentes espaços e tempos dos sujeitos; Articular a escola enquanto formadora de sujeitos emancipados; vincular e evidenciar o desenvolvimento local com sustentabilidade e respeito ao ambiente; Instigar a autonomia e colaboração na construção da Educação do Campo; entre outros, são princípios para uma pedagogia de Educação do Campo.

As formas de vinculação da infância à agricultura familiar exigem outras formas específicas de organização da escola. Não podemos transferir formas de organização da escola da cidade que partem de uma forma de viver a infância e a adolescência para as formas de viver a infância e a adolescência no campo. Precisamos das pesquisas sobre como se inserem a infância e a adolescência na organização camponesa, na agricultura familiar para articular a organização da escola, a organização dos seus tempos, aos tempos da infância, as formas de viver o tempo na própria infância. Há uma lógica temporal na produção camponesa que não é a lógica da indústria, nem da cidade. É a lógica da terra! É a lógica do tempo da natureza! [...]. A escola não pode ter uma lógica temporal contrária à lógica do tempo da vida, da produção camponesa onde ela está inserida. Se ela tiver uma lógica diferente ela se torna um corpo estranho. (ARROYO, 2006, p. 114-115).

A Educação do Campo como processo se inicia fora da escola e tem o ambiente escolar como uma extensão do saber, sendo que os tempos, espaços físicos, os saberes e os métodos são peculiares de cada comunidade e seu território e não estão atrelados somente à produção e trabalho na terra. A família, os movimentos socioterritoriais, a

convivência, a cultura, o lazer, a solidariedade, entre outros fatores, propiciam conhecimentos que a escola deve sistematizar, avaliar e reconstruir. Concordamos com Camacho (2019) que “temos que conciliar a organização da escola do campo (conteúdo, metodologia, calendário) com os tempos-espços dos educandos-camponeses, a partir da lógica camponesa da terra/território-família-trabalho.” (p. 180), para que não se configure um “corpo estranho” no território camponês.

Para além da valorização da Educação do Campo, existe a necessidade de que os camponeses compreendam esse sentido de emancipação e transformação em uma perspectiva ética e humanista, que garanta ao sujeito a percepção de que ele é um sujeito que faz história e é capaz de fazê-la a partir de sua realidade, e que transforme esse mundo em que está inserido. Senso assim, Freire (1981) ao perceber essa situação, busca um método de Alfabetização que permite o desenvolvimento da Consciência Crítica e da Emancipação Popular com conceitos que contribuem para pensar a Educação do Campo na contemporaneidade, inicialmente na questão da alfabetização e posteriormente em todo o conjunto educacional.

Se a educação para os sujeitos é considerada compensatória, no sentido de que o Estado proporciona da forma que lhe convém, corrobora com a ideia de um sujeito oprimido pelas relações de poder da modernidade, tornando-se refém do sistema capitalista e da manipulação da mídia, naturalizando a opressão sem a percepção de que está sendo objeto e não sujeito da história. Freire (1981) também denuncia que o sujeito é “dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, por isso vem renunciando cada vez, seu saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões.”. (p.43). Para que ocorra a emancipação do sujeito, é necessário que o mesmo rompa com a perspectiva fatalista da história e, para tal, é necessário o desenvolvimento dos sujeitos para uma leitura crítica da realidade. Essa leitura crítica é o questionamento da realidade imposta e se tornar autor da própria história e da cultura.

Nessa perspectiva, devemos compreender a diversidade da vida camponesa, desde a infância, adolescência, até a vida adulta, por ser diferente da urbana. Compreender também que o sistema educacional priorizou sempre a realidade urbana e suas formas de vida, trabalho e relação com a terra, como afirma Camacho (2019), pois “o trabalho alienado é hegemônico e onde não há a interdependência entre terra/território-família-trabalho.” (p. 179) e precisamos também, se quisermos construir uma “educação libertadora” (FREIRE, 1983, 1999), compreender as especificidades de geração, classe,

etnia e gênero das populações do campo a fim de superarmos todas as formas de opressão, dominação e exploração.” (p. 179).

[...] pensar na especificidade da infância e da adolescência do campo, e nas especificidades dentro dessa infância do campo. Especificidades étnicas, de raça, de gênero, de classe. Especificidades dentro das diversas formas de produção, dos diversos povos do campo. [...] Sabemos muito pouco da infância popular e menos ainda do campo. Sabemos um pouco da infância trabalhadora, explorada de que nos falaram Marx e Engels, a infância em Paris, em Londres nos tempos da industrialização, a infância que dormia ou morria ao pé da máquina (FREIRE, 2006, p. 108).

A Pedagogia do educador brasileiro Paulo Freire; é um instrumento para compreender e identificar opressores e oprimidos, neste sentido a classe dominante é representada pelo capital e suas representatividades urbanas com acesso aos bens culturais e de consumo e as políticas públicas são direcionadas quase que exclusivamente aos opressores, deixando evidente que o domínio da renda também é um fator de opressão, ocasionando uma opressão cultural.

Se compreendermos a premissa; de que a história é algo em construção, existente *a priori* do homem, algo em construção permanente, conseguiremos que os sujeitos historicamente oprimidos se assumam como autores da própria história. Neste sentido, existe a necessidade da superação da condição de oprimido e que seja descolonizada sua consciência (FREIRE; MACEDO, 1990).

Este campo diverso e em movimento implica na necessidade de uma política educacional diversa, ou algum mecanismo que possa diferenciar essa educação para os povos do campo de forma que também seja articulada às políticas educacionais nacionais e isso exige uma organicidade participativa dos sujeitos do campo com participação dos movimentos sociais e instituições parceiras na construção e efetivação de planos educacionais que contemplem toda a diversidade camponesa.

Acompanhando os movimentos sociais e sua defesa do direito de todos os povos do campo à educação, um primeiro ponto se destaca: a defesa da escola pública do campo e no campo se contrapõe a toda política de erradicação da infância e adolescência de suas raízes culturais, de seu território, de suas comunidades, dos processos de produção da terra e de sua produção como humanos. Escola do campo, no campo. A escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura. Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização,

sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. (ARROYO, 2007, p. 7).

Neste sentido, todo esse movimento deve estar atrelado à luta pela Reforma Agrária, como instrumento que promova a função social da terra, diminuindo as desigualdades sociais, respeitando valores e direitos adquiridos e com a participação da comunidade camponesa em todo o processo educacional.

O movimento de territorialização camponesa comprova que o território não é estático. Molina e Fernandes (2004) indicam que “podemos denominar este jeito próprio de fazer, de espacialização e territorialização da luta pela terra. Esses são processos de criação e recriação do campesinato que produzem diferentes espaços políticos e transformam territórios.” (p.35-36). Sendo assim, os latifúndios viram assentamentos e, assim, as famílias Sem Terra fazem a sua própria geografia e se territorializam enquanto classe camponesa com suas relações sociais específicas.

Não existe um campo homogêneo, com sujeitos e territórios homogêneos. Esse campo em movimento e conflito é uma unidade na diversidade. Neste sentido, pensar uma Educação do Campo também consiste em analisar os movimentos de diferencialidades que o campo abriga e suas especificidades locais. O campo brasileiro representa uma totalidade, onde cada território camponês, com suas especificidades, somado a outros territórios/territorialidades, representa a unidade/diversidade do campo brasileiro. É necessária uma análise de cada fração do campo para compreender sua totalidade, sendo que as partes abrigam, dialeticamente, as singularidades do todo.

As múltiplas trajetórias de vida do campesinato migrante influenciam a construção do espaço local, com identidades territoriais trazidos consigo de várias localidades. Então, o território camponês também não é um espaço de cultura única, apresenta costumes e culturas diversas e não há como determinar uma cultura local única que determine a realidade do campo. O local é sempre síntese de múltiplas determinações sociais, econômicas, políticas, culturais e as condições naturais/climáticas. As gerações também se diferem no movimento de histórias de vida, luta e resistência no território camponês. As relações podem ser modificadas em um movimento constante³, pois nos espaços locais ocorrem territorializações/desterritorializações/reterritorializações que modificam os

³ A perspectiva de movimento e, consequentemente, crítica à interpretação estática de espaço/território, está presente tanto na abordagem do materialismo histórico-dialético, quanto nas abordagens mais próximas ao paradigma pós-moderno, como em Massey (2008) que afirma que “houve, como é relatado agora com frequência, uma longa história de entendimento do espaço como ‘o morto, o estático, o fixo’.” (p. 34). Ou ainda, que: “conceber o espaço como estático através do tempo, como representação, como um sistema fechado, e assim por diante, são todos modos de subjuga-lo” (MASSEY, 2008, p.94).

espaços de acordo com as necessidades/interesses/conflitualidades presentes em determinados tempos-espaços.

O campo está sempre em movimento, e este movimento não é necessariamente linear. Existem diversos territórios camponeses, cada qual com sua especificidade territorial, especificidade de produção e modo de vida. Cada fração do campo é uma parte de uma totalidade do campo brasileiro, logo a Educação do Campo deveria se adequar a toda especificidade regional e as políticas públicas devem analisar e se adequar a esse movimento.

Para compreender o campo é necessário perceber que a totalidade e totalização são processos e o sufixo “ção” representa o movimento. O resultado é a totalidade, totalização é o processo. A realidade territorial é produzida a partir do processo. Portanto, a totalidade nunca está completa, nunca está acabada, pois a totalização está em movimento permanente. Os espaços não são acabados, senão, produtos de processos lineares. Pode-se compreender com Santos (2006) que “é a realidade do todo o que buscamos apreender. Mas a totalidade é uma realidade fugaz, que está sempre se desfazendo para voltar a se fazer. O todo é algo que está sempre buscando renovar-se, para se tornar, de novo, outro todo” (p. 75). Sendo assim, Santos (2006) afirma que “devemos distinguir a totalidade produzida e a totalidade em produção, mas as duas convivem, no mesmo momento e nos mesmos lugares. Para a análise geográfica, essa convergência e essa distinção são fundamentais ao encontro de um método.” (p. 76). Então:

As identidades territoriais fazem parte dessa diversidade que forma o campo, mas que, necessariamente, se articulam a totalidade das relações sociais que é a luta de classes no capitalismo globalizado urbano-rural. Na relação parte/todo está contida a singularidade das partes, ou seja, os territórios/territorialidades camponeses. O território camponês está articulado com a cidade, com regional e com o global. Esta relação se expressa por meio de uma (multi) territorialidade/escalaridade. (CAMACHO, 2018, p. 14).

Existe uma tendência de associar o campo com o antigo e o urbano com o moderno, como se a ciência-técnica-informação não fossem elementos da realidade camponesa. Neste sentido, se pode compreender que o conceito de território camponês está em disputa. Existem territórios próximos à cidade e outros mais distantes, diferentes em sua composição e modos de vida, porém, todos na mesma totalidade-campo. Existem territórios camponeses próximos aos territórios urbanos e camponeses que transitam no

ambiente urbano e, neste ambiente, fazem suas relações acessórias de trabalho garantindo renda para a sobrevivência.

A partir de uma análise sobre o espaço e o território camponês, a compreensão é que este território é diverso, de uma organização específica, se relacionando com a terra e o trabalho de forma diferenciada, que não significa atraso ou incapacidade produtiva. O camponês não está separado do espaço urbano, ele transita entre o urbano e o rural. Ambos os sujeitos, trabalhadores camponeses e operários urbanos, resistem e lutam por direitos historicamente negados a eles.

3.3 O CAMPO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MOVIMENTO: TERRITÓRIOS MATERIAIS/IMATERIAIS EM CONFLITO/DISPUTA/TRANSFORMAÇÃO

O campo da Educação do Campo é um território em movimento e também em disputa. A disputa apresenta de um lado uma classe camponesa, na perspectiva do PCA, historicamente, estigmatizada e tida como atrasada, mas, na perspectiva campesinista do PQA, considerada uma classe revolucionária (classe para si), pois assumem sua condição de classe historicamente explorada e lutam contra essa classe dominante. De outro lado, o capital-latifundiário com seu poder de manipulação política e econômica. Neste cenário de luta de classes no campo, a conquista de políticas públicas para o campo demanda organização e ação. Camacho (2018) aponta que:

Desse modo, o contexto de luta pela Educação do Campo ocorreu, primeiramente, pela marginalização social e educacional, no qual, viviam/vivem os moradores do campo. E esta situação de miséria, desigualdade social e avanço destrutivo do capital no campo se complementavam com a ausência de políticas públicas para a educação no campo. E, de outro lado, a luta pela Educação do Campo se torna possível pelo fato de os movimentos socioterritoriais camponeses estarem construindo sua luta pela terra e por outro projeto de desenvolvimento para a sociedade diferente do projeto hegemônico do latifúndio-agronegócio. (p. 4-5).

O campo da Educação do Campo é constituído de conflitos e contradições, com necessidade de quebra de paradigmas e de que os sujeitos sejam emancipados e se sintam pertencentes ao campo com orgulho, sem carregar esse preconceito de atraso que, muitas vezes, os próprios camponeses reproduzem. Martins (2003) alerta que “a alienação não é um processo passivo, mas sim um processo social ativo” (p. 44), sempre cheio de

tendências. Sendo assim, no território imaterial das ideias, da consciência de classe, da valorização própria e do aumento da autoestima é mais um campo em disputa. O interesse das classes dominantes é o de que os dominados permaneçam nesse estado, sem quebrar os paradigmas. Como exemplo, temos no caso do camponês a figura do “Jeca Tatú”, um personagem criado para representar o camponês atrasado, figurando como ideal de sua representação.

Essa ideologia dominante que constrói uma imagem de camponês desprovido de capacidade produtiva e criativa utiliza as mídias para que isso seja consolidado e tem seus propósitos.

Em nosso debate isto tem sido referido como a principal oposição com a educação rural ou para o meio rural, que historicamente tem sido o nome dado às iniciativas do Estado de pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus como grupo social, classe e pessoas. (CALDART, 2004, p.13).

O paradigma da Educação do Campo é ideológico e político e está em disputa, e essa desvalorização camponesa tenta justificar que o Estado e a sociedade destinem seus olhares e projetos para o urbano, logo é essencial compreender, como afirma Fernandes e Molina (2004), que o espaço escolar é “definido como espaço político por excelência, campo de ação e de poder, onde se realizam determinadas relações sociais” (p. 32).

Então é necessário fortalecer a identidade territorial e de classe camponesa, no sentido de reafirmar que o campo não é atraso e o camponês não é desprovido de capacidade, e a educação específica, a partir de suas particularidades e valorização do seu modo de vida, é essencial para esse processo. Pois:

Por meio da educação acontece o processo de construção do conhecimento, da pesquisa necessária para a proposição de projetos de desenvolvimento. Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades, aspectos não considerados pelo paradigma da educação rural. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 36).

A importância dos movimentos socioterritoriais para as conquistas dos camponeses deve ser exaltada em todos os aspectos, pois os movimentos contribuem na

disputa ideológica desigual a que os camponeses estão submetidos, os empoderando e os preparando para o enfrentamento ao capital e sua forma de produção e reprodução. Logo, os movimentos lutam para que os camponeses tenham conquistas em todos os territórios materiais/imateriais do campo.

Por isso, ao discorrer sobre Educação do Campo, há de se compreender que antes da conquista de uma educação específica para os camponeses, existem batalhas em outros campos, e que os movimentos socioterritoriais são instrumentos importantes para essa luta. Então:

Dessa forma, a luta pela Educação do Campo tem origem na materialidade dos problemas socioeconômicos e educacionais enfrentados pelos camponeses e, conseqüentemente, na busca de soluções por parte dos movimentos socioterritoriais camponeses. Por isso, na Educação do Campo, a discussão sobre o Campo - disputas/conflitos de territorialidades, modo de vida camponês, identidade territorial camponesa, movimentos socioterritoriais etc. – precedem a discussão pedagógica. (CAMACHO, 2018, p. 5).

O campo ideológico em disputa apresenta uma afirmação, de um lado o capital, com a força econômica e política, de que o campo pode ser representado por *commodities*, camionetes de luxo, máquinas agrícolas, etc., e de outro lado, o campesinato, com o único mecanismo que lhe resta, a resistência, para provar que o campo é local de vida, de produção de alimentos saudáveis, de trabalho não alienado, de respeito a terra e ao ambiente.

A resistência camponesa pode ser considerada um território imaterial em disputa, pois também não é hegemônica, sendo que, até mesmo, entre os camponeses existem concepções diferenciadas, pois o campo não é estático e os camponeses também são diversos com visões de vida diferenciada, com ambições políticas e econômicas diferentes.

Neste sentido, os movimentos socioterritoriais lutam por um território camponês em sua plenitude e a educação camponesa como ferramenta indispensável na construção/consolidação da consciência de classe dos camponeses. Quando utilizamos a palavra “luta”, esta, necessariamente, implica a existência do conflito/disputa territorial. Os camponeses necessitam do território para sua existência e para criar um projeto de desenvolvimento autônomo e não capitalista. Fernandes (2015) afirma que “quando falamos em desenvolvimento, estamos nos referindo à sua multidimensionalidade e,

portanto, quando pensamos o desenvolvimento da agricultura, não esquecemos da educação necessária para que este desenvolvimento ocorra”. (p. 78).

Camacho (2018) nomeia os movimentos socioterritoriais como “os movimentos que tem o território como trunfo e, principalmente, quando o território é essencial para a reprodução material e simbólica dos sujeitos que estão lutando” (p. 7), pois o território não é só o trunfo, é também a razão para que existam. Logo:

O acesso ao nível superior é essencial para o desenvolvimento da agricultura, haja vista a sua complexidade. O saber camponês necessita de tecnologias apropriadas e a ciência é condição sine qua non para o seu desenvolvimento. O mundo rural tem sido marcado pela secundarização. E a educação rural foi criada a partir desta visão de resto do mundo. Em muitos lugares, móveis e utensílios que não servem mais para uso no meio urbano vão para o meio rural. Materiais que não são mais usados nas escolas urbanas vão para as escolas rurais. O mundo rural tem sido o mundo da precarização, do resta na cidade. Recentemente, as leituras das novas ruralidades têm rompido com a visão urbanoide e reconhecido o campo como espaço de vida e de produção. (FERNANDES, 2015, p. 79).

Neste sentido, Bernardo Mançano Fernandes (2015) nos remete a outro território no campo que está em constante disputa, o do conhecimento, ao qual sempre o capital está em vantagem, pois a sociedade camponesa historicamente foi afastada das instituições de formação. O saber camponês está baseado no respeito a terra, à natureza, à vida e ao ambiente, indissociável à forma de conservação dos solos, dos rios e das matas, contrariando o saber capitalista que está centrado no uso excessivo de veneno, insumos, transgênicos e maquinário agrícola.

O território imaterial do conhecimento no ensino superior também continua sendo uma luta dos movimentos socioterritoriais camponeses e indígenas, pois as Instituições de Ensino oferecem os cursos de graduação para os camponeses, mas os mesmos devem se dirigir às instituições para receber o conhecimento, e estas se concentram na área urbana e a vida camponesa se concentra no campo. Sendo assim, o conhecimento tecnológico ou superior precisa de mecanismos para alcançar os camponeses em uma sociedade que, historicamente, pensou os sujeitos do campo como atrasados e sem necessidade de obter conhecimentos. Neste sentido as lutas dos movimentos socioterritoriais junto às Instituições de Ensino parceiras se tornam essenciais para pensar e continuar oferecendo políticas públicas para o campo.

3.3.1 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO CONQUISTA CAMPONESA

Nesta disputa por territórios, é essencial evidenciar a conquista da Pedagogia da Alternância como ferramenta educacional dos povos do campo. A Pedagogia da Alternância surgiu com as primeiras *Maisons Familiales Rurales* (MFR's) em meio a profundas transformações e tensões no espaço rural francês. O evento ocorreu em Lauzun, no ano de 1937, no bojo de longas discussões e reflexões no meio camponês francês que se estendiam desde a década de 1920 (GARCIA-MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010) e se tornou uma alternativa para formação e educação dos jovens do mundo rural. A proposta educacional da Pedagogia da Alternância nos moldes da MFR chegou ao Brasil nos anos de 1960.

Algumas Universidades como a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) têm sido parceiras dos movimentos socioterritoriais e dos povos do campo oferecendo Licenciaturas em Educação do Campo nos moldes da Pedagogia da Alternância com tempos de estudos na Universidade, Tempo Universidade (TU) e tempos de estudos na comunidade onde o universitário reside, Tempo Comunidade (TC), incluindo visitas de orientações dos professores no espaço de moradia dos mesmos.

Essa modalidade é de suma importância para os camponeses, no sentido de permanência na Universidade, pois a instituição proporciona alojamentos para o tempo comunidade, com suporte alimentício, de saúde, higiênico, entre outros. Porém, é importante ressaltar que por ser um território em disputa, demanda muita luta e resistência dos camponeses e principalmente dos docentes das universidades que são simpatizantes da causa camponesa e colaboram na melhoria de condições de vida no campo.

Este modelo de pedagogia para o campo encontra resistência no modelo capitalista educacional idealizado para o meio urbano, pois o modelo ideal apresentado pelas mídias é o modelo hegemônico que exalta o agronegócio, representado pelo monocultivo, denominado “produtor de alimentos”. O modelo capitalista de produção no campo é o Agronegócio. Para Fernandes (2015) é um modelo concentrador e que tenta representar o campo brasileiro e:

A isenção fiscal dada ao agronegócio contribui para impedir os camponeses de estudarem, de terem a infraestrutura necessária para o seu desenvolvimento, de modo que sem as condições mínimas de existência, tornam-se vítimas fáceis para serem expropriados pelo

agronegócio. A modernização capitalista da agricultura, de fato, não contribuiu para a democratização do acesso à terra e à qualidade de vida das populações camponesas. Portanto, é necessário pensar um modelo de desenvolvimento da agricultura camponesa com base na sua lógica, seu modo de organização, seu território e sua história. (FERNANDES, 2015, p. 80).

O agronegócio, representado pelos latifúndios, “esvazia” o campo no sentido de ações humanas e ocupa um grande território para monocultivo, utilizam pouca mão de obra a partir da mecanização e usam veneno e insumos agrícolas em grande escala. Modifica-se a forma de produção e de relação com a terra, a vida e o trabalho, logo:

A educação é diretamente afetada na medida em que se desenraizam os povos da terra, da cultura e das formas de produção. [...]. A nova consciência política carrega uma orientação humana nova, que se contrapõe ao esvaziamento humano do agronegócio. [...]. O reconhecimento dessa nova dinâmica humana que se revela no campo poderá ser o alicerce de novas políticas educativas. (ARROYO, 2004, p.96-97).

A educação crítica-emancipatória não é interessante para o capital-latifúndio, porém, a educação na perspectiva reprodutora do PCA, nos moldes da Educação Rural, tem sua utilidade ao capital, pois o agronegócio necessita de mão de obra. Essa concepção não leva em consideração o campesinato como classe ou modo de vida, produção e trabalho não capitalistas, pois o:

[...] contexto de “modernização da agricultura”, onde a chamada “agricultura familiar” deve se inserir para sobreviver (sobreviverão os melhores, “os mais modernos”, é a afirmação) já não parece tão ruim que estes agricultores tenham acesso à escolarização básica, pois serão uma espécie de “exército de reserva” para as demandas das empresas que comandam os negócios agrícolas, mas isso sem excessos, é claro, porque, afinal, é sempre bom poder contar com a alternativa do trabalho escravo em alguns lugares, e o Estado precisa dar prioridade às demandas específicas do capital e não gastar recursos na construção de um sistema público de educação no próprio campo, que necessariamente atenderiam às demandas do polo do trabalho. (CALDART, 2010, p. 115-116)

O interesse do capital é a formação para a subalternidade liberal, difundindo a concepção do PCA de pequeno agricultor como sinônimo de Agricultor Familiar em oposição ao conceito político de campesinato. Formando para a competitividade e para o empreendedorismo. Com o discurso de uma roupagem moderna, como aponta Camacho

(2014), procura “tornar os sujeitos do campo técnicos-profissionais e integrá-los ao mercado para a competição” (p. 316).

3.3.2 OS MOVIMENTOS SOCIOTERRITORIAIS EM LUTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os movimentos socioterritoriais reforçam a luta pela Educação do Campo, articulam suas bases nos acampamentos e assentamentos e, a partir dos processos de espacialização da luta, ocupações, manifestações, caminhadas organizadas, tentam forçar o Estado a cumprir, mesmo que parcialmente, as políticas públicas conquistadas.

Entre os movimentos camponeses de luta pela terra destaca-se o MST que, segundo Oliveira (2001), nasce de uma contradição, “Entretanto, se a violência gera a morte, gera também as formas de luta contra a morte. O MST é produto dessa contradição” (p. 193). O movimento luta pela recaptura do espaço/tempo perdidos na trajetória histórica da expropriação camponesa ao longo dos tempos.

Os movimentos socioterritoriais camponeses são os representantes da luta pelos direitos dos povos no campo, estão organizados e presente em todo o campo brasileiro. Sobre o MST:

[...] é um movimento socioterritorial territorializado, pois além de lutar pela conquista de um território, tem a capacidade de organização em rede, por isso, constroem nessa luta territórios relacionais/fluxos/móveis/descontínuos, com estratégias e ações políticas que ultrapassam o nível de escalaridade local. Esses territórios, por serem formados em rede, têm como características: a mobilidade, a fluidez e a descontinuidade. (CAMACHO, 2018, p. 8-9).

Os movimentos Socioterritoriais estão organizados em rede, pois o campo e sua diversidade exige que cada localidade tenha uma demanda específica a ser tratada, neste sentido, a sua mobilidade se dá também pela solidariedade dos sujeitos ao pensarem conjuntamente as ações e descentralizar as tarefas do movimento. Cada território com sua especificidade demanda uma ação de acordo com sua realidade.

As relações construídas em um território camponês de assentamento de reforma agrária se iniciam no ato da prática de luta organizada do acampamento, no tempo de lona, na necessidade de sobrevivência e busca por recursos, pois os recursos trazidos para o acampamento logo se acabam. Sendo assim, os acampados se submetem a trabalhos

temporários e com pouco ganho, pelo motivo de não poderem se distanciar de seus barracos, pois como foi citado anteriormente, as instituições do Estado e a sociedade capitalista condicionam como um Sem Terra poderá conquistar o território do assentamento.

Porém, a organização de classe dos movimentos socioterritoriais camponeses também criam estratégias para resistir e superar os condicionantes estabelecidos. Então, quando o auxílio do Estado não chega ou é insuficiente, alguns homens e mulheres saem para trabalhar e providenciam alimento para os que mais necessitam, a isso a sociedade denomina “os andorinhas⁴”, que por muitas vezes são estigmatizados e não são incluídos no rol dos Sem Terras.

As tarefas são distribuídas no acampamento Sem Terra de acordo com a disponibilidade das famílias. A educação é organizada pelos movimentos e, geralmente, os que possuem um grau maior de instrução entre os acampados, auxiliam no processo de aprendizagem das crianças, sempre que o transporte escolar é inviabilizado para levar o estudante até a escola mais próxima, esta também se configura uma luta dos movimentos socioterritoriais perante o Estado.

A Reforma Agrária é um processo gradual, e o acampamento é a marca visível de um território em disputa. Para a ideologia capitalista, esse espaço é um amontoado de barracos com pessoas que não necessitam ou não tem habilidades com a terra. Mas, esse processo, preliminar, de ocupação territorial pelos camponeses, é um processo essencial que valida a necessidade da Reforma Agrária.

É um momento educativo, onde se gesta a Pedagogia do Movimento, e essa pedagogia consiste em uma forma específica de discussão e ensinamentos baseados nas especificidades camponesas como: solidariedade; respeito ao ambiente; valorização dos saberes acumulados; cooperativismo, etc. Resultando em ações como: momentos de práticas de ajuda mútua, reuniões semanais para diálogo sobre como proceder na produção na terra e organização e conscientização das famílias para a necessidade de solidariedade quando ocuparem a terra, pois o Estado demora a efetivar suas políticas o trabalho solidário se torna necessário para construção do território, entre outros fatores..

Então, após o acampamento, a entrada na terra também é organizada a partir das reuniões locais, e a vida na terra será reflexo da vida no acampamento várias situações. Logo, o acampamento é o primeiro processo que realmente discute a realidade da entrada

⁴ Essas experiências apontadas são frutos da vivência do autor em um acampamento de Sem Terras no Município de Ponta Porã-MS.

na terra e permanência nela, neste local os grupos serão formados para posterior procura por melhorias no território conquistado.

A Reforma Agrária é um território em disputa, pois não se trata somente de adentrar à terra, mas do direito à qualidade de vida, do respeito ao ambiente, à forma diferenciada do trabalho alienado, de aquisição de renda, de fomentos financeiros e de especificidades peculiares do campo, como a Educação do Campo. E, no contraponto, o Agronegócio disputando o território no sentido amplo, com a força política e econômica, tentando desacreditar e desconfigurar a Reforma Agrária como uma política que não deu certo.

A posse da terra pela classe dominante latifundiária sempre foi fundamento de dominação e de poder. Cria-se um cenário de luta entre camponeses e fazendeiros com o Estado sempre favorecendo os proprietários de terra, que apresentaram maior poder econômico e político. A violência e criminalização das ocupações e dos movimentos socioterritoriais são comuns. Martins (1983) afirma que: “o governo, por seu lado, tem uma clara diretriz de desmobilização dos grupos populares que lhe fazem oposição” (p. 101). Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2001) também aponta a luta desigual no campo da posse de terras, afirmando que:

Essas grandes extensões de terras estão concentradas nas mãos de inúmeros grupos econômicos porque, no Brasil, estas funcionam ora como reserva de valor, ora como reserva patrimonial. Ou seja, como instrumentos de garantia para acesso ao sistema de financiamento bancários, ou o sistema de políticas de incentivos governamentais. (OLIVEIRA, 2001, p. 187).

A burocracia que atinge os camponeses, resultando na falta de assistência técnica e orientações para acesso aos créditos e permanência na terra como camponês, também se torna um empecilho, neste sentido é mais um território de luta, pois segundo Oliveira (2001) os camponeses lutam para entrar na terra e se tornarem proprietários e também para permanecerem na terra como produtores de alimentos para a sociedade brasileira. Oliveira (2001) também discorre sobre a violência no campo, afirmando que os conflitos “são marcas constantes do desenvolvimento e do processo de ocupação do país” (p. 190), sendo os povos indígenas as primeiras vítimas do sistema de territorialização capitalista, simultaneamente às lutas dos escravos negros e a formação dos quilombos, bem como os posseiros, que sofreram violência por parte dos proprietários de terras e do Estado que

acolhe o sistema capitalista de produção como ideal, mesmo tendo sido demonstrado que os camponeses são os produtores de alimentos para o país.

A Reforma Agrária é uma forma de territorialização que não interessa ao agronegócio, pois apresenta relações diferentes de produção. São formas diferentes de valorização da terra, da vida, do trabalho e da família. Valorizações que devem ser reforçadas no sentido educacional em todas as ações pedagógicas da Educação do Campo.

Pensar o território tendo a terra-trabalho-família em um contexto unificado e interdependente faz parte da forma de vida camponesa, que os diferencia das relações sociais, urbano/industrial regido pelas relações capitalistas. Camacho (2018) aponta que “Nas sociedades modernas-capitalistas, terra, família e trabalho são categorias pensadas separadamente. São pensadas em si mesmas. A terra não tem relação com a família e com o trabalho, tendo em vista que a mesma é uma coisa ou mercadoria” (p. 13). Neste sentido tais relações camponesas diferem das capitalistas.

A reflexão acerca da identidade territorial e de classe camponesa é um território imaterial em disputa que deve ser reproduzido e evidenciado nas escolas do campo. Camacho (2018) aponta que é necessário a afirmação da identidade territorial camponesa, “devido ao fato de que é preciso frisar que, apesar de o capitalismo ter decretado que na sociedade moderna o urbano-industrial é o lócus de seu desenvolvimento, não existe uma cultura superior na cidade.” (p. 13), e que “As identidades territoriais fazem parte dessa diversidade que forma o campo, mas que, necessariamente, se articulam a totalidade das relações sociais que é a luta de classes no capitalismo globalizado urbano-rural.” (p. 13).

O campo está em disputa em seus vários segmentos por forças opostas e com poderes específicos. Segundo Camacho (2018) o campo está em disputa entre dois diferentes modelos de desenvolvimento territoriais que são antagônicos, a “agricultura capitalista (latifúndio-agronegócio) e agricultura camponesa, as propostas condizentes com a educação camponesa não podem vincular-se ao projeto de integração/subordinação capitalista, mas sim de defesa dos interesses das classes subalternas”. (p. 6).

A disputa político-ideológica entre os dois modelos de desenvolvimento territorial ocorre em várias dimensões dos territórios materiais/imateriais. A ideologia neoliberal, por meio do PCA, denomina o campesinato de Agricultura Familiar, e os considera parte integrante do agronegócio. Todavia, existe uma condição irreconciliável entre ambos, os seus objetivos diferem-se e contrapõem-se. Os camponeses lutam pelo seu reconhecimento como classe *sui generis* essencial à sociedade, no sentido de se constituir

por modelos/formas/relações de produção, modo da vida, trabalho, saberes-fazer e relações com a natureza, divergentes do modelo capitalista hegemônico.

O agronegócio disputa o poder do Estado, luta pelo monopólio dos financiamentos a partir do discurso da produção de alimentos, para legitimar as políticas de financiamento em cifras maiores que as da Agricultura Camponesa. A lógica desse monopólio é perpetuada pelo posicionamento dos que estão envolvidos nas bancadas que defendem seus interesses no poder legislativo, executivo e judiciário. Neste sentido, o agronegócio mostra sua força através de representantes em todos os setores políticos do Estado. Isso faz parte de uma lógica em que tende a exercer o poder em conformidade com interesses inerentes a sua própria representação, no caso, a supremacia de representatividade política do Agronegócio contra os camponeses.

Essa luta, na dimensão política do campo, demanda organização e representatividade. Uma vez, com consciência de classe, os camponeses devem buscar uma unidade de interesses para que consigam representações políticas em todas as instâncias. Todavia, a unidade de interesses encontra muitos desafios para ser concluído. O campo é diverso, formado por identidades diversas e, talvez, isso possa explicar um território camponês de um assentamento onde uma grande parcela da população vota em políticos que não representam os interesses do campesinato, e deixam seus representantes camponeses sem votos necessários para se elegerem e os representarem.

Neste contexto, surge mais um ponto importante da luta dos movimentos socioterritoriais, segundo Camacho (2018), estas ações criam e determinam uma identidade coletiva, por meio de interesses “político-cultural comuns ao grupo organizado em espaços não institucionalizados. Estes sujeitos interferem de maneira direta nas transformações ou na manutenção da ordem vigente dependendo da ideologia que seguem: progressista ou reacionária.” (p. 7).

Logo, até as denominações de Sem Terra, camponês, agricultura familiar, pequeno agricultor, populações do campo etc. estão em disputa. Por vezes, a sociedade capitalista tenta desconstruir o sentido da luta camponesa a partir dessas denominações que surgem e se reproduzem ideologicamente enviesadas de preconceitos, como se o camponês deveria sempre ser aquele sujeito da roça, violento, com roupas sujas, vocabulário errado, com uma enxada nas costas em um sol escaldante e que não representa uma forma moderna de vida, pois sua identidade é fixa, linear, sem a possibilidade de ser variada e diversa.

Para a sociedade capitalista, causa estranhamento um camponês adentrando uma universidade, comprando uma camionete, usando terno e gravata, ocupando função no Estado, etc. Situações que, historicamente, coube aos que detêm o poder político e econômico. Na sociedade capitalista, são seus representantes do Agronegócio que determinam ideologicamente como é e como deve ser o campesinato e seus territórios/territorialidades, também, como devem se comportar.

3.3.3 - O TRABALHO NA SIGNIFICAÇÃO CAMPONESA

O conceito de trabalho também é um território imaterial em disputa. O trabalho camponês trata diretamente da questão de sobrevivência da família, quase sempre ligado a fenômenos próprios, somente encontrados naquele território, em relações baseadas em solidariedade, cooperativismo, parceria, ajuda mútua, associativismo, etc. Mas, também, por outro lado, o trabalho alienado/explorado é o que sustenta, em essência, o sistema capitalista. O trabalho capitalista no campo representado pelo agronegócio está diretamente ligado ao trabalho precário, jornadas extensas, baixos salários, superexploração, trabalho análogo ao escravo, tendo como objetivo a concentração/acúmulo/ampliação de capital. Camacho (2014) aponta que:

Na propriedade camponesa, os instrumentos de trabalho pertencem ao próprio trabalhador. A terra é propriedade do trabalhador e ela é o seu meio de produção, não é, portanto, instrumento de exploração. São elementos estruturais da produção camponesa: a força de trabalho familiar, a família camponesa funciona com um trabalhador coletivo; a ajuda mútua, entre essas práticas está o mutirão ou troca pura e simples de dias de trabalho entre eles; a parceria, o camponês ao contratar um parceiro, divide com ele custos e ganhos. (p. 188).

O trabalho camponês é diferenciado em todos os sentidos. O valor do seu trabalho não pode ser mensurado apenas por valor econômico. O trabalho da mulher e do homem camponês tem uma capacidade, também, socioeducativa. Este é mais um dos segmentos de luta dos movimentos socioterritoriais que reserva um espaço na sua organização para que as mulheres discutam e disputem políticas para a valorização do trabalho feminina no campo. As mulheres acordam muito cedo, na maioria das vezes, são responsáveis por preparar a refeição da família e preparar os filhos para irem à escola, já que o ônibus escolar recolhe os estudantes mais cedo no campo, devido à distância. Camacho (2011) discorre sobre o trabalho no território camponês:

Tendo em vista que os membros adultos do grupo familiar, pais e irmãos mais velhos, são os responsáveis pelas tarefas que garantem a reprodução do grupo, a retribuição das crianças entra por meio da ajuda doméstica. Logo, a reprodução do campesinato depende em primeira instância, do trabalho familiar. Daí, o trabalho vir como uma necessidade que antecede ao ensino formal. Dessa forma, ele é, ao mesmo tempo, um processo obrigatório de sobrevivência e um processo educativo, cujo responsável por esta educação informal são os próprios pais. (p. 23).

O trabalho dos estudantes camponeses possui uma significação diferente, para Camacho (2011) “o trabalho familiar é uma necessidade, que apesar de ocupar um tempo do lazer e dos estudos, se faz necessária, todavia o trabalho não pode chegar a comprometer sua formação escolar.” (p. 51), e nas palavras de Brandão (1999), os camponeses:

[...] aceitam que premidos por necessidades rigorosas de trabalho familiar os pais possam, recrutar filhos para a sua “ajuda”, mesmo com prejuízo provisório do seu desempenho escolar. Acreditam que o trabalho obrigatório na empresa familiar não deva, no entanto, comprometer a carreira escolar [...]. (p. 71).

O trabalho da manutenção da casa e dos animais, quase sempre é da camponesa em conjunto com os filhos estudantes, e eles sempre contribuem muito para o trabalho da roça. Neste sentido, o trabalho das mulheres e dos jovens no campo traz elementos diferenciados do trabalho na cidade, e nada mais justo que seja valorizado e apareça nas políticas públicas para o campo de forma diferenciada. O trabalho no campo envolve um sentido familiar e nas palavras de Camacho (2011):

O campesinato é construído a partir de uma combinação de elementos que se aprende com a família. Dentre esses elementos, o principal é o trabalho. Essa relação intrínseca do trabalho com a vida, como forma primeira de subsistência desalienada, é uma das causas da economia familiar ser para Shanin mais eficiente do que a economia estatal ou capitalista. Sua criatividade e flexibilidade garantem a reprodução do campesinato, mesmo em épocas de crises econômicas que aparentemente levariam ao fim o campesinato. (p. 57).

O trabalho assalariado/alienado, condição/produto/produtora da sociedade capitalista, é baseado na mensuração em horário, remuneração fixa, divisão de tarefas rígidas, entre outros, por isso, o PCA não consegue compreender o trabalho camponês e suas especificidades. O camponês pode definir seu horário, suas formas diferenciadas de

trocas de atividades laborais, a divisão familiar do trabalho, utiliza as formas alternativas não capitalistas como o mutirão e a parceria, entre outros. Essencialmente:

Para o grupo doméstico que são também, ao longo de seu ciclo de vida pequenas equipes corporadas cujo trabalho deve a cada ano produzir pelo menos para o consumo familiar e a cota de excedentes cuja comercialização complementa a sua própria subsistência [...]. Melhores os períodos em que os filhos e filhas podem começar a ser convocados ao trabalho doméstico e dividem com os pais os encargos da reprodução da vida do grupo. Melhores ainda os tempos em que, entre adolescentes e jovens solteiros, os filhos não apenas ajudam os pais, mas realizam com eles a plenitude do próprio trabalho; filhas beneficiam alimentos, cozinham, lavam roupas, cuidam de irmãos menores, limpam a casa e cuidam das alquimias do quintal; filhos ordenham vacas, tratam do gado, lavram a terra, semeiam, fazem à limpa, colhem e participam também dos muitos e não raros difíceis serviços de reparos de material de trabalho ou da própria residência. (BRANDÃO, 1999, p. 43-44).

Se o trabalho camponês for diferenciado e livre da exploração, não é agradável ao capitalismo (com as exceções da necessidade de subordinação da sua renda ao capital em alguns ramos do processo), pois não consegue fazer com que o camponês seja sua força de trabalho, para isso, ele precisa tornar o campesinato despossuído dos meios de produção, desterritorializado, e donos apenas da sua força de trabalho, como a classe operária.

Entretanto, como o desenvolvimento do capitalismo é um processo desigual e contraditório, em alguns locais o capital instala suas forças produtivas onde necessitam da integração camponesa para produção de mercadorias. Outras vezes, os camponeses necessitam trabalhar fora de sua propriedade, em trabalhos acessórios do sistema capitalista, em usinas, frigoríficos, grandes fazendas produtivas de *commodities*, entre outros, para o sustento da família. Isso ocorre quando o Estado se omite e não oferece financiamentos para que ocorra a produção camponesa em seus lotes. Esse processo contraditório, concomitantemente, envolvendo resistência e subalternidade, possibilita a permanência no campo, por meio da integração ao capital ou pela proletarianização acessória-temporária:

Ao mesmo tempo em que se expande/territorializa o agronegócio e, conseqüentemente, ocorre a proletarianização do campesinato, também, do outro lado, aumenta-se as relações camponesas de produção. Ou seja, temos a coexistência simultânea de dois processos antagônicos, mas que se completam dialeticamente enquanto totalidade das relações que

se estabelecem sob o capitalismo globalizado no campo. (CAMACHO, 2014, p. 173).

Frações do território camponês também estão em disputa entre o agronegócio e a produção camponesa. Uma realidade cada vez mais frequente nos assentamentos rurais é o arrendamento de terras aos representantes do agronegócio para produção de *commodities*. A imposição da territorialidade do capital em território camponês, não configura a perda completa dos territórios camponeses para o agronegócio, mas que nesse movimento desigual e contraditório de reprodução dos camponeses, os sujeitos também se adequam aos diferentes contextos a que são submetidos, para sua sobrevivência e reprodução. Ora resistindo, ora se subordinando, numa contradição que envolve, concomitantemente, resistência e subalternidade.

Mas o processo historicamente mais utilizado pelo capital é sua reprodução por meio de relações não capitalistas, como as relações camponesas, subordinando sua renda ao capital. Ou seja, “poderemos evidenciar o fato de que, para que o capitalismo se desenvolva, de maneira que reproduza de maneira ampliada o capital, ele precise se alimentar de relações sociais não capitalistas, como são as relações camponesas.” (CAMACHO, 2014, p. 172). Complementando:

A sujeição da renda camponesa ao capital significa que o proprietário agroindustrial se apropria de parte do produto do trabalho desses camponeses, pois estes são obrigados a venderem o produto de seu trabalho para os capitalistas, para que assim consigam continuar se reproduzindo como camponês, (CAMACHO, 2014, p. 174).

Os camponeses em seu território possuem uma produção baseada na cultura de alimentos como: carne, verduras, legumes, leite, entre outros, mas o trabalho acessório e a integração ao agronegócio como suporte para produção de renda extra na terra é uma atividade histórica, sendo que:

É uma estratégia de resistência para continuarem se reproduzindo enquanto classe. Neste sentido, se faz importante entender, além das problemáticas estruturais, qual é a conjuntura do momento. Quando as atividades não agrícolas apresentavam a possibilidade de ganhos superiores à agrícola havia um deslocamento familiar para estas atividades. Essa explicação é muito relevante para as análises atuais a fim de entendermos esse processo que ocorre, inclusive, com os camponeses assentados. (CAMACHO, 2014, p. 161).

Obviamente, que junto com a integração ao agronegócio no campo, se insere também a utilização de agrotóxicos e insumos químicos no uso inadequado do solo, que não são características camponesas. Porém, o território camponês se sobressai na paisagem com suas características específicas, pois o território que ora fora um latifúndio improdutivo ou uma grande fazenda produtiva de *commodities*, hoje apresenta uma paisagem diferenciada, com produção de alimentos, arborizada, com pessoas, com vidas e suas especificidades e necessidades para produção e reprodução. Essa contradição faz parte da relação, necessária, que se estabelece entre a classe camponesa e a fração da classe do capital-agronegócio para que ambas existam em constante conflitualidade e em desigualdade de forças econômico-políticas.

Dessa forma, pensar o conceito de campesinato, para além apenas de um modo de vida, mas também enquanto classe social é fundamental para interpretarmos as disputas territoriais que ocorrem no campo entre o latifundiário permutado ao capital industrial e financeiro (agronegócio), de um lado, e o campesinato de outro. Somente a partir dessa perspectiva poderemos explicar os processos de contradições e desigualdades instauradas pelo desenvolvimento do capitalismo no campo. (CAMACHO, 2014, p. 205).

O território do campo em sua totalidade, enfim, é o local concreto da disputa de classes, e nele se apresentam as relações conflitantes pela terra, pela produção, pela educação, pelo trabalho, pela vida em sua multidimensionalidade. O conflito não é somente fruto da disputa camponeses *versus* latifúndio-agronegócio, porém, convém compreender que a maioria das contradições das relações sociais no campo, provém dessas classes antagônicas. O agronegócio detém o poder político e econômico no campo, e a partir desse poder cria políticas capitalistas que privilegiam sua classe que explora/subordina/desterritorializa/diferencia a classe camponesa, então:

[...] que é impossível que o camponês tenha lucro em sua produção sem que as grandes empresas da agroindústria, principalmente, do setor alimentício, percam alguma coisa. Por exemplo, empresas agroindustriais como a Nestlé, a Sadia, a maioria delas multinacionais, é impossível um produtor de leite ganhar mais pelo seu leite sem que a Nestlé, o leite Glória, etc., percam. Logo, o embate de classes está formado. (CAMACHO, 2014, p. 181).

O que resta para a classe camponesa é lutar pelos seus direitos a partir da organização dos movimentos socioterritoriais e parcerias com instituições para que exista

um projeto de vida no campo que respeite as especificidades da classe, não no sentido de separação campo/cidade, camponês/operário, mas no sentido de valorização camponesa pelo Estado e pela sociedade.

A partir de vários territórios citados que estão em disputa no campo, existem várias possibilidades de construções territoriais que podem aparecer para o campo. Um dos territórios imateriais mais importantes para a resistência camponesa, e que foi historicamente negada, é a Educação, com a especificidade que os camponeses apresentam e desejam. Diferente da Escola Rural e sua educação precária e excludente a que sempre foram submetidos, por questão de preconceito e desinteresse das classes capitalistas dominantes na sociedade.

A escola que o campo necessita e exige é a que ofereça uma educação emancipatória, pensada pelos sujeitos do campo para atender a sociedade camponesa, com saberes-fazer elaborados a partir da realidade vivida e que não seja uma educação compensatória, como uma migalha educacional que ensine ler e escrever para fornecer mão de obra barata. O sentido é emancipar, tendo na Educação Básica do Campo um desses pilares para que o sujeito seja autônomo na escolha do seu futuro no campo, com qualidade educacional, formados e atuantes para a criação e recriação camponesa.

[...] esse saber, que, de si, não é burguês, serve, no entanto, aos interesses burgueses, uma vez que a burguesia dele se apropria, coloca-o a seu serviço e o sonega das classes trabalhadoras. Por tanto, é fundamental a luta contra essa sonegação, uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que são retirados desse saber seus caracteres burgueses e se lhe imprimirão os caracteres proletários. (SAVIANI, 2005, p. 55).

As políticas pensadas para os camponeses sempre foram determinadas pela classe dominante, logo, os valores introduzidos no conhecimento científico idealizado para o campo tendem a naturalizar a dominação e a condição social a que o campo se submete, seja no modo de vida ou de produção, e a permanência dessa submissão faz com que o agronegócio seja sempre mais valorizado, de forma naturalizada pela sociedade capitalista-urbana-industrial.

3.4 - TERRITÓRIOS EM DISPUTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO EM MATO GROSSO DO SUL: TRANSIÇÃO ENTRE A SUBALTERNIDADE E A EMANCIPAÇÃO

Para compreensão de como foi consolidada a Educação do Campo a partir de tantos territórios em disputa entre camponeses e capitalistas, aqui representados pelo Agronegócio e seus modos de produção/reprodução, não há como não discutir a questão agrária e suas diferentes interpretações. Neste sentido, podemos visualizar o PQA e o PCA, apontados por Camacho (2017), como duas vertentes antagônicas possíveis para a compreensão.

Partimos da perspectiva de que o PQA é formado por autores que entendem que a questão agrária é um problema estrutural, logo, somente poderá ser resolvido com a luta contra o capitalismo, defendendo a necessidade de superação do mesmo. Os elementos de análise principais presentes neste paradigma são: a luta de classes, o conflito, as disputas e a superação do capitalismo. (p. 4).

Para o PQA, a Educação do Campo deve se opor ao desenvolvimento do sistema de produção capitalista no campo e suas formas de dominação, que segundo Camacho (2017), tem por objetivo “expropriar o campesinato e proletarizá-lo”, ou seja, tem a intenção de “destruição do campesinato” (p. 4). Mas, a partir da interpretação do movimento desigual e contraditório do capital, a vertente camponista do pensamento do PQA que defende a recriação camponesa como modelo de desenvolvimento territorial não-capitalista no campo.

O PCA, de acordo com Camacho (2017), tem seu principal representante no Brasil o autor Ricardo Abramovay, que defende que os camponeses não vão se transformar em proletários e nem em capitalistas, mas também não vão continuar existindo como camponeses, pois, as relações camponesas são “incompatíveis com as relações de mercado capitalista. [...] sofreram/sofrerão uma metamorfose a partir da sua integração plena ao capital, auxiliados pelas políticas públicas, e se tornaram/tornarão os agricultores mais eficientes de nossa época.” (p. 5).

A partir da visão dominante de conceber o campesinato como símbolo do atraso diante da modernidade do agronegócio e da sociedade urbano-industrial. Complementando essa discussão:

Uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. (ARROYO, 2007, p. 158).

Tendo em vista que as escolas da cidade recebem financiamentos de acordo com a quantidade de alunos matriculados, então, é mais interessante proporcionar transporte para os alunos do campo virem à cidade do que proporcionar a abertura de uma escola para sua aprendizagem, ou seja:

As políticas de nucleação de escolas e de transporte das crianças e adolescentes do campo para as escolas das cidades radicalizaram essa prática e esse paradigma urbano. Os profissionais não teriam que se deslocar ao campo por umas horas e trabalhar nas precárias e dispersas escolas rurais, nem seria mais necessária qualquer adaptação à realidade rural, os alunos são deslocados para as escolas urbanas, com professores urbanos e colegas urbanos. (ARROYO, 2007, p. 159).

A educação, como território imaterial em disputa, sempre esteve atrelada à educação urbana, com matrizes curriculares, referenciais e professores oriundos da cidade e pensados por técnicos que sequer conhecem ou reconhecem o campo. Sendo assim, os estudantes estariam sendo educados por professores da cidade com saberes que não refletem a realidade do campo, e isso não contribui para a aprendizagem do estudante, tampouco para sua emancipação que o prepare para lutar e resistir como camponês. Neste sentido:

[...] alguns órgãos públicos difundem um modelo de Educação do Campo, muitas vezes, afastado dos movimentos sociais e de suas bandeiras de luta e, tendem, ideologicamente, excluir a questão do conflito presente no campo, pois o enxergam como negativo, devendo ser eliminado do debate da Educação do Campo. É como se pudéssemos pensar a Educação do Campo sem o campo, sem as contradições, os conflitos, as disputas territoriais, a violência, a expropriação, a resistência e, principalmente, sem os movimentos socioterritoriais camponeses, precursores da Educação do Campo. (CAMACHO, 2017, p. 12).

O que e como efetivar a aprendizagem nas escolas do campo, historicamente, esteve em disputa entre os povos do campo e as frações das classes capitalistas. De um lado, os capitalistas determinando que os camponeses devam aprender o suficiente para permanecer no campo e se submeter ao sistema capitalista de produção, de outro, os povos do campo se articulando e lutando por uma educação emancipatória que respeite e reproduza o sistema de vida camponês.

Ao longo do tempo essa disputa foi vencida pelo sistema capitalista com sua força econômica e política, como podemos compreender com a Educação Rural a que os povos do campo foram submetidos. Uma Educação do Campo dos sujeitos camponeses, não interessa ao sistema capitalista, pois demanda direcionamentos pedagógicos em um sistema já estruturado para servir ao capital-industrial no campo ou na cidade.

O Estado, manipulado pelo capital latifundiário ou urbano-industrial é o agente da produção da desigualdade a partir da globalização. A educação pode ser um elemento horizontal de resistência a esse processo de diminuição das desigualdades. O investimento do Estado em educação proporciona capacidades individuais e coletivas para o desenvolvimento de uma sociedade com justiça social.

É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle conhecido pelo sistema sociometabólico do capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito. É necessário pensar uma educação para além do capital que permita a automudança consciente dos indivíduos (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Nas palavras de István Mészáros, a construção de uma realidade própria e antagonica ao capitalismo possui um sentido concreto e “O conceito para além do capital é inerentemente concreto. Ele tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que sustente concretamente a si própria, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo [...]”. (MÉSZÁROS, 2005, p. 62).

Neste sentido, a Educação do Campo representa esse distanciamento concreto daquilo que foi imposto como ideal aos camponeses, sem a necessidade de rompimento com o sistema, mas a adequação à realidade vivida, pois o sistema capitalista “[...] é antagonico até o mais fundo de seu âmago, por conta da subordinação estrutural hierárquica do trabalho ao capital [...]. E, precisamente porque o antagonismo é estrutural, o sistema do capital é – e deve sempre permanecer – irreformável e incontrollável [...]”.

(MÉSZÁROS 2007, p. 59). Sendo assim, resistir não é romper, mas encontrar lacunas em um sistema regulador irreformável e incontrolável. É necessário que as práticas sejam reinventadas, no sentido de recuperar as especificidades camponesas que foram suprimidas pelo sistema educacional capitalista, ou extintas pelo impacto da alienação causada pela sujeição o indivíduo ao desenvolvimento cultural que servem aos interesses da expansão do capital e da maximização do lucro (MÉSZÁROS, 2007).

Planejando e executando uma Educação do Campo que valorize a produção camponesa, o trabalho familiar e as relações com a terra e o ambiente, sendo emancipatória para o sujeito, sem romper definitivamente com o sistema proposto pelo Estado, mas buscando lacunas que possam expressar a especificidade camponesa. Pois:

[...] apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo o da educação. As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral. (MÉSZÁROS, 2005, p. 26).

Para que seja emancipatória, a Educação do Campo deve propor mudanças em um sistema educacional que já está em curso, adequando e modificando a educação dentro de um contexto de forma pontual, como podemos compreender na formação específica para o campo dos professores que já estão atuando nas escolas do campo, na valorização no saber acumulado adequando aos novos saberes, na valorização do trabalho camponês, na relação com a terra e o ambiente, entre outros fatores já citados. Essas estratégias representam ações fundamentais para construção de uma ordem social metabólica antagônica ao capitalismo, pois são estratégias de mudança e constroem uma consciência emancipatória nos sujeitos, conforme Mézáros (2005) “[...] o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a auto mudança consciente dos indivíduos chamados a concretizar a criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente.” (p. 66).

A Educação específica para os camponeses é, certamente, uma forma de enfrentamento às formas de dominação e controle ideológico do capitalismo, pois propõe uma nova forma educativa com políticas que valorizem o sujeito e sua forma de vida,

propondo a transição para uma consciência emancipada e rompendo com a educação, especificamente, urbana e que não leva em consideração o contexto socioterritorial e os anseios dos povos e comunidades envolvidas.

Compreender a sociedade e as formas de dominação a que o campo historicamente foi subordinado e como funciona a ideologia dominante, fez e faz com que a sociedade camponesa, atrelada aos movimentos socioterritoriais e parceiros, lutem para superar as desigualdades e os estigmas de inferioridade impostas pela sociedade capitalista e crie um ambiente que respeite suas especificidades e valorize as suas lutas, desmistificando o sentido de criminalização a que são submetidos.

Os anseios do campesinato são representados pelas lutas dos movimentos socioterritoriais, logo, o modelo de Educação do Campo deve contemplar suas bandeiras e valorizar suas lutas. Não há como pensar uma educação emancipatória sem inserir a realidade concreta do campesinato, as lutas, a violência sofrida, a expropriação, os conflitos, as disputas por territórios e a resistência a partir dos movimentos socioterritoriais. Logo, Camacho (2017) discorre que “não se pode retirar da Educação do Campo o objetivo de construção de outro projeto de sociedade, nem é possível se fazer Educação do Campo sem inserir a práxis dos sujeitos, as suas necessidades materiais e simbólicas de reprodução”. (p. 10).

A participação dos camponeses na criação das políticas públicas para o campo é necessária e essencial, pois, muitas vezes, as Instituições que planejam, articulam e determinam as políticas não buscam parcerias com os representantes camponeses ou não dão visibilidades para suas reais necessidades.

3.4.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFERENCIAL E CURRÍCULO EM DISPUTA

Também, por imaginar que a educação que o campo necessita não apresenta as reais necessidades educacionais modernas na busca incansável por números positivos nas avaliações externas e preparação para os vestibulares, compreendendo que as avaliações deveriam cobrar saberes de acordo com a realidade territorial do campo e não de uma realidade “urbanocêntrica” descontextualizada.

A procura das secretarias de educação por parcerias com instituições privadas, ou até mesmo públicas, que tenham o interesse de promover sua marca e sua ideologia em todos os espaços, tornou se rotina para a proposição das políticas no campo e, até mesmo, de materiais didáticos. Empresas que fomentam a agricultura com uso excessivo de

agrotóxicos e que negam a capacidade do camponês de ser um sujeito emancipado produzem modelos de educação para o campo na lógica do PCA.

As políticas educacionais para o campo deveriam ser pensadas pelos camponeses e para os camponeses, levando em consideração as especificidades que, somente eles, deveriam ter a autonomia de descrever a partir do seu contexto socioterritorial. O Estado não oportuniza tal autonomia e possibilidade de emancipação e, constantemente, propõe políticas para o campo descontextualizadas e subalternas a territorialidade do capital.

Um exemplo são as parcerias feitas com o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR). Essa instituição “foi criado pela Lei 8.315/1991 no dia 23 de dezembro com o propósito de ser uma entidade de direito privado e patronal rural, vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA) e dirigida por um Conselho Deliberativo de composição tripartite e paritária composto por representantes do Governo Federal e das classes trabalhadoras e patronal rural” (SENAR, 1991). O Programa Agrinho, de acordo com seu idealizador foi criado com o objetivo de levar informações sobre saúde e segurança pessoal e ambiental, principalmente às crianças do meio rural, o Programa se consolida como instrumento eficiente na operacionalização de temáticas de relevância social da contemporaneidade dentro dos currículos escolares. Especialistas altamente qualificados, de renome nacional e internacional, de diversos grupos de pesquisa que trabalham em rede, fundamentam as informações que compõem o material didático preparado com exclusividade para o Programa. Pelo incentivo à pesquisa, defende-se uma educação crítica, criativa, que desenvolva a autonomia e a capacidade de professores e alunos assumirem-se como pesquisadores e produtores de novos conhecimentos.

O SENAR oferta o Programa para as escolas regulares a partir de uma parceria com o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, a Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul (FAMASUL), a Associação Brasileira dos Produtores de Soja (APROSOJA) e os Sindicatos Rurais dos Municípios em que atua. A implantação é gradativa, e sua operacionalidade deve ser aceita pela escola, inclusive as escolas do campo, a partir de um convite à equipe gestora feita pela Secretaria de Estado de Educação com intermediação das Coordenadorias Regionais de Educação. Com uma estrutura econômica amparada pelo Agronegócio e pelo Estado, o Agrinho é um Programa de Governo, portanto, não é um projeto, ele está presente e permanecerá nas redes de ensino proporcionando formações para professores para que os mesmo incentivem a participação dos estudantes nas ações do Programa de forma efetiva. Em

sua página virtual o Programa Agrinho informa que se orgulha de completar 26 anos de trabalhos no Paraná. Concebido em 1995, foi a campo em 1996, levando às escolas da rede pública de ensino uma proposta pedagógica baseada em visão complexa, na inter e transdisciplinaridade e na pedagogia da pesquisa. Anualmente, o programa envolve a participação de aproximadamente 800 mil crianças e mais de 50 mil professores da educação infantil, do ensino fundamental e da educação especial, estando presente em todos os municípios do Estado.

Suas cartilhas são didáticas, coloridas e de bom material, sempre em quantidade suficiente para as escolas que aderirem ao Programa. Seus conteúdos sempre estão com proposições interdisciplinares, Temas Transversais, na Pedagogia da Pesquisa a partir dos Parâmetros Estabelecidos pelo Estado. Seus temas são diferentes a todo ano e sempre ligados às realidades que agradam aos que pensam e propõem a educação. É basicamente uma intervenção legal na educação pública para propor ideologias e ideias do Agronegócio, enfraquecendo o sentido de educação pública e a colocando na “mesa de negócios”. Então:

[...] não faria sentido em se falar de desafios, em termos radicais, isto é, em sentido próprio, se se tratasse tão somente de manter a educação a serviço dos interesses dominantes, ou seja, se não estivesse em causa os interesses dos trabalhadores. De fato, a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola. Ao contrário, estando ela empenhada na preservação do seu domínio, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação. (SAVIANI, 2005, p. 256).

O Estado, com sua capacidade econômica e política associado aos sujeitos do agronegócio, introduz nas escolas a educação que convém. Obviamente que os conteúdos não serão emancipatórios no sentido de analisar os impactos causados pelo monocultivo, pelo uso intensivo de agrotóxico, pela mão de obra nas usinas de açúcar e álcool, entre outros. Serão conteúdos que naturalizam e idealizam o Agronegócio e seu modo de produção para o campo, que não denunciam o mal causado pelos agrotóxicos à saúde e a natureza, mas que indicam uma possibilidade de utilização consciente a partir de cuidados no manuseio. A Agroecologia não aparece em destaque em seus materiais como possibilidade de produção sustentável no campo.

O Programa consiste na utilização, pelos professores, das cartilhas orientativas para que os alunos elaborem redações, posteriormente, analisadas por técnicos do próprio SENAR estadual, que conta com uma estrutura em Campo Grande. Posteriormente, as

melhores redações são premiadas (*notebooks, tablets, etc.*) e as premiações entregues aos alunos com a presença do Presidente do Sindicato Rural de cada cidade. O SENAR contrata técnicos em cada região em que atua, sempre em um número suficiente para formar os professores nos municípios em mais de uma visita semestral. Os técnicos não, necessariamente, são licenciados para atuar em escolas, podem ser Agrônomos, Psicólogos, entre outros profissionais.

A Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul (SED/MS) oferece uma Coordenação exclusiva para orientar e propor políticas para o campo, a Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação (COPEED). Esta secretaria propõe políticas para a Diversidade (Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação Prisional, entre outros), e conta com um ou dois técnicos para propor e pensar as políticas para o Estado de Mato Grosso do Sul, agora auxiliados por técnicos das Coordenadorias Regionais. Em contrapartida, o SENAR utiliza recursos e parcerias para enviar um técnico por município para orientações e visitas constantes às escolas, de acordo com o número de escolas. Na formação dos professores, os técnicos utilizam a estrutura das escolas em três ou quatro salas no contra turno de atuação dos professores e enviam um formador por sala, ou seja, muitas vezes quatro formadores por município, um número bem maior que os técnicos da SED para o Estado de Mato Grosso do Sul.

O campo deveria ser construído por políticas públicas que priorizassem os conteúdos, com objetivo de que as diretrizes que determinem o trabalho pedagógico contemplassem professores e gestores formados para compreender que o campo já possui um modo de vida, de saberes, de trabalho, de família e de relação com a natureza e a terra, diferenciados do urbano, que deve ser observado e o pensado a partir dessas realidades.

A educação é um ato político e a escola é um local de troca de conhecimentos que propicia acesso à informação e construção de identidades e saberes, e esse conhecimento faz com que ocorram libertações ou prisões ideológicas, e é essa aprendizagem que contribui para a criticidade da realidade e a luta por melhoria de vida, de igualdade e de direitos.

A educação camponesa deve contribuir para novos saberes emancipatórios, em diálogo com o saber-fazer historicamente acumulado pelos camponeses, fazendo um elo entre o novo saber e o acumulado, pois existe muita sabedoria no campo, talvez, não, necessariamente, da forma em que a ciência trata o saber, mas um conhecimento a partir do cotidiano repassado de geração em geração. Esses conhecimentos são utilizados em

todos os níveis de uma sociedade camponesa, atendendo as suas necessidades práticas de sobrevivência, como na época de plantio ou colheita, para observação do clima, na utilização da agroecologia, mesmo que não seja utilizada essa nomenclatura acadêmica, entre outros momentos do processo de reprodução material/imaterial da agricultura camponesa.

Para a ciência positivista, o saber acumulado não existe ou não é válido. Na ciência positivista, o campo é pensado como produção em larga escala, com intensivo uso de tecnologia, monocultivo e alta produtividade. O campo dos fazendeiros, da criação de gado. O campo como generalização do processo de totalidade do capital.

Na perspectiva pedagógica dialética/dialógica, se o camponês planta em um determinado clima, usando determinadas técnicas, nunca observadas pelo conhecimento científico, essas técnicas tem uma função prática na realidade. São saberes-fazer constituídos pela experiência vivida em um determinado contexto socioterritorial específico. Não é ciência, mas é um conhecimento ainda não explorado pela ciência.

Na perspectiva freiriana, esse é o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem. Ele serve de mediação para o diálogo científico. São conhecimentos complementares em diálogos de aproximação ou superação, na perspectiva dialética de relacionar o velho ao novo como síntese de novos saberes (CAMACHO, 2014). Trabalhar com o “saber de por experiência”, implica tanto no respeito ao senso comum no processo pedagógico, envolvendo o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando, mas também, sua possibilidade de superação. Envolve “conhecer o conhecimento existente, quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente”. (FREIRE, 1999; CAMACHO, 2014).

Para Caldart (2007) e Camacho (2014), o debate de “diálogo de saberes” deve ser entendido num plano mais complexo do que, simplesmente, afirmar a valorização do saber popular. Trata-se de um trabalho pedagógico que valoriza a experiência prática dos sujeitos (Thompson) e ajuda na reapropriação (teórica) do conhecimento (coletivo). É o momento pedagógico da superação da contradição entre trabalho manual/intelectual, que é a base de organização da produção capitalista.

A resistência ao novo saber também é um fator a ser considerado, pois a escola apresenta conhecimentos científicos que pode não ter aderência à realidade concreta dos camponeses, que sempre utilizaram os saberes acumulados pelas gerações para sobreviver no campo. A Educação do Campo deve apresentar estratégias para que o novo saber seja construído coletivamente pelos camponeses, a escola e sua família.

Os camponeses são sujeitos do saber-fazer acumulado no processo de formação de suas territorialidades. Assim, o saber científico, que não pode ser negado na Escola do Campo, deve ser introduzido de forma que se associe aos saberes acumulados ao longo do tempo e que, por um lado, são eficazes ao modo de vida, a territorialidade e as características específicas do trabalho manual camponês. Mas, também, por outro lado, novos saberes sempre serviram de fenômenos de pesquisa para a ciência.

Os territórios camponeses, materialidade da Educação do Campo, são espaços que tem como marcas suas vontades, capacidades, emoções, necessidades etc. A forma como estes sujeitos se apropria materialmente e simbolicamente do espaço é parte fundamental dos processos de identificação socioterritorial dos mesmos. São territórios construídos a partir de uma “lógica camponesa”. Sua multidimensionalidade é produto/produtor da identidade territorial própria (horizontal) na relação dialética com as territorialidades externas (vertical) (CAMACHO, 2019).

Sem a territorialização camponesa não há territorialização da Educação do Campo. Esta educação tem que estar diretamente relacionada com tal territorialidade, ou seja, com as relações multidimensionais que estes sujeitos mantêm neste espaço (ambientais-políticas-econômicas-culturais), mas também, na disputa/conflito com outros territórios/territorialidades dominados pelo capital, latifúndio, agronegócio, Estado, etc. (CAMACHO, 2019, p. 6).

Corroborando nesse sentido, Fernandes (2015) discorre que “a coexistência entre campesinato e capitalismo acontece pela conflitualidade permanente, porque em uma relação desigual sempre existirá dominação e resistência sendo, portanto, impossível uma convivência pacífica entre relações sociais tão distintas.”. (p. 76).

Para que ocorra a relação dialética entre territórios/territorialidades/saberes-fazer camponeses com as escolas do campo, é preciso atentar a respeito de como os conteúdos historicamente são trabalhados, quais são elencados como prioritários, e quais são os objetivos. Ainda é preciso analisar e entender quais objetivos se tem com determinadas políticas públicas, diretrizes e legislações que orientam o trabalho pedagógico. As matrizes curriculares e os referenciais curriculares para as escolas do campo também são territórios em disputas e em conflitos. A exigência dos povos do campo e dos movimentos socioterritoriais é que os conteúdos sejam direcionados à realidade vivida no local, com suas especificidades. Estes documentos devem ser democráticos e representar os anseios da comunidade a partir da sua realidade para

orientar os trabalhos dos professores e gestores. Neste sentido, sua produção deve ser a partir de uma construção crítica e transformadora e de um currículo também democrático.

Os conteúdos devem apresentar ensinamentos necessários para a formação integral do estudante ao longo do processo de aprendizagem, a partir das modalidades de ensino da Educação Básica. Esse direito à educação é universal e descrito na Constituição Federal de 1988 e leis que regem a educação básica brasileira. As especificidades do campo também estão preservadas nas leis, evidenciando sua cultura e necessidades locais, para que a aprendizagem seja efetiva e os estudantes criem um sentimento de pertencimento à escola e consigam compreender algum sentido em ali estudar.

O diálogo com a comunidade é essencial para que as políticas estejam direcionadas para o campo e o caminho para essa construção é a discussão, mesmo com tensões e conflitos, buscando sempre os direitos na construção democrática da educação. Pensar uma educação democrática remete ao sentido de valorização local na produção e reprodução da vida camponesa. Segundo Camacho (2019), quando os camponeses pensam e estudam a sua existência a partir da cidade, gera-se um estranhamento de si mesmo e “isso dificulta a construção de uma identidade social, territorial, cultural e de classe camponesa. Por isso a Educação do Campo contém como princípios fundamentais: o direito de pensar o mundo a partir de seu próprio lugar.” (p. 5).

Outro fator a ser observado, para a efetivação da Educação do Campo, é a formação dos professores que atuam nas escolas do campo. Essa questão também pode ser considerada um território imaterial em disputa, uma vez que existe a necessidade de formação em licenciatura para atuação nas escolas do campo como premissa, e que, somente a partir da não existência desse profissional, um professor leigo pode atuar em uma sala de aula. Historicamente foi negado à população do campo o acesso ao Ensino Superior, seja pela dificuldade de acesso ou de permanência no local da Instituição, ou até mesmo pelo desinteresse por parte do Estado.

Nunca tivemos, até o início do século XXI, qualquer política de formação específica de educadoras e educadores do campo. As normalistas, pedagogas ou professoras formadas para as escolas das cidades poderiam ir e voltar cada dia da cidade para a escolinha rural e pôr em prática seus saberes da docência com algumas adaptações (ARROYO, 2007, p. 159).

Nessa relação escola-território, a formação específica de um professor que possa atuar em uma Escola do Campo sempre foi um desafio para as Instituições de Ensino

Superior, pois as matrizes curriculares do Ensino Superior também são territórios em disputa. O acesso e permanência no ensino superior também é uma demanda dos povos do campo, que está sendo conquistada por muitas lutas dos movimentos socioterritoriais em conjunto com as Instituições e seus intelectuais, que ainda pensam o campo como um local de vida e especificidades. É um desafio constante, e:

Esta seria uma das marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar têm na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. A articulação entre o espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo. A compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra, lugar, escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo. (ARROYO, 2007, p. 163).

Uma quebra de paradigmas e uma possibilidade de formação para os professores ou, de maneira geral, para a população do campo no Estado de Mato Grosso do Sul, é o curso em Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Ela é ofertada a partir da Pedagogia da Alternância, que consiste na divisão pedagógica em dois tempos-espço. Primeiro, o Tempo-Universidade, tempo-espço em que os estudantes trocam experiências e estudam/refletem, presencialmente, no campus da universidade por um período de trinta dias no semestre, divididos em duas etapas de 15 dias. Segundo, o Tempo-Comunidade, tempo-espço onde os estudantes estudam/pesquisam/praticam o que foi refletido no Tempo-Universidade, em seus locais de moradia, tendo a visita de docentes na comunidade para acompanhamento das atividades durante este período. Essas licenciaturas fazem a formação de educadores por meio de conteúdos e metodologias direcionadas ao campo, a partir da realidade territorial vivida, sempre respeitando e observando a legislação vigente, ou seja, prepara o professor para atender as especificidades que as escolas do campo necessitam.

Portanto, com relação à Educação do Campo no Ensino Superior, temos na UFGD a LEDUC. O grau acadêmico conferido nesse curso é o de Licenciado(a) em Educação do Campo com Habilitação em Ciências da Natureza (Química, Física e Biologia) ou de Licenciado(a) em Educação do Campo com Habilitação em Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, Geografia e História). O Projeto Pedagógico Curricular (PPC) do

curso traz como princípios: a “Pedagogia da Alternância”, a organicidade com os movimentos socioterritoriais camponeses e o contexto territorial local (VIEIRA; CAMACHO, 2020, p. 13).

Nas escolas do campo, no que podemos denominar, de Tempo Escola e Tempo Comunidade, a Pedagogia da Alternância contribui para diminuir a evasão e proporciona oportunidade para que sejam formados professores do campo no ensino superior. Pontuamos duas contribuições significativas, em primeiro lugar, contribui para pensar na definição dos conteúdos e da metodologia adequados a esta especificidade camponesa e, em segundo lugar, com relação à criação de um calendário que permita conciliar o tempo de trabalho familiar com o tempo de estudo. (CAMACHO, 2019, p. 10).

Porém, a atuação desses professores não está garantida no campo, pois o Estado mantém seus próprios meios de seleção de professores, sem levar em consideração suas especificidades ou formação. Qualquer professor que seja aprovado em um concurso público pode assumir suas aulas em uma escola do campo, mesmo sem formação específica ou afinidade com o contexto.

3.5 - EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES, GÊNESE E TRAJETÓRIAS DAS CONQUISTAS

A partir de todas as disputas territoriais no campo apresentadas, se pode perceber que ainda permanece o sentido de discriminação, expropriação e subalternidade camponesa, pois quando as identidades territoriais e de classe, os modos de organização da produção, do trabalho e da vida em sua multidimensionalidade são negados e outras formas introduzidas de forma compensatória, também se configura em limites e retrocessos.

A Educação do Campo se apresenta como uma concepção potencialmente emancipatória que se assenta na valorização da cultura camponesa, seu modo de vida, seus saberes-fazer e sua identidade territorial; enfatiza a dimensão política do conflito, da formação da consciência de classes e da luta dos movimentos socioterritoriais; se orienta pela materialidade da dimensão produtiva do trabalho familiar/associativo/cooperativo camponês; defende os processos não capitalistas de territorialização camponesa e a constituição da multidimensionalidade dos seus territórios/territorialidades em oposição à territorialização das classes

latifundiárias/capitalistas e seus processos de exclusão/expropriação/subordinação/desigualdade (CAMACHO, 2014, 2017, 2019).

A Educação do Campo desconstrói a visão dicotômica entre rural/urbano e campo/cidade, demonstrando que o campo é uma totalidade multidimensional/multiescalar em movimento e não pode ser determinado como um território fragmentado e estático. De acordo com Caldart (2007), “tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere” (p. 2), como já citado, é a necessidade de reconhecimento da especificidade camponesa, valorizando as lutas e seus principais personagens, como os movimentos socioterritoriais, e apresenta a realidade conflituosa em seu currículo para estudar, valorizar e evidenciar as conquistas dos movimentos camponeses. Por isso, a Pedagogia do Movimento é uma das práticas fundante da Educação do Campo, tendo a prática do MST como seu legado principal.

A Educação do Campo proposta pelos movimentos e pelos povos do campo não está relacionada somente a conteúdos escolares formais, também leva em consideração a construção de uma identidade coletiva que direciona a uma formação integral do sujeito, bem como à capacitação de gerações futuras para resistência e luta, enfatizando a importância da equidade na diferença/diversidade de cultura, gênero, raça, etnia, geração, sexualidade, etc. Também a territorialidade da agroecologia camponesa tem lugar central de abordagem. Logo:

A Educação do Campo precisa trabalhar com a questão do pluralismo. Ela precisa desta ideia: existe o outro e ele deve ser respeitado. Os sujeitos do campo são diversos e esta diversidade precisa ser incorporada em nossa reflexão político-pedagógica. (CALDART, 2007, p. 7).

Mais que um direito conquistado, é uma necessidade para a vida, para o trabalho no campo e para a relação com a terra em todas as suas possibilidades. Necessária para o desenvolvimento integral do estudante, valorizando a comunidade escolar e seu saber acumulado, criando/recriando o território camponês. Então, no sentido de desenvolvimento territorial, considera-se que:

A insurgência da Educação do Campo veio de um movimento camponês que projetou a educação necessária para o seu desenvolvimento, porque saber e comer são bases da vida que os camponeses têm lutado para proteger. Foi com esta visão que nasceu a

educação como parte do desenvolvimento e do território, porque são indissociáveis. (FERNANDES, 2015, p. 78).

A Educação do Campo nasce da contra hegemonia. Como na afirmação de Caldart (2009), “a Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente, à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo.” (p.39). Pois, foram muitos anos submetidos à educação rural e sua forma de exclusão dos camponeses, que não considerava as especificidades da vida no campo, sem infraestrutura, sem material didático, sem perspectivas, enfim, que:

A partir da metade dos anos 70, a sociedade começa a reagir aos tempos de autoritarismo e repressão, os movimentos sociais assumem um caráter de luta pela democratização da sociedade, de conscientização popular e reivindicação de direitos, fazendo com que as diferentes iniciativas situadas no campo da educação popular - educação política, formação de lideranças, alfabetização de jovens e adultos, formação sindical e comunitária - comecem a ser pensadas dentro de uma análise crítica de sua relação com a educação escolar e da formação para o trabalho. (FENG, 2007, p.11).

A Constituição Federal de 1988 foi uma construção coletiva, a partir da sociedade brasileira que nela espelhou seus anseios e necessidades. Foi um marco para a garantia de direitos e considerou a educação como pública, gratuita e de dever do Estado, independentemente de sua cor ou credo, tampouco do seu local de moradia, reguladas pelos estados, adequados às especificidades locais e regionais que valorizasse o sujeito e a aprendizagem integral. As mudanças são evidentes, oferecendo autonomia para se buscar uma educação para o campo, respeitando os direitos dos camponeses e preservando suas especificidades. A educação com equidade, como direito social do sujeito.

A partir dos direitos adquiridos na Constituição Federal de 1988, houve mobilizações e lutas para que essas garantias fossem efetivadas. Seu aprimoramento se deu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei 9394/1996. A Lei apresentou conquistas para os povos do campo e indicava uma educação específica com escolas que priorizassem conteúdos e metodologias relacionados à realidade do campo, à sua forma de vida, relação com o trabalho, a terra e o ambiente. Estabeleceu em seu artigo 28 que:

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

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A partir da conquista das leis como direitos, ainda restava um direcionamento para que as políticas públicas pudessem ser aplicadas no campo a partir da realidade de todos os povos do campo, fortalecendo a identidade e valorizando suas especificidades. Neste sentido, a construção dos conteúdos só teria sentido se aliados ao processo de luta pela terra e direcionados para o desenvolvimento do território camponês. Uma educação que:

[...] será tão mais educativa quanto [mais] capaz de trazer para si elementos educativos de fora da escola [...] como [por exemplo] o processo de luta com que seus sujeitos estão envolvidos. As atividades em acampamento são extremamente educativas. Os espaços de luta para manutenção da terra são educativos porque as pessoas se transformam, aprendem, produzem conhecimento, crescem. O Movimento entende que lutar por qualidade de educação nas áreas reformadas é fazê-lo para evoluir crianças, jovens e adultos. [...] Conforme o MST, a escola precisa ter condições de oferecer respostas à população rural, impulsionar o desenvolvimento de um novo modelo para organizar a agricultura, uma educação que faça crescer o país (MOLINA, 2003, p.47-48).

Na gênese da Educação do Campo, partiu-se do debate de que o campo é a condição\produto\produtora da vida em sua multidimensionalidade e que há diferenças fundamentais da vivenciada nas cidades. Nesse sentido, as populações do campo, os movimentos socioterritoriais, as universidades e os intelectuais, que acreditavam em uma educação específica para o campo, valorizando o saber acumulado e as suas especificidades, uniram forças e lutaram por uma educação para o campo e no campo. Então:

A criação de um projeto de Educação do Campo está relacionada com as experiências educativas alternativas que os movimentos socioterritoriais camponeses, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, vinham desenvolvendo em acampamentos e assentamentos. Elas foram sistematizadas nos seminários e encontros regionais e nacionais a partir da segunda metade da década de 1990. (CAMACHO, 2017, p. 8).

As movimentações foram intensas e organizadas, de forma resumida se pode discorrer que os Movimentos socioterritoriais com apoio da Universidade de Brasília (UNB), articulados com os povos do campo, promoveram encontros de reflexão para proposta de uma metodologia diferenciada, como o Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) em 1997, que foi um dos alicerces para a construção da Educação do Campo.

Isto implica dizer que, mesmo com a constituição e leis garantidas, a lei não se efetiva sem a luta e, neste sentido, a conquista de avanços na Educação do Campo só é e foi possível devido à forma como os movimentos camponeses organizam-se e conquistam diversos direitos historicamente excluídos, entre estes, a garantia de direitos a uma educação de qualidade, que respeite suas identidades territoriais e de classe, seu modo de vida, que seja crítico-emancipatória e contra hegemônica (CAMACHO; VIEIRA, 2020; CAMACHO, 2018).

Posteriormente, houve a I Conferência “Por Uma Educação do Campo” em 1998, discutindo a realidade de abandono do campo na questão educacional pelo Estado. Foi um instrumento de discussão para consolidar as Diretrizes para a Educação do Campo promulgada em 2002, CNE/CEB Nº 01, de 03 de abril, que possibilitou a tentativa de autonomia de discutir e construir um Projeto Político para o campo, e apresentou em seu Artigo 2:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuro, ciências e tecnologias disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções e qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 32).

Após a conquista das leis para uma educação voltada para os camponeses, a Resolução CNE/CEB nº01/2004 instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo e reconheceu as especificidades de vida camponesa, valorizando o espaço, a diversidade para que a construção de uma identidade camponesa fosse possível, deixando os caminhos para procedimento das adequações das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais em todos os níveis da educação regular e outros níveis possíveis como: o ensino técnico e profissionalizante; formação em nível normal médio; educação especial; educação escolar indígena; educação de jovens e adultos, todos construídos a partir da realidade camponesa e suas peculiaridades de vida.

De acordo com Camacho (2017) as entidades que promoveram o evento foram: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Universidade de Brasília (UNB) e o Grupo de Trabalho da Reforma Agrária (GTRA). Sendo que:

O contexto de luta pela Educação do Campo ocorreu, primeiramente, pela marginalização social e educacional, no qual, viviam/vivem os moradores do campo. E esta situação de miséria, desigualdade social e avanço destrutivo do capital no campo se complementavam com a ausência de políticas públicas para a educação no campo. (CAMACHO, 2017, p. 08).

O sistema de reprodução do capitalismo no campo gera disputas territoriais em várias nuances, sejam materiais ou imateriais, essa disputa gera conflitos e é evidente que a concepção de Educação do Campo reafirma a essência camponesa e se configura em um instrumento de luta e resistência para a consolidação de um projeto de sociedade que possa produzir e se reproduzir no campo. Então Camacho (2017) concorda que “temos que delimitar claramente o território teórico da Educação do Campo, na perspectiva revolucionária, fazendo-se necessário que a produção do conhecimento esteja ligada à luta de classes, assim como na perspectiva do PQA.” (p. 10).

Na busca pelo reconhecimento de uma educação específica, foi organizada em 2004 a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo a partir do pressuposto que as políticas foram conquistadas e agora deveriam possibilitar meios para que fossem efetivadas. Arroyo (2007) aponta que “na II Conferência 2004, os movimentos do campo avançaram na defesa do direito a políticas públicas: “Educação, direito nosso, dever do Estado” passou a ser o grito dos militantes educadores.” (p. 165). Nas palavras de Arroyo (2007):

Os movimentos sociais passam a exigir a definição de critérios que responsabilizem o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais para a garantia do direito público à educação dos povos isolados, para configurar políticas de Estado que assumam a especificidade da formação de educadoras e educadores do campo. (p. 165).

Posteriormente à conquista da Educação do Campo, houve a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, em 2003, que discutiu e possibilitou as

articulações para implantação das diretrizes da Educação do Campo, culminando com a criação da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD) no Ministério da Educação em 2004, responsável em nível Federal pela Educação do Campo e pela implantação de Programas específicos para consolidar e estruturar as escolas do campo e a Educação do Campo, entre outras ações, como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).

Outra conquista importante foi a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008, que se configurou como o primeiro documento normativo da Educação Básica do Campo, e em seu Artigo 1º definiu que:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida.

Outra conquista importante foi a de estudar e aprender em seu local de moradia, neste sentido, a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 em seu artigo 3º evidencia que: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”.

Entretanto, mesmo com a conquista, existem mecanismos burocráticos que dificultam que essa conquista seja efetivada. No caso dos assentamentos rurais, as escolas ficam distante do núcleo familiar e o poder público oferece o transporte escolar com o discurso da impossibilidade de construção de escolas, a partir da pouca demanda apresentada na comunidade. Então, é uma forma de demonstrar que está sendo oferecida a Educação gratuita, o Estado cumpre sua função e respeita a lei, na medida das suas possibilidades.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) sempre esteve também na pauta de luta por Reforma Agrária, pois é a tentativa de mudança de uma realidade social educacional historicamente deixada às margens pelo poder público no campo. A educação é indissociável à luta pela terra, para que a educação esteja de acordo com as especificidades camponesas e consiga valorizar as lutas e as peculiaridades do campo. A luta é por dignidade, por direito de construir políticas a partir da realidade camponesa e pelos sujeitos que vivem no e do campo. O PRONERA é uma dessas

conquistas construídas com a participação dos sujeitos do campo, pelas instituições parceiras e pelos movimentos socioterritoriais.

O PRONERA foi organizado e pensado em junho de 1997 durante o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA). Já com a preocupação dos povos do campo e movimentos com os rumos da educação para o campo, pois ainda tinha-se o modelo ruralista de educação que era oriundo da década de 1930, que visava a fixação do homem no campo através da educação. Molina (2003) discorre que a oferta da educação para o meio rural foi uma temática levantada no encontro para trocas de experiências, diálogos e avaliações, com apoio e parceria da Universidade de Brasília (UNB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). No encontro, Molina (2003) afirmou que apesar do “descaso e do abandono do governo federal, efervesciam experiências.” (p. 49) sobre uma educação específica e havia possibilidade de construção de um modelo educativo que contemplassem as peculiaridades e especificidades camponesas.

Através da portaria nº 10/98 do Ministério Extraordinário da Política Fundiária de 16 de abril de 1998, o PRONERA foi instituído para a luta por redemocratização do saber acumulado socialmente e para discussão nos espaços da esfera pública para a conquista de direitos e efetivação dos já garantidos pela Constituição Federal e LDB. Molina (2003) acentua que essa luta também é por ideias e ideais contra um sistema imposto, para valorização e visibilidade dos sujeitos do campo, para assegurar seus direitos à terra e também de uma educação peculiar, de direito a segurança, a saúde e qualidade de vida. Sendo assim:

A questão da realização concreta dos direitos universais legalmente atribuídos pela ordem jurídica hegemônica a classe trabalhadora, sempre deve ser compreendida a partir das dinâmicas das lutas sociais contra hegemônicas, que interferem no equilíbrio estável entre os interesses de classes. Essas lutas contra-hegemônicas ocorrem em diferentes esferas sociais, às vezes simultâneas, às vezes alternadamente, existindo também no âmbito do próprio estado. (MOLINA; JESUS, 2011, p. 31).

Essa luta contra hegemônica é uma das funções do PRONERA, contrariando a lógica capitalista de não oferecer uma educação que emancipe os sujeitos, configura-se em um instrumento de resistência e luta para promover os direitos e formar sujeitos conscientes de seu papel na história. Em seu site oficial, o INCRA afirma que em 23 anos

de existência, já são mais de 191 mil jovens e adultos em todo o Brasil, atendidos pelo PRONERA. Os milhares de beneficiários tiveram – e continuam tendo – acesso ao conhecimento em diversos níveis de ensino, por meio de parcerias com instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, governos estaduais e municipais. Ao longo desse tempo, foi alcançada a marca de 529 turmas de estudantes, de norte a sul do território brasileiro. São formações nas modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA), nível médio profissionalizante, graduação, especialização e mestrado. Também são realizados cursos de capacitação e escolarização de educadores para o ensino fundamental, além de formação inicial e continuada de professores sem formação, ambos em áreas de reforma agrária.

Outra conquista significativa foi o Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e configura o PRONERA como um instrumento essencial para a formação de professores e diminuição do analfabetismo no campo, esta lei foi fundamental, dando força à Educação do Campo e a elevando à condição de Política de Estado.

[...] significa o empenho do governo brasileiro na promoção da justiça social no campo por meio da democratização do acesso à educação, na alfabetização e escolarização de jovens e adultos, na formação de educadores para as escolas de assentamentos e na formação técnico-profissional de nível médio, superior e especialização/residência agrária. (BRASIL, 2014, p. 7).

A característica principal do decreto nº 7352 é o “reconhecimento jurídico tanto da universalidade do direito à educação quanto da obrigatoriedade do Estado em promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia dessa universalidade.”. (FONEC, 2012 p. 15).

Em seus artigos surgem princípios essenciais para configurar e efetivar a Educação do Campo como: respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; incentivo à formulação de projetos político pedagógicos específicos para as escolas do campo direcionados ao desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação; conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo; controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do

campo e o dever do Estado em criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo.

Essa lei foi essencial para a construção de políticas de valorização dos sujeitos do campo e determinou uma linha para que os movimentos socioterritoriais, os povos do campo e as instituições encaminhassem projetos de efetivação das Políticas Públicas conquistadas.

A conquista da Educação do Campo como uma modalidade de ensino demandou muitas lutas de movimentos organizados que não foram elencados no texto. Existem movimentos de resistência que ainda ocorrem, pois a Educação do Campo é uma modalidade nova, em disputa, e que ainda está em construção para que se transforme em uma realidade educacional que produza dignidade e justiça social aos camponeses. Reafirmando que a luta de construção de uma Educação do Campo sólida que respeite as especificidades do campo, está na pauta e é indissociável da luta pela terra/território e pelos modos de produção/reprodução material/imaterial camponesa em busca da superação da subalternidade ao modo capitalista de produção. Neste sentido:

O campo da Educação do Campo deve ser entendido como o território dos povos do campo, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar, enfim, viver com dignidade. O campo é o lugar de efetivação da identidade territorial camponesa. É a antítese do campo do latifúndio, da grilagem de terras, do agronegócio, da exploração do trabalho, da monocultura, da produção de commodities. É onde estão os territórios dos camponeses, dos indígenas, dos quilombolas, dos ribeirinhos etc. e, logo, é lugar de realização da educação desses sujeitos, da Educação – camponesa, indígena, quilombola, ribeirinha etc. (CAMACHO, 2019, p. 51).

Sendo assim, a Educação do Campo representa os anseios das populações do campo, porém ainda é um espaço em disputa e demanda muita luta para que várias reivindicações possam ser atendidas, sendo uma modalidade nova, os movimentos socioterritoriais, as populações do campo e Instituições parceiras devem estar sempre atentas. Importante evidenciar que:

Toda a legislação que foi sancionada a respeito da Educação do Campo é uma conquista de todo o Movimento da Educação do Campo, que envolve os movimentos camponeses ligados à Via Campesina: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Movimentos

dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimentos de Mulheres Camponesas (MMC), Movimento de Atingidos por Barragens (MAB), Pastoral da Juventude Rural (PJR) e não ligados à Via Campesina, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), várias organizações sociais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), diversas universidades públicas, educadores do campo (formais e não formais), articulados, sobretudo, no Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC). (VIEIRA; CAMACHO, 2020, p. 10).

Importante salientar que o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) caracteriza-se como uma articulação dos sujeitos sociais coletivos que o compõem, pautados pelo princípio da autonomia em relação ao Estado configurado em qualquer uma que seja de suas partes. Configura-se em mais um instrumento de discussão e avanços na luta pelos direito à educação camponesa, com realização de fóruns estaduais para reunir elementos que colaborem para traçar estratégia de lutas para o avanço do direito à Educação do Campo.

Participam como membros efetivos do Fórum: institutos de educação e universidades públicas, movimentos sociais e sindicais populares do campo e entidades que atuam na Educação do Campo. O objetivo do FONEC é a articulação pela garantia do direito à educação das populações do campo, em todos os níveis e modalidades; o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo. (FONEC, 2012, p. 10).

A partir de sua criação em 2010, em reunião realizada em abril de 2011, o FONEC avaliou os principais programas conquistados a partir da luta de seus protagonistas, entre os quais se destacam:

O Pronera, o ProJovem Campo – Saberes da Terra e o Procampo. Conforme a análise realizada, ainda que sejam insuficientes, em termos da ação do Estado para caracterizar uma política pública estrutural e diferenciada, esses programas foram passos importantes no cumprimento do direito à educação dos povos do campo, e o Fonec não só “defende sua permanência no escopo do Governo enquanto for necessário por existir demanda potencial, como também reivindica a ampliação com vistas a atender toda a demanda existente no menor tempo possível” (FONEC, 2012, p. 16).

A Educação do Campo é e foi uma construção conjunta dos movimentos camponeses, com os movimentos de educação, docentes, discentes, universidades e

demais instituições, em disputa com as organizações sociais do sistema capitalista e a parte do Estado tomada pelos latifundiários e capitalistas. A força política e econômica nunca esteve do lado dos camponeses, somente a força intrínseca de resistência e luta pelos direitos adquiridos das entidades e povos do campo. Essa luta e resistência deve ser sempre evidenciada para que novas gerações possam valorizar e também lutar e resistir por essa modalidade de educação que evidencia seu modo de vida, cuja conquista deixou muitas perdas de sujeitos pelo caminho.

Vale ressaltar, também, a importância e a significação da mística dos sujeitos oriundos do campo, sempre reverenciando os que “tombaram” pelo caminho, até a conquista de uma Educação do Campo, e valorizando os que não podem estar usufruindo das conquistas, representando-os com muita vontade e determinação, apesar da discriminação e preconceito que, historicamente, os sujeitos do campo carregam.

A mística na militância é como a força de germinação que existe dentro das sementes. Assim como saem da dormência as gêmulas das sementes, despertam os militantes para a história como sujeitos conscientes de suas funções sociais. Descobrem as potencialidades das mudanças adormecidas nos contextos sociopolíticos e desvendam, na penumbra dos processos, possibilidades de agregar elementos diferenciadores que impulsionam as mudanças sociais. (BOGO, 2012, p. 477).

A mística é uma representação simbólica, que pode ser teatral, uma dinâmica, ou até mesmo a declamação de uma poesia, como ânimo para preparação de enfrentamento às dificuldades, provocando os sujeitos do campo e acolhendo os com a solidariedade de um abraço ou um sorriso.

CAPÍTULO 4

A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DIFERENTES TERRITÓRIOS

CAMPONESES: AVANÇOS E LIMITES DA DISCIPLINA TERRA-VIDA-TRABALHO NAS ESCOLAS DO CAMPO DE MATO GROSSO DO SUL

No quarto e último capítulo, já considerando a Educação do Campo como um processo de conquista para os camponeses, apresentamos como a disciplina Terra-Vida-Trabalho (TVT), específica da Educação do Campo do Mato Grosso do Sul, também se configura um instrumento pedagógico de avanço para consolidação e valorização dos espaços e sujeitos do campo.

Neste capítulo, apresentamos a história de como foi concebida e quais os sujeitos protagonistas da conquista da disciplina Terra-Vida-Trabalho, bem como seus avanços e limites para que se transforme na disciplina que represente a Educação do Campo e a possibilidade, referenciada em lei, de se adequar, por meio de uma base curricular diversificada, conteúdos e metodologias à realidade territorial local camponesa em todas as dimensões (ambiental, política, econômica, cultural, ética).

A disciplina TVT tem a potencialidade de ser o instrumento que possa construir para a consolidação da Educação do Campo tendo como ponto de partida à realidade multidimensional dos territórios camponeses onde estão as escolas do campo, a fim de direcionar conteúdos e práticas, observando o movimento da realidade concreta, a unidade na diversidade, os conflitos e as contradições.

Partimos do entendimento de que o campo, em seus territórios/territorialidades, nas relações com a terra e o trabalho familiar camponês pode ser discutido, pedagogicamente, por meio, da disciplina TVT, que é a única na estrutura curricular das escolas do campo, da rede estadual de Mato Grosso do Sul, que contempla conteúdos que versam sobre as relações socioterritoriais camponesas.

Porém, sua efetivação, também, se configura em desafios, pois para que isso ocorra depende da formação de quem atua como professor nas escolas do campo e, também, de como os gestores compreendem a Educação do Campo e suas especificidades, tendo como parâmetro às questões principais a serem consideradas da realidade concreta do campo: a agroecologia; a soberania alimentar; os territórios camponeses e sua multidimensionalidade (cultural, social, econômica e ambiental); as disputas territoriais, entre outros temas.

4.1 – A DISCIPLINA TVT NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MATO GROSSO DO SUL: IMPORTÂNCIA, ABRANGÊNCIA E DESAFIOS.

Na construção dos paradigmas, existe uma disputa entre o campesinato e o agronegócio por conceitos distintos, a partir de lógicas/racionalidades antagônicas. Este debate é fundamental para a nossa pesquisa, que tem como temática principal a disputa por modelos distintos de Educação do Campo, na medida em que, diferentes paradigmas ou territórios imateriais, influenciam na elaboração de distintas políticas públicas referentes às leis trabalhistas, à reforma agrária, à Educação do Campo etc. (CAMACHO, 2014, p. 100).

Contextualizar o território de Mato Grosso do Sul nos remete, inicialmente, à ocupação territorial indígena e das formas violentas de opressão e expulsão a que foram submetidos, resultando na concentração de terras nas mãos de uma minoria e formação de latifúndios, concomitante ao aldeamento e expropriação indígena. Com a invasão dos territórios de cerca de 1.400 povos de etnias indígenas diferentes que formavam uma população de mais de 3 milhões de habitantes que aqui viviam (OLIVEIRA; FREIRE, 2006).

Dessa forma, compreendemos um território com extensos monocultivos e fazendas de criação de gado fazendo parte de sua paisagem. A ocupação territorial fundiária sul mato-grossense não difere da história brasileira, que foi marcada por exclusão econômica, social e política, com a terra direcionada aos senhores de engenho e grandes fazendeiros, excluindo com suas leis, os indígenas e, também, os trabalhadores camponeses, do processo de divisão de terras.

Fazendo um breve relato sobre a disputa inicial do território do atual Mato Grosso do Sul, se pode afirmar que tantos os portugueses como os espanhóis ocuparam e disputaram esse território a partir de expedições, do povoamento local e das companhias jesuíticas. O território era povoado pelos indígenas, considerados selvagens, que dificultavam a consolidação do modelo imposto pelos colonizadores para ocupar o local, ocasionando o extermínio de parte de sua população.

Os indígenas, no jogo de interesses entre a coroa portuguesa, coroa espanhola e as companhias jesuíticas, foram alvo de diversas formas de pilhagem: desde suas terras, a dominação da cultura e modo de vida, muitas vezes escravizados, outras em meio a disputas entre Portugal e Espanha se viam obrigados a resistir através da luta, por vezes, fugiam para não serem mortos. Viviam em um vai e vem nômade em busca de refúgio e abrigo, inclusive junto aos próprios inimigos. Os constantes

deslocamentos migratórios facilitam a consolidação pelos portugueses dos espaços geográficos do Mato Grosso do Sul como área desabitada e sua incorporação à coroa portuguesa. (ASSUNÇÃO, 2021, p. 71).

O histórico de conquista do território de Mato Grosso do Sul está ligado ao uso da força bruta contra as populações do campo, para que os grandes latifúndios pudessem prevalecer, ou ainda aumentar a mando seus domínios, como afirma Assunção (2021): “titulados de coronéis, também tinham como prática a violência como garantia da posse ou anexação de novas terras, através da expulsão ou morte de pequenos e médios posseiros.” (p. 75).

Todo esse processo de expropriação serviu para a consolidação do modo de produção capitalista ao qual Martins (1986) aponta que a terra foi colocada em condição de “cativa” resultando na “[...] matriz estrutural e histórica da sociedade que somos hoje. [...] modelo de economia concentracionista [...]” (p. 10). Negando acesso a terra e ao modelo imposto aos povos indígenas, negros, quilombolas, agricultores camponeses, entre outros do campo. Os movimentos de resistência e de luta por direitos, historicamente, foram oprimidos pelas forças do Estado em conjunto com os latifundiários.

[...] movimentos populares que acreditaram na construção de uma organização em oposição à república dos coronéis, da terra do latifúndio e da miséria. Em nome da defesa e da ordem, os latifundiários e o governo utilizaram as forças militares, promovendo guerras políticas. Não era a monarquia que combatiam, mas sim a insurreição dos pobres do campo. (MARTINS, 1981, p. 62).

A territorialização sul mato-grossense foi marcada por conflitos, expropriação e extermínio dos povos do campo para a criação de latifúndios.

No Mato Grosso do Sul, os primeiros enfrentamentos entre trabalhadores rurais e latifundiaristas acontece com camponeses migrantes. Nas décadas de 1970 e 1980, boa parte dos latifúndios se apresentavam cobertos por florestas naturais e, para fazer a derrubada dessas florestas, os fazendeiros contratavam, verbalmente, mão de obra camponesa. Eram colonos migrantes, que como pagamento dos serviços prestados, recebiam terras na condição de arrendamentos de pequenos lotes no interior das fazendas, por determinado período. Ali os colonos faziam suas moradas e cultivavam para o sustento familiar. (ASSUNÇÃO, 2021, p. 120).

Nesse período de 1980, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) inicia seu apoio e assessoramento aos camponeses no auxílio dessas famílias que após o trabalho eram expulsos pelos fazendeiros. De acordo com Assunção (2021, p. 128) no município de Naviraí (MS), nas fazendas Entre Rios, Água Doce e Jequitibá, “envolvendo aproximadamente 240 famílias, no ano de 1981, ocorre a maior resistência. Apoiados e assessorados juridicamente pela CPT, os campesinos pedem na justiça o cumprimento do Estatuto da Terra.” (p. 126). Importante ressaltar a luta de alguns personagens descritos por Assunção (2021), sendo que:

A partir de então, agentes religiosos da CPT de Mato Grosso do Sul, como Padre Alfeu Brandel, Irmã Olga Manosso, Mieceslau Kudlavicz, entre outros, ocupam importante papel na organização da luta camponesa e, posteriormente, na formação dos movimentos socioterritoriais no estado, prestando assessoria nas lutas pelas causas sociais, principalmente, contra a concentração de terra e pela reforma agrária, contra a pobreza estrutural no campo e pela conscientização dos sujeitos para compreensão da realidade desigual em que viviam, a fim de que pudessem romper as amarras do sistema opressor e, assim, transformarem a realidade vivida. (p. 129).

Junto às ações iniciais de luta pela terra, tendo como apoio a assessoria da CPT e, posteriormente, com outros movimentos socioterritoriais, houve a ocupação dos territórios do latifúndio pelos camponeses, pois o modelo de ocupação capitalista do território sempre foi excludente e explorador, sendo assim:

A ocupação é uma realidade determinadora, é espaço-tempo que estabelece uma cisão entre latifúndio e assentamento e entre o passado e o futuro. Ocupação como espaço de luta aos Sem Terra representa a fronteira entre o sonho e a realidade, que é construída no enfrentamento cotidiano com o latifundiário e o Estado. (FERNANDES, 2000, p. 19),

O MST cumpriu papel importante na luta contra o capital e na garantia de produção e reprodução na terra, como um dos principais movimentos socioterritoriais que organizaram as ocupações em distintos locais simultaneamente. Assunção (2021) aponta que ocorreram “em diversas regiões e estados do Brasil, como Santa Catarina, São Paulo, Paraná e Mato Grosso do Sul. Este conjunto de ações se consolida na instituição do MST, em 31 de janeiro de 1985, sua criação durante o Congresso de Fundação que aconteceu em Cascavel – PR.” (p. 121).

Com a organização das ocupações pelos movimentos socioterritoriais, as famílias ficavam um longo tempo acampadas e necessitavam de apoio para permanecerem no

local. Os acampados necessitavam de educação e esses acampamentos de luta pela Reforma Agrária foram o foco para início das mobilizações organizadas para uma Educação do Campo. Os acampamentos sendo transitórios e temporários demandavam materiais didáticos e formas de educação que relacionassem a essa realidade. Segundo Lemes e Nardoque (2016) a CPT foi a precursora de material didático para o campo a partir da preocupação de uma educação por direito e com profissionais do campo na década de 1990 na região de Dourados, orientando, inclusive, ações que, posteriormente, foram incorporadas as Diretrizes Operacionais para Educação Básica em 2002.

A CPT contribui para que a educação nos acampamentos ocorresse, recrutando voluntários, oferecendo formação e direcionamento para lecionar, segundo as práticas camponesas que, posteriormente, foi transformada em lei.

Em vista desta realidade a CPT/MS toma a iniciativa, juntamente com as lideranças dos acampados, de formar um grupo voluntário a fim de realizar um trabalho educativo com as crianças acampadas no sentido de alfabetizá-las e, ao mesmo tempo, mantê-las com algum tipo de atividade/ocupação própria [...]. (KUDLAVICZ; ALMEIDA, 2008, p. 27).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas, IBGE (2012), em 1970, a população total de Dourados era de 79.186 habitantes, com 31.599 na região urbana e 47.587 habitantes na área rural. A região era governada pelas forças políticas ligadas ao latifúndio, mesmo assim, havia uma luta regional pela valorização do campo e pela busca de uma educação específica:

Em um estado marcado pela concentração de terras, governado por representantes das famílias tradicionais, conhecido pela expansão do agronegócio e pela resistência de muitos camponeses, em 1996, com um governo de oposição do Partido dos Trabalhadores (PT), José Orcírio Miranda dos Santos, surgem organizações em defesa da Educação do Campo, com uma proposta para a elaboração de uma política educacional para a população camponesa, ressaltando que, neste momento, havia iniciado uma luta nacional por essa educação diferenciada. Este momento foi extremamente importante para os camponeses, já que, desde sua criação, o estado era governado visando garantir a manutenção das oligarquias, e com o governo de oposição os camponeses conseguiram um espaço para lutar por seus direitos. (FREITAS, 2012 p. 91).

A educação, também, é percebida como um território em disputa, e os povos do campo obtiveram seus direitos com a Constituição Federal de 1988 e consolidado com a LDB de 1996. Aquilo que parecia a eminência da construção de uma modalidade de

ensino própria se transformou na necessidade de muitas mobilizações dos movimentos socioterritoriais e das instituições de ensino.

A Educação do Campo obteve avanços importantes, também, no Plano Nacional de Educação (PNE), lei n. 13.00527, de junho de 2014. O PNE foi aprovado para dez anos de vigência a contar com a data de publicação com metas e estratégias para melhoria da educação e na lei prevê fomentos de programas de educação e cultura para a população do campo; fomentos para formação continuada dos professores e professoras do campo; e a possibilidade de educação em tempo integral com qualificação profissional a partir das especificidades locais e consulta prévia à comunidade.

Uma das exigências do PNE é que cada Unidade Federativa apresentasse seu Plano Estadual de Educação no prazo de um ano. O Mato Grosso do Sul aprovou seu PEE a partir da Lei n. 4.621, de 22 de dezembro de 2014, citando metas e estratégias para a educação em um prazo decenal, também incluindo a Educação do Campo neste cenário e garantindo a oferta a partir de suas especificidades.

2.13 garantir, independentemente do número de estudantes, a oferta do ensino fundamental para as populações do campo [...], buscando a universalização dessa etapa;

3.11 oferecer programas de educação e de cultura para a população, urbana e do campo, de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar, na vigência deste PEE;

5.11 garantir, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE, a alfabetização e o letramento, com aprendizagem adequada, das crianças do campo, indígenas, povos das águas, quilombolas e populações itinerantes e fronteiriças, nos três anos iniciais do ensino fundamental;

6.7 atender, com padrão de qualidade, as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada às comunidades, considerando as peculiaridades locais;

7.17 assegurar transporte gratuito, acessível e seguro para todos(as) os(as) estudantes da Educação do Campo, populações fronteiriças, comunidades quilombolas e indígenas, e povos das águas, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com as especificações definidas pelo órgão competente, e financiamento compartilhado, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento da casa até a escola e vice-versa, até o quinto ano de vigência deste PEE-MS (PEE/MS, 2015, p. 25, 31, 42, 48, 56).

No MS foi implantada uma escola em tempo integral na comunidade quilombola Furnas do Dionísio em Jaraguari e no distrito de Culturama – município de Fátima do Sul, com qualificação profissional. O PEE apresenta possibilidades de construção e

valorização da Educação do Campo em MS, delimitando metas e diretrizes para que sejam seguidas, se configurando em um importante documento que respalda as ações educacionais para o campo.

No estado de Mato Grosso do Sul, outro marco importante a ser considerado foi a criação do Comitê de Educação Básica do Campo no Mato Grosso do Sul em 2001, para elaboração em conjunto com os movimentos de estratégias no combate à discriminação da população camponesa nas escolas estaduais. Este comitê uniu as pessoas e as ideias para o início da construção da Educação do Campo estadual.

Para articular e formalizar uma disciplina que contemplasse as especificidades da vida camponesa em todas suas dimensões, evidenciando suas conquistas e desafios, que o conteúdo fosse flexível e a partir da realidade cotidiana do campo, algumas instituições e professores foram convidados a pensar um referencial teórico que contemplasse essa realidade, em uma disciplina que apresentasse os saberes-fazeres camponeses em eixos temáticos denominados de Terra-Vida-Trabalho (TVT). Parte-se do princípio que “a organização curricular das escolas do campo implica na participação e diálogo com a comunidade escolar. Neste sentido, os conteúdos escolares serão redimensionados a partir do contexto produtivo e cultural dos sujeitos do campo.” (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Três escolas estaduais do campo de Ponta Porã foram convidadas a participar da elaboração do referencial curricular da disciplina TVT: EE Nova Itamarati; EE Profº José Edson Domingos dos Santos e EE Carlos Pereira da Silva, todas do P. A. Itamarati. O Comitê do Campo e os representantes da Secretaria de Estado de Educação da Coordenadoria de Políticas Específicas para a Educação (COPEED) também participaram da elaboração do referencial teórico da disciplina diversificada que se denominou Terra-Vida-Trabalho (TVT) e, assim, descreveram na RESOLUÇÃO/SED n. 2.507, de 29 de dezembro de 2011:

As escolas do campo terão na sua Proposta Pedagógica os eixos temáticos: TERRA-VIDA-TRABALHO e os fundamentos das diversas áreas de conhecimento norteadores de toda a organização curricular interdisciplinar, abrangendo as disciplinas e seus conteúdos, bem como outras atividades escolares que venham a enriquecer a formação dos educandos, relacionando-os entre si e atendendo à realidade da comunidade. (art. 4º da Res/SED n. 2.501/2011). (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Seguindo todas as conquistas nacionais e participando da luta por uma Educação no Campo, Mato Grosso do Sul deu início a Educação do Campo como modalidade de ensino e o TVT como disciplina da parte diversificada no ano de 2011. A disciplina foi construída buscando apresentar alguns anseios da comunidade camponesa, e em seu Referencial Curricular aponta que a “organização curricular das escolas do campo implica na participação e diálogo com a comunidade escolar. Neste sentido, os conteúdos escolares serão redimensionados a partir do contexto produtivo e cultural dos sujeitos do campo” (p. 2).

Para essa discussão, anteriormente, o Estado havia criado uma Comissão no ano de 2001, denominada Comitê de Educação Básica do Campo no Mato Grosso do Sul (SED 28 nº 1507 de 18/09/2001) para contribuir com as diretrizes de uma educação específica para o campo. Nas escolas estaduais, o estado iniciou a modalidade Educação do Campo a partir da Resolução/SED n. 2.501, de 20 de dezembro de 2011, e a autorização de funcionamento foi com a Resolução/SED n. 2.507, de 29 de dezembro de 2011.

Foram denominadas escolas estaduais do campo todas às que estavam na área rural ou nos distritos dos municípios, que, até então, se declaravam escolas em localidade rural no censo do IBGE e aceitando o convite para participar da Educação do Campo, como explica o Referencial Curricular sobre os objetivos da Educação Básica do Campo destinada à todas pessoas que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural:

A Educação Básica do Campo atende a Educação em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica em nível médio integrada com o Ensino Médio, tem como objetivo universalizar o acesso, erradicar o analfabetismo, formar integralmente o educando do campo, por meio dos conhecimentos historicamente acumulados, articulando o ensino com a produção e a preservação do meio ambiente, destinado as populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural e aquela escola situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente às populações do campo. (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

Para contemplar as especificidades dos vários territórios das populações do campo do estado de Mato Grosso do Sul, com um referencial teórico que contemplasse a realidade vivida no campo, suas formas de produção, suas condições materiais/imateriais de existência e suas territorialidades, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), a partir da Resolução CNE/CEB nº 02, de 20 de abril 2008, propôs e elaborou um currículo no qual, por meio dos temas Terra-Vida-Trabalho pudessem construir um processo educativo tendo como princípios a multidimensionalidade da reprodução camponesa e a transformou em uma disciplina específica denominada TVT.

Foi com esta intencionalidade que nasceu a Educação do Campo, romper a visão de resto do mundo e construir uma visão do Campo como *espaço de vida*, explicando o que é o *território camponês e sua importância para o desenvolvimento do país*. Explicar que o agronegócio não é uma totalidade, mas uma parte do processo. A Educação do Campo não é só uma pedagogia, é também geografia e matemática, história e física, química e arte, gente e terra, *saber e ciência*: enfim, trata-se de um *paradigma* que procura *contribuir para superar as situações de exclusão do meio rural*. (FERNANDES, 2015, p. 79, grifo nosso).

Sendo assim, a Matriz Curricular das Escolas do Campo (quadro 2) apresenta as disciplinas da Base Comum e a disciplina TVT como responsável da Base Diversificada da Educação do Campo a partir da Resolução/SED N. 3.796, de 2 de dezembro de 2020.

Quadro 1: Matriz Curricular Escolas do Campo 2021 – Ensino Fundamental.

BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA					
Áreas do Conhecimento	Componentes Curriculares	6 Ano	7 Ano	8 Ano	9 Ano
Ciências da Natureza	Ciências	02	02	02	02
	<i>Eixos Temáticos: Terra - Vida – Trabalho</i>	02	02	02	02
Matemática	Matemática	06	06	06	06
Ciências Humanas	História	02	02	02	02
	Geografia	02	02	02	02
Linguagens	Língua Portuguesa	06	06	06	06
	Artes	01	01	01	01
	Educação Física	02	02	02	02
	Língua Inglesa	02	02	02	02
Ensino Religioso		01	01	01	01
Totais de Cargas Horárias	Semanal em h/a	26	26	26	26
	Anual em h/a	1040	1040	1040	1040
	Anual em horas	867	867	867	867

Fonte: ALMEIDA, Crislaine Souza (2021)

Quadro 2: Matriz Curricular Escolas do Campo 2021 – Ensino Médio.

BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA				
Áreas do Conhecimento	Disciplinas	1 Ano	2 Ano	3 Ano
Linguagens	Língua Portuguesa	04	04	04
	Artes	01	01	01
	Educação Física	02	02	02
	Língua Inglesa	02	02	02
	Língua Estrangeira Espanhol	01	01	01
Ciências da Natureza	Física	02	02	02
	Química	02	02	02
	Biologia	02	02	02
	<i>Eixos Temáticos: Terra - Vida Trabalho</i>	01	01	01
Ciências Humanas	Matemática	04	04	04
	Geografia	02	02	02
	História	02	02	02
	Filosofia	01	01	01
	Sociologia	01	01	01
Totais de Cargas Horárias	Semanal h/a	26	26	26
	Anual h/a	1040	1040	1040
	Anual em horas	867	867	867

Fonte: ALMEIDA, Crislaine Souza (2021)

Como apresentado no quadro 1 e 2 a disciplina está inserida na área das Ciências da Natureza no Ensino Médio e no Ensino Fundamental como Eixos Temáticos: Terra-Vida-Trabalho que configura a disciplina TVT. Não há uma posição nos documentos oficiais para explicar a opção. Mas, observamos que há uma questão de divisão de carga horária da matriz em cada área do conhecimento, sendo que no Ensino Fundamental, as aulas de Ciências, que no ensino regular contém 4 aulas semanais, apresenta somente 2 aulas. Essa compreensão já se configura em um primeiro desafio de adaptação. Porém, é

importante lembrar que ela foi elaborada para ser um componente curricular interdisciplinar a partir das orientações do Referencial Curricular TVT.

Uma curiosidade importante é que a disciplina de Ciências, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) das escolas do campo, não faz parte das disciplinas que o professor ou professora regente assume como parte de sua carga horária, diferentemente das escolas urbanas. Somente uma pedagoga ou pedagogo pode ministrar essas aulas nos anos iniciais do EF, pois se for agregada às outras disciplinas (Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática) ultrapassa a carga horária de 16 horas aulas em sala definida pela Secretaria de Estado de Educação (quadro 1).

O Referencial Curricular TVT, apresenta os eixos temáticos Terra-Vida-Trabalho como “norteadores de toda a organização curricular interdisciplinar, abrangendo as disciplinas e seus conteúdos, bem como outras atividades escolares que venham a enriquecer a formação dos educandos, relacionando-os entre si e atendendo à realidade da comunidade.” (art. 4º da Res/SED n. 2.501/2011). Seguindo, a SED orienta que “Os currículos estão organizados em três áreas de conhecimentos e os professores poderão elaborar o seu plano de aula, contemplando os Eixos Temáticos: Terra-vida-trabalho.” (p. 4).

Importante salientar que o Referencial Curricular TVT apresenta dois formatos diferentes, um dos formatos são os eixos temáticos Terra-Vida-Trabalho, sendo que...

Os eixos temáticos devem perpassar toda a abordagem pedagógica, teórica e prática da formação dos estudantes, pois direciona seu conteúdo e sua metodologia para temas da realidade camponesa que precisam ser tratados pela Educação Básica do Campo a ser concretizada. Para que se possa realizar um trabalho coerente e interdisciplinar, os professores formarão coletivos pedagógicos, nos quais deverão primar pelo estudo e desenvolvimento de metodologias. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 02).

Os eixos temáticos devem estar presentes em todas as disciplinas ofertadas, então, os professores devem direcionar seus conteúdos e metodologias para a realidade territorial camponesa. Isso se configura em um desafio, uma vez que temos muitos professores que desconhecem que o TVT deve ser um instrumento de construção pedagógica a partir da realidade camponesa, integrando o estudante a sua realidade e fortalecendo os vínculos com o campo. Neste sentido, os docentes devem também estar inseridos neste processo, e não apenas professores que complementam sua carga horária com a disciplina.

Outro fator importante é o componente curricular, ou seja, a disciplina TVT, que os quadros 1 e 2 apresentam inseridos na área do conhecimento de Ciências da Natureza, que, pela primeira vez, em 2019, aceitava a lotação de “um profissional da educação, que tenha perfil ou conhecimentos em Educação do Campo.” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 4).

A lotação nas aulas de TVT se configurou um desafio para os gestores, pois até 2019 puderam escolher os professores que apresentavam perfil da disciplina, ou seja, essa concepção subjetiva de perfil em Educação do Campo ficava a critério dos diretores, portanto, alguns gestores procuravam docentes de acordo com sua percepção de campo na sua escola. Esse perfil variava desde aqueles que cuidavam da horta da escola ou docentes que tinham formação na área, como as Licenciaturas em Educação do Campo e/ou pós-graduação em Educação do Campo.

Após o processo seletivo para professores da rede estadual, surgiu outro desafio para a consolidação do TVT, não houve mais a autonomia dos gestores, qualquer professor com licenciatura pode ministrar as aulas, por vezes, sem compreender do que se trata a disciplina, utilizando como complementação de carga horária. Apesar do processo seletivo se configurar em uma forma mais democrática do que a indicação dos gestores, o retrocesso se dá pelo fato de não haver um processo seletivo específico para a disciplina de TVT em que os candidatos tivessem que demonstrar o conhecimento em conteúdos e metodologias da Educação do Campo. Também, era necessário ter uma pontuação diferenciada na prova de títulos aos formados nas Licenciaturas em Educação do Campo e Cursos de Licenciatura do PRONERA. Nesse sentido, apesar da disciplina já estar concebida, existe outra preocupação importante que se refere ao profissional que atuará na área, pois os territórios camponeses têm peculiaridades nas escalas locais e regionais do ponto vista social e biofísico. O professor deve ter a sensibilidade de perceber essas especificidades da Educação do Campo e estar preparado para relacionar os saberes que a disciplina aponta na interface com as outras áreas do conhecimento. No entanto,

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação, que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima. (ARROYO, 2007, p. 158).

As licenciaturas, de maneira geral, são basicamente formuladas na perspectiva do que Miguel Arroyo (2007) questionou, afirmando que “uma hipótese levantada com

frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano.” (p. 158).

A partir da Resolução/SED n. 3.796, de 02 de dezembro de 2020, a Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do Ensino Fundamental e do Ensino Médio nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, que operacionalizam a modalidade de Educação Básica do Campo, validando o ano letivo de 2021. Apontando que para os anos iniciais do Ensino Fundamental poderá ser lotado um professor licenciado em Educação do Campo ou licenciatura em nível superior com habilitação para docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para ministrar o componente curricular Terra-Vida-Trabalho. No caso da formação exigida para a docência do componente curricular Terra-Vida-Trabalho, nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, será em curso de licenciatura em Educação do Campo ou outros cursos de licenciatura de nível superior.

Uma observação importante e contraditória é que a resolução determina que os licenciados em educação do campo podem assumir as aulas dos anos iniciais, porém, não podem concorrer a nenhuma vaga específica no processo seletivo, impossibilitando de assumir tais aulas, pois precisam estar na base de dados da Secretaria de Estado de Educação para atuarem e sem o processo seletivo não poderão fazer parte dos professores que podem atuar nos anos iniciais.

Sendo assim, o professor deve ser formado em Licenciatura em qualquer área do conhecimento, sem necessidade de comprovar a especificidade curricular com as temáticas da Educação do Campo, quando, na verdade, deveria perceber e compreender as peculiaridades do campo e as concepções da Educação do Campo que em seus eixos temáticos sugere a interdisciplinaridade.

A interpretação da Resolução implica em compreender que qualquer professor com licenciatura em nível superior pode ministrar a disciplina, desde que tenha sido aprovado em processo seletivo que foi ofertado pelo Estado de Mato Grosso do Sul, ou seja, não há uma garantia de especificidade.

Apesar de muitos avanços da disciplina TVT, em seu Referencial Curricular regido por Resoluções anuais em Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, os professores que atuam no campo não necessitam ser formados em Licenciaturas de Educação do Campo ou do PRONERA, ou ter alguma outra especificidade de formação inicial ou continuada. A SED ainda não criou uma resolução para contemplar os docentes

formados nessas licenciaturas nas Escolas do Campo⁵, apesar do grande número de educadores do campo formados no estado, somente apresenta uma opção para que eles atuem na disciplina, não como prioridade.

O Referencial Curricular da disciplina TVT aponta as escolas do Estado de Mato Grosso do Sul que foram denominadas Escolas do Campo como sendo aquelas indicadas pelo IBGE, que estão localizadas no campo, ou as que estão em área urbana, mas atendem a população do campo. No Mato Grosso do Sul, todas as Escolas Estaduais do Campo estão situadas em assentamentos ou distritos, algumas escolas urbanas possuem extensões no campo que funcionam com a matriz curricular específica para o campo. Vale salientar que para que a escola seja denominada do campo, não basta estar em um distrito, a escola deve perceber essa identidade e fazer uma consulta à comunidade, apresentando a solicitação à Secretaria de Estado de Educação juntamente com a localização determinada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE. Então:

A oferta da Educação Básica para a população rural nas escolas do campo deve fundamentar-se em princípios e procedimentos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de todas as etapas do nível da educação escolar; nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e na Proposta Pedagógica da instituição de ensino. Na oferta deverão ser promovidas as adaptações e adequações que se fizerem necessárias ao atendimento das peculiaridades da vida rural e de cada região. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 02).

Outra importante contribuição para reflexão acerca dos territórios camponeses existentes no Mato Grosso do Sul, e que são contemplados com o Referencial Curricular da disciplina TVT, é o fato de apresentar a possibilidade de adaptação à realidade local, em “espaço interno e externo da escola, por meio de aulas programadas, atividades de estudos, atividades culturais, projetos, projetos de pesquisa, reflexões, leituras, escritas, oficinas, esportes e trabalhos, acompanhados, orientados e avaliados”. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 03).

O Referencial Curricular, também, orienta e regulamenta o funcionamento do Regime de Alternância nas Escolas do Campo, podendo ser por:

Alternância Regular de Períodos de Estudos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio e será admitida quando peculiaridades locais, inclusive as relativas ao clima e economia, dificultarem o acesso e a

⁵ No estado de Mato Grosso do Sul existem turmas formadas em Licenciatura em Educação do Campo pela UFGD e UFMS. O PRONERA/UFGD/INCRA formou uma turma com 56 acadêmicos licenciados em Ciências Sociais em 2012.

frequência diária dos educandos à escola caracterizando-se pela divisão do período letivo em tempo-escola (TE) e tempo-comunidade (TC) a partir da Res/SED n.2.501/2011, art.4º, 5º e 6º. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 03).

A disciplina TVT surgiu como uma possibilidade de que a parte diversificada da Educação do Campo, com conteúdos da realidade vivida, pudesse contemplar os conteúdos da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)⁶ exigida pelo Ministério da Educação (MEC), mas, também, a parte diversificada, de acordo com as resoluções e diretrizes, evidenciando as especificidades da vida camponesa como o ponto de partida. Sua forma específica de se relacionar o território, incluindo a terra, o meio ambiente, organização da família, do trabalho, a especificidade geracional: infância, adolescente, juventude, idade adulto e idosa. Assim,

[...] parta dos diferentes sujeitos do campo, do seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e se *relacionar com o tempo, a terra, com o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, seus modos de ser homem, mulher, criança, adolescente, jovem, adulto ou idoso*; de seus modos de ser e se formar como humanos. Fazer do povo do campo e de seus processos de formação para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular dessas políticas e sua articulação com o projeto de país e de campo. (ARROYO et al, 2004, p. 14-15, grifo nosso).

Arroyo (2004) apresenta fundamentos como uma possibilidade de construção de uma política educacional que contemple os sonhos dos povos do campo, a partir de políticas emancipatórias que deem voz e vez aos sujeitos camponeses, que represente sua realidade como projeto de país no campo. Observando a construção da disciplina TVT a partir dos eixos temáticos Terra-Vida-Trabalho, isso se configura em um desafio, pois para trabalhar com tais conhecimentos e concepções sobre o campo, é necessário formação e especificidade para atuação nas escolas do campo. A Escola do Campo representa uma dimensão significativa na vida das crianças e adolescentes no campo e deveria cumprir o papel da formação da consciência de classe, consolidação da identidade territorial camponesa e constituição de sujeitos ativos dos processos de transformação da sua realidade.

É necessário reconhecer que o campo não é estático. É uma totalidade em constante movimento, e é diverso em suas frações territoriais. Os territórios camponeses

⁶ A disciplina TVT Inserida na Base Nacional Comum, significa a implementação específica de sua realidade na proposta curricular.

representam as frações dessa diversidade/diferencialidade nessa totalidade. Assim, o campo e seus territórios representam, dialeticamente, a unidade na diversidade, sendo dinâmico e constituído no conflito. Considerando que o território é um lugar de vida, de embates, de disputas e que as relações sociais da vida, da terra e do trabalho, são criados/recriados a partir do local de existência dos sujeitos, não tem sentido a Parte Diversificada do Currículo ser um instrumento norteador com um conteúdo desterritorializado. Também, não se pode negar as disputas/conflitos/desafios enfrentados pelo campesinato, pois o campo deve se configurar em “um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho dessa origem e deste destino não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los”. (CALDART 2004, p. 157).

Respeitando essa dinâmica territorial camponesa, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul prevê a obrigatoriedade de publicação em Diário Oficial todo início de ano letivo de uma resolução que apresenta mudanças e permanências no modelo de oferta da Educação do Campo no Estado e, dentro das mudanças, aponta algumas especificidades para a disciplina TVT, como a formação necessária para atuação. Logo, todo início de ano letivo a SED publica em Diário Oficial uma resolução para oferta da Educação do Campo que anula a anterior e oferece às escolas um novo Referencial Curricular da Disciplina TVT, que por ser um documento originalmente escrito em conjunto com a comunidade escolar, dificilmente apresenta alterações nos conteúdos para os anos letivos, porém sempre apresenta novidades na lotação dos professores para a disciplina.

Um primeiro e importante passo de garantias de direitos foi percebido com a disciplina TVT, porém são muitas as disputas no campo, em uma educação historicamente negada aos camponeses com todas suas especificidades, e “nesse contexto, a Educação do Campo é parte absolutamente necessária do desenvolvimento local, que se configura como espaço que reúne, simultaneamente, condições de moradia, trabalho e educação.” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 03).

Um ponto focal interessante a ser observado e discutido é a existência da disciplina denominada TVT e, também, a existência de eixos temáticos para a discussão dos conteúdos pedagógicos das Escolas do Campo de Mato Grosso do Sul. A partir do Referencial Curricular, os eixos temáticos Terra-Vida-Trabalho devem perpassar por todas as disciplinas, orientando os conteúdos de forma interdisciplinar partindo-se dos saberes-fazeres camponeses a partir de seu território de existência. Neste sentido as

disciplinas devem adaptar os seus conteúdos à realidade territorial camponesa, e não o contrário, como sempre ocorreu na educação rural, ou seja, a Escola do Campo se adaptando aos conteúdos previamente definidos pelo Estado.

Sendo assim, para ministrar todas as disciplinas ofertadas na Educação do Campo, a disciplina TVT tornam-se essenciais para que ocorra a interdisciplinaridade na escola, uma vez que o Referencial Curricular aponta que deve ser ministrada dessa forma.

O Referencial Curricular do TVT é um importante documento que orienta algumas concepções pedagógicas para uma Escola do Campo, possibilitando ações que devem aparecer em sua Proposta Pedagógica para fortalecer a Educação do Campo e valorizar os sujeitos e o território. Significa compreender que o Projeto Político Pedagógico de uma Escola do Campo deve ser flexível e compreender as transformações que ocorrem na realidade local e, assim, programar e reprogramar suas ações. Deve ter como ponto de partida o saber acumulado da comunidade escolar. A gestão não deve centralizar a organização das ações, sendo a comunidade parte essencial da proposta pedagógica da escola.

O Referencial Curricular orienta que a avaliação dos estudantes são partes constitutivas de um mesmo processo. A avaliação, nesse sentido, ocorrerá como parte do processo de construção do conhecimento, não apenas para reprovação ou aprovação, mas para motivação de novas aprendizagens.

Após toda a discussão teórica que o Referencial Curricular apresenta, o mesmo aponta alguns conteúdos essenciais que devem contemplar o contexto territorial, produtivo e cultural dos sujeitos, bem como a característica sociopolítica própria do camponês para reafirmar sua cidadania. A Educação do Campo deve relacionar as características de trabalho e produção camponesa, refletindo acerca de um desenvolvimento territorial contra hegemônico. Sendo assim, cada conteúdo a ser ofertado para o estudante deve ser adaptado ao seu território, levando em consideração que existem diversos territórios camponeses com suas territorialidades predominantes, a serem observados, utilizando as metodologias de acordo com os objetivos emancipatórios da Educação do Campo.

O referencial para o TVT não está atrelado a uma sequência rígida de conteúdos, porém há uma sequência que foi pensada para auxiliar no direcionamento do trabalho docente, que deve ser adaptada à realidade de cada ano do estudante, como exemplo, podemos citar os conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental. O referencial

apresenta a proposta do 1º ao 5º ano e orienta que cada conteúdo seja adaptado conforme o ano escolar, o conteúdo é comum a todos os anos escolares:

1º Bimestre

- ✓ Alimentos e sua importância;
- ✓ Produção e conservação dos alimentos;
- ✓ A importância nutricional dos alimentos para o desenvolvimento do ser humano;
- ✓ Alimentos saudáveis (orgânicos);
- ✓ Higiene e manipulação dos alimentos.

2º Bimestre

- ✓ Meio Ambiente.
- ✓ Meio Ambiente e a importância de sua conservação;
- ✓ Tipos e Conservação do solo (erosão, assoreamento, mata ciliar e reflorestamento);

3º Bimestre

- ✓ A origem dos alimentos;
- ✓ Como se reproduz os alimentos do plantio até a colheita;
- ✓ Horta;
- ✓ Pomar doméstico (orgânicos);
- ✓ Lixo (esterqueira/composteira).

4º Bimestre

- ✓ Criação de animais de pequeno porte;
- ✓ Valores, saberes, práticas e costumes;
- ✓ Manifestações culturais das comunidades locais;
- ✓ Revisão Geral de todo conteúdo aplicado. (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 05).

Sendo assim, no primeiro bimestre do 1º ao 5º ano, o primeiro conteúdo é “alimentos e sua importância”, sempre observando a regionalidade específica de cada escola e cada ano escolar. O professor é livre para buscar elementos para sua aula, porém sempre respeitando a especificidade camponesa e as competências e habilidades que o Referencial Curricular do TVT exige e aponta. Para os anos finais do Ensino Fundamental os conteúdos são os seguintes:

6º ano:

- ✓ Experiências no campo, trabalhar com algumas técnicas mais simples para contatos com as culturas e manejos de animais domésticos;
- ✓ A Agricultura Familiar e o campo;
- ✓ A produção na Agricultura Familiar (monocultura, policultura)
- ✓ O manejo das águas e seus cuidados;
- ✓ Agricultura Orgânica (compostagens);
- ✓ A produção de alimentos saudáveis (orgânico);
- ✓ Pomar doméstico, (Orgânicos);
- ✓ Lixo (esterqueira/composteira), etc.

7º ano:

- ✓ A Agricultura Familiar e o campo;

- ✓ A produção na Agricultura Familiar (apicultura, suinocultura e outros);
- ✓ A importância da conservação do Meio Ambiente na Agricultura Familiar (erosão, assoreamento, mata ciliar, reflorestamento);
- ✓ A produção de alimentos saudáveis (orgânico);
- ✓ Pomar doméstico (Orgânicos).

8º ano:

- ✓ Técnicas para a produção na Agricultura Familiar;
- ✓ A importância da conservação do Meio Ambiente na Agricultura Familiar (erosão, assoreamento, mata ciliar, reflorestamento);
- ✓ O Manejo Ecológico do Solo;
- ✓ Agroecologia;
- ✓ Pomar doméstico (Orgânicos);
- ✓ Cultivo de grãos (cereais) e Agroecologia;
- ✓ Olericultura/Agroecologia;
- ✓ Gramíneas (Pastagens) Agroecologia.

9º ano:

- ✓ Fruticultura/Agroecologia;
- ✓ Produção de mudas (viveiros) e sementes;
- ✓ Produção de Banana, Mandioca, Mamona, Pinhão Manso (biodiesel);
- ✓ Pomar doméstico (Orgânicos);
- ✓ Resgate a cultura;
- ✓ Lixo (esterqueira/composteira), etc.;
- ✓ Reciclagem;
- ✓ Respeito a terra (correção do solo);
- ✓ Estudos das tradições e folclore brasileiro (esse conteúdo teria como foco o resgate da identidade do homem do campo); (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 06).

Para os anos finais, os conteúdos estão ainda mais livres e não estão apresentados em bimestres, porém em uma sequência, mas que também não é enumerada. Sempre atentando para as competências e habilidades exigidas para os estudantes apresentadas no Referencial.

Para o Ensino Médio, os conteúdos são determinados de forma diferente, apresentando o conteúdo e as necessidades de aprendizagem, como exemplo do 1º ano:

Conteúdos: EXTRATIVISMO

- ✓ Extrativismo (SAF) Sistema Agro Florestal;
- ✓ Extração de pequi, palmito, bocaiúva, buriti, genipapo, camalote, etc.

Conteúdos: MANEJOS DE ANIMAIS

- ✓ Animais pequenos (Apicultura, Avicultura);
- ✓ Animais médios (Suinocultura, Caprinocultura e Ovinocultura);
- ✓ Agropecuária;
- ✓ Animais grandes (Gado de Leite, Gado de Corte e Equinos). (, MATO GROSSO DO SUL, 2019, p. 06).

Para o Ensino Médio existe uma sequência maior de conteúdos exigidos, que também não estão divididos por bimestres, mas que devem observar as competências e habilidades, como se os estudantes tivessem a mesma capacidade de entendimento, e fossem todos de um campo estático e homogêneo.

Pensar um currículo em competências e habilidades sem levar em consideração o contexto em que a escola está inserida é, no mínimo, uma política compensatória que não cabe na modalidade de Educação do Campo. De acordo com Ramos (2012):

A competência é a conquista de iniciativa e de responsabilidade do indivíduo sobre as situações profissionais com as quais ele se confronta; a competência é uma inteligência prática das situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam, com tanto mais força quanto a diversidade das situações aumenta; a competência é a faculdade de mobilizar os recursos dos atores em torno das mesmas situações, para compartilhar os acontecimentos, para assumir os domínios de corresponsabilidade. (p. 535).

Sobre os limites de se tratar conteúdos e metodologias baseando-se na lógica das competências, Ramos (2012) aponta que essas competências que se pretendem desenvolver nos estudantes são de origem paradigmática da Pedagogia das Competências, “uma pedagogia definida por seus objetivos e validada pelas competências que produz.” (p. 535), que acompanha um fenômeno “observado no mundo produtivo de eliminação de postos de trabalho e redefinição de seus conteúdos de trabalho à luz do avanço tecnológico, promovendo um reordenamento social das profissões.” (p. 535). Delimitando um conhecimento conteudista e dando ênfase às competências que o mundo do trabalho exige, deixando de lado a formação integral do estudante, sendo que essa formação integral é buscada pela Educação do Campo, pois se pretende ligar a educação com a terra, as formas de vida no campo e as formas diferenciadas de trabalho no território.

Apesar dos limites, o referencial oferece vários temas que podem ser utilizados para projetos interdisciplinares e que estão relacionados à Educação do Campo como: Agricultura familiar; Agroecologia; Agropecuária; Animais de pequeno, médio e grande porte; Animais diversos: porcos, galinha (granja), ovelhas, apicultura, criação de peixe; Assoreamentos dos rios, reflorestar, etc.; cana-de-açúcar: melado e rapadura; Cooperativa comunitária, associação (Comercialização dos produtos); Cultivo de: melancia, abóbora, melão, uva, batata doce e outros; Culturas diversas: culinária, danças, laçadas, moda de

viola, Folclore da região, etc.; Derivados de Leite: fábrica de iogurte, doces, queijos, etc.; entre outros.

A partir do entendimento no Referencial Curricular da Educação do Campo, a Educação do Campo tem como objetivo universalizar o acesso, erradicar o analfabetismo, formar integralmente o aluno do campo, por meio dos conhecimentos historicamente acumulados, articulando o ensino com a produção e preservação do meio ambiente, destinado às populações rurais em suas mais variadas formas de produção de vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (Res/CEB nº 2/2008, art. 1º).

Neste sentido, implica em valorizar as formas de preservação do meio ambiente a partir do uso consciente e manutenção dos hábitos saudáveis de conservação da natureza e das formas de produção que não prejudiquem seu equilíbrio natural com uso intensivo de insumos químicos e agrotóxicos causando problemas irreversíveis no ambiente. Logo:

Cremos, pelo contrário, que a única solução para o problema socioambiental que atravessamos está num manejo ecológico dos recursos naturais, em que apareça a dimensão social e política que traz a Agroecologia e que esteja baseada na agricultura sustentável que surge do “modelo camponês” em sua busca de uma soberania alimentar. (SEVILLA-GUZMÁN; GONZÁLEZ DE MOLINA, 2005, p. 5).

Um fator importante a ser observado é que as formas de produção camponesa divergem da produção do agronegócio, e a Educação do Campo do estado de Mato Grosso do Sul determina que: “A organização curricular das escolas do campo implica a participação e diálogo com a comunidade escolar. Neste sentido os conteúdos serão redimensionados a partir do contexto produtivo e cultural dos sujeitos do campo” (MATO GROSSO DO SUL, 2012).

Enquanto o agronegócio prioriza a quantidade de alimentos e sua produção em grande escala com utilização de insumos químicos e sementes modificadas geneticamente sem a preocupação com o equilíbrio ambiental, os camponeses trazem consigo conhecimentos acumulados que priorizam a relação harmônica com a terra, a vida e o trabalho, características essenciais da Agroecologia.

[...] a Agroecologia se enfrenta ao falso discurso científico que legitima à agricultura industrializada, difundindo a biotecnologia como paradigma hegemônico e proclamando a necessária prioridade dos cultivos transgênicos. Com isso se desloca a outros enfoques mais integradores e holísticos desencadeando os processos de degradação da

agricultura e a sociedade que combate a Agroecologia. (SEVILLA-GUZMÁN; GONZÁLEZ DE MOLINA, 2005, p. 7).

A Educação do Campo deve contribuir e fomentar aos estudantes os saberes que valorizem a agricultura camponesa, desmistificando a justificativa do agronegócio no uso de agrotóxicos em grande quantidade e variedades para controlar as ditas “ervas daninhas” e “pragas” das plantações, sem se preocupar com o equilíbrio do ambiente. No entanto:

É importante salientar que os organismos chamados de “pragas”, que compreende insetos, alguns, aracnídeos, lesmas e muitos outros organismos, são na verdade “herbívoros” que perderam suas fontes naturais de alimento em decorrência da ganância e inconsequência do ser humano em devastar indiscriminadamente a flora, muitas vezes com argumentos de produzir alimento, porém frequentemente é evidenciado a intenção apenas de “explorar” a madeira, queimar, “simulando” a preparação das áreas para cultivos e depois vendem a área, partindo para outras regiões (PADOVAN; KOMORI, 2005 p.12).

Sendo assim, a Agroecologia apresenta todos os fatores necessários para contemplar as especificidades de produção de alimentos e culturas do campo, como compreendemos em Altieri (2002) que “A Agroecologia representa uma abordagem que incorpora cuidados especiais relativos ao ambiente, assim como aos problemas sociais, enfocando não somente a produção, mas também a sustentabilidade ecológica do sistema de produção.” (p. 26).

A Agroecologia é constantemente relacionada ao atraso, à ineficiência produtiva e impossibilidade de alta produtividade. Foi inicialmente denominada de agricultura alternativa de produção de alimentos sem o uso de fertilizantes sintéticos, pesticidas e organismos geneticamente modificados. Porém:

À medida que o tempo foi passando, a Agroecologia foi se configurando como uma ciência que leva em conta princípios ambientais e humanos, tendo como base a conservação do meio ambiente, uma vez que o manejo em agroecossistemas deve ocorrer de maneira racional e contínua. A biodiversidade tem o papel primordial neste processo de produção, pois cada vida é imprescindível em cada fase. E, finalmente, tem se a equidade, onde prevalece o respeito, justiça, honestidade e igualdade entre as pessoas (ARAUJO, 2014, p. 11).

No ano de 2012, a Agroecologia conquistou um espaço de destaque na Legislação brasileira, com a aprovação do Decreto 7.794/2012 (DOU, 21/08/2012), que instituiu a Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (PNAPO), de forma participativa

com os povos, instituições e movimentos do campo, buscando espaços de reflexões e diálogos, inserindo as escolas do campo como espaço de fomento da Agroecologia.

Temas como: clima, correto preparo do solo, cuidados de preservação dos recursos naturais, animais, o solo como organismo vivo, adubos minerais, rochagem, adubação verde, quebra ventos, calagem, gessagem, rotação de culturas, os ecossistemas, os agroecossistemas, processos de produção agroecológica, adubos orgânicos, produtos orgânicos, fosfatagem natural, consórcio de culturas, sucessão natural das espécies, importância dos alimentos saudáveis, cobertura do solo, entre outros, são essenciais para a afirmação e discussão da Agroecologia no cotidiano dos camponeses e permeiam todas as áreas do conhecimento na Educação Básica do Campo.

Sendo assim, as escolas do campo do estado de Mato Grosso do Sul devem, de acordo com a Resolução/SED n. 3.016, de 4 de fevereiro de 2016, Art. 2º, item IV: “Educar para a cooperação agrícola, para criar e aprender novas formas de desenvolvimento do meio rural, tais como as relacionadas à agroecologia e à agricultura familiar, em harmonia e respeito à natureza como novas formas de cooperação”.

Respeitar e valorizar o saber acumulado da comunidade camponesa e repassar aos estudantes das escolas do campo, se torna um fator primordial para que as novas gerações compreendam o papel fundamental do campesinato e sua relação com a natureza, e a disciplina TVT cumpre um papel fundamental, como disciplina diversificada do campo responsável por essas orientações.

Outra questão importante diz respeito ao papel político que a disciplina de TVT deve exercer. Partindo do pressuposto de entendermos a educação como um território em disputa, a disciplina TVT deve ser uma ferramenta a ser utilizada pela Educação do Campo a fim de contribuir para a resistência camponesa, em detrimento ao poder econômico dos representantes do Agronegócio. Como Camacho (2014) afirma “o Estado que tem incentivado ao agronegócio, muitas vezes, tenta justificar a sua territorialização em um determinado local por meio do discurso ideológico da vocação regional.” (p. 241).

Essa vocação regional pode ser representada pelas usinas de açúcar e álcool, fazendas de monocultivos e indústrias de celulose que estão presentes no território do Mato Grosso do Sul e pressionam o Estado para que sua territorialização seja efetivada até mesmo dentro das escolas do campo. Como exemplo desse processo, os cursos de Técnico em Agropecuária e Técnico Sucroalcooleiro, bem como a representação do Programa Agrinho dentro dessa realidade.

A agricultura é produzida por pessoas que ao produzirem a agricultura, concomitantemente, criam cultura, a partir das relações espaciais e históricas estabelecidas nesse processo. Todavia, no agronegócio a produção agrícola não está relacionada à produção da cultura, tendo em vista que não é uma produção que envolve os sujeitos territorializados no processo. A importância do agronegócio, como diz o próprio nome, é o —negócio, ou seja, o lucro. Este fato faz desses territórios, onde o capital se territorializou, o local da expropriação camponesa, de trabalhadores assalariados (poucos) e de muitas máquinas. (CAMACHO, 2014, p. 245).

Decididamente, a Educação do Campo está vinculada ao processo de Agricultura Camponesa, a que Camacho (2014) cita, produzindo cultura a partir da reprodução do campesinato. O desafio para o TVT é que se adapte à realidade e seja um instrumento educacional na resistência política e cultural camponesa ao agronegócio. A territorialização do capital no campo é facilitada pelo Estado, por isso, mesmo em escolas públicas do campo há uma naturalização da utilização de agrotóxicos, como apresentam as cartilhas do Programa Agrinho, ou estão especializando os estudantes do campo para utilização de insumos químicos e manuseio de máquinas agrícolas na plantação e conservação de monocultivos, como às escolas de técnicos em agropecuária proporcionam.

Por isso, nossa opção teórica – política – ideológica é pela agricultura camponesa. E esta é a posição defendida pela Educação do Campo no PQA. A Educação do Campo construída pelos movimentos socioterritoriais camponeses tem uma postura de combate ao agronegócio. Ele não é visto como um aliado no processo de construção da Educação do Campo, pelo contrário, ele é responsável pela destruição da Educação do Campo nos territórios onde se territorializa. A desterritorialização do agronegócio é que propicia a territorialização da Educação do Campo nos territórios camponeses. (CAMACHO, 2014, p. 252).

A intenção dos representantes do agronegócio sempre foi difundir a ideologia dominante de que os conhecimentos sobre as técnicas do monocultivo são mais importantes do que os conhecimentos camponeses. Historicamente, a educação rural sempre tratou os camponeses como sujeitos ignorantes e manipuláveis “impunha a estes sujeitos, como pensar, para que pensar, como pensar e o porquê pensar.” (CAMACHO, 2014, p. 325).

Não se pode negar, também, as influências do PCA nessa disputa pelo território educacional no campo. Camacho (2014) discorre que algumas políticas públicas foram

paralisadas ou não foram efetivadas por não se enquadrarem no perfil do PCA que faz uma aproximação com o agronegócio, tratando-o como aliado da agricultura camponesa, favorecendo a sua subalternidade. Dentre essas políticas públicas vale destacar o PRONERA, que funcionou com poucos recursos durante o governo de Fernando Henrique Cardoso por não configurar uma política do PCA e que teve seu maior enfraquecimento da história, pós-golpe de 2016. Da mesma forma, qualquer proposta que se enquadre no PCA terá apoio do Estado, enquanto as propostas ligadas ao PQA, só serão efetivadas com a disputa política travada pelos seus sujeitos.

Como a Educação do Campo é um território imaterial em disputa, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, a partir de pressões dos movimentos socioterritoriais, dos quadros de técnicos dos órgãos governamentais, docentes/pesquisadores e discentes das Instituições de Ensino Superior, foi possível conquistar propostas de formação de educadores alinhadas ao PQA. Em Dourados, na UFGD, e em Campo Grande, na UFMS, temos o curso específico para atuação nas escolas do campo, a Licenciatura em Educação do Campo. Neste sentido, foi um avanço significativo quando a SED/MS anunciou, no ano de 2019, a partir da Resolução/SED N. 3.538, de 27 de dezembro de 2018, a possibilidade de que os egressos das Licenciaturas em Educação do Campo possam atuar na disciplina de TVT. Isso configura um avanço no processo de transição para a consolidação da Educação do Campo, pois reconhece a licenciatura como específica do campo e seus licenciados aptos e preparados para atuar nas escolas do campo, mas como já mencionado, precisamos ainda conquistar o reconhecimento do direito à prioridade para lecionar o TVT. Nesse sentido, conforme Arroyo (2007) “as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos” (p. 161).

A Resolução SED/MS Nº 3.796 aponta quais são as Escolas Estaduais do Campo do Mato Grosso do Sul (quadro 3).

Quadro 3 - Escolas estaduais identificadas como escolas do campo e suas respectivas⁷ extensões

MUNICÍPIOS	ESCOLAS DO CAMPO	EXTENSÕES
Anaurilândia	Escola Estadual Prof. Ezequiel Balbino - Distrito de Quebracho	_____

⁷ Em negrito estão as escolas que fazem parte de nossa pesquisa.

Angélica	Escola Estadual Luís Vaz de Camões - Distrito de Ipezal	_____
Aquidauana	Centro de Educação Profissional de Aquidauana Geraldo Afonso Garcia Ferreira (CEPA)	- Extensão Sala Ada Moreira de Barros - Distrito de Cipolândia; - Extensão Sala Antonio Santos Ribeiro - Distrito de Piraputanga.
Aral Moreira	Escola Estadual Eufrázia Fagundes Marques - Povoado Vila Marques	_____
Bataguassu	Escola Estadual Prof. Ladislau Deák Filho - Distrito Porto XV de Novembro	_____
Brasilândia -	Escola Estadual Debrasa - Distrito Debrasa	Extensão Debrasa.
Caarapó	Escola Estadual Frei João Damasceno - Distrito Nova América ____ Escola Estadual Padre José de Anchieta - Distrito Cristalina	_____ _____
Camapuã	Escola Estadual Joaquim Malaquias da Silva-Distrito Pontinha do Cocho	_____ _____
Campo Grande	Escola Estadual Pólo “Francisco Cândido de Rezende	- Extensão Sala Santa Luzia - Fazenda Girassol; - Extensão Isauro Bento Nogueira - Distrito de Anhanduí.
Deodápolis	Escola Estadual João Baptista Pereira - Distrito Presidente Castelo ____ Escola Estadual Lagoa Bonita - Distrito Lagoa Bonita ____ Escola Estadual Porto Vilma	
Dourados	Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja - Distrito de Itahum ____ Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira - Distrito de Indápolis ____ Escola Estadual Pres. Getúlio Vargas	_____ _____ - Extensão Sala Padre Anchieta - Distrito de Vila Formosa; - Extensão Vieira Matos - Distrito de Macaúba
Eldorado	Escola Estadual Silo Vargas Batista - Distrito Morumbi	_____
Fátima do Sul	Escola Estadual Jonas Belarmino da Silva - Distrito de Culturama	

Glória de Dourados	Escola Estadual Weimar Torres - Distrito de Guassulândia	
Itaporã	Escola Estadual Olivia Paula - Distrito de Piraporã ___ Escola Estadual Princesa Izabel - Distrito de Santa Terezinha ___ Escola Estadual Senador Saldanha Derzi - Distrito de Montese	
Itaquirai	Escola Estadual Profª Tertulina Martins de Oliveira - Assentamento Sto. Antônio	
Inocência	Escola Estadual João Ponce de Arruda - Distrito São Pedro	
Ivinhema	Escola Estadual Joaquim Gonçalves Ledo - Distrito Amandina	
Jateí	Escola Estadual Prof. Joaquim Alfredo Soares Vianna - Povoado Nova Esperança	
Jaraguari	Escola Estadual Zumbi dos Palmares - Furnas do Dionísio	
Nioaque	Escola Estadual Padroeira do Brasil ___ Escola Estadual Uirapuru - Assentamento Uirapuru	
Nova Andradina	Escola Estadual Professor Luiz Carlos Sampaio - Distrito de Nova Casa Verde	
Ponta Porã	Escola Estadual Nova Itamarati - Assentamento Itamarati I ___ Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni. Escola Estadual Prof. José Edson Domingos dos Santos - Assentamento Itamarati I _Escola Estadual Prof. Carlos Pereira da Silva - Assentamento Itamarati I	 - Extensão Sala Graça de Deus - Distrito de Sanga Puitã. _
São Gabriel do Oeste	Escola Estadual Dorcelina Folador - Assentamento Campanário	
Sidrolândia	Escola Estadual Paulo Eduardo de Souza Firmo	- Extensão Sala Jibóia - Assentamento Jibóia; - Extensão Sala Capão Bonito II - Assentamento Capão Bonito II; - Extensão Sala São Pedro

	Escola Estadual Vespasiano Martins - Distrito de Quebra Coco	Assentamento São Pedro; - Extensão São João Batista - Assentamento João Batista. _____ -
Terenos	Escola Estadual Antônio Nogueira da Fonseca - Distrito Indubrasil	_____
Três Lagoas	Escola Estadual Afonso Francisco Xavier Trannin - Distrito de Arapuá	_____
Vicentina	Escola Estadual Emannuel Pinheiro - Distrito de Vila Rica _____ Escola Estadual São José - Distrito São José	_____

Fonte: Secretaria de Estado da Educação - MS. Org. Autor, 2021.

A Secretaria de Estado de Educação, a partir do Decreto nº 14.572 de 30 de setembro de 2016, dividiu o atendimento à educação no estado de Mato Grosso do Sul em doze (12) Coordenadorias Regionais de Educação, para um atendimento mais próximo as escolas, sendo assim distribuídas: CRE-1 Aquidauana; CRE-2 Campo Grande; CRE-3 Corumbá; CRE-4 Coxim; CRE-5 Dourados; CRE-6 Glória de Dourados; CRE-7 Jardim; CRE-8 Naviraí; CRE-9 Nova Andradina; CRE-10 Paranaíba; CRE-11 Ponta Porã e CRE-12 Três Lagoas. Posteriormente, a CRE-6 deixou de existir passando a incorporar a CRE-5 de Dourados, bem como a CRE-2 também deixou de existir passando os municípios jurisdicionados para atendimento da SED-MS.

A Coordenadoria Regional de Dourados (CRE-5) é composta por doze municípios jurisdicionados: Dourados; Laguna Carapã; Caarapó; Fátima do Sul; Vicentina; Jateí; Glória de Dourados; Deodápolis; Douradina; Maracajú; Itaporã e Rio Brillhante.

Como aponta o quadro 3, dezesseis (16) Escolas do Campo e duas (02) extensões estão jurisdicionadas a CRE-5 e existe na Escola Estadual Prof.^a Bernadete Santos Leite no Município de Jateí uma Extensão Sala Nova Esperança - Gleba Nova Esperança que atende como Educação do Campo.

Como pode ser percebido, a maioria das Escolas do Campo do estado de Mato Grosso do Sul estão situadas na jurisdição da CRE-5, que no ano de 2020, contava com 47 professores de TVT em seu quadro docente, sendo todos eles admitidos a partir de processo seletivo oferecido pela SED.

4.2 - ANÁLISE DO TVT NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO NA REGIÃO DA GRANDE DOURADOS-MS

A Escola do Campo deve se desenvolver tendo como ponto de partida os saberes constituídos da realidade dos sujeitos, respeitando os saberes acumulados pela experiência, mas introduzindo novos saberes escolares (técnico-científicos) a partir do contexto histórico da escola local.

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científicos-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares tem que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura a formação que acontece fora da escola. (ARROYO; FERNANDES, 1999, p. 22).

A escola do campo não é mera reprodutora de conteúdos, sua atuação está centrada no cotidiano de lutas e conquistas dos camponeses, valorizando o conhecimento historicamente construído e, dessa maneira, valorizando os saberes referentes à vida, ao trabalho e as relações com o ambiente. A realidade camponesa em seu território difere da realidade urbana, logo, os saberes repassados aos camponeses devem estar centrados na troca de experiências para que os conhecimentos sejam socializados a partir de cada realidade.

Neste sentido, a escola consegue incorporar uma das funções da Educação do Campo na visão de Paulo Freire, uma Educação do Campo Libertadora, feita pelos sujeitos do campo, educação emancipatória que reflete os anseios dos povos do campo, nas palavras de Camacho (2014) um processo de conscientização política que transpõe os muros da escola, “como a realização prática da *pedagogia do oprimido*, pois são as próprias camadas subalternas do campo que estão construindo um projeto educativo e emancipatório, ou seja, estão construindo na prática a Pedagogia Libertadora pensada por Paulo Freire.” (p. 371).

Camacho (2014) afirma que “desta forma, a pedagogia libertadora freireana presente na Educação do Campo do Paradigma da Questão Agrária nos permite considerá-la como uma educação que visa a emancipação humana”. (p. 387).

A Educação Básica do Campo objetiva universalizar o acesso, erradicar o analfabetismo, formar integralmente o educando do campo, por meio dos conhecimentos historicamente acumulados, articulando o ensino com a produção e a preservação do meio ambiente, destinado às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida. (Decreto n.7.352 de 4/11/2010). Obrigatoriamente, a organização curricular das escolas do campo necessita dialogar com a comunidade escolar e os conteúdos ministrados serão direcionados ao contexto produtivo e cultural dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

O Referencial Curricular TVT (2019) aponta que a oferta da Educação Básica para a população rural nas escolas do campo deve fundamentar-se em princípios e procedimentos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais de todas as etapas do nível da educação escolar; nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e na Proposta Pedagógica da instituição de ensino. Na oferta deverão ser promovidas as adaptações e adequações que se fizerem necessárias ao atendimento das peculiaridades da vida rural e de cada região. (art. 3º da Del/CEE n. 7.111/2003). (p. 2). Ressaltando a importância de basear-se nas leis e evidenciando a relevância da Proposta Pedagógica da escola, que deve ser construída em conjunto com a comunidade escolar e de acordo com contexto de cada unidade escolar.

A Proposta Pedagógica das escolas estaduais é revisada e adequada todo ano letivo, pois as realidades podem mudar de um ano para o outro, fato que foi vivenciado no ano de 2021 com o exemplo do ensino remoto, sendo que os estudantes não poderiam ir à escola para aulas presenciais, e essa situação deve ser prevista no Projeto Pedagógico da escola para orientar as ações da comunidade escolar.

Durante o período de abril de 2020 a outubro de 2021 os estudantes não puderam assistir as aulas presenciais nas escolas, inclusive nas escolas do campo. Os conteúdos eram repassados a partir de plataformas digitais disponíveis na internet ou a partir de Atividades Pedagógicas Complementares (APCs), feitas em forma de apostilas e ofertadas pelas escolas aos estudantes para que pudessem fazer as atividades em casa e posteriormente devolver aos docentes para correção e avaliação.

Dois fatores importantes devem ser considerados, primeiro a exclusão de parte dos estudantes devido à falta de acesso às tecnologias e isso pode ser um fator determinante nas escolas do campo, e o segundo fator, a falta que o professor faz no processo de aprendizagem presencial do estudante, obviamente causando desigualdades educacionais. As desigualdades educacionais podem também estar ligadas à condição

econômica familiar, pois muitos pais não conseguiam acompanhar os estudos dos filhos, tampouco pagar por aulas complementares para os mesmos, em oposição aos pais que dispunham de acesso à tecnologia para seus filhos e de tempo para acompanhar seus estudos.

A referida pesquisa teve início no ano de 2019 com a visita às escolas e diálogo com professores e gestores que possibilitou algumas percepções de como a disciplina TVT está sendo ministrada nas escolas, bem como das relações socioterritoriais estabelecidas entre a escola e a comunidade.

A intenção era continuar a pesquisa em 2020, porém as aulas foram suspensas e a realidade das escolas foi modificada, sendo que as disciplinas foram ministradas à distância a partir de APCs e os espaços que eram utilizados para os projetos da disciplina foram fechados, em sua maioria, ou abandonados.

A intenção da pesquisa tomou novos rumos e foi prejudicada pelo fato de as escolas estarem fechadas, porém, trouxe novos aprendizados e desafios para a disciplina TVT, de como trabalhar a interdisciplinaridade à distância e como contribuir para o processo de aprendizagem dos educandos do campo.

O material colhido a partir da pesquisa empírica em 2019 foi apresentado na dissertação e é suficiente para compreender como as escolas trabalham a disciplina TVT desde seu surgimento até agora. Também configura momentos de reflexão a partir do que foi pesquisado, para compreensão de algumas ações que podem ser consideradas como avanço nas escolas do campo e, também, apontar alguns desafios que podem ser superados a fim de contribuir com a consolidação da Educação do Campo no estado de Mato Grosso do Sul, aproximando-se dos anseios das comunidades camponesas e sua realidade vivida, sempre percebendo que a Educação do Campo é uma construção em conjunto e que todas as experiências são válidas para a construção e consolidação dessa modalidade de educação.

Assim, é muito importante entender, a partir do território camponês, a importância do TVT para a construção de uma concepção teórica-política-ideológica de Educação do Campo adequada a lógica material e simbólica de reprodução das relações socioterritoriais do campesinato e que contribua em seu processo de resistência (CAMACHO, 2019, p.50).

4.2.1 - ESCOLA ESTADUAL ANTÔNIO VICENTE AZAMBUJA

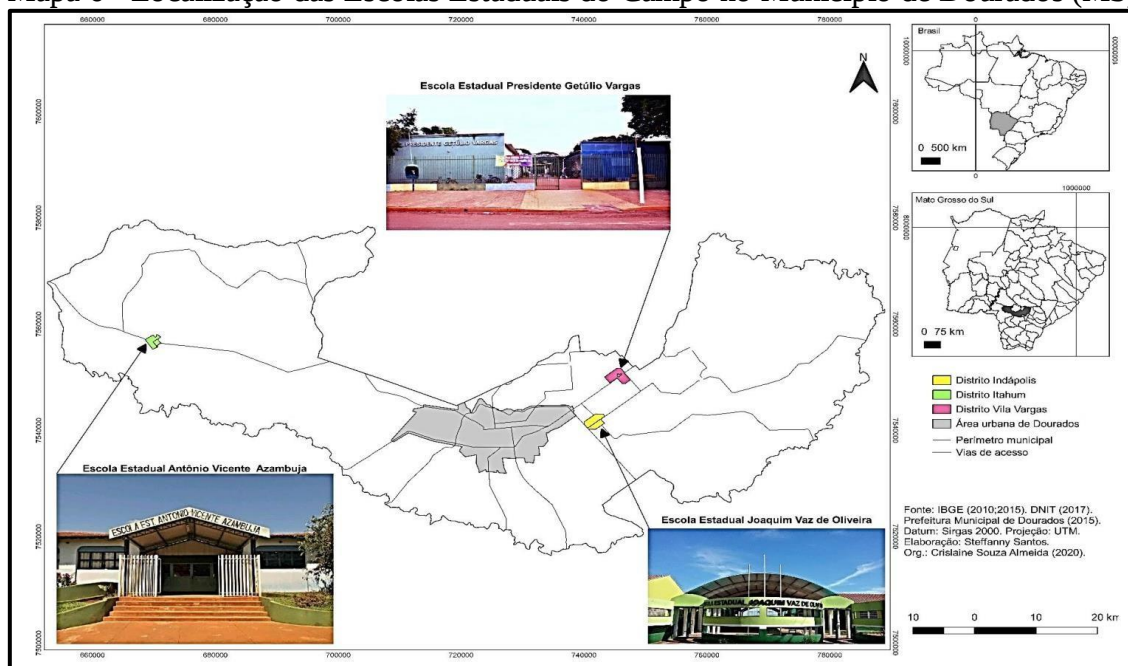
Figura 6 - Vista frontal da Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja – 2019



Fonte: Autor, 2019.

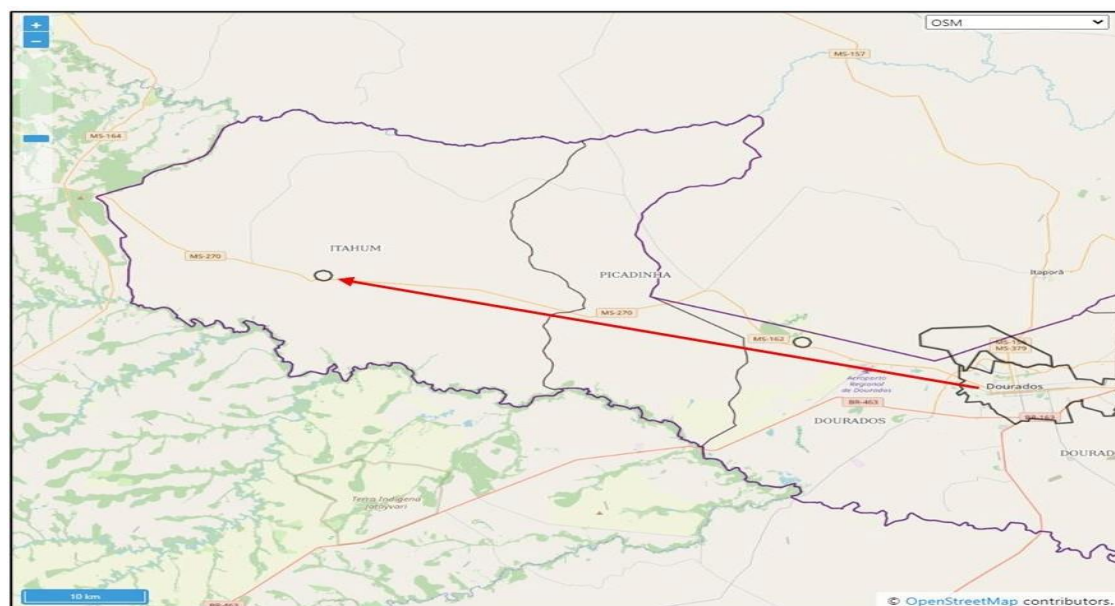
A partir do Decreto nº 1.500, de 22 de agosto de 1978, a Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja (figura 6) foi criada para oferecer ensino de 1º e 2º graus. O Ensino Fundamental foi reconhecido através da Deliberação/ CEE/MS. Nº 1497 de 14/05/87 e autorizada para funcionar o Ensino Médio, através da Deliberação /CEE/ MS. Nº 6238 de 22/06/01.

Mapa 6 - Localização das Escolas Estaduais do Campo no Município de Dourados (MS)



Fonte: ALMEIDA, Crislaine Souza (2021).

Mapa 7 – Localização do Distrito de Itahum – Dourados/MS



Fonte: Geodourados.com (2022).

A territorialização do Distrito de Itahum (mapas 6 e 7) remete aos caminhos da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, à Marcha para o Oeste, o advento da CAND e a criação de grandes propriedades nas mãos dos coronéis. Neste sentido, explica Martins (1986): "Os chefes políticos municipais ou regionais acabaram sendo conhecidos como

coronéis e o fenômeno político que marcaram com sua presença ficou conhecido como *coronelismo*." (p. 46). Grandes propriedades de terras nas mãos de poucos coronéis, incluindo Antônio Vicente Azambuja, que era um influente proprietário de terras do local e que sua família doou o espaço onde se encontra a Escola que leva seu nome, como apresentam em suas pesquisas Almeida, Machado e Souza (2012):

Podemos notar no distrito de Itahum, exemplos distintos de territorialização, o primeiro refere-se à forma de coronelismo na figura do Senhor Antonio Vicente Azambuja, então proprietário da maioria das terras onde se situa o distrito, influenciando até mesmo, segundo relatos, no deslocamento da estrada de ferro para suas terras. Posteriormente, o agronegócio, com a estrutura montada para o escoamento da produção através da estrada de ferro, com a presença de cooperativas com armazéns, ônibus próprio para transporte, mercado exclusivo dos funcionários e cooperados. Em outra perspectiva, o distrito se desterritorializa, com o fechamento das cooperativas, agências bancárias, enfim, com a saída das representações do Agronegócio, e, finalizando a pesquisa, uma possível reterritorialização com a implantação dos assentamentos. (p. 5).

A figura 7 é a representação de uma Estação Ferroviária e de como a territorialização era diferenciada, com a aglomeração de pessoas e moradias. No caso de Itahum, a estação proporcionou a abertura de comércio e residências que futuramente se transformou em um distrito de Dourados.

Figura 7 – Foto da Estação Ferroviária-dia da inauguração em 18 de maio de 1949



Fonte: Acervo pessoal de André de Bauru. Acesso em: 21jun.2019.

Figura 8 – Estação Ferroviária de Itahum em 2021



Fonte: Estações Brasileiras. Acesso em: 22 ago. 2021.

O distrito de Itahum, de acordo com Almeida, Machado e Souza (2012), obteve seu auge territorial de circulação de pessoas e mercadorias na época em que funcionava a Estrada de Ferro, que era o único meio de transporte da época para a região de Dourados, trazendo crescimento para a região. Com a desativação da Estrada de Ferro, o movimento local parou, foram criadas e vitalizadas estradas e rodovias para a circulação de mercadorias. Houve um processo de reorganização territorial a partir “da saída da estrutura montada para a manutenção do agronegócio local como: fechamento de cooperativas, fechamento de agência bancária, entre outros, e abertura de grandes fazendas com extensas pastagens para criação de gado.” (p. 6).

Em Itahum, inicialmente a Cia. Mate Laranjeira com sua produção e escoamento da produção dos ervaais, depois os criadores de gado mandando seus bois para o Sudeste e, posteriormente a cooperativa Cootrijui e a fazenda Itamarati com o escoamento da produção de grãos, foram os principais usuários da estrada de ferro, configurando, assim, a territorialização do capital. (ALMEIDA; MACHADO; SOUZA, 2012, p. 12).

Já afirmando a concepção de que Assentamentos Rurais trazem consigo demandas e crescimento na região onde são implantados, além de modificar a paisagem do território, Almeida, Marques e Souza (2012) apontam que o distrito sofreu uma reterritorialização camponesa a partir do advento dos dois assentamentos implantados na região. Primeiro, o assentamento Lagoa Grande, criado em 06 (seis) de novembro de 1997 (hum mil novecentos e noventa e sete), através do Projeto de Reforma Agrária, implantado pelo INCRA, adquirido através de desapropriação sob a Portaria n. 052. São 4.070.7679 hectares de terras distribuídas a 168 famílias beneficiárias. Segundo, o P.A. Amparo, criado em 22 (vinte e dois) de novembro de 1997 (hum mil novecentos e noventa e sete),

sob portaria n. 0071. São 1.126.893 ha de terras distribuídas a 87 famílias beneficiárias (INCRA, 2019).

Segundo a fala da diretora da EE Antônio Vicente Azambuja, que presenciou todo esse processo do advento dos assentamentos rurais, na direção da escola, “os assentamentos trouxeram de volta algumas melhorias, como mercados, posto de gasolina, loja agropecuária, padaria e farmácia, pois os assentados necessitam comprar pequenas coisas, mas ainda as grandes quantidades compram na cidade”.

Continuando com seus relatos, a diretora discorre sobre o advento dos assentamentos, afirmando que esse “foi o auge da escola que chegou a atender quase mil alunos quando os assentamentos estavam em construção e, atualmente, atende uma média de 300 alunos”. Podemos verificar esses dados no quadro 4:

Quadro 4 - Quantitativo de alunos matriculados no interim de 1980 – 2012

Números de alunos matriculados nos respectivos anos	
ANO	Nº de Alunos
1980	Sem informação
1981	Sem informação
1982	Sem informação
1983	Sem informação
1984	Sem informação
1985	Sem informação
1986	Sem informação
1989	Sem informação
1990	Sem informação
1991	Sem informação
1992	Sem informação
1993	387
1994	355
1995	382
1996	433
1997	478
1998	771
1999	891
2000	897
2001	653
2002	643
2003	601
2004	541
2005	516
2006	531
2007	490
2008	492
2009	498

2010	501
2011	511
2012	494

Fonte: Almeida; Machado; Souza (2012). Org. Autor, 2019

A partir do quadro 4 se pode perceber que a demanda por vagas na escola passou de 478 para 771 estudantes em 1988 quando ocorreu a implantação dos assentamentos rurais, que só diminuiu devido a criação de uma escola municipal para atender a demanda de 250 alunos. Este recorte temporal de 1980 a 2012 se relaciona a época em que os autores Almeida; Machado; Souza (2012) realizaram sua pesquisa para compreender o auge do distrito de Itahum por possuir uma estação da Ferrovia Noroeste do Brasil e, posteriormente, um novo começo com o advento dos assentamentos rurais no distrito, conseguindo demonstrar em que a Reforma Agrária também é um instrumento de fortalecimento e desenvolvimento regional.

No ano de 2021 a EE Antônio Vicente Azambuja apresentou, de acordo com a gestão escolar, 325 alunos matriculados e divididos em: 118 estudantes na educação profissional, com 02 turmas de 1º ano, 02 turmas de 2º ano e 01 turma de 3º ano e 207 estudantes no ensino fundamental do 6º ao 9º ano com duas turmas de cada ano, atendendo no turno matutino e vespertino.

Itahum está localizado a 65 km da cidade de Dourados, com percurso pelas rodovias MS 162 e MS 270. Criado pela Lei nº 661, de 10 de dezembro de 1953, que entrou em vigor a partir de 1º de janeiro de 1954 (D.O. de 12/12/1953) e conta com uma população de, aproximadamente, quatro mil habitantes, de acordo com o censo 2010, entre assentados, indígenas desaldeados, moradores dos distritos e das fazendas ao entorno do distrito.

Uma das lutas citadas pela diretora diz respeito ao transporte escolar, ela aponta que: “todo ano temos que reivindicar que os estudantes de uma linha determinada venham para nossa escola, pois a prefeitura prefere levar eles para as escolas da cidade, mesmo eles sendo estudantes do campo, devido aos custos”. Para a Prefeitura, segundo a diretora, é mais tranquilo enviar apenas um ônibus para buscar os estudantes para a escola da cidade, do que dividir essa linha em dois ônibus, deixando evidente que o poder público ainda trata a educação como gasto, não como investimento.

A Escola Estadual Antônio Vicente Azambuja possui no Ensino Fundamental 197 (cento e noventa e sete) educandos nos anos finais (6º ao 9º ano), distribuídos em 08 (oito) turmas. O Ensino Médio atende 88 (oitenta e oito) educandos distribuídos em cinco

turmas, sendo 74 (setenta e quatro) matriculados no Curso Técnico e 14 (quatorze) no 3º ano. O primeiro e o segundo ano contemplam o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio (com projeto específico aprovado pela SED). Seu Projeto Político Pedagógico (2020) aponta que:

O PPP da Escola Antônio Vicente Azambuja visa o desenvolvimento escolar, tendo como Filosofia educar na coletividade para avançar na aprendizagem, traçando percursos pedagógicos alicerçados nas seguintes áreas de atuação: “Terra, Vida, Trabalho, Ciência, Esporte e Cultura”, por meio de proposta interdisciplinar com foco em resultados, visando elevar a qualidade do aprendizado, a formação integral cidadã, o desenvolvimento sociocultural e o fortalecimento da identidade regional. (p. 5).

Seu Projeto Político Pedagógico (2020) determina o perfil da comunidade que é “eminentemente *camponesa*, pois a maioria de nossos educandos residem na zona rural, fazendas, acampamentos e assentamentos. Assim, o currículo e a metodologia são executados pensando na *realidade camponesa*, buscando atender às especificidades dos trabalhadores do campo.” (p. 5, grifo nosso). Outro ponto importante a ressaltar no PPP (2020) é que:

Neste panorama, a Escola Antonio Vicente Azambuja oferece a Educação Básica do Campo e o Ensino Técnico Profissionalizante, atendendo a demanda da comunidade camponesa do Distrito de Itahum (Dourados-MS), nas etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, proporcionando a formação de cidadãos críticos e habilitando para prosseguir no Ensino Superior. Além de promover igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias; o respeito à liberdade; a gestão democrática; a garantia de padrão de qualidade; a valorização de experiências; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (p.6).

A Deliberação CEE/MS n. 11.720, de 06 de agosto de 2019, aprovou o Projeto Pedagógico do Curso e reconhece o Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio – Eixo Tecnológico: Recursos Naturais – Educação Profissional Técnica de Nível Médio, pelo prazo de 03 (três) anos, publicado em Diário Oficial de nº 9.968 de 20/08/2019. O objetivo do Curso é oportunizar e oferecer “a formação geral e a habilitação técnica aos estudantes, preparando-os para o mercado de trabalho e ao ingresso no Ensino Superior, com embasamento teórico e prático, através de uma

proposta Agroecológica, Científica, Cultural e Interdisciplinar.” (Resolução/SED n. 3.234, 2017).

A escola oferece um Curso Técnico em Agropecuária, que pode ser motivo de muitos questionamentos a partir dos princípios da Educação do Campo, pois está direcionado na perspectiva do PCA. De acordo a diretora, o curso “é muito importante, pois prepara os jovens para o mercado de trabalho e a escola pode ser um diferencial para o futuro profissional do aluno”.

Para Camacho (2014) a territorialidade do capital, com sua ideologia neoliberal, chega as escolas do campo através da Educação do Campo Empreendedora, logo, “a disputa de territórios materiais/imateriais fica evidente quando percebemos que a Educação do Campo se transforma em mais um elemento de emancipação ou de reprodução dependendo da perspectiva teórica-política-ideológica adotada.” (p. 641).

A conflitualidade e a luta de classes são substituídos pelas competências que os indivíduos podem desenvolver por meio de técnicas a serem apreendidas por uma metodologia de ensino-aprendizagem que garanta o seu desenvolvimento, o adapte as transformações atuais e o inclua de maneira subalterna no modo de produção capitalista. Adaptação e subalternidade é o verdadeiro sentido da Educação do Campo Empreendedora do PCA constituída pela Pedagogia das Competências. (CAMACHO. 2014, p. 661).

A perspectiva político-pedagógica-ideológica dominante do sistema capitalista prioriza a oferta de cursos técnicos para o campo, tendo em vista a formação de mão-de-obra qualificada para o agronegócio. Amalgamada a esse fato, estão as propagandas midiáticas que caracterizam o sujeito que trabalha no campo como um operador de máquinas de grande porte tecnológico. Também, temos a atuação direta das empresas do agronegócio que oferecem estágios para os estudantes da escola. Estes fatos ficaram evidentes a partir do diálogo com a comunidade escolar e a percepção das falas e posições dos estudantes com relação ao curso profissionalizante.

Quadro 5: Matriz Curricular do Curso Técnico Agropecuário - Ensino Médio

DISCIPLINAS	1º ANO			2º ANO			3º ANO		
	Carga Horária Semanal		CH Total Anual (H/A)	Carga Horária Semanal		CH Total Anual (H/A)	Carga Horária Semanal		CH Total Anual (H/A)
	AP	ANP		AP	ANP		AP	ANP	
Administração Rural e Economia Solidária	02	-	80	-	-	-	-	-	-
Arte	-	-	-	01	-	40	-	-	-
Biologia	01	01	80	-	-	-	-	-	-
Biologia e Gestão Ambiental	-	-	-	-	-	-	02	-	80
Biologia Geral e Instrumental	-	-	-	01	01	80	-	-	-
Desenho Técnico	-	-	-	-	-	-	01	-	40
Educação Física	01	-	40	01	-	40	01	-	40
Espécies Nativas e Silvicultura	-	-	-	-	-	-	01	-	40
Filosofia	01	-	40	01	-	40	01	-	40
Física	01	01	80	01	01	80	01	01	80
Geografia Geral e Instrumental	01	01	80	-	-	-	-	-	-
Geografia e Empreendedorismo	-	-	-	01	01	80	01	-	40
Higiene e Segurança no Trabalho	01	01	80	-	-	-	-	-	-
História	01	-	40	-	-	-	01	-	40
História Geral e Instrumental	-	-	-	01	01	80	-	-	-
Inglês Instrumental	01	-	40	01	-	40	01	-	40
Língua Estrangeira Moderna Facultativa (Espanhol)	01	-	40	01	-	40	01	-	40

Língua Portuguesa e Literatura	02	01	120	02	01	120	02	01	120	
Matemática	03	-	120	03	-	120	03	-	120	
Mecanização, Irrigação, Drenagem e Manejo do Solo	02	-	80	-	-	-	-	-	-	
Nutrição Animal	-	-	-	03	-	120	-	-	-	
Produção Agroindustrial Animal	-	-	-	-	-	-	02	-	80	
Produção Agroindustrial Vegetal	-	-	-	-	-	-	01	01	80	
Produção Vegetal e Fatores Climáticos	-	-	-	02	-	80	-	-	-	
Química	01	01	80	01	01	80	01	01	80	
Sanidade e Bem-Estar Animal	-	-	-	-	-	-	02	-	80	
Sistemas de Produção Vegetal	-	-	-	-	-	-	02	-	80	
Sociologia	01	-	40	01	-	40	01	-	40	
Zootecnia e Produção Animal	03	-	120	-	-	-	-	-	-	
Disciplina Eletiva	01	-	40	01	-	40	01	-	40	
Estudo Orientado	01	-	40	01	-	40	01	-	40	
Pos-Médio	-	-	-	-	-	-	01	-	40	
Projeto de Vida	01	-	40	01	-	40	-	-	-	
Total Geral	Semanal em h/a	30	02	-	30	02	-	30	02	-
		32		-	32		-	32		-
	Curso/ Ano em aulas	1280			1280			1280		
	Curso/ Ano em horas sem Estágio	1067			1067			1067		
TOTAL GERAL DO CURSO										
Cursos em aulas							3.840			
Curso em horas sem Estágio							3.200			
Estágio Supervisionado (em horas)							240			
Curso em horas com Estágio							3440			

Fonte: Resolução/SFTD n.º 3.334 de 05 de abril de 2017

Fonte: ALMEIDA, Crislaine Souza (2021).

A matriz curricular ofertada no curso Técnico em Agropecuária (quadro 5) apresenta algumas disciplinas na parte diversificada que são direcionadas, especificamente, para o PCA, como: Mecanização, Irrigação Drenagem e Manejo do

Solo; Produção Agroindustrial Animal e Produção Agroindustrial Vegetal. A exceção é a disciplina que discute economia solidária, tema ligado ao PQA. Porém, o que mais se destaca são as horas de estágios que devem ser efetivadas em alguma indústria ou empresa de agronegócio para que seja validado o diploma do curso. Nas palavras da diretora: “o estudante precisa cumprir a carga horária de estágio em alguma empresa do ramo da pecuária ou agricultura para receber o diploma ao final”. Para a comunidade escolar esse processo é muito importante e pode significar inserção no mercado de trabalho.

O curso, realmente, surgiu de uma demanda da própria comunidade, pois conversando com os estudantes se observa a motivação em aprender “técnicas para a agropecuária”. Segundo a diretora, “alguns alunos são moradores das fazendas locais e postam orgulhosos em suas redes sociais fotos trabalhando nas fazendas, muitas vezes, sobre um trator e, outras, dentro de uma lavoura de soja”. Neste sentido o PPP (2020) aponta que:

Na base econômica, o Distrito possui potencial na agricultura e pecuária. Possui também diferentes tipologias de proprietários rurais, desde o grande até o pequeno produtor. Além disso, em seu entorno há dois Assentamentos Rurais: Lagoa Grande e Amparo, criados pelo INCRA em 1998. O alicerce econômico dos assentados é a criação de gado leiteiro, com entrega do produto ao laticínio e Agricultura Familiar. Ambos os assentamentos estão bem organizados e possuem Associação de Moradores. (p. 7).

Como foi percebido com Almeida; Machado; Souza (2012), o território de Itahum com a estação ferroviária apresentava uma forte territorialização do agronegócio que foi reterritorializada com o advento dos assentamentos rurais, porém, é evidente que o curso técnico que a escola oferta é um exemplo de que o agronegócio e suas representações estão presentes na escola e na comunidade.

O PPP (2020) também apresenta questões referentes ao trabalho local, a partir da visão da comunidade escolar, apontando que aconteceu “a introdução do cultivo de eucalipto e produção avícola, dois aviários local. A oferta de emprego é limitada, por isso maior parte da população local atua profissionalmente nas propriedades rurais, e em menor medida nos aviários, comércio local e serviços autônomos.” (p. 8).

Interessante observar o perfil dos estudantes da escola a partir da visão da comunidade escolar apresentada no Projeto Político Pedagógico (2020):

É o de sujeito criativo e dinâmico que vê a escola como sinônimo de ponto de encontro, gosta de expor suas experiências e

opiniões, trabalhador, carente: financeira e emocionalmente. O projeto de vida sinaliza o desejo de ter um trabalho para sustentar-se e evidencia a formação pessoal e profissional. A maioria está conectada às redes sociais e não se preocupa com o futuro. Grande parte quer cursar uma Faculdade, mas a situação financeira limita este sonho. Muitos precisam ingressar mais cedo no mercado de trabalho, para contribuir com o sustento da família. Eles reconhecem como essencial a aprendizagem e protagonismo, mas não há comprometimento e envolvimento contínuo ao longo do processo. (p. 09).

Trazendo a discussão para o debate paradigmático, o PPP da escola apresenta uma visão de estudante inserido, por vezes, no PQA no sentido de protagonismo, autonomia de uma população eminentemente camponesa, entretanto, pretende transformar esse estudante nos moldes do PCA, integrado as atividades das fazendas, a partir do trabalho assalariado, sem perspectivas críticas e de emancipação. O PPP aponta propostas interessantes ligadas ao PQA, porém, o curso profissionalizante aponta uma matriz curricular ligada, sobretudo, ao PCA.

Em uma conversa com o professor de TVT JA, foi questionado de que forma os professores da disciplina trabalham o conteúdo do referencial curricular, que indica a necessidade de refletir acerca do território local. A resposta foi que fazem projetos para apresentar os produtos do assentamento para discussão da importância da agricultura familiar local.

Neste sentido, se nota que existe uma iniciativa de se trabalhar pedagogicamente com a produção camponesa, porém, demonstra ainda limites, ou seja, a necessidade de mais especificidade com relação a Questão Agrária e as disputas territoriais no campo, envolvendo reflexões mais pontuais sobre conquista da terra, reforma agrária, resistência camponesa, luta dos movimentos socioterritoriais e sua importância para a conquista e permanência nos territórios. Esse fato se configura em limites e desafios para o avanço do TVT nas escolas do campo. Nesse processo de transição para consolidação da Educação do Campo:

Existem sim tensões de concepções teóricas entre os sujeitos hoje envolvidos com a Educação do Campo e é importante apreendê-las, discuti-las, mas não podemos perder de vista que os parâmetros do debate das ideias devem ser dados pela análise do movimento da realidade concreta, sob pena de não participarem dele ou, pior, ajudarem a fortalecer posições políticas conservadoras, sobre o campo e sobre a educação dos trabalhadores. (CALDART, 2009, p.38).

Outro fator importante a ser observado sobre avanços e limites da disciplina TVT é o fato de que, segundo a diretora, nos anos anteriores a 2020, ela pôde escolher os professores para atuarem na disciplina em sua escola, e “escolhia um professor morador da região que entendia muito do manejo da terra e que conseguia parceria com os moradores locais para manutenção do espaço da horta e do horto de plantas medicinais”. Para a diretora o professor JA é “essencial para o bom funcionamento do TVT na escola e ele trabalha até aos finais de semana para manter o espaço dos projetos”.

A escola conta com um terreno de aproximadamente 50m por 100m dedicado somente para os projetos de TVT. O professor, como era morador local, e se disponibilizava em manter o local limpo e produtivo.

Um dos princípios da Educação do Campo está presente no discurso da diretora, quando afirma que o professor deve ter especificidades para ministrar aulas nas escolas do campo e a escola deve ter uma ligação positiva com a comunidade escolar. Porém, seus limites de interpretação também surgem no sentido de pensar o TVT somente como suporte para manutenção de espaços de projetos de horta, que apesar de sua importância, o trabalho interdisciplinar nos espaços de projetos apresentaria maior diversidade de ideias e cumpriria com maior eficiência o papel da disciplina.

No ano de 2020 a diretora comenta que recebeu para ministrar as aulas de TVT um professor aprovado no processo seletivo que “pegou todas as aulas e não sabia nem o significado da disciplina e, tampouco, o que é Educação do Campo, porém é muito esforçado e competente, e a sorte dele que as aulas foram suspensas e trabalhou somente com atividades complementares”.

Pode ser considerado um avanço, no processo de transição para a consolidação da Educação do Campo, o TVT proporcionar um espaço dentro da escola em Itahum para projetos agroecológicos que fortaleçam a Educação do Campo e ensinem práticas agroecológicas para todos os alunos e alunas da escola e instigante no sentido de ofertar também o curso Técnico em Agropecuária pois leva a uma reflexão crítica interessante.

Por isso, para Paulo Freire (1981), a educação libertadora visa a transição da consciência ingênua do oprimido para uma consciência crítica. A essência da libertação só poderá ser alcançada quando o oprimido conseguir alçar-se a condição de sujeito da sua destinação histórica e da produção de seu espaço. Camacho (2014) concorda que a “libertação se efetiva com a retirada da ideologia opressora que foi introjetada na cabeça do oprimido. Mas, a pedagogia libertadora não busca apenas libertar o oprimido, mas

também, o opressor. Busca a libertação dos seres humanos da opressão sofrida ou exercida”. (p. 377).

[...] O diálogo de que nos fala Paulo Freire, não é o diálogo romântico, mas o diálogo entre os oprimidos para a superação da sua condição de oprimido. Esse diálogo supõe e se completa, ao mesmo tempo, na organização de classe, na luta comum contra o opressor, portanto, no conflito. (GADOTTI, 1981, p.13).

Um dos desafios apresentados ao TVT é se configurar em um dos instrumentos da Educação do Campo que emancipe os estudantes, que tenham autonomia e competência para pensar projetos relevantes a partir do seu contexto de vida, essa é a Educação do Campo que pensamos e queremos, trazendo para o debate paradigmático:

A Educação do Campo no Paradigma da Questão Agrária deve ser uma *práxis* educativa revolucionária tendo como objetivo a emancipação dos seres humanos. Deve ser uma proposta contra hegemonia e antagônica dos valores mercantis. Deve ser contrária a lógica da educação reprodutivista. Não pode ser uma educação reformista como a Educação do Campo do Paradigma do Capitalismo Agrário. É necessário pensar na superação do capitalismo, ir além dele, tendo em vista que este sistema representa a barbárie. (CAMACHO, 2014, p. 402).

Dessa forma, a questão dos limites, desafios e contradições encontradas na transição para a implantação da Educação do Campo podem ser observadas de três formas na escola. A primeira porque a escola funciona como suporte para o educando que quer permanecer nas fazendas como trabalhador assalariado ou quer conseguir um emprego nas empresas do agronegócio, necessitando de formação técnica e, por conseguinte, sem criticidade. A segunda, porque a escola apresenta essa oferta como única oportunidade para a formação dos sujeitos, uma vez que o ensino médio regular não tem mais procura na escola, de acordo com a fala da diretora. A terceira, porque não apresenta uma proposta de autonomia e superação para a subalternidade sofrida pelos camponeses em seus territórios monopolizados pelo capital.

4.2.2-ESCOLA ESTADUAL JOAQUIM VAZ DE OLIVEIRA

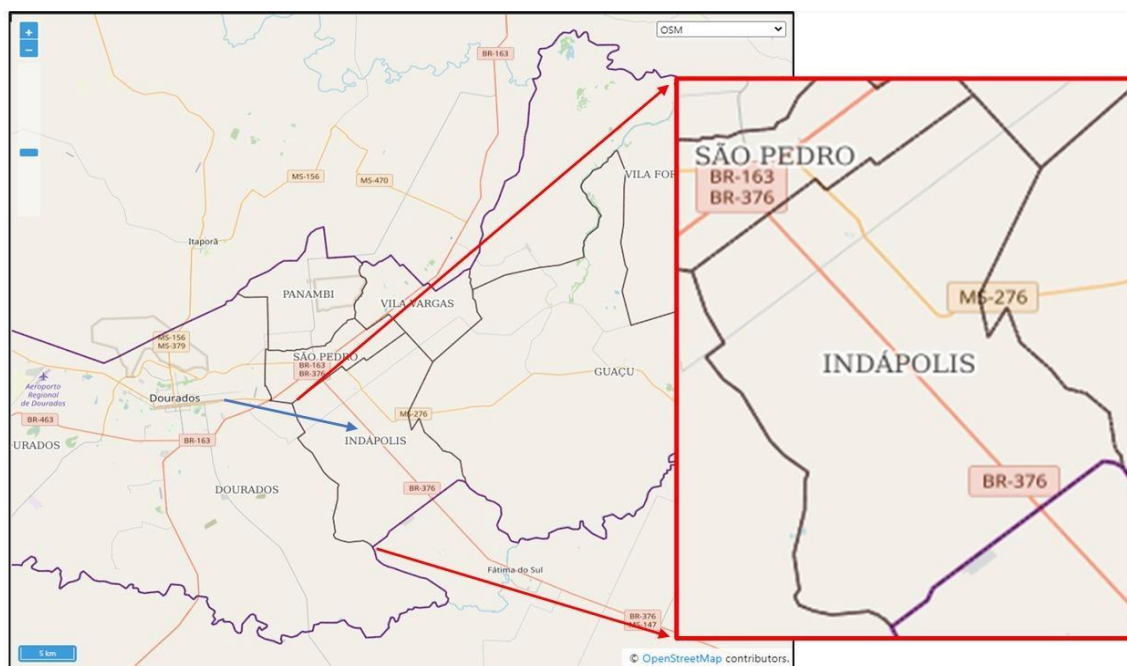
Figura 9 – Vista frontal da EE Joaquim Vaz de Oliveira



Fonte: Autor, 2019.

A Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira (figura 9) contempla um currículo específico de Educação do Campo com a oferta da disciplina TVT em sua estrutura curricular. Está situada no Distrito de Indápolis (mapas 6 e 8), distante cerca de 20 quilômetros de Dourados-MS, com aproximadamente três mil habitantes, de acordo com dados do IBGE (2010).

Mapa 8 – Localização do distrito de Indápolis-Dourados/MS



Fonte: Geodourados.com (2022).

A escola Joaquim Vaz de Oliveira foi criada pelo Decreto nº 14.623, de 13 de dezembro de 2016 e passou a funcionar no dia 15/02/2017, a partir da Resolução SED/MS nº 3.206/2016. A escola surgiu a partir de um processo de integralização das antigas escolas Estaduais Dom Bosco e São José, de acordo com o Decreto nº 14.707, de 30 de março de 2017. Em seu Projeto Político Pedagógico (2020) visa:

Promover o desenvolvimento integral do estudante com uma educação de qualidade, priorizando a criatividade no ensino ministrado, com inserção de metodologias e avaliações diversificadas, respeitando os aspectos inerentes à educação do campo. Desenvolver trabalho em equipe, no qual todos os segmentos da comunidade escolar participem das tomadas de decisões e execução das mesmas de forma cooperativa e respeitosa, contribuindo para uma sociedade igualitária. (p. 2).

A comunidade escolar apresenta no seu PPP uma escrita que dialoga com a perspectiva do PQA, no sentido de uma visão de Escola do Campo embasada nos saberes camponeses e na realidade local, enfatizando os aspectos da Educação do Campo. Apontam como um dos objetivos da escola no seu PPP (2020) o “compromisso com os *saberes do campo*, cultura brasileira e sul mato-grossense, meio ambiente e a sustentabilidade” (p. 2, grifo nosso). Entretanto, quando indicam quais são os estudantes que frequentam a escola, enfatizam, sem críticas, o arrendamento de terras para monocultivo, que é uma realidade nos territórios subordinados dos estudantes camponeses dessa escola. Discorrem em seu PPP (2020) que:

A maioria dos nossos estudantes reside no campo, necessitando de transporte rural para se locomover até a escola, muitos deles moram em região de difícil acesso e, por isso, nos dias chuvosos não conseguem frequentar as aulas, devido os ônibus não conseguirem trafegar pelas estradas. As safras são intercaladas entre a soja e o milho, no final de cada ano, nos meses de outubro e novembro tem-se o plantio da soja e sua colheita se dá nos meses de fevereiro e março do ano seguinte, o plantio do milho se dá na sequência no mês de abril e sua colheita entre os meses de julho e agosto. (p. 4).

Evidenciando-se, assim, os territórios subordinados ao sistema produtivo do agronegócio, sobretudo, por meio de arrendamentos, baseado no monocultivo de soja e milho e, portanto, direcionando sua interpretação da realidade no campo na perspectiva do PCA. Importante, também, observar o que a comunidade escreve no PPP (2020) sobre os sonhos dos estudantes no que se refere ao futuro profissional:

Alguns trabalham, ainda, com o beneficiamento de cereais, outros são funcionários de usinas ou do pequeno comércio local; dessa forma, a maioria dos estudantes, tem um projeto de vida pautado na continuação de seus estudos; *os meninos, geralmente objetivam por cursos relacionados ao agronegócio, pois têm a pretensão de dar continuidade ao trabalho familiar*; as meninas, por sua vez, também objetivam continuar os estudos, porém, almejam sair do campo por isso optam por cursos não relacionados a área agrícola. (p. 6, grifo nosso).

É perceptível a visão predominante do PCA no sentido de idealizar o agronegócio como Agricultura Familiar e como única condição de permanência na terra. Os meninos se especializando para dar continuidade nos trabalhos na terra e as meninas estudando para se tornarem profissionais urbanas. Esse movimento é contrário aos ideais da Educação do Campo na percepção do PQA, pois os camponeses possuem uma relação com a terra, a vida e o trabalho e existe a possibilidade de permanência em seus locais de moradia com especificidades camponesas.

Por se tratar de um local com grande presença do agronegócio que subordinam as relações socioterritoriais camponesas, esse sistema consegue introduzir sua ideologia nas escolas a fim de reproduzi-las mesmo tratando-se de uma Escola do Campo em que a comunidade escolar define como visão e missão, em seu PPP, como citado anteriormente, aspectos inerentes à Educação do Campo.

A territorialização do distrito pode ser considerada como sendo muito impactado pelo surgimento da CAND, em que alguns lotes de terras ainda apresentam a padronização da CAND, com cerca de 12 alqueires de terras, porém grande parte já foram incorporados uns aos outros formando uma propriedade maior.

As principais atividades econômicas no distrito de Indápolis são a agricultura com o plantio de soja e milho e a criação de animais: suinocultura, avicultura e piscicultura. Nesse distrito, há uma valorização muito grande em relação a suas terras pelo fato de ter o foco produtivo no agronegócio e estar localizada próxima a cidade de Dourados, segunda maior cidade do estado de Mato Grosso do Sul, com fácil escoamento da produção, infraestrutura e demais condições que fortalecem e financiam o agronegócio.

Importante pensar que em uma Educação do Campo emancipatória, na interpretação do movimento da realidade concreta, o conflito é elemento inerente do processo. Para cumprir seus objetivos deve-se ter uma postura crítica ao agronegócio, pois esse é um dos fundamentos da Educação do Campo.

Uma educação para emancipação é aquela que, sem neutralidade, expõe que a sociedade é formada por classes sociais distintas, com interesses

antagônicos e com práticas sociais diferenciadas. A práxis educativa transformadora é constituída a partir da conflitualidade existente na sociedade capitalista devido à apropriação desigual material e imaterial feita pelas classes sociais dominantes. Significa construir uma prática educativa a partir da realidade cotidiana dos sujeitos das classes subalternas, com base nas suas necessidades e vontades. Fornecendo as condições fundamentais para a ação das classes/grupos sociais subalternos a fim de romper com as relações de dominação, exploração e exclusão que caracterizam o modo de produção capitalista em suas escalas locais e globais. (CAMACHO, 2014, p. 407).

Não há como romantizar o discurso quando houver a necessidade de uma discussão referente à agroecologia, ou até mesmo na discussão da conservação e preservação dos solos. Se retiramos os conflitos territoriais, negamos a origem da Educação do Campo, que foi gerada nas disputas territoriais da classe camponesa com o latifúndio-capital. O sistema educacional que o sistema capitalista preza é aquele que nega o conflito e auxilia na reprodução do seu sistema material-imaterial hegemônico.

O conflito e a subalternidade ao agronegócio é parte inerente da realidade local camponesa. Poucas propriedades ainda apresentam formas de produção camponesa, com hortas agroecológicas, criação de gado para bacia leiteira, fabricação de derivados do leite, pequenas plantações para subsistência (autoconsumo) e venda de excedentes. A dinâmica da realidade territorial concreta que se apresenta, como já apontamos, a partir do debate com autores do PQA, é que existem diferenças sociais de classe entre os produtores locais e, isso, configura em uma possibilidade de conflitos de interesse e, concomitantemente, de disputas territoriais, pois a tendência expansionista do capital rentista é a de que, sem resistência coletiva, proprietários dos maiores estabelecimentos comprem os menores, levando à desterritorialização de uma parcela das relações sociais camponesas ao longo do tempo.

Os estudantes atendidos pela EE Joaquim Vaz de Oliveira são oriundos do distrito, das propriedades locais e, alguns, do distrito de Vila São Pedro, que está situado cerca de dez quilômetros de distância de Indápolis. A mesma situação de Itahum no sentido da busca desses estudantes pelo transporte escolar é enfrentada pela escola, uma vez que o poder público prefere enviar os estudantes para a cidade ou enviar todos para uma escola só, centralizada, seja EE Presidente Getúlio Vargas de Vila Vargas ou EE Joaquim Vaz de Oliveira, dividindo as linhas de transportes.

A escola tem 792 alunos, sendo 443 do ensino fundamental e 188 estudantes do ensino médio, além de 161 de EJA (PPP, 2020)

Figura 10 – Vista lateral da Escola Estadual Joaquim Vaz de Oliveira



Fonte: Autor, 2019.

A escola se denomina Joaquim Vaz de Oliveira em homenagem a um morador pioneiro do distrito com o mesmo nome da escola, e segundo consta no PPP (2020), está construída em um local que pertenceu a essa pessoa ao qual foi doado por um deputado estadual de Mato Grosso do Sul, proprietário da área rural onde a escola está inserida, que é um pedaço de suas terras ao lado do distrito (figura 10). Sendo que em seu PPP (2020) descreve-se a doação assim:

A Escola recebeu esse nome porque Luiz Amaro de Oliveira, neto do agricultor, vendeu as terras, nas quais, hoje encontra-se esta instituição de ensino ao Deputado Estadual José Teixeira, que pretendia doá-las para a construção desta unidade escolar, cumprindo, juntamente com a Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, a promessa feita à Luiz Amaro de nomear a instituição em homenagem ao seu avô. (p. 3).

Fica evidente a predominância da produção capitalista do agronegócio, a partir da figura 3, quando o monocultivo da soja está nos dias que antecedem a colheita, período em que as plantas estão altas e verdes. A paisagem apresenta uma contradição, uma Escola do Campo que deve valorizar e auxiliar na construção de formas de reprodução da produção camponesa envolta e inserida dentro de um território vasto e coberto pelo monocultivo da soja e que pode ser impactada pelo agrotóxico todas as vezes que pulverizam a lavoura.

A disciplina TVT, em seu referencial curricular, aponta que a Escola do Campo deve favorecer espaços para projetos dentro da sala de aula e fora dela. Neste sentido, um

ponto de atenção no território da escola em Indápolis é a inexistência de um espaço para projetos que fortaleçam a Educação do Campo, sendo todo o espaço coberto por gramas e calçadas.

Em um diálogo com a professora de TVT em 2019, NM, filha de assentados da Reforma Agrária, a mesma ressalta a importância de sua formação em Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC) pela UFGD que subsidia sua atuação dentro da sala de aula, mesmo estando atuando em um espaço em que o agronegócio predomina em suas ações e territorialidades.

De acordo com a professora, “é muito importante e desafiador apresentar conceitos de agroecologia em um espaço de Escola do Campo em que poucos alunos compreendem ou ouviram falar do tema”.

Isso demonstra que a Educação do Campo é um território imaterial em disputa, condicionada por uma diferenciação da realidade concreta entre os territórios camponeses onde estão as Escolas do Campo, logo, há diferenças nas suas formas de organização, produção, territorialidades predominantes, subalternidades, formas de resistência ao capital, disputas territoriais etc. No caso de Indápolis, apresenta-se uma grande tendência à territorialidade do agronegócio, facilmente observada a partir da foto da escola e, também, da paisagem predominante em todo percurso de chegada até a escola.

No diálogo com a professora NM, formada pela LEDUC/UFGD, fica evidente a importância da formação direcionada à Educação do Campo, mesmo que as escolas do campo estejam em territórios diferenciados, os professores tem a percepção de elementos importantes para atuação, segundo ela: “quando comecei a ministrar aulas na escola Joaquim Vaz de Oliveira na disciplina TVT, percebi que era uma escola diferente das que estão inseridas em assentamentos rurais, a disciplina contribui muito para que conceitos do campo sejam estudados”.

Sendo assim, há necessidade de se adequar o debate do TVT a cada realidade territorial concreta em que o docente for atuar, e a formação específica desses docentes na LEDUC/FAIND/UFGD, permite pensar a adequação das práticas docentes a cada realidade.

A professora SP, também, atua com aulas de TVT nos anos iniciais da escola, e em sua fala “é muito legal demonstrar aos pequenos a importância de alimentação saudável, de onde surge a alimentação e valorizar a produção camponesa logo no início da aprendizagem”. A professora possui especificidades para atuação com um curso de Especialização em Educação do Campo ofertado pela Universidade Federal de Mato

Grosso do Sul e, também, tem uma ligação direta com o tema pelo fato de seus pais também serem assentados.

A professora também discorre que é importante ministrar “nos anos iniciais a disciplina TVT e, apesar de não termos espaços externos, faço experimentos em sala de aula, como germinação de sementes, que chama muita a atenção dos alunos, eles se empolgam, e é o momento de falar sobre a Agroecologia com eles”. Ela segue discorrendo que “fiz um projeto de plantas medicinais com os alunos, sobre os princípios ativos das plantas, e foi muito positivo o resultado, eles se surpreendiam com a utilidade das plantas”.

Uma das orientações do TVT que configura um avanço para a consolidação da Educação do Campo é a utilização das plantas medicinais e seus princípios ativos. Um dos limites é não poder ministrar os conteúdos de acordo com o proposto pela formação das professoras, pois pode sofrer retaliações ao contrapor o Agronegócio com a produção camponesa, bem como, há uma dificuldade em desconstruir a ideia da necessidade da utilização de agrotóxicos, pois para os moradores locais, é algo naturalizado.

Um fato interessante a ser mencionado é a junção das duas escolas do campo que havia no distrito de Indápolis, a Escola Estadual Dom Bosco e a Escola Estadual São José, que ao se fundirem resultaram na escola pesquisada, a EE Joaquim Vaz de Oliveira.

A diretora da escola MA, em um diálogo nas dependências da escola em 2019, aponta que “foi muito importante a junção das escolas em um prédio maior e novo que pode acolher todos os estudantes da região.

As antigas escolas Dom Bosco e São José, originaram-se: a primeira através dos padres da Missão Salesiana na década de 60, e sua criação aconteceu através do Decreto n. 2.177 de 26 de agosto de 1974, com a denominação de Escola Estadual de 1º grau Dom Bosco, e a segunda funcionava desde 1955 e era chamada de Escola Rural Mista de “Serraria”, através do decreto n. 987 de 19/09/1960 foi criada com o nome de Escolas Reunidas de São José, conforme Diário Oficial n. 13.845 de 29/09/1960. No ano de 2017 extinguem-se as Escolas Dom Bosco e São José, integralizadas na nova escola que tem por nome Joaquim Vaz de Oliveira. (PPP, 2020).

A gestora também discorreu que “a disciplina TVT ficou comprometida devido ao espaço da escola estar todo gramado e em desnível”. A diretora segue apontando que “tentamos fazer uma horta para o TVT, mas na primeira chuva forte, o espaço ficou alagado e comprometido, temos que encontrar outros espaços.”.

Um avanço importante do TVT na escola é a valorização das professoras com especificidades que conseguiram ministrar suas aulas propondo projetos interdisciplinares, porém, com a necessidade de processo seletivo para ministrar o TVT em 2020, mudou-se o quadro de professores, apontando um retrocesso no processo, pois a classificação quantitativa do professor foi mais valorizada que a especificidade do mesmo.

O território em que a escola está inserida é dominado pela paisagem do agronegócio com monocultivos de soja e milho que influencia também o PPP da escola, porém, o fato da escola estar atuando como modalidade do campo é um avanço importante, pois a disciplina TVT pode ser o diferencial positivo para que os conceitos da Educação do Campo estejam sempre presente nas ações e discussões locais.

4.2.3-ESCOLA ESTADUAL PRESIDENTE GETÚLIO VARGAS

Figura 11 – Vista frontal da EE Presidente Getúlio Vargas

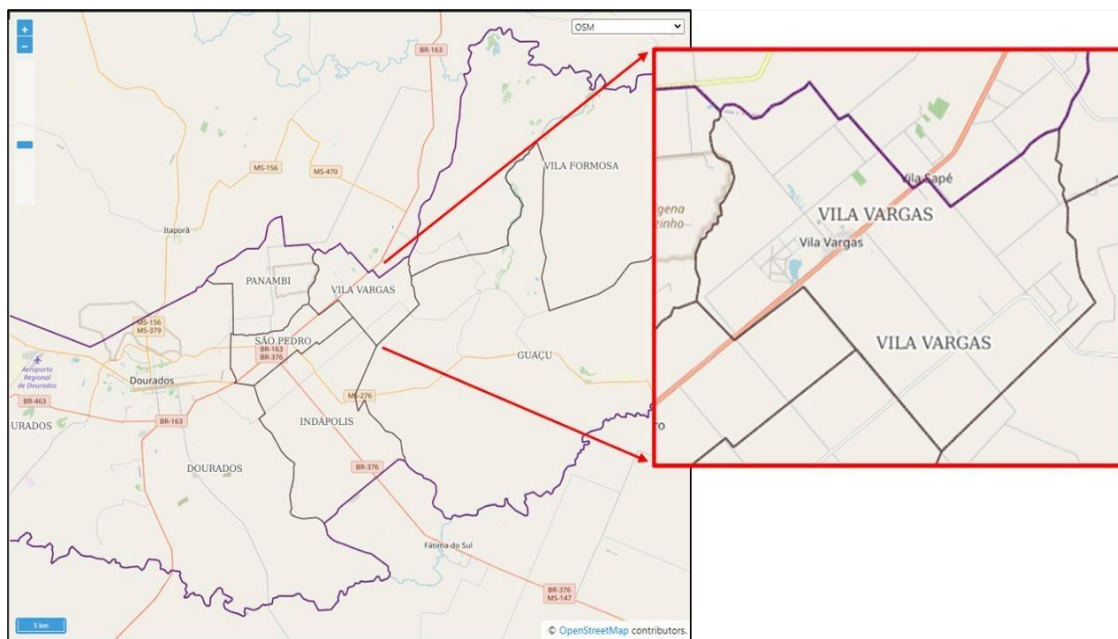


Fonte: Autor, 2019.

A Escola Estadual Getúlio Vargas (figura 8) está localizada no distrito de Vila Vargas (mapas 6 e 9), distante vinte e três quilômetros da cidade de Dourados. O distrito possui, de acordo com o IBGE (2010), aproximadamente quatro mil habitantes, moradores do distrito e das propriedades vizinhas. A escola foi fundada em 03 de agosto de 1970, com territorialização semelhante à EE Joaquim Vaz de Oliveira. Neste sentido, as disputas territoriais podem ser equivalentes, pois o território da escola foi configurado a partir da CAND. Atualmente, as propriedades, em sua maioria, produzem soja e milho a partir da produção capitalista do agronegócio. Isso fica evidente quando a escola apresentou o distrito como referência na produção de alho e, posteriormente, o

agronegócio toma conta do sistema de produção, transformando o monocultivo como prioridade. No PPP (2020) consta que “comunidade foi fundada às margens da BR 163 e por um período foi conhecida na região pela grande produção de alho, tendo feiras e popularmente chamada de ‘capital do alho’”. (p.2).

Mapa 9 – Localização do Distrito de Vila Vargas – Dourados/MS



Fonte: Geodourados.com (2022).

A escola observa em seu PPP (2020) a importância desse instrumento para a comunidade escolar, o sentido do projeto e sua utilidade ficam evidente na escrita, apontando que:

[...] a construção de um instrumento orientativo e articulador de todas as atividades educativas desenvolvidas na unidade escolar, sendo um instrumento que incorpora todas as questões pertinentes ao âmbito escolar e que retrate o trabalho pedagógico desenvolvido. O PPP apresenta um rumo, uma direção, um sentido explícito, com um compromisso estabelecido coletivamente. (p. 3).

Demonstra a necessidade da construção conjunta de todos os segmentos envolvidos no cotidiano escolar: pais, alunos, funcionários, comunidade, professores, equipe pedagógica e instituição mantenedora, portanto, o PPP deve ser uma construção coletiva com identidade da escola a partir de toda a comunidade escolar, e apresentar no

instrumento o contexto da escola, a modalidade de ensino oferecida e os projetos desenvolvidos na escola. Sendo assim, o PPP (2020) da escola apresenta como Missão:

[...] oferecer um ensino de qualidade em clima de respeito mútuo, igualdade e incessante busca de uma educação inovadora e significativa no processo ensino-aprendizagem, para formar cidadãos competentes e habilitados para a vida, o mercado de trabalho e a convivência social e solidária. (p.4).

Observando a missão, visão e valores da escola, apresentados no PPP (2020) não é possível observar nenhuma menção à Educação do Campo como objetivo ou meta educacional, a questão do combate a indisciplina como proposta pedagógica, sendo que:

A proposta didática pedagógica dos professores e do processo de ensino tem trabalhos específicos e completamente integrados com a comunidade escolar, atendendo também a indisciplina dos alunos. Este setor é articulado pelo Especialista em Educação ou pelo Professor Coordenador, possibilitando uma revitalização e, a valorização com interdependência na sua atuação didático-pedagógica. (p. 3)

Uma observação a ser destacada no Projeto Político Pedagógico (2020) da escola é referente às ações essenciais da escola, com proposta de “desenvolver o Programa Agrinho enfatizando os temas e componentes curriculares” (p. 7). Essa ação referente ao Agrinho é um sinal de que o Programa está avançando em direção às escolas do campo com todo seu aporte teórico de naturalização do agronegócio, naturalizando formas de produção que não se relacionam ao modo de produção camponesa. O programa Agrinho apresenta à escola uma proposta pronta e arquitetada por técnicos externos, sem a necessidade de proposição da comunidade escolar, somente com a necessidade de compartilhar os espaços da escola e adesão dos docentes ao Programa.

O Programa desconsidera conceitos da Educação do Campo como os relacionados à valorização do território da escola do campo e participação da comunidade escolar na proposição dos projetos, entre outros.

Um diferencial importante que pode configurar também uma adequação dos professores às realidades territoriais diferentes é que a escola atende 03 extensões do Ensino Médio fora de sua sede, sendo a extensão do Distrito de Vila Formosa, extensão de Macaúba e extensão do Distrito de Panambi (Aldeia *Pái Chiquito*), que atende a Educação Escolar Indígena.

Neste sentido, confirmando que os territórios são diversos, as paisagens e as relações sociais se modificam a partir da localização das extensões da escola. Existe a

necessidade de adequação a cada realidade das extensões da escola, isso é um fator existente no referencial curricular do TVT que configura um avanço para a Educação do Campo.

No distrito de Macaúba e Vila Formosa o território é, também, oriundo da CAND e predomina a territorialidade do agronegócio, mas, de acordo com o diretor, “ainda apresentam em sua paisagem alguns lotes com vestígios de produção camponesa, como criação de animais, produção de leite e seus derivados para consumo e venda, produção de hortaliças, entre outros”.

A Escola Estadual Presidente Getúlio Vargas, que conta com 485 estudantes matriculados, sendo 278 no ensino fundamental, 169 no ensino médio e 38 no EJA, começou a fazer parte da modalidade Educação Básica do Campo a partir da Resolução SED nº 3.190, de 17 de janeiro de 2017. A Escola oferta em parceria com o município de Dourados, três turmas de Educação Infantil, extensão da Escola Municipal Prefeito Ruy Gomes, localizada no distrito de Vila São Pedro.

Ocorre que a escola era inserida territorialmente em área rural, porém não atendia como escola do campo. A partir da intervenção da Coordenadoria Regional de Dourados – CRE 5, a pedido da comunidade e atendendo todos os trâmites legais, a escola passou a atuar como Escola do Campo e ofertando a disciplina TVT.

De acordo com a fala do diretor, a disciplina TVT é muito importante para valorização da vida no campo e a escola centra suas atenções no projeto da horta agroecológica (figura 12) que fica no espaço lateral da escola (figura 9), pois “a horta é motivo de orgulho e os professores de TVT, mantém o espaço bem produtivo e limpo, levando os alunos para aprenderem o manejo com a terra e com as verduras, os professores são muito aplicados”.

Figura 12 – O espaço do projeto da horta agroecológica



Fonte: Autor, 2019.

Na fala do diretor, aparece o TVT como avanço na transição para a consolidação da Educação do Campo, e isso é importante mesmo que a disciplina seja, inicialmente, responsável pelos espaços dos projetos. Neste sentido, a orientação da Secretaria de Estado de Educação é um fator essencial, pois os espaços já estão providenciados, agora é necessário exercer a interdisciplinaridade a partir dos eixos temáticos e trazer as disciplinas para o diálogo com a Educação do Campo e a agricultura camponesa.

A fala do professor CO apresenta conhecimento de muitas funções do TVT. A sua especificidade formativa ocorreu com uma especialização em Educação do Campo ofertada pela UFMS. Ele aponta que “a especialização foi muito importante no sentido de trazer muitos conceitos da Educação do Campo que podem ser aplicadas para ministrar as aulas de TVT, e nos auxilia para compreender o campo e os alunos”.

Isso demonstrava um avanço quando o referencial trazia a necessidade de especificidades para atuação. Essa especificidade de formação na Educação do Campo, também, pode ser adquirida pelos docentes no processo de formação continuada. Porém, a partir do processo seletivo para docentes, deixou de ser uma exigência.

Um dos limites da disciplina TVT, tendo em vista o controle do Estado e que se configura como uma disputa é a questão de que o processo seletivo imposto também atingiu a disciplina, não valorizando os professores que foram formados pelas Licenciaturas em Educação do Campo e cursos do PRONERA, ou que buscaram especificidades para atuação em cursos de formação e especializações.

Sobre o Projeto da Horta, de acordo com o professor CO, o projeto é interdisciplinar. Ele aponta que é “uma forma de valorizar a produção do campo e instigar os alunos a produzirem alimentos de forma saudável em seus locais de moradia, que não

seja somente monocultivo, pois o campo é muito importante para a produção de alimentos”.

No ano de 2020, no diálogo com o diretor da escola, ele aponta que “a partir do processo seletivo, perdi os professores com especificidades e a Secretaria me enviou onze professores para dividir as aulas de TVT, acho isso complicado, porém a suspensão das aulas não afetou tanto a disciplina”. Isso pode ser considerado um fator de limites para o avanço da disciplina, pois limita as ações do gestor e prejudica a continuidade dos professores que, porventura, possam estar fazendo um bom trabalho na escola, sendo que não há concurso específico para efetivar professores da disciplina TVT.

Uma discussão pertinente aos limites da disciplina é na questão do fomento para o bom desempenho dos projetos, pois não há uma linha de fomentos para desenvolvimento dos projetos da disciplina, que, na maioria das vezes, é responsável pela construção dos espaços interdisciplinares na escola, como horta agroecológica, horto de plantas medicinais, jardins, entre outros. Sendo assim, limita a ação dos professores nos espaços, e isso demanda custos financeiros que, tantas vezes, os professores e gestores pagam com suas rendas.

4.2.4 - ESCOLA ESTADUAL EMMANUEL PINHEIRO

Figura 13 – Vista frontal da Escola Estadual Emmanuel Pinheiro



Fonte: Autor, 2019.

A Escola Estadual Emmanuel Pinheiro (figura 13), situa-se à Avenida José Amâncio de Souza nº 1040, no Distrito Vila Rica, Município de Vicentina (mapas 10 e 11), estado de Mato Grosso do Sul. A Escola Estadual Emmanuel Pinheiro tem a criação

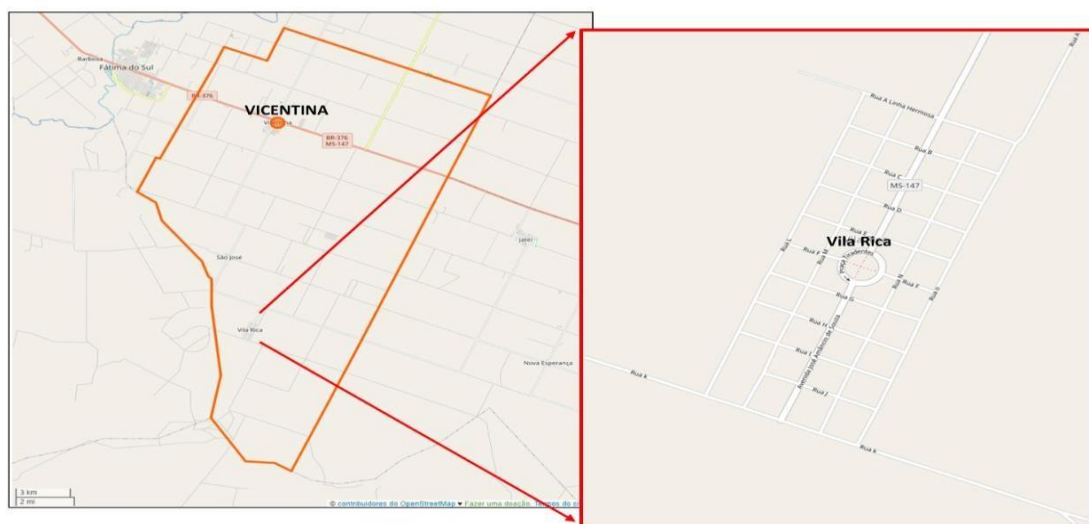
registrada pelo Decreto de nº 205 D.O. nº 16.935, 03/10/75, credenciamento na Resolução/SED nº 1.678, de 01 de dezembro de 2003. 11/03/2003.

Mapa 10- Localização do Município de Vicentina – MS



Fonte: Ficheiro_Brazil_Mato_Grosso_do_Sul_Vicentina_location_map. Acesso em: 05 fev. 2022.

Mapa11 – Localização do Distrito de Vila Rica – Vicentina - MS



Fonte: Openstreetmap.org. Acesso em: 15 abr. 2021.

O distrito de Vila Rica, onde está localizada a Escola Estadual Emmanuel Pinheiro, encontra-se 18 km de distância da sede do município de Vicentina-MS.

Trata-se de uma pequena vila, contando com apenas dois mercados, vários bares, um Posto de Saúde da Família, uma escola municipal (Escola Municipal José do Patrocínio) que oferece o Ensino Infantil (pré-escola) e o Ensino Fundamental dos anos iniciais, uma igreja católica e mais quatro igrejas evangélicas (Congregação Cristã no Brasil, Assembleia de Deus, Igreja do Evangelho Quadrangular e Igreja Missionária), uma praça central e uma quadra esportiva. (PPP, 2020, p. 2)

A escola possui autorização de funcionamento do ensino fundamental e ensino médio, na modalidade Educação Básica do Campo. A Escola Estadual Emannuel Pinheiro foi inaugurada no ano de 1974, com o ato da criação Decreto nº 205, de 02 de outubro de 1.975, publicado no Diário Oficial nº 16.935 de 03 de outubro do mesmo ano. Foi criada com a denominação de Escola Estadual de Primeiro Grau Emannuel Pinheiro, conforme consta em homenagem ao deputado federal que reivindicou sua construção. O Decreto nº 9.104 de 12 de maio de 1998 alterou a denominação para Escola Estadual Emannuel Pinheiro.

A partir de julho de 2012 a escola passou para a modalidade Escola do Campo. Atualmente atende, aproximadamente, 184 estudantes.

De acordo com a diretora, “do ponto de vista econômico, há um predomínio da agropecuária e indústria. A agricultura está voltada, basicamente, para a produção de cana, soja, milho, mandioca e outros produtos em menor escala. Na pecuária, a produção de leite tem maior expressão”.

A territorialização do distrito de Vila Rica também é fruto da CAND, em loteamentos de doze alqueires, em sua maioria, porém, muitos já foram agregados e tornados em uma só propriedade. A paisagem territorial local apresenta muita plantação de cana de açúcar que, segundo a direção da escola, é devido à instalação da Central Energética Vicentina Ltda destinada à produção de álcool. Nas palavras da direção da escola, a usina de álcool “tem sido grande geradora de emprego e renda para as famílias locais, assim como a instalação da fábrica de bolas ‘kagiva’ na cidade de Vicentina que tem sido responsável pela migração de trabalhadores, principalmente, mulheres”.

Essa realidade demonstra que o capital se territorializa no local, ou próximo a ele, atraindo força de trabalho para exploração, essência do modo de produção capitalista:

Assim, os trabalhadores devem estar no mercado livres dos meios de produção, mas proprietários de sua força de trabalho, para vendê-la ao capitalista; este sim, proprietário dos meios de produção. É por isso que a relação social capitalista é uma relação baseada na liberdade e na igualdade, pois somente pessoas livres e iguais podem realizar um

contrato. Um contrato de compra e venda da força de trabalho.
(OLIVEIRA, 2007, p. 36)

A condição concreta das relações socioterritoriais onde a escola se encontra é a de que os moradores dependem, basicamente, da venda da força de trabalho para sobreviver. A mobilidade no fluxo migratório do distrito está associada à indústria e ao agronegócio e isso também implica no fluxo de alunos da escola Emmanuel Pinheiro que, de acordo com o movimento da usina e da indústria, também perde e ganha alunos na escola. Uma característica importante na escola é o funcionamento da modalidade Educação de Jovens e adultos (EJA) no período noturno que acolhe os trabalhadores dessas indústrias e, também, apresenta um fluxo negativo de acordo com a safra de cana e funcionamento da usina.

Os estudantes, que também são trabalhadores e moram no distrito, seguem o fluxo do trabalho nas usinas e nas empresas representantes do agronegócio, buscando renda e sobrevivência para a família, muitas vezes, esses moradores são do distrito ou das propriedades ao redor. Neste sentido, existem duas situações a serem explicadas a luz da teoria, a primeira é o trabalho acessório. Segundo Camacho (2014), ao explicar quando ocorre o trabalho acessório do campesinato, afirma, “se faz importante entender, além das problemáticas estruturais, qual é a conjuntura do momento. Quando as atividades não agrícolas apresentavam a possibilidade de ganhos superiores à agrícola havia um deslocamento familiar para estas atividades”. (p. 161). Pois, de acordo com o relato da gestora, os moradores são trabalhadores simples, não são especialistas, se tornando um bom negócio para a usina.

Mas, como estamos falando de um campo e sua diversidade, as relações de trabalho se apresentam também de forma diferente. Por isso, a outra condição é a situação dos territórios camponeses monopolizados pelo capital, onde há subordinação da renda camponesa ao capital. Esse processo ocorre “quando os capitalistas agroindustriais se utilizam do trabalho camponês, na subordinação de sua renda, estes não precisam investir em contratação de mão-de-obra, economizando e favorecendo a obtenção de mais lucros.” (p. 173).

[...] a resposta do campesinato às situações de crise nas quais eles são submetidos é, sobretudo complexa e eles não ficam esperando que alguém traga a solução. As soluções encontradas para o problema de como permanecer camponês e assegurar a subsistência da família costumam ser muito flexível, inventivas e criativas. Camponeses têm

provado ser extremamente resilientes e criativos em situações de crise e não há uma forma para descrever isso. (SHANIN, 2008, p. 25).

Uma contradição aparente no Projeto Político Pedagógico da escola, que demonstra a influência liberal do PCA, é a valorização do trabalho assalariado industrial do agronegócio, ao invés do trabalho camponês, a partir da sua inserção na indústria das cidades, pensando na sobrevivência das famílias, mas apontando a possibilidade do emprego fabril como uma solução importante para renda das famílias.

Não podemos deixar de citar a importância dos empregos oferecidos pelas empresas de beneficiamento de alimentos JBS e BRF (Brasil Foods) localizados em Dourados, distante a cerca de 80 km, também responsável pela geração de renda para as famílias do distrito de Vila Rica que migram todos os dias para trabalhar. O setor terciário ocupa mão de obra em proporção menos expressiva resumindo ao pequeno comércio local, aos poucos que migram para trabalhar na cidade de Vicentina ou em órgãos públicos locais. (PPP, 2020).

O que se pode observar no campo, na fração de território em que a escola está inserida, é essa passividade e aceitação da situação de assalariado. A escola demonstra uma posição reprodutivista de adaptação sem preocupação de formação crítica, nos moldes do PCA, em que a educação prepara os camponeses para a convivência pacífica e subalterna ao capital, seja na subordinação da renda ou na exploração direta do trabalho pelo capital. Por isso, na transição para a Educação do Campo, a escola ainda não superou os princípios hegemônicos do PCA. Trazendo para a discussão paradigmática podemos compreender com Camacho (2014) que enquanto temos essa passividade e aceitação dos camponeses diante “das estruturas do capitalismo no PCA, temos a interpretação do campesinato como sujeitos ativos do seu processo de recriação no interior do capitalismo por meio da sua resistência ao capital, na vertente campesinista do PQA”. (p. 314), na qual se encontra o Paradigma Originário da Educação do Campo.

A disciplina TVT pode ser ministrada na escola, a partir de seu referencial, com muitas contribuições no sentido de avanços na discussão da importância e valorização da luta pelos camponeses pela terra, colocando em questão a disputa territorial com o agronegócio e o sistema capitalista, enfatizando o modo de vida da classe camponesa e suas territorialidades, em contraponto as territorialidades do capital. Todavia, os limites aparecem no próprio PPP da escola que dialoga com concepções liberais do PCA. Essa realidade demonstra a disputa dos territórios imateriais, dentre esses, o currículo. O currículo não é neutro e é atravessado política-ideologicamente por intencionalidades que refletem a luta de classes.

A intencionalidade pensada como um atributo da política e da ideologia propõe diferentes leituras para a realidade. Estas diferentes leituras geram conflitos e disputas na interpretação da realidade. Por isso, a intencionalidade demarca uma posição política de uma determinada classe social ou grupo social. (CAMACHO, 2014, p. 60).

Por outro lado, apesar dos limites e contradições mencionados, contribuindo na transição para a consolidação da Educação do Campo, a direção diz que a Educação do Campo pode e deve contribuir para a emancipação dos sujeitos do campo. A horta escolar, de acordo com a diretora, é um fator positivo que a disciplina TVT trouxe para a escola, ou seja, “uma disciplina que é um suporte para o espaço da horta, muito importante para a merenda escolar e para ensinar os alunos a produzir alimentos saudáveis”. Pela fala da direção, a disciplina TVT, mais uma vez, apresenta-se como um avanço na transição para a consolidação da Educação do Campo, pois realmente deve ser diferenciada na escola e oferecer os espaços para projetos interdisciplinares.

Um dos discursos mais frequentes das direções das escolas do campo é sobre o auxílio na merenda escolar, sempre apontando o pouco recurso que vem para a merenda dos estudantes, logo, os projetos de TVT permitem suprir uma parte da alimentação escolar, mas, mais do que isso, reproduz na escola as práticas que são inerentes às relações socioterritoriais camponesas. Plantar, colher e se alimentar daquilo que demandou seu cuidado e trabalho é significativo para o estudante e também para a comunidade camponesa, os filhos dos camponeses participam do processo produtivo de maneira cultural, de pai para filho, sem configurar-se como exploração do trabalho infantil, pelo contrário, é uma necessidade de sobrevivência no campo, em que os filhos e filhas aprendem com o pai e a mãe desde sua infância. Nessa peculiaridade, no trabalho camponês, o seu produto não é alheio/estranho àquele que o produziu, se misturando, muitas vezes, às atividades de lazer dos estudantes camponeses. É a autonomia e liberdade deste trabalho que propicia essa fusão indissociável de vida, trabalho, terra, subsistência, lazer etc. (BRANDÃO, 1999; ALMEIDA, 2006; CAMACHO, 2008, 2014).

O trabalho nos espaços dos projetos das escolas do campo, não deve ser considerado somente como uma contribuição para a merenda escolar, mas sim, como princípio educativo⁸, que visa a aprendizagem pela prática. Os espaços dos projetos do TVT devem ser instrumentos pedagógicos interdisciplinares voltados à reflexão da

⁸ Considerando o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora mediante o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2012, p. 751).

Agroecologia como tema gerador. Um desafio para o TVT é que seus espaços educativos sejam mais do que espaços para projetos, mas se transforme em uma ferramenta pedagógica para fomentar a interdisciplinaridade e ensinamentos agroecológicos no espaço dos projetos.

Nesses espaços, professores e professoras de TVT e outras disciplinas, como de Biologia, Geografia e Química, por exemplo, podem discutir em conjunto, as condições climáticas locais (solo, clima, vegetação, etc.). Por meio da Sociologia, História e Geografia se pode explicar as relações de trabalho capitalistas e não-capitalistas no campo. A matemática permite cubicar o local a partir da realidade de medidas camponesas. Na língua portuguesa se pode trabalhar vários tipos de gêneros textuais relacionados aos territórios/territorialidades camponesas. A geografia pode discutir a paisagem e a multidimensionalidade dos territórios locais. Todas as disciplinas contribuindo para a aprendizagem sem se preocupar com suas “caixinhas” de conteúdos.

Sendo assim, o referencial se apresenta como um avanço para a Educação do Campo e um desafio para a sua consolidação nas escolas do campo. Se utilizarmos o conteúdo “alimentação saudável”, por exemplo, que está previsto no documento, inicialmente poderemos fomentar uma discussão cultural sobre os alimentos, trazendo para o diálogo também os alimentos não saudáveis, e porque alguns alimentos não podem ser produzidos naquele local, assim, o conteúdo pode também remeter às relações sociais que envolvem sua produção com contribuição de todas as disciplinas.

De acordo com a especificidade do docente, esse tema pode remeter a ministração de aulas pelo período do ano todo, pois o conteúdo pode ser direcionado ao preparo da terra, ao não uso de agrotóxicos, aos alimentos encontrados de origem vegetal ou animal, ao plantio, ao manejo, à correta utilização do solo, às questões sociais e de trabalho, etc., e permear todas as áreas do conhecimento a partir de um projeto interdisciplinar da escola.

A disciplina TVT, em seu referencial curricular, deve ser referência para os professores do campo, pois apontam conteúdos essenciais para discussão na perspectiva do PQA, como: a agroecologia, a alimentação saudável, culturas anuais, horta agroecológica, pomar doméstico, manifestações culturais locais, agricultura familiar, economia solidária, SAF (Sistema Agro Florestal), Administração e Economia Rural, entre outros.

Se assim acontecer, a escola estará cumprindo fundamentos essenciais da Educação do Campo como: valorização dos saberes-fazeres camponeses; a interdisciplinaridade; a constituição da autonomia dos estudantes; o aprender pela prática;

o trabalho como princípio educativo; a construção da aprendizagem partindo da realidade socioambiental local para o global; as diferenças e conflitos entre as relações socioambientais do agronegócio e da agricultura camponesa; o incentivo à produção de alimentos agroecológicos por meio do trabalho familiar, cooperativo e associativo, entre tantos outros aprendizados.

É essencial partir da realidade dos estudantes, compreendendo e articulando pedagogicamente, quais são as relações que eles têm com seu território, modo de vida, relações de trabalho, memória, produção, saberes-fazeres e resistências cotidianas. Por isso, as trocas de experiências cotidianas entre educador-educando é essencial. É neste sentido que as políticas públicas para o campo são pensadas, trocando experiências para fluir o aprendizado mútuo, como exemplo, nos cursos do PRONERA.

[...] Compreende que o modo de vida dos povos do campo tem especificidades quanto à maneira de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio-ambiente, de organizar a família, a comunidade, o trabalho, a educação e o lazer que lhe permite a criação de uma identidade cultural e social própria. (BRASIL/PRONERA, 2011, p. 16).

A orientação para os professores é da discussão da realidade socioterritorial camponesa voltada ao contexto escolar e que considerem o referencial curricular do TVT como apoio pedagógico. Diferentemente dos outros componentes curriculares, a disciplina não apresenta conteúdo específico, e sim, temas geradores a serem discutidos de acordo com a realidade local. Isso viabiliza reflexões referentes ao território/territorialidades de cada Escola do Campo. Obviamente que isso é um ponto de avanço que passa, necessariamente, pela especificidade de formação do professor e pode se tornar um ponto de limite se o mesmo pesquisar no *google* e não estar preparado teórica e pedagogicamente para lecionar esses conteúdos.

Por isso, voltamos à discussão de necessidade de especificidade para atuar na disciplina. Também de formação que compreenda o campo em sua dinâmica, diversidade e conflitualidade, seus sujeitos unidos em movimentos socioterritoriais e suas especificidades locais. Compreendemos que os cursos direcionados aos povos do campo, como PRONERA e Licenciaturas em Educação do Campo, podem contribuir muito para o avanço da disciplina TVT e que ela pode se transformar em um instrumento pedagógico essencial na transição para a consolidação da Educação do Campo em MS.

Outro fator importante considerado como avanço para a disciplina TVT foi apresentado na Resolução/SED N°. 3.538, de 27 de dezembro de 2018, com a valorização

das Licenciaturas em Educação do Campo, introduzindo as, também, como requisito para ministrar a disciplina, dando oportunidades aos professores e professoras do campo, que possuem especificidades.

Porém, a disciplina foi incluída no processo seletivo do estado para contratação temporária de docentes, como disciplina comum a todas as licenciaturas, a partir do sexto ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, somente professor que possa ministrar aulas até o quinto ano (Pedagogia, Inglês, Educação Física, Arte e Normal Médio) pode assumir as aulas.

Sendo assim, abriu um precedente para os licenciados em educação do campo, porém devem estar aprovados no processo seletivo e estar na ordem de classificação, caso contrário, os outros docentes que estiverem a frente de sua classificação podem atuar na disciplina TVT mesmo sem especificidades para tal.

A disciplina TVT é um instrumento importante para discutir as especificidades do campo, sendo a Educação do Campo, especialmente em Mato Grosso do Sul, uma modalidade bem recente é importante debater os desafios e os avanços nos sentidos de efetivar e valorizar uma educação para os camponeses. As outras disciplinas da Base Comum no campo, não diferem em seus planejamentos e conteúdos da educação urbana, por esse motivo debatemos o TVT como essencial para que haja na escola propostas interdisciplinares que contemplem e valorizem os saberes camponeses e que ela se transforme em uma disciplina transformadora para as escolas do campo.

4.2.5 ESCOLA ESTADUAL NOVA ITAMARATI

Figura 14: Parte frontal da Escola Nova Itamarati



Fonte: Autor, 2021.

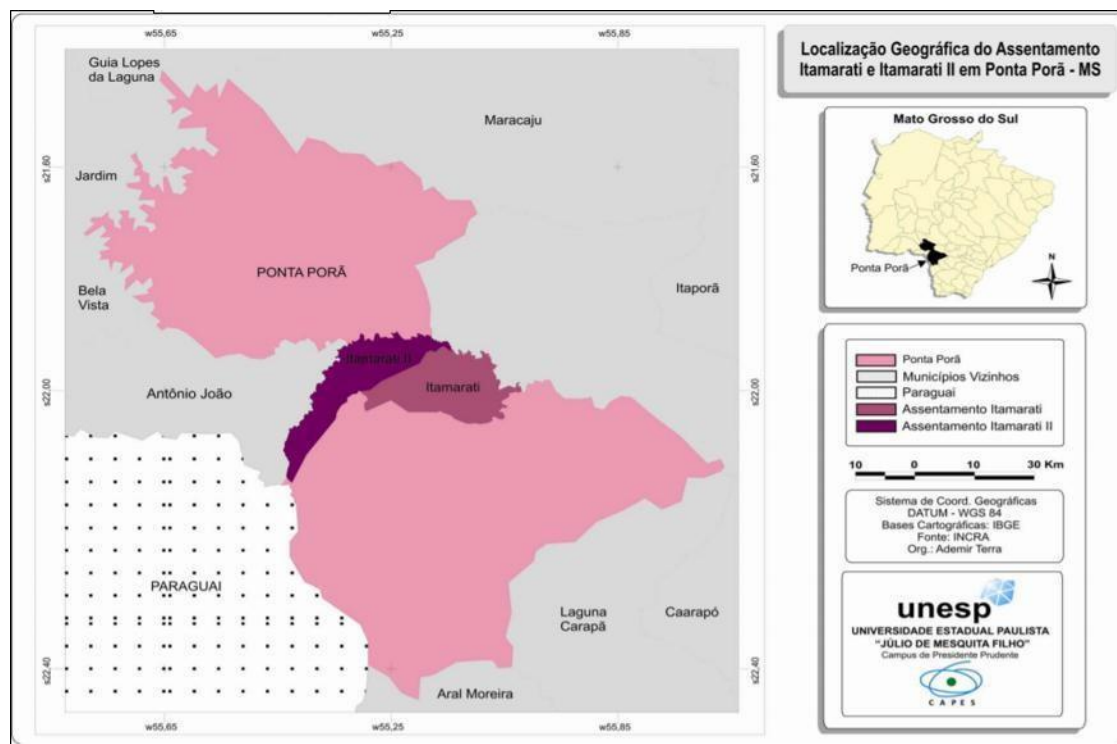
Seguindo a lógica de uma área de Projeto de Assentamento, o Assentamento Itamarati (mapa 12) demandou escolas para seus moradores e assim surgiram escolas municipais e estaduais. Nesta pesquisa estaremos enfatizando as escolas estaduais pelo fato de ofertarem a Disciplina Diversificada TVT que é o objetivo principal aqui apresentado.

Dessa forma, estava prevista uma série de ações que deveriam ser executadas a curto, médio e longo prazos, tais como: a construção de duas escolas com duas extensões para ofertar o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos; construção de creches para oferecer o Ensino Infantil (competência do município); capacitação inicial e continuada dos educadores do Ensino Fundamental e Médio, incluindo capacitações pedagógicas; elaboração de uma proposta político-pedagógica específica para os assentados que contemple toda a Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos. (TERRA, 2009, p. 202).

A partir da pesquisa de Ademir Terra no ano de 2009, é perceptível que houve avanços educacionais no Assentamento Itamarati, com uma escola construída, reforma dos espaços de outra escola estadual e uma proposta pedagógica que atende as especificidades do campo. Em 2011 as escolas iniciaram a modalidade Educação do Campo e iniciou também a disciplina TVT como parte diversificada. Vale ressaltar que

uma das escolas pesquisadas por ele, a Escola Municipal Nova Conquista foi fechada sem a consulta prévia à comunidade do assentamento.

Mapa 12 - Assentamento Itamarati I e II e Municípios limítrofes



Fonte: Terra (2009, p. 47)

São três escolas estaduais no Assentamento Itamarati: EE José Edson; EE Carlos Pereira e EE Nova Itamarati. Utilizamos os dados da EE Nova Itamarati como referência, porém, alguns professores entrevistados lecionam em duas ou mais escolas e apresentaram experiências que podem ser relacionadas à realidade de todas.

A EE José Edson está localizada em um prédio novo construído a partir da demanda e pressão da comunidade, pois anteriormente ocupava um espaço precário de alojamento dos funcionários da fazenda, como aponta Terra (2009) “funciona em um prédio improvisado, originalmente construído para ser o alojamento dos funcionários da antiga fazenda, por isso as salas são inadequadas e desconfortáveis, uma vez que não foram projetadas e tampouco corretamente adaptadas para este fim”. (p. 203).

A EE Nova Itamarati, que dessas três citadas é o foco principal de nossa pesquisa, está localizada na Sede do Distrito de Itamarati e atende em um espaço que outrora foi utilizado como alojamento dos funcionários da fazenda Itamarati, sendo modificado para receber uma média de 1750 estudantes do assentamento rural. Atendendo os anos iniciais

e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos (EJA) e Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA).

A escola foi criada em 1 de março de 1975, com a finalidade de atender a comunidade da então Fazenda Itamarati, através do Decreto Municipal n. 2.068, recebeu o nome de Escola Municipal Rural Itamarati. No ano de 1981 passou a ser extensão da Escola Estadual Adê Marques com o objetivo de oferecer o ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. Através da Lei n. 3.152, de 23 de dezembro de 2006, passou a denominar-se Escola Estadual Nova Itamarati e está localizada na sede do Assentamento Itamarati I. No ano de 2008 a escola tinha 1.517 alunos matriculados e contava com um efetivo de 71 professores na sede e na extensão. Total de 10 salas de aula na sede e 12 salas de aula na extensão. São utilizados onze ônibus escolares para o transporte dos alunos. (SILVEIRA, 2009, p. 63).

Com o advento do Assentamento Itamarati, a partir de 2005, a escola que em 2004 comportava 280 alunos, passou a atender 800 alunos, sendo necessário o aumento do espaço físico, com criação de salas de aulas em outros espaços locais, até que em 19 de abril de 2010 inaugura-se a nova escola no espaço revitalizado das salas de máquinas da antiga fazenda.

Interessante perceber que em 2009/2010 a EE Nova Itamarati (figura 14) ainda não era denominada Escola do Campo. Isso ocorreu somente em 2011/2012, quando passou a funcionar com a modalidade de Educação Básica do Campo, e com a disciplina dos Eixos Temáticos TVT, através da Resolução/SED nº 2.507, de 29 de dezembro de 2011. Em 2021, a escola matriculou, aproximadamente, 1750 estudantes, com a Modalidade Ensino de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio.

No espaço da horta escolar em que os professores de TVT efetivam a parte prática de suas aulas na escola (figura 15), a terra foi, visivelmente, preparada para ser utilizada no conserto de máquinas agrícolas, com pedregulhos e compactação. No entanto, os professores conseguiram produzir hortaliças de qualidade em quantidade razoável a partir de canteiros com bastante adubação.

Figura 15: Espaço Interno da EE Nova Itamarati – antiga casa de máquinas



Fonte: Autor, 2021.

Figura 16: Espaço da horta na terra da sala de máquinas



Fonte: Autor, 2021.

Das escolas apresentadas nesta pesquisa, a EE Nova Itamarati é a única que está situada em um Assentamento Rural, que agora também é um Distrito da cidade de Ponta

Porã, porém, seus estudantes são oriundos, em sua maioria, dos lotes do Assentamento de Reforma Agrária e alguns da Sede do Distrito. E essa peculiaridade se apresenta em seu PPP.

Estamos inseridos em uma comunidade de agricultores familiares, advindos do processo de Reforma Agrária oriundos das mais diversas regiões do país, inclusive do Paraguai, por esse motivo é necessário direcionarmos as nossas práticas pedagógicas na Modalidade Educação do Campo a fim de atender a comunidade escolar com ações específicas. (PPP, 2020, p. 02)

Visivelmente, as escolas têm como característica a preparação para o mercado de trabalho, a EE Nova Itamarati apresenta em seu PPP essa necessidade, afirmando que “lutamos por uma educação eficaz que prepare os educandos tornando os cidadãos qualificados para serem inseridos no mercado de trabalho”. (p. 02). No entanto, compreendemos que a relação dos camponeses com o trabalho segue uma lógica distinta do mercado, que se caracteriza como venda da força de trabalho para o capital, sendo que:

O trabalho no processo formativo de Educação do Campo deve entendido a partir da intrínseca relação do ser humano com a natureza, como parte das relações sociais dos sujeitos e não como preparação para o mercado de trabalho. Assumindo, assim, uma perspectiva não-capitalista. Dessa forma, ele nos permite compreender a totalidade das relações sociais, culturais, científicas e práticas do mundo em que estamos envolvidos. (CAMACHO, 2014, p. 170).

Entretanto, por outro lado, em seu PPP, apresenta avanços também, pois propõe uma formação aos estudantes que se relaciona à agroecologia, consciência da função social da terra, parcerias com movimentos socioterritoriais, preservação ambiental, entre outros fatores para efetivação da Educação do Campo.

A Educação do Campo, representada pela Escola do Campo, tem esse papel importante de emancipação do sujeito, quebrando os paradigmas impostos pela sociedade capitalista de que o campo, em suas frações territoriais não capitalistas, é formado por sujeitos atrasados e condenados a desterritorialização provocada pela modernização agrícola, na prática, a expansão territorial capitalista. Por isso, busca a formação autônoma dos sujeitos na construção e reprodução de sua práxis para superar a sua condição de que Paulo Freire define como oprimido.

Neste sentido, os movimentos socioterritoriais, em conjunto com as escolas do campo, fortalecem a promoção da autonomia, consciência crítica, identidade de classe,

organização territorial, reprodução de saberes-fazeres, enfim, a multidimensionalidade/omnilateralidade que envolve processos de humanização, propiciando a auto mudança consciente dos sujeitos do campo na transição para a sua libertação. Camacho (2014) discorre que “Paulo Freire participou de em um momento importante do processo histórico de construção do paradigma da Educação do Campo, nos primeiros debates promovidos pelo MST sobre a importância do processo de alfabetização nos assentamentos”. (p. 373), já com essa visão emancipatória da educação ligada aos movimentos socioterritoriais.

[...] Sua ênfase na educação como ação cultural para a libertação se alimenta de seus diálogos com os camponeses do Brasil e da América Latina. A terra teria para ele um potencial pedagógico. Os educadores e as educadoras do MST colocam a figura de Paulo Freire como um símbolo em todos os seus encontros. Uma identidade e uma continuidade entre a ação educativa do MST em essa história que vem de longe. (ARROYO, 2004, p. 15).

O PPP da EE Nova Itamarati aponta também os projetos interdisciplinares que a escola desenvolve e desenvolverá durante o ano letivo, importante ação para que os pais ou responsáveis pelos estudantes saibam os projetos que os mesmos estarão participando e possam contribuir com a melhoria desses ou até mesmo indicar outros para que a escola desenvolva, uma vez que o PPP é um instrumento que deve ser construído em conjunto com a comunidade, por isso é flexível e pode ser modificado durante todo o ano letivo.

De forma bem elaborada, o PPP da EE Nova Itamarati aponta algumas informações importantes de como será feita a avaliação dos estudantes durante o ano letivo. Também, aponta os números das avaliações externas, bem como de como são feitas as formações de seus professores. Basicamente, o PPP é uma carta de apresentação da escola para os pais ou responsáveis, de como a escola orientará os estudantes durante o ano letivo e qual a modalidade de ensino ofertada. Um documento que deve ser redigido com muito cuidado e carinho, pois apresenta a escola não somente à comunidade, mas à todas pessoas que queiram ler, por estar disponível na *internet* na página virtual da Secretaria de Estado de Educação.

Em um diálogo com a Coordenadora, licenciada em Ciências Sociais pelo PRONERA-UFGD, que também já foi diretora adjunta da EE Nova Itamarati e diretora da EE Carlos Pereira, evidenciou a paisagem diferenciada que os estudantes percorrem até a chegada à escola. Em suas palavras: “obviamente que gostaríamos que fosse diferente, mas os estudantes ao virem pra escola percorrem por lavouras de soja e milho

proveniente de arrendamentos de terras, mas também passam por lotes que produzem hortaliças, bacia leiteira, pomares, que diferenciam de uma fazenda”. Nessa fala se pode perceber a importância da Reforma Agrária, pois é evidenciado que existe a territorialidade do agronegócio presente, mas também, existe vida em cada lote, agricultura camponesa, relações de trabalho com a terra diferentes do agronegócio.

Sobre a disciplina TVT e sua importância, a coordenadora afirma:

Vejo que a disciplina proporciona ainda um espaço para se discutir as formas de produzir sem ser dentro dos kits commodities. Situação que já levou muitos agricultores familiares ao endividamento com fornecedores de insumos. E a disciplina possibilita estudar outras formas de produção e cuidado com o meio ambiente. (Coordenadora, 05 jun. 2021).

Nesta fala podemos compreender que a disciplina, por existir, já é um avanço, mas que existe um desafio importante de contribuição para orientar os estudantes acerca do processo produtivo e de identificação com as relações sociais camponesas com a terra. No PCA, este processo ocorre com a transformação do camponês em agricultor familiar, basicamente, resultando no fim do campesinato pelo progresso, eliminando esses resquícios considerados atrasados.

Importa lembrar que o campesinato mantém uma relação diferente e essencial com a terra e o trabalho nela e o TVT é um instrumento pedagógico essencial de resistência ao modelo do PCA, pois proporciona e fomenta aos estudantes conteúdos e práticas libertadoras, com possibilidades de projetos que evidenciam a agroecologia e a produção de alimentação saudável em seu local de vida.

A Coordenadora também considerou a disciplina TVT como avanço, pois:

A disciplina de TVT representa uma grande conquista para a Educação do Campo de MS contribuindo com seus princípios e objetivos, possibilitando os alunos interagir com sua realidade, obtendo conhecimentos para sua aprendizagem de forma clara e específica, conforme sua real necessidade, tornando o ensino mais atrativo e prático. (Coordenadora, 05 jun. 2021).

Para o professor W, que também atua na disciplina na EE Nova Itamarati, o TVT é também um avanço para “incentiva-los e mostrar as possibilidades para esses alunos continuarem a crescer e se desenvolver na região, gerando uma renda familiar com sustentabilidade, sem que precisem ou sejam forçados a buscar essa renda nos centros urbanos”.

Os professores são unânimes em perceber que a disciplina TVT é uma conquista para os estudantes do campo, pois apresenta possibilidades de discussões de temas relevantes para o campesinato e, também, auxilia em pensar possibilidades para que permaneçam em sua propriedade.

A coordenadora também evidenciou o momento pandêmico e a dificuldade de orientar os trabalhos da disciplina TVT, porém parabenizou o esforço de seus professores que se desdobraram para conseguir trabalhar conteúdos de forma interdisciplinar, mesmo com dificuldades de alguns alunos no acesso à tecnologia. Evidenciou também a importância do espaço de discussão que a disciplina proporciona, apontando que “as outras disciplinas são engessadas com conteúdos próprios e a disciplina TVT proporciona uma maior variedade de formas para trabalhar, até mesmo em lugares distintos, sempre discutindo os propósitos da Educação do Campo”.

Neste sentido, trabalharam também com Atividades Pedagógicas Complementares (APCs) impressas, e essa organização se configurou em um entrave para a aprendizagem, pois o território do assentamento é extenso, dificultando que os estudantes pudessem buscar na escola e, também, que fossem entregues em seus lotes. De acordo com a coordenadora:

Alguns estudantes saem de suas casas às 5 horas da manhã em ônibus escolares para chegarem a tempo do início das aulas, mais de 20 quilômetros de distância, imagina sem o ônibus circulando, como eles viriam. Então, foi um trabalho dobrado para a gestão e para os professores esse alcance, mas é muito gratificante perceber que tivemos sucesso com a maioria dos estudantes. (Coordenadora, 05 jun. 2021).

Materiais de apoio teórico e prático são apontados como fator de desafio para que a disciplina seja ministrada de acordo com o que o referencial curricular aponta. O Professor W diz que existe: “a falta de conteúdo didático para trabalhar com os alunos em sala. Em sua grande maioria o professor tem que pesquisar o tema e adaptar para uma linguagem mais acessível em que os alunos possam entender”. Essa questão de material pedagógico se acentua para o Ensino Fundamental, segundo o professor, pois “os materiais de pesquisas são artigos científicos e revistas”.

A especificidade camponesa para atuação é apontada na fala do Professor W como um desafio para atuar na Educação do Campo, pois os conteúdos da disciplina são sucintos e precisam ser adaptados à realidade de cada ano escolar. Essa adaptação demanda tempo e especificidade para reconhecer o local em que se está atuando.

Outro desafio é a prática interdisciplinar que a Educação do Campo necessita para se consolidar, e esta ferramenta pode ser a disciplina TVT. Na fala da coordenadora: “vejo que a disciplina, na prática, não consegue fazer o diálogo com as demais disciplinas, trazendo muitos melindres, e os projetos que a disciplina deveria fazer não acaba acontecendo, temos mais uma disciplina na grade para os alunos cumprirem”. E continua dizendo que “nos falta o entendimento de como trabalhar a disciplina de forma interdisciplinar, que é a única forma para desenvolver projetos sem prejuízo as demais ou qualquer disciplina”.

Para a Professora C, os desafios para que a disciplina TVT seja ministrada na escola, a partir dos fundamentos da Educação do Campo seriam:

Adaptação dos professores a realidade do campo, tendo em vista que para lecionar nas escolas do Estado, abrangendo as Escolas do Campo, é necessário passar em processo seletivo, a falta de material didático com conteúdo específico e a falta de material para desenvolver as aulas práticas. (Professora C, 05 jun. 2021).

Para a coordenadora, a disciplina pode contribuir de forma mais efetiva, pois “quando se tem uma boa abordagem, podemos ter muitas contribuições na valorização do lugar, sua história, lutas e conquistas, lutas estas que estão ficando distantes e não aparecem no currículo da reforma agrária”. Também entende que é necessário “conhecer as formas de produção agroecológica e preservação do meio ambiente”.

Para a professora C, como os alunos são, em sua maioria, filhos de assentados provenientes do processo de reforma agrária, possui uma realidade diferente dos alunos urbanos, “as práticas pedagógicas devem atender sua realidade escolar, o TVT contribui com conteúdo e metodologias apropriados para atender as reais necessidades e interesses dos alunos, o que possibilita interagir com sua realidade”. Contribuindo também para “obter conhecimentos para sua aprendizagem de forma clara e específica, tornando o ensino atrativo”.

O professor W aponta que são várias as contribuições da disciplina para o aprendizado dos estudantes, que leva a reflexões que podem contribuir, na prática, para “a diminuição do êxodo rural, geração de uma boa renda familiar, a produção de alimentos orgânicos o que influencia diretamente na questão da saúde e preservação ambiental, dentre outras”.

Sendo assim, a disciplina, como parte diversificada da Educação do Campo, deve considerar fatores essenciais dos territórios camponeses, como os que foram citados pelos

(as) professores (as), para não correr o risco de ser somente uma disciplina a mais na escola, assim como discorreu também a coordenadora.

Uma crítica pertinente à disciplina, que segundo a coordenadora, interfere diretamente na boa atuação dos docentes, recai sobre a lotação de professores e professoras, afirmando que seria importante “termos, na lotação, menos professores lotados na disciplina, uma ou duas turmas fica difícil para os professores e professoras fazerem o trabalho a contento, terminando assim com a complementação de carga horária apenas”. De acordo com a coordenadora seria mais tranquilo se a gestão pudesse escolher os professores para atuação no TVT, ou que houvesse um processo seletivo específico para a disciplina, pois, como já foi discutido anteriormente, o atual Processo Seletivo para docentes dificultou a escola na contratação, sendo que as Coordenadorias Regionais de Educação enviam o professor para a escola a partir de sua colocação no Processo Seletivo e, muitas vezes, o docente assume duas ou três aulas de TVT para complementar a sua carga horária de atuação, ocasionando uma grande quantidade de professores na disciplina na escola.

Um dos desafios da disciplina, segundo a coordenadora, é conseguir uma autonomia para lotação de professores que tenham especificidades no desenvolvimento de projetos que contemplem a interdisciplinaridade e a Educação do Campo. Quando um professor ou professora lota em duas ou três aulas na escola não conseguem tempo hábil nem disposição e empenho para tal, segundo seu relato.

A professora C concorda que a proposta pedagógica da disciplina “é boa, o que falta é investimento para trabalhar, tanto a parte teórica quanto a prática. Como o material didático e materiais específicos para desenvolver os projetos”.

Um desafio apontado pelo Professor W seria “a elaboração de materiais didáticos correspondente as etapas escolares de fundamental 1 e 2 e também no Ensino Médio. Não necessariamente todos os temas, mas principalmente, alguns temas norteadores.”,

A importância da disciplina TVT e a necessidade de consolidação como uma disciplina de destaque e que seja uma referência para discussão e efetivação de conceitos da Educação do Campo, aparece no discurso da equipe escolar. Os professores e coordenação percebem o advento da disciplina como fator de avanço e notam que pode se transformar em uma referência se a mesma for adequadamente estruturada com materiais didáticos, também compreendem seus limites e desafios em vários sentidos, principalmente na escolha de professores com especificidades.

A escola apontou vários pontos de atenção que representam avanços para a Educação do Campo que podem ser discutidos a partir da disciplina, como início de um debate interdisciplinar envolvendo temas como: o êxodo rural, a alimentação saudável, geração de renda, entre outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do nosso trabalho foi o de aprofundar as discussões no entorno da problemática dos avanços e limites do TVT nas escolas, a partir da visão dos diretores, coordenadores e professores de TVT e dos documentos oficiais da SED-MS.

A análise da disciplina TVT, a partir das falas dos envolvidos, e o observado com a pesquisa de campo, mostrou que, apesar dos limites, ela se configura como um potencial instrumento de fortalecimento da identidade territorial e do modo vida da classe camponesa nos territórios onde as escolas do campo encontram-se inseridas.

Nesse momento, como considerações finais, apresentaremos uma síntese, crítica e propositiva, dos avanços, limites e desafios de cada escola pesquisada com relação a contribuição do TVT no processo de transição para a consolidação da Educação do Campo.

A *EE Antônio Vicente Azambuja* de Itahum em Dourados está localizada no distrito e atende os estudantes oriundos dos dois Assentamentos Rurais do município, estudantes indígenas desaldeados, do distrito e das fazendas locais. Como contradição, oferece um curso técnico profissionalizante em Agropecuária com influências do PCA. Propomos que a disciplina TVT deve ser o ponto de divergência crítica para discussão e consolidação dos princípios da Educação do Campo no local. Especialmente, por ser a escola que recebe os estudantes dos dois assentamentos da Reforma Agrária de Dourados, pode contribuir de forma significativa para que os conceitos do PQA relacionados à multidimensionalidade da terra/território do campesinato, ao modo vida diferenciado, a produção agroecológica, seus saberes-fazeres e suas relações de trabalho não-capitalistas, possam ser valorizados e evidenciados. Como avanço, a escola desenvolve um projeto de um espaço agroecológico no local, assim, a disciplina deve ter a centralidade no espaço para que haja interdisciplinaridade e seja um instrumento que auxilie na transição para a consolidação da Educação do Campo.

A *EE Joaquim Vaz de Oliveira* está localizada no distrito de Indápolis, em Dourados, dentro de um espaço cedido por um deputado representante do agronegócio.

Atende aos estudantes do distrito, das pequenas propriedades (sítios) e fazendas em um território predominantemente apropriado pelas relações sociais do agronegócio e seus monocultivos. A presença da disciplina TVT na matriz curricular da escola representa um avanço e deve ser o contraponto para a discussão crítica dessa realidade contraditória e conflituosa, trazendo os saberes agroecológicos e suas possibilidades produtivas para o diálogo no desafio da transição para consolidar a Educação do Campo na escola. Entre os desafios, a escola não possui espaços específicos para projetos da disciplina, porém alguns projetos dentro da sala de aula acontecem, como foi relatado, devido a especificidade dos professores e professoras que ministram TVT.

A territorialização do agronegócio está presente também no território da *EE Getúlio Vargas*, porém com um diferencial, pois possui um espaço para a horta agroecológica. O professor de TVT, da época da pesquisa em 2020, possuía especialização em Educação do Campo, o que facilitava o avanço da disciplina, porém, a partir do advento do processo seletivo para docentes do estado, o professor não assumiu as aulas e foram lotados, de forma aleatória, onze professores de TVT na escola. Segundo a direção, cada professor com duas ou três aulas para complementação de carga horária. Isso significa um retrocesso na atuação do espaço dos projetos e na participação do TVT no processo de transição para a consolidação da Educação do Campo nessa escola.

A *EE Emannuel Pinheiro* está localizada no Distrito de Vila Rica em Vicentina e atende aos estudantes do distrito e moradores das pequenas propriedades locais. A peculiaridade da escola é o atendimento dos filhos dos trabalhadores e os próprios trabalhadores da usina de açúcar e álcool da região. Esse fato interfere no fluxo de estudantes na escola de acordo com a produção da usina. Neste sentido, o território é uma representação do agronegócio com extensas plantações de cana na paisagem. Como avanço, a escola possui um espaço para projetos do TVT, que compreende uma horta e um pomar. Um dos desafios da disciplina é desnaturalizar de forma crítica e emancipatória a territorialização dos monocultivos de canaviais na região e trazer nos conteúdos conhecimentos agroecológicos de relação com a terra e o trabalho, entre outras peculiaridades da agricultura camponesa, que auxiliem no processo de transição para a consolidação da Educação do Campo na escola.

A *EE Nova Itamarati* está localizada no Distrito de Nova Itamarati em Ponta Porã e atende aos estudantes oriundos do distrito e, principalmente, do Assentamento Itamarati I e II. Uma peculiaridade importante politicamente presente no território é a forma de divisão dos grupos a partir da representação dos movimentos socioterritoriais, isso

aparece na entrevista da coordenação. Existe o Grupo da CUT, do MST, da FETAGRI, entre outros. Mas, o desafio é que esse pressuposto de ligação com os movimentos socioterritoriais, inerente à realidade socioterritorial da escola, precisa ser discutido junto aos estudantes dentro da disciplina TVT, para que assim, possa ser reconhecida sua devida importância. Dentre as escolas pesquisadas, consideramos que a EE Nova Itamarati foi a que mais apresentou elementos concretos de inserção dos princípios básicos da Educação do Campo como: Agroecologia, interdisciplinaridade, reflexão crítica ao êxodo rural, renda familiar, produção de alimentos orgânicos, crítica ao uso dos agrotóxicos, entre outros temas que representam a discussão do PQA na Educação do Campo.

Os conceitos de Escola do Campo; Educação Básica do Campo; Interdisciplinaridade; Currículo em Disputa; Agroecologia; Agricultura Camponesa; Trabalho Familiar; Território Camponês, Produção de Alimentos, entre outros, deve se configurar para os diretores e docentes como contribuições da disciplina TVT no processo de transição paradigmática da Educação do Campo, visando seu fortalecimento e consolidação.

Concordamos que a disciplina TVT tem um potencial de contribuição para o fortalecimento da Educação do Campo, auxiliando em processos de resistência do campesinato. Mas, as escolas do campo precisam avançar na sua execução, partindo-se da análise crítica sobre a multidimensionalidade dos territórios onde as escolas se encontram. Para isso, a comunidade escolar precisa ter uma *práxis* em consonância com a *práxis* da Educação do Campo.

Essa pesquisa apresentou uma discussão crítica acerca da única disciplina da base diversificada da Educação do Campo de Mato Grosso do Sul e representa um instrumento para contribuir em futuras pesquisas e, também, para avançar no processo de transição para a consolidação da Educação do Campo em Mato Grosso do Sul.

REFERÊNCIAS

ABREU, Silvana. **Planejamento governamental:** a Sudeco no espaço sul matogrossense - contexto, propósitos e contradições. 2001. 328 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida. Função Social da Propriedade e Desenvolvimento Sustentável: Camponeses *versus* Agronegócio. In: PAULINO, Eliane Tomiasi, FABRINI, João Edmilson (Org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida. **(Re)criação do campesinato, identidade e distinção**: A luta pela terra e o habitus de classe. São Paulo: Ed. Unesp, 2006.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. Guaíba: Agropecuária, 2002.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.

AMARILHA, Carlos Magno Mieres, **O Território Federal de Ponta Porã**: a Conquista do Brasil na Fronteira Guarani. Democracias e Ditaduras no Mundo Contemporâneo. UFMS/CPAQ, 2014.

ARAUJO, Jairton Fraga. Canais alternativos de Comercialização. **Cartilha de Agroecologia**. Salvador: EDUNEB, 2014.

ARLINDO, M. A. DA S.; ALMEIDA, R. A. de. Contribuições para a compreensão da questão agrária e campesinato no Brasil. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros**. Seção Três Lagoas, v. 1, n. 23, p. 66-86. Disponível em < <https://periodicos.ufms.br/index.php/RevAGB/article/view/1866>.> Acesso em 04 out 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. de (Org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional: Por Uma Educação do Campo, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Os Desafios de Construção de Políticas Públicas para a Educação do Campo. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Educação do Campo**: Cadernos Temáticos. Curitiba: SEED, 2005

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo, **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@** – Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, p. 1-108, ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. Apresentação. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-18.

ASSUNÇÃO, Adenilso dos Santos. **Educação do Campo e Questão Agrária**: A Práxis Pedagógica em Alternância Da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues (EFAR). Dissertação (Mestrado em Geografia), UFGD, 2021.

AVELINO JUNIOR, Francisco José, MOTA, Juliana Grasiéli Bueno. A questão agrário/agrícola no estado de Mato Grosso do Sul: Relações de trabalho e luta pela terra. In: **Anais...** Encontro Nacional de Geografia Agrária, XIX, 2009, São Paulo.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber:** cultura camponesa e escola rural. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BOGO, Ademir. Mística. In CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Pereira; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ed. Expressão Popular, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei 9394/1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/2002.** Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>> Acesso em: 17 out. 2020.

BRASIL. MEC (Ministério da Educação e Cultura). **Resolução CNE/CEB nº01**, de 21 de Janeiro de 2004. Brasília, 2004.

BRASIL. MEC (Ministério da Educação e Cultura). **Resolução CNE/CEB Nº 2**, de 28 abril de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Base Projovem Campo - Saberes da Terra.** Programa Nacional de Educação de Jovens Agricultores (as) Familiares Integrada à Qualificação Social e Profissional. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 7352**, de 04 de novembro de 2010. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Manual de Operações do Pronera.** Brasília: MDA/INCRA, 2011.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**, (IBGE), 2012. Disponível em < www.ibge.gov.br>. Acesso em 22 ago. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. **Relação de Projetos de Reforma Agrária.** 2014. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/reforma-agraria/questao-agraria/reforma-agraria/relacao_de_projetos_de_reforma_agraria.pdf> Acesso em: 15 out. de 2020.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília – DF: MDA/MEC, 2010. p. 103-126. (Série NEAD Debate, 20).

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação Básica do Campo. In: ___. **A escola do campo em movimento**, v. 3, p. 26-57, 2007.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. Coletivo Nacional de Educação do MST e Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; DE JESUS Sonia Meire Santos (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004.

CALDART, Roseli Salete Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Conhecendo os camponeses-estudantes e os seus territórios no município de Paulicéia-SP: trabalho familiar, lazer e escola. **Revista Nera**, Presidente Prudente, ano 14, n. 18. p. 47-78, 2011.

CAMACHO, Rodrigo Simão **Paradigmas em disputa na educação do campo**. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista —Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2014.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A educação do campo em disputa: resistência *versus* subalternidade ao capital. **Educ. Soc.[online]**. 2017, vol.38, n.140, p.649-670.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O território como categoria da Educação do Campo: no campo da construção/destruição e disputas/conflitos de territórios/territorialidades. **Revista Nera** (UNESP), v. 22, n. 48, p. 38-57, 2019.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Educação do Campo e territórios/territorialidades camponeses: terra, família e trabalho. In: MOLINA, Monica C.; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs). **Formação de formadores: reflexões sobre as experiências de licenciatura em educação do campo no Brasil**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2019.

CHAYANOV, Alexander. **A organização da unidade econômica camponesa**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

CHAYANOV, Alexander. Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas. In: SILVA, J.; STOLCKE, V. (Org.) **A questão agrária**. Tradução de Edgard Afonso

Malagodi, Sandra Brizolla, José Bonifácio de S. Amaral Filho. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FABRINI, João Edmilson. A Resistência Camponesa para além dos movimentos sociais. **Revista NERA**, ano 10, n. 11, julho/dezembro de 2007.

FABRINI, João Edmilson. A posse e Concentração de terra no sul de Mato Grosso do Sul. In. ALMEIDA, R. A. de (Org). **A questão agrária em Mato Grosso do Sul: uma visão multidisciplinar**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2008. p. 53 – 79

FABRINI, João Edmilson. Latifúndio e Agronegócio: Semelhanças e Diferenças no Processo de Acumulação de Capital. **Revista Pegada** – vol. 9 n.1 Jun., 2008. Disponível em: <[https://revista.fct.unesp.br > article > download](https://revista.fct.unesp.br/article/download)>

FABRINI, João Edmilson. A Existência (e resistência) camponesa no Sul de Mato Grosso do Sul. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas/MS**, nº 29, Ano 15, mai. 2019.

FENG, Lee Yun. **Projeto Educação do Campo: estratégias e alternativas no campo pedagógico**. UNIARA – ARARAQUARA-SP. 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; DE JESUS, Sonia Meire Santos (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do Território. In: PAULINO, Eliane Tomiasi, FABRINI, João Edmilson (Org.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Editora Expressão Popular. São Paulo, 2008

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo: história, práticas e desafios. **Rev. Reflexão & Ação**, v. 22, nº 2, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Camponeses na universidade: a criação do Mestrado em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe. **Carta Económica Regional**. Ano 27, núm. 115 - ENERA – jun. 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A questão agrária na segunda fase neoliberal no Brasil**. Núcleo de Estudos Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária, NERA. Presidente Prudente, SP, janeiro de 2017. Disponível em <http://www2.fct.unesp.br/nera/boletimdataluta/boletim_dataluta_1_2017.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Delimitação conceitual de campesinato**. 2004. Disponível em: <www.coptec.org.br> Acesso em: 26 jun. 2020.

FREITAS, Waldélia Neves Dutra de. **As conquistas do assentamento Santa Clara em Bataguassu/MS: a luta pela educação no/do campo.** UFMS – Três Lagos-MS, 2012.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 12 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo; MACEDO, D. **Alfabetização:** leitura da palavra, leitura do mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - FONEC. Notas para análise documento atual da Educação do Campo. **Seminário Nacional.** Brasília, 2012.

GADOTTI, Moacir. Educação e ordem classista. In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 4. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 9-14.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e modernidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

KUDLAVICZ, Miecslau; ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. Abrindo caminhos para uma educação que valoriza os saberes do homem e da mulher do campo. In: __. **Educação no/do Campo em Mato Grosso do Sul.** Campo Grande – MS: Ed. UFMS, 2008. p. 21 – 42.

KAUTSKY, Karl. **A Questão Agrária.** Tradução de Otto E. W. MAAS, Rio de Janeiro: 1986.

LEMES, Gláucia dos Santos; NARDOQUE, Sedeval. Educadores do campo: diversidades e desafios diante do eixo temático terra, vida e trabalho no ensino fundamental I. **Revista Eletrônica da Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Três Lagoas-MS**, nº 24, ano 13, 2016. p. 132-150.

LÊNIN, Vladimir I. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia:** o processo de formação do mercado interno para a grande indústria. 2.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985 (1899).

LEONARDO, L. A.; LUIZ, L.F.; MELO, D.S.; NARDOQUE, S. A. A luta pela terra em Mato Grosso do Sul e a manutenção do latifúndio. **Revista Campo – Território**, v. 16, n. 42, p. 168 – 194, 28 de out. de 2021.

MARTINS, José de Sousa. **Fronteira:** A degradação do Outro nos confins do humano. 2. ed. São Paulo. Contexto, 2012.

- MARTINS, José de Souza. **Capitalismo e tradicionalismo**. São Paulo: Pioneira. 1975
- MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 1981
- MARTINS, José de Souza. **Os Camponeses e a Política no Brasil: As Lutas Sociais no Campo e seu Lugar no Processo Político**. 2. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1983.
- MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MARTINS, José de Souza. **A sociedade Vista do Abismo: Novos Estudos sobre Exclusão, pobreza e classes sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2003.
- MARTINS, José de Souza. Fronteira. **A degradação do Outro nos confins do humano**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- MATO GROSSO DO SUL **Resolução/SED n. 2.501**, de 20 de dezembro de 2011.
- MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED n. 2.507**, de 29 de dezembro de 2011.
- MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação (PEE)**, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 20 nov. 2021.
- MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED N. 3.016**, DE 4 DE FEVEREIRO DE 2016.
- MATO GROSSO DO SUL. **Referencial Curricular TVT**, 2019.
- MATO GROSSO DO SUL. **Resolução/SED N. 3.796**, de 2 de dezembro de 2020.
- MASSEY, Doreen B. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução: Hilda Pareto Miguel; Rogério Haesbaert. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- MENDRAS, H. **Sociedades camponesas**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. de Isa Tavares. São Paulo: Bontempo, 2005.
- MELO SILVA, José de. **Fronteiras Guaranis: com um estudo sobre o idioma guarani, ou ava-neê**. Campo Grande: Instituto Histórico de Mato Grosso do Sul, 2003.
- MOLINA, Monica Castagna. **A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. Reflexões a partir da tríade Campo-Políticas Públicas-Educação. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (orgs.). **Memória e História do Pronera: contribuições do**

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo no Brasil. Brasília. Ministério do Agrário. 2011.

MOTA, Juliana Grasiéli Bueno. **Territórios e territorialidades Guarani e Kaiowa**: da territorialização precária na reserva indígena de Dourados à multiterritorialidade. 406 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2011.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. **Modo Capitalista de Produção e Agricultura**. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 1987.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. **A longa Marcha do Campesinato Brasileiro**: Estudos Avançados, 2001.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

OLIVEIRA, João Pacheco de; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. **A presença indígena na formação do Brasil**. Brasília: SECADI-LACED-Museu Nacional, 2006.

PLOEG, Jan Douwe Van der. **Camponeses e impérios alimentares**: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

PADOVAN, Milton Parron. KOMORI, Olácio. A questão das pragas e doenças em Agroecologia. In: PADOVAN, Milton Parron (Org.). **Conversão de sistemas de produção convencionais para agroecológicos**: novos rumos para a agricultura familiar. Dourados-MS: Edição do Autor, 2006. p. 105-118.

PADOVAN, Milton Parron; CAMPOLIN, Adalgiza Inês. **Caminhos para mudanças de processos e práticas rumo à Agroecologia**. Dourados, MS: Embrapa Agropecuária Oeste, 2011. 52 p.

QUEIROZ, M. S. C. **O campesinato brasileiro**: ensaios sobre civilização e grupos rústicos no Brasil. Petrópolis: Editora Vozes, 1973.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

SACK, Robert David. O Significado de Territorialidades. In: DIAS, Leila Cristina; FERRRARI, Maristela (Org.) **Territorialidades Humanas e Redes Sociais**. Florianópolis: Insular, 2011

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 1978.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção - 4. ed.- São Paulo: Editorada Universidade de São Paulo, 2006.

SAVIANI, Demerval. et. al. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Editora, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SEVILLA-GUZMÁN, Eduardo; GONZÁLEZ DE MOLINA, Manuel. Sobre a evolução do conceito de campesinato. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SILVEIRA, Roberto Padim. **Qualidade de Vida de Professores do Assentamento Itamarati I e II no Município De Ponta Porã, MS**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Campo Grande-MS, 2009. Disponível em: < ivros01.livrosgratis.com.br/cp118486.pdf >. Acesso em: 07 jul. 2021.

SHANIN, Teodor. A definição de camponês: conceituações e desconceituações: o velho e o novo em uma discussão marxista. **Revista NERA**. Presidente Prudente, v. 8, n.7, p.1-21, jul./dez., 2005.

SHANIN, Teodor. Lições camponesas. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. (Orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular; Presidente Prudente: Unesp - Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008. p. 23-29. (Geografia em Movimento).

TERRA, Ademir. **Reforma agrária por conveniência e/ou por pressão Assentamento Itamarati em Ponta Porã – MS: “o pivô da questão”**. UNESP- Presidente Prudente, 2009.

TERRA, Ademir. O Assentamento Itamarati no Contexto dos Megaempreendimentos em Território Sul-Matogrossense. **Revista Campo-Território**, v. 5, n. 9, p. 166-202, fev., 2010.

VIEIRA, Jaqueline Machado; CAMACHO, Rodrigo Simão. A Educação do Campo na interface com a Educação Especial em nível básico e superior no município de Dourados - MS. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis/Brasil, v. 5, 2020.

APÊNDICE**QUESTÕES REFERENTES À DISCIPLINA TERRA VIDA E TRABALHO**

- 1- QUAL A CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA TVT PARA A ESCOLA DO CAMPO?
- 2- QUAIS OS DESAFIOS PARA QUE A DISCIPLINA TVT SEJA MINISTRADA NA ESCOLA A PARTIR DOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO?
- 3- QUAIS OS FATORES PODEM SER ELENCADOS PARA EXPLICAR A CONTRIBUIÇÃO DA DISCIPLINA TVT PARA NO APRENDIZADO DOS ESTUDANTES?
- 4- FARIA ALGUMA PROPOSTA DE MUDANÇAS NA FORMA, CONTEÚDO OU METODOLOGIA NA REALIZAÇÃO DA DISCIPLINA TVT?