

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL (DINTER)
EM EDUCAÇÃO FE/USP/UFPI

SIMONE VIEIRA BATISTA

**Educação, Terra e Trabalho: histórias do/no assentamento Ambrósio
(PICOS - PI, 1985 – 2015)**

São Paulo
2019

SIMONE VIEIRA BATISTA

Educação, Terra e Trabalho: histórias do/no assentamento Ambrósio
(PICOS - PI, 1985 – 2015)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Curso de Doutorado Interinstitucional em Educação (Dinter) na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo FE-USP/UFPI, para obtenção do título de doutora em Educação.

Área de concentração: História da Educação e Historiografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Ângela Borges Salvadori.

São Paulo
2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Batista, Simone Vieira
Be Educação, Terra e Trabalho: histórias do/no
assentamento Ambrósio (PICOS - PI, 1985 ? 2015) /
Simone Vieira Batista; orientadora Maria Angela
Borges Salvadori. -- São Paulo, 2019.
177 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação
Cultura, Filosofia e História da Educação) --
Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,
2019.

1. Educação do Campo. 2. Assentamento. 3.
Experiência. 4. Trabalhadores Rurais. 5.
Autoformação. I. Salvadori, Maria Angela Borges ,
orient. II. Título.

BATISTA, Simone Vieira

Título: Educação, Terra e Trabalho: histórias do/no assentamento Ambrósio (Picos - PI, 1985 – 2015)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Curso de Doutorado Interinstitucional em Educação (Dinter) na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo FE-USP/UFPI, para obtenção do título de doutora em Educação.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Ângela Borges Salvadori (Orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Alexandrina Monteiro
Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

Profa. Dra. Ana Luiza Jesus Costa
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Profa. Dra. Laurizete Ferragut Passos
Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Profa. Dra. Alessandra Furtado
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados

A todos os professores e a todas as professoras que me inspiraram e me incentivaram ao longo da minha trajetória de vida...

AGRADECIMENTOS

Ao escrever as últimas páginas deste trabalho, que levou quase quatro anos para ser elaborado, dá uma sensação de alívio, por ter finalizado a pesquisa e estar encerrando mais uma etapa da minha formação, mas, ao mesmo tempo, me faz repensar em todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este projeto tenha se tornado realidade.

Em primeiro lugar, devo agradecer a Deus, por me amparar nos momentos difíceis, me dar força interior para superar as dificuldades, mostrar o caminho nas horas incertas e me dar forças para seguir sempre em frente.

À minha família, que me deu o apoio necessário durante esse tempo, na figura da minha filha, Rebeca Vieira; meu irmão, Rômulo Vieira; e, principalmente, dos meus pais, Vicente Batista e Eva Vieira, que representam o porto seguro onde sempre me apoiei. Finalmente, atingi este objetivo (ser doutora) e descobri que, na saída deste processo, vocês estavam me esperando, juntamente com a mais nova e linda presença de nossas vidas, Lis Vieira, minha netinha. Esta tese foi feita para vocês e não teria sido possível sem vocês.

Outra pessoa a quem devo inestimável agradecimento é Neiwton Nogueira da Silva, meu esposo amado, que, ao mesmo tempo, soube dar sua contribuição intelectual, soube ser parceiro em vários momentos de incertezas, preocupações e, principalmente, teve paciência para me aturar (literalmente) nas horas mais tensas. Sei que não foi fácil conviver com minhas distâncias, meus estresses, meu mau-humor matutino e minha quase clausura no fim da escrita desta tese.

Agradeço a alguns amigos que estiveram mais presentes na constituição deste trabalho: as contribuições de Carla Silvino, que, além de companheira de viagem, risadas, estudos e conversas sobre minhas inquietações, dúvidas acerca desta pesquisa, é uma amiga para todas as horas; de Patrícia Sara Lopes, amiga querida e presente em todos os momentos e, também, parceira de trabalhos e projetos, participe desde as etapas iniciais do doutorado, me indicando e emprestando livros, revisando meu projeto de doutorado; de Maria Gorete Meneses e Francisco Canindé, que me possibilitaram conhecer e aprender mais sobre a labuta de um assentamento do que eu imaginava.

Sem dúvida, os arquivos nos quais pesquisei merecem o meu “muito obrigada”, representado pelo senhor Ricardo de Araújo Costa Cunha, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Superintendência Regional no Piauí (SR-24) – Divisão de Ordenamento da Estrutura Fundiária; pelo senhor Luís Francimar Araújo, presidente da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio (APPA); e pela senhora

Teresinha Meneses, da Comissão da Pastoral da Terra - Piauí que me atenderam com presteza e simpatia.

Gostaria de agradecer aos professores do Programa de Pós-Graduação da USP: Agnaldo Arroio, Nélio Bizzo, Maria Isabel de Almeida, Cláudia Valentina Galian, Afrânio Catani, pelas aulas excepcionais e pelas contribuições teóricas pertinentes ao desenvolvimento desta pesquisa. Às professoras Kimi Aparecida Tomizaki, Ana Luiza Jesus da Costa, que fizeram parte da banca de qualificação e, com suas observações e sugestões teóricas, ajudaram na composição desta tese e que prontamente aceitaram compor a banca final, juntamente com as professoras Alexandrina Monteiro, Laurizete Ferragut Passos, Alessandra Furtado que, também, estarão presentes na banca de defesa da tese finalizada.

Há outra pessoa à qual eu declaro moratória: a querida Maria Ângela Borges Salvadori, que foi, como orientadora, da mais extraordinária competência, com seus inúmeros comentários, sempre certos, e, que, corajosamente, adentrou comigo pelos caminhos cartográficos que esta tese tomou, pelas indicações de vários livros que me ajudaram a entender melhor algumas questões concernentes à pesquisa. Professora e ser humano excepcional, obrigada pela amizade e por acreditar em mim, com toda a paciência, soube me apoiar em momentos difíceis e de desânimo durante o percurso desta pesquisa.

Por fim, agradeço à Universidade Federal do Piauí, especialmente aos coordenadores e aos professores do Curso de Licenciatura em Educação do Campo em Picos, que me possibilitaram a oportunidade para realizar esta etapa da minha carreira, e por me conceder afastamento, sem o qual teria sido mais difícil a conclusão do trabalho.

“Tudo está fora, tudo, até nós mesmos: fora, no mundo, entre os outros. Não é em sabe-se lá qual retraimento que nos descobriremos: é na estrada, no meio da multidão, coisa entre coisas, homens entre os homens.”

Jean-Paul Sartre, 1947

RESUMO

BATISTA, Simone Vieira. **Educação, Terra e Trabalho**: histórias do/no Assentamento Ambrósio (Picos - PI, 1985-2015). 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

A presente pesquisa se insere no campo dos estudos da história social, interligada à História da Educação, a fim de lançar um olhar sobre a História da Educação do Campo desenvolvida no Assentamento Ambrósio - PI. Esta escolha deve-se às peculiaridades desse espaço, marcado pela questão social da luta pela terra, e, também, por ser o primeiro assentamento de reforma agrária da microrregião de Picos - PI e não possuir vínculos e/ou filiação direta com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A pesquisa teve como objetivo identificar e analisar as experiências educativas escolares e não escolares desenvolvidas no período de 1985 a 2015. Para tanto, utilizou fontes orais advindas das entrevistas realizadas com os primeiros moradores do Assentamento, tanto líderes quanto professoras, que proporcionaram reflexão diferenciada acerca da relação intrínseca entre trabalho, experiência e educação; e documentos escritos (Processos judiciais do INCRA, Atas da Associação, Atas da Assembleia da CPT, Diários de Classe, Coleções de Livros Didáticos). A análise foi realizada à luz do referencial teórico-metodológico (estudos de E. P. Thompson; estudos sobre Educação *no* e *do* Campo, Movimentos Sociais, Associativismo) que orientou a interpretação, tornando possível a compreensão sobre como ocorreu a *formação* do Assentamento Ambrósio e o *fazer-se* dos trabalhadores em assentados via educação não formal, por meio de práticas difusas que contribuíram tanto na construção quanto na transmissão de saberes específicos, solicitados pela experiência. E, ainda, como as experiências e o fazer docente das professoras e assentadas forjaram, diante das condições reais do assentamento, um tipo de escola do campo peculiar, apresentando similaridades, continuidades e rupturas tanto com o ideário proposto pela Educação *no* e *do* Campo quanto com o modelo de Educação Rural, ou seja, uma alternativa real de escola *no* e *do* campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Assentamento. Experiência. Trabalhadores Rurais. Autoformação.

ABSTRACT

BATISTA, Simone Vieira. **Education, Land and labor**: histories about the Ambrosio Settlement (Picos-PI, 1985-2015). Doctorate Thesis: Post graduate program in education, University of Sao Paulo, Sao Paulo, 2019.

The following research is part of the studies of social history, which is inter-connected with the history of education, with the purpose of offering a view about the rural history of education developed at the Ambrosio settlement – PI Brazil. The location choice was made based upon the peculiar characteristics of the area which is heavily marked by social tensions demanding land redistribution. Also for being the first settlement requesting fair land redistribution in the micro region of Picos-PI which doesn't have links with the MST. The proposal aims to identify and analyze the scholastic and non-scholastic educational experience developed during the period of 1985 to 2015. Therefore, we use data collected during interviews with some of the settlers, including leaders and teachers. The information generated a new view towards the closed relationship among work, experience and education. We also used written documents (legal actions about INCRA, mammals from settlers council, mammals from the cpt council, lesson plans, collections of school books). The analysis was done under the theory-methodology rules (studies by E.P. Thompson), (Studies about education in and from rural areas, Social movements, union) that guided our view, our interpretation, making possible understanding and writing about the formation of the Ambrosio settlement and the making of the settlers through informal education that was gathered through different practices which contributed in both construction and spread of specific knowledges provided by experiences. Also, how these experiences and the making of teachers and settlers forged according to the local real life conditions, one peculiar type of rural school presenting similarities, continuity, and break from the ideal of education and from the country as well as a model of rural education, which means a real alternative of school in from the country.

Keywords: Country. Education. Settlement. Experience. Rural Workers. Selfmaking.

LISTA DE FOTOGRAFIAS E MAPAS

Fotografia 1 – Entrada do Assentamento Ambrósio	50
Fotografia 2 – Entrada do Município do Geminiano-PI.....	52
Fotografia 3 – Rua única do Assentamento Ambrósio.....	53
Fotografia 4 – Modelo das casa construídas no Assentamento	53
Fotografia 5 – Unidade Escolar João Borges de Moura.....	54
Fotografia 6 – A igreja do Ambrósio.....	56
Fotografia 7 – Posto de Saúde do Ambrósio	57
Fotografia 8 – Quitanda do Ambrósio	58
Fotografia 9 – Bar do Ambrósio.....	58
Fotografia 10 – Título de Domínio sob Condição Resolutiva.....	60
Fotografia 11– Entrada do Assentamento Barreiros, Picos - PI	66
Fotografia 12 – Relação de Ocupantes do Imóvel Barreiros.....	72
Fotografia 13 – Certidão de Compra e Venda do Imóvel Barreiros 1/3.....	74
Fotografia 14 – Certidão de Compra e Venda do Imóvel Barreiros 2/3.....	75
Fotografia 15 – Certidão de Compra e Venda do Imóvel Barreiros 3/3.....	75
Fotografia 16 – Relação de Ocupantes do Imóvel Barreiros.....	77
Fotografia 17 – Mandado de Imissão de Posse do Imóvel Rural Barreiros - PI	78
Fotografia 18 – Entrada da Unidade Escolar João Borges de Moura.....	109
Fotografia 19 – Sala de aula da Unidade Escolar João Borges de Moura.....	110
Fotografia 20 – Cozinha da Unidade Escolar João Borges de Moura.....	110
Fotografia 21 – Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo	118
Fotografia 22 – Coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo (Arte).....	118
Fotografia 23 – Diário de Classe (2012) - Maria Gorete Meneses da Silva.....	122
Fotografia 24 – Diário de Classe (2012) – Joana D’arc Dias	123
Fotografia 25 – Diário de Classe (2012)– Ensino Religioso	124
Fotografia 26 – Ata da Assembleia Geral de Fundação da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio – página 1/3	135
Fotografia 27 – Ata da Assembleia Geral de Fundação da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio – página 2/3	136
Fotografia 28 – Ata da Assembleia Geral de Fundação da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio – página 3/3	136

Fotografia 29 – Ata da Eleição de Renovação da Diretoria da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio – página 1/2	141
Fotografia 30 – Ata da Eleição de Renovação da Diretoria da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio – página 2/2	141
Fotografia 31 – Vista aérea do Município de Geminiano – PI.....	143
Fotografia 32 – Relação de Ocupantes da Propriedade Barreiros – Processo nº.1996.00.00181-2	145
Fotografia 33 – Ata da Assembleia Extraordinária da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio – página 1/2	147
Fotografia 34 – Ata da Assembleia Extraordinária da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio – página 2/2	148
Fotografia 35 – Ata da Assembleia Geral Extraordinária da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio – repasse do crédito habitação – página 1/2	151
Fotografia 36 – Ata da Assembleia Geral Extraordinária da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio – repasse do crédito habitação – página 2/2	151
Mapa 1 – Mesorregião Sudeste do Piauí	68
Mapa 2 – Microrregiões do Piauí	69
Mapa 3 – Município de Geminiano – Piauí.....	70

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1 – Artigos sobre Educação do Campo em periódicos Qualis CAPES A1	30
Gráfico 2 – Artigos sobre Educação do Campo em periódicos Qualis CAPES A2.....	31
Gráfico 3 – Artigos sobre Educação do Campo em periódicos Qualis CAPES B1	31
Gráfico 4 – Periódicos com publicação sobre Educação do Campo e/ou Educação Rural	32
Gráfico 5 – Recortes temporais dos artigos selecionados	34
Gráfico 6 – Delimitação do espaço da pesquisa	35
Gráfico 7 – Ano de publicação dos artigos selecionados	37
Gráfico 8 – Filiações Institucionais	39
Gráfico 9 – Temáticas.....	40
Gráfico 10 – Autores com publicação nos Periódicos Qualis A1	44
Gráfico 11 – Autores com publicação nos Periódicos Qualis A2	45
Gráfico 12 – Autores com publicação nos Periódicos Qualis B1.....	45
Quadro 1 – Lista de Periódicos em Educação com Qualis A1, A2, B1	29
Quadro 2 – Artigos com filiações variadas	38
Quadro 3 – Livros utilizados como referências bibliográfica nas publicações	47
Quadro 4 – Biografia das Professoras Assentadas no Ambrósio	112

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANCAR	Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural do Piauí
APPA	Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
CCU	Contrato de Concessão de Uso
CEB	Câmara de Educação Básica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CP	Conselho Pleno
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única de Trabalhadores
DINTER	Doutorado Interinstitucional
DNOCS	Departamento Nacional de Obras contra a Seca
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FETAG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GT	Grupo de Trabalho
HISTEDBR	Grupo de Estudos História, Sociedade e Educação no Brasil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
IES	Instituições de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INDA	Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário
INTERPI	Instituto de Terras do Piauí
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MIRAD	Ministerio da Reforma e do Desenvolvimento Agrário

MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
PA	Projeto de Assentamento
PAE	Projeto de Assentamento Agroextrativista
PAF	Projeto de Assentamento Florestal
PDA	Plano de Desenvolvimento do Assentamento
PDS	Projeto de Desenvolvimento Sustentável
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Educação do Campo
SAMBRA	Sociedade Algodoeira do Nordeste Brasileiro
SBHE	Sociedade Brasileira de História da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SIPRA	Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária
SUDENE	Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
TD	Título de Domínio
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I CARTOGRAFANDO O CAMPO INVESTIGATIVO	22
1 Traços de uma representação cartográfica do objeto de estudo.....	23
1.1 A área do conhecimento mapeada: localizando e situando o objeto de estudo.....	28
CAPÍTULO II PROJEÇÕES CARTOGRÁFICAS DO LÓCUS DA PESQUISA	49
2 Assentamento Ambrósio: definindo coordenadas.....	50
2.1 Mapeando o processo de territorialização do Assentamento Ambrósio-PI.....	61
2.1.1 A Luta pela Terra no Piauí: o caminho histórico até o Ambrósio.	80
CAPÍTULO III CONTORNOS DA EDUCAÇÃO NO AMBRÓSIO	91
3 Os caminhos trilhados até a Educação <i>no e do</i> Campo.....	92
3.1 As peculiaridades da escola do campo do assentamento Ambrósio e o protagonismo das professoras.....	100
3.2 Processo difuso, cotidiano, coletivo de produção e transmissão de saberes e fazeres.....	126
3.2.1 Experiências e peculiaridades: a formação dos assentados e do assentamento Ambrósio.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRAJETOS PERCORRIDOS; NOVAS ROTAS A PERCORRER	154
FONTES CONSULTADAS	163
OBRAS CONSULTADAS	166

INTRODUÇÃO

Ao longo do século XX, foi produzida uma série de novas perspectivas e abordagens do passado que puseram por terra a ideia de uma história plena, única, dos grandes acontecimentos, das histórias nacionais (política), dos feitos heroicos, da defesa da ideia de “verdade absoluta”, baseada no espírito científico como o único válido, privilegiando como fonte de informações que mais se aproximavam da realidade os documentos oficiais e diplomáticos (BURKE, 1991). Esse modelo de pesquisa histórica foi substituído pela multiplicidade de pontos de observação do passado e pela busca de perspectivas de outros sujeitos históricos.

Esses movimentos historiográficos foram expressos também nas pesquisas em História da Educação, por meio do estudo de novas temáticas, da utilização de novas fontes, novos enfoques, novos métodos, que passaram a privilegiar a (re)construção de espaços urbanos e camponeses, tanto formais como informais, desde os indivíduos até os grupos ou coletividades, como também as práticas docentes, os sistemas e as instituições educativas, por meio das memórias, das histórias orais, da biografia de personagens de menor notoriedade permitindo reconhecer as tessituras que compõem outras trajetórias constituídas e construídas por múltiplas vozes de personagens e vidas (BURKE, 1992).

Essa concepção de “história vista de baixo”, emergiu do artigo “*The History from Below*”, de E. P. Thompson, publicado no periódico *The Times Literary Supplement*, em 1966. Nesse texto, o historiador inglês investiga a experiência de pessoas comuns e a ação desses como sujeitos singulares que atuam na construção de sua própria história, pois suas “[...] aspirações eram válidas nos termos de sua própria experiência [...]” (THOMPSON, 1987a, p. 13), elucidando que, no processo histórico, “Somos agentes voluntários de nossas próprias determinações involuntárias” (1981, p. 101). Assim, a história vista de baixo nos permitiu compreender como as camadas populares se movimentam e fazem história, dando visibilidade e protagonismo às pessoas que, por longo tempo, tiveram suas vivências marginalizadas e/ou excluídas da historiografia “oficial”.

Ao ampliar as fontes e abandonar as afirmações singulares sobre o passado, tornou-se possível, cada vez mais, uma reflexão que revalidou conjuntos documentais e problematizou o processo de reconstrução das memórias com o intuito de compreender o passado (HOBSBAWN, 1996). Esse fato, associado ao alargamento na noção de sujeito, impulsionou os estudos sobre a noção de cidadania coletiva construída no “[...] cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram” (GOHN, 2012, p. 21).

Essa acepção de cidadania coletiva foi também gestada no interior de grupos sociais organizados, por meio de seus movimentos. No caso desta pesquisa, particularmente, os movimentos sociais do campo, dentre eles, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), fruto do “[...] processo histórico de resistência do campesinato brasileiro [...]” (FERNANDES, 2000, p. 49) contra a tradição latifundiária do país.

Tais movimentos inseriram na pauta de suas reivindicações uma perspectiva de educação diferenciada do modelo oferecido ao meio rural que, historicamente, esteve cerceado pela visão estigmatizada e tradicionalmente difundida de descaso, preconceitos, estereótipos, subalternidade e inferioridade cultural em comparação com o espaço urbano. Essas mudanças, historiográficas e sociais, entrelaçadas, propiciaram a inclusão da temática *Educação do Campo* nos estudos sobre a História da Educação brasileira, compreendida como um “[...] processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção [...] dos sujeitos sociais na realidade” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 23).

Todavia, trata-se de campo ainda incipiente e, no tocante às investigações sobre a história e os processos educativos escolares e não escolares, da profissão docente de educadores/as do campo, especialmente os adotados em escolas de assentamentos de reforma agrária, constatamos a escassez de registros e de documentação escrita organizados e sistematizados em nosso país e, em particular, no estado do Piauí.

Na esteira dessa argumentação, para compreendermos como vem sendo construída a Educação do Campo, faz-se necessário discorrer acerca da Educação Rural oferecida ao camponês no Brasil, compreendendo tanto as políticas educacionais que lhes foram destinadas quanto o papel dos próprios movimentos sociais do campo de luta pela terra *na* e *para* a constituição da Educação do Campo.

O tema da educação rural no Brasil passou a ser mais discutido a partir das décadas iniciais do século XX. Ora vinculada ao combate à ignorância e ao atraso, ora relacionada aos processos migratórios internos, a educação da população rural brasileira, em termos de políticas públicas, tem guardado perspectiva assistencialista e regeneradora, desse modo, fortalecendo estereótipos ligados ao homem do campo e às suas práticas. Segundo Whitaker e Antuniassi (1992), essa educação é marcada por seu caráter urbanocêntrico, sociocêntrico e etnocêntrico: o mundo urbano é tomado como referência e apresentado como superior ao rural; a perspectiva de uma classe sobre a ideia de progresso, bem viver e produção é apresentada como única e, por fim, o padrão de mundo ocidental, urbano e industrializado é apresentado como único.

Com o processo de redemocratização do Brasil – especialmente a partir dos anos 1980, marcado pela Constituição de 1988 e pela retomada dos movimentos sociais, que buscavam a garantia das condições de sobrevivência, de trabalho, de educação e de direitos das pessoas que habitavam os espaços rurais, com destaque para o processo de Reforma Agrária –; e de Educação Popular e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), surgem as preocupações de cunho pedagógico com os participantes e as crianças das famílias engajadas ao movimento nos acampamentos em luta pela terra. Essa demanda educacional foi incorporada pelo MST como luta pelo direito à educação.

Nesse contexto, surge a *Educação do Campo*, uma compreensão do campo não só como espaço geográfico, mas como espaço de possibilidades, espaço de trabalho produtivo que possibilita o desenvolvimento *do* e *no* campo por meio da educação. Compreendida como prática social e coletiva, a *Educação do Campo* é constituída pelos movimentos sociais, educadoras e educadores camponeses, pelos povos, grupos e comunidades do campo¹, que se organizam politicamente objetivando a construção de um modelo educacional interdisciplinar que possibilita a reflexão crítica e faz emergir novos objetivos e novos métodos, por meio de pedagogia inovadora capaz de suplantar o “erro epistemológico do bancarismo” e instaurar uma prática que viabilize o diálogo e a “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2015, p. 27). Trata-se, portanto, simultaneamente, de um projeto educativo, social e político, uma modalidade de ensino que almeja a transformação social (SOUZA, 2010).

Esta pesquisa dialoga com estudos que têm como tema a educação *no* e *do*² campo e a história social inglesa, em especial os estudos do historiador E. P. Thompson, como aporte teórico-metodológico. Toma como objeto de estudo o Assentamento de Reforma Agrária Ambrósio³, pioneiro na microrregião de Picos - Piauí, cujo intuito é trazer novos elementos para a compreensão da História da Educação escolar e não escolar de parte da população camponesa no estado do Piauí, mediante as vivências e as experiências pessoais e profissionais dos assentados. Seguindo essa perspectiva, as questões que orientam esta pesquisa giram em torno da relação existente entre formação, experiência e educação

¹ São camponeses, ribeirinhos, grupos indígenas e quilombolas, pessoas que arrendam terras, assentados, grupo acampados, sertanejos, moradores de sítios e colonos, pessoas que trabalham para proprietários ou que são pequenos proprietários, que residem e cuidam da lavoura e pecuária (CALDART, 2002).

² No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 18).

³ O Assentamento de Reforma Agrária Ambrósio, atualmente conhecido como Agrovila Ambrósio, foi oficialmente registrado no ano de 1996. Foi o primeiro assentamento de reforma agrária da região de Picos no estado do Piauí a conseguir a posse e a divisão de terras pelo INCRA.

desenvolvida neste “espaço e lugar” (TUAN, 1983) e, dessa maneira, escrever uma possível História da Educação deste Assentamento.

Os assentamentos de reforma agrária são espaços historicamente “novos” e devem ser compreendidos como espaços em construção, os quais estão em constantes transformações. E que os/as assentados/as se tornam novos sujeitos, na medida em que participam da luta pela terra, por meio da transformação, tanto das suas diferentes identidades quanto de suas identidades comuns (CALDART, 2011).

Nesse contexto, as expressões *Educação do Campo*, *Educação Camponesa*, *Educação dos Povos do Campo* foram, pouco a pouco, entrecruzando-se, enlaçando-se e produzindo um mapa de significados, ideias e reflexões múltiplas, as quais nos propusemos a investigar por meio do diálogo com diversos autores/as, almejando produzir uma das possíveis interpretações acerca do objeto que tem sido o centro de nossas indagações e inquietações: **A História da Educação do Assentamento de Reforma Agrária Ambrósio – Piauí.**

A escolha deste objeto foi feita considerando razões ligadas à nossa atuação, a partir de 2014, como professora do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC), da Universidade Federal do Piauí, *campus* Picos⁴, especialmente no desenvolvimento, durante o Tempo Comunidade do projeto intitulado “Piauí em Evidência: paisagens, história, memória e cultura dos povos do campo”⁵, que teve por objetivo analisar tanto a pertinência do procedimento didático-pedagógico (narrativas fotográficas), utilizado no ensino superior, bem como a apropriação dos conceitos teóricos fundamentais à construção da identidade do educador do campo. Os resultados deste projeto foram divulgados, primeiramente, no I Encontro Interdisciplinar de Educação do Campo⁶, e, posteriormente, as narrativas fotográficas elaboradas pelos discentes da LEDOC compuseram a Exposição Fotográfica “Imagens do Campo”, apresentada na 10ª Primavera dos Museus, realizada no Museu Ozildo Albano, no município de Picos - PI, durante os dias 21, 22 e 23 de setembro de 2016.

⁴ O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí, *campus* Picos possui um Projeto Político Curricular (PPC) em regime de alternância, estruturado e dividido em dois momentos – Tempo Universidade (TU), 45 dias; e Tempo Comunidade (TC), 45 dias. No primeiro, TU, são desenvolvidas as atividades de ensino e prática; no segundo, TC, são organizados e desenvolvidos projetos nas comunidades dos discentes, segundo os três eixos norteadores do PPC do Curso.

⁵ O projeto Tempo Comunidade – “Piauí em Evidência: paisagens, história, memória e cultura dos povos do campo” foi uma proposta interdisciplinar desenvolvida com os professores dos componentes curriculares História, Identidade e Memória dos Povos do Campo; Metodologia do Trabalho Científico, História da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação e Biologia Celular e Molecular com o propósito de realizar registro histórico, paisagístico e da cultura campesina no estado do Piauí, por meio de narrativas fotográficas, documentários e *banners*.

⁶ O I Encontro Interdisciplinar de Educação do Campo ocorreu nos dias 13 e 14 de maio de 2015, na Universidade Federal do Piauí, *campus* Picos, tendo em sua programação palestras, oficinas, mostra de documentários e de narrativas fotográficas, apresentação de *banners* com exposição de produtos agrícolas, apícolas e artesanais das comunidades.

Durante a execução desse Projeto, pude conhecer as inúmeras comunidades rurais nas quais residem os alunos da LEDOC, dentre elas, o Assentamento Ambrósio, um espaço bastante peculiar que não possui vínculos e/ou filiação direta com o MST. Impulsionadas pela curiosidade epistemológica, buscamos descobrir o porquê da ausência do vínculo com o MST e, conseqüentemente, como havia ocorrido o processo de constituição deste Assentamento. Logo, esta pesquisa toma como objeto de estudo o Assentamento de Reforma Agrária Ambrósio, pioneiro na microrregião de Picos - Piauí, com o intuito de trazer novos elementos para a compreensão da História da Educação escolar e não escolar, no qual se insere a população camponesa piauiense, mediante as vivências e as experiências pessoais e profissionais dos/as assentados/as.

Seguindo essa perspectiva, as questões que orientam esta pesquisa giraram em torno da relação existente entre formação, experiência e educação desenvolvida naquele espaço, almejando produzir uma narrativa possível e legítima acerca da História da Educação do Assentamento. As perguntas norteadoras às quais buscamos responder foram formuladas nos seguintes termos: quais foram os princípios filosóficos e pedagógicos que orientaram as ações de educação do Assentamento do Ambrósio - PI? Quais culturas, saberes e práticas orientaram a educação escolar desenvolvida na Unidade Escolar do assentamento? Como se entrelaçam as histórias de vida pessoal e o tipo de educação oferecida no assentamento? Que significado político e social os assentados conferem a essa educação e ao próprio assentamento?

Motivada por essas questões, a hipótese pautada foi de que existe uma tendência geral estabelecida em termos de educação no/do campo: a experiência efetiva de cada assentamento, do Ambrósio em particular, é constituída das tramas que tecem experiências particulares e sociais desses trabalhadores. No caso desta pesquisa, foi considerado que havia hibridismo cultural, tanto nos processos escolares formais quanto nos processos mais amplos de educação do/pelo movimento e de transmissão de saberes, cuja origem está ligada à experiência de vida urbana anterior e às especificidades da história do Assentamento. Nessa perspectiva, foi definido como **objetivo geral** da pesquisa:

- Identificar e analisar as experiências educativas e escolares do Assentamento de Reforma Agrária Ambrósio –PI.

Para alcance do objetivo proposto, foram delineados como **objetivos específicos**:

- Identificar, na história de vida dos assentados, experiências que influenciaram e mobilizaram a construção de um modelo educacional naquele espaço;
- Analisar que culturas, saberes e práticas orientaram a educação escolar desenvolvida na Unidade Escolar do Assentamento;
- Compreender qual significado os assentados conferem à vida no Assentamento como espaço educativo;
- Compreender as especificidades dessa educação na comparação com os princípios filosóficos e pedagógicos que orientam as escolas de ensino fundamental do Movimento dos Sem Terra, já que este Assentamento, pioneiro no Piauí, organiza-se de modo diverso.

Em consonância com os objetivos, o percurso metodológico contou com a elaboração de um roteiro de entrevista, que é um instrumento propício à execução de pesquisas sociais, permitindo ao pesquisador “[...] compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas” (MAY, 2004, p. 145). As entrevistas são classificadas em quatro tipos: “[...] estruturada, semi-estruturada, entrevista não-estruturada e a entrevista de grupo” (MAY, 2004, p. 146).

Essa multiplicidade possibilita que as pesquisas sociais alcancem, com maior profundidade, as questões da investigação científica, uma vez que “[...] um projeto de pesquisa pode não utilizar apenas um deles, mas uma mistura de dois ou mais tipos” (MAY, 2004, p. 145). As entrevistas realizadas foram do tipo não estruturadas e semiestruturadas, combinação que permitiu, inicialmente, reconstituir a história de vida dos entrevistados, servindo de orientação para a elaboração e a execução das entrevistas semiestruturadas. Os entrevistados foram: os assentados que participaram do processo inicial de ocupação do imóvel rural; os assentados que chegaram depois da ocupação, mas participaram do processo de construção do assentamento; e as primeiras professoras da escola local.

Em seguida, realizamos a análise dos documentos elaborados via história oral; e dos documentos escritos (processos do INCRA, Atas da reuniões da Associação de Trabalhadores Rurais de Ambrósio, Ata da XI Reunião Estadual da Comissão Pastoral da Terra, Diários de Classe e Coleção de Livros Didáticos da Unidade Escolar do Assentamento), buscando compreender, por meio das noções de experiência e cultura, o modo como os moradores do assentamento se constituíram como sujeitos individuais e coletivos sociais (THOMPSON, 2002); e, ainda, as aprendizagens derivadas *na e pela* experiência que permitem reconhecer no

Assentamento, considerado como espaço de formação, uma versão da História da Educação do Campo.

Ao elegermos a História Social como pressuposto teórico-metodológico, conseguimos mapear as relações sociais, as tradições, a cultura que produziram um tipo de educação tão peculiar no Assentamento de Reforma Agrária Ambrósio - PI, mediante a análise dos conjuntos documentais, por meio das categorias experiência, trabalho, educação, resistência, tradição, cultura, conflitos, consideradas como pontos-chave para a escrita da História da Educação do Assentamento. Ao compreender como ocorreram os processos formativos, escolares e não escolares, no assentamento Ambrósio, identificamos como essa experiência na ocupação e posse da terra orientaram os processos educativos que ali se desenvolvem, e entendemos como, historicamente, foi tecida a História da Educação, que é singular e, ao mesmo tempo, plural.

A organização e a análise das fontes possibilitaram a divisão do trabalho em três capítulos: o primeiro – *Cartografando o campo investigado* – é composto por dois subtópicos, a saber: 1) Traços de uma representação cartográfica do objeto de estudo; 2) A área do conhecimento mapeada: localizando e situando o objeto de estudo o caminho histórico até Ambrósio. Apresenta o campo investigativo da pesquisa, por meio de um mapeamento da produção acadêmica em periódicos nacionais (A1, A2 e B1) acerca da temática Educação do Campo, a fim de situar este estudo e, também, justificar sua relevância *na e para* a historiografia educacional devido à especificidade e à singularidade do objeto de estudo, um assentamento híbrido. O Ambrósio é resultante das lutas dos movimentos sociais pela terra, das políticas promotoras da reforma agrária, porém, está desvinculado do MST.

O segundo capítulo – *Projeções cartográficas do lócus de pesquisa* – está subdividido em três subtópicos: 1) Assentamento Ambrósio: definindo coordenadas; 2) Mapeando o processo de territorialização do Assentamento Ambrósio-PI; 3) A Luta pela Terra no Piauí: o caminho histórico até o Ambrósio. Apresenta a história do espaço geográfico do Assentamento, desde a ocupação, a criação, a estruturação e a “emancipação”, delineando como ocorreu o processo de territorialização desse “espaço e lugar”. Em seguida, descreve o Assentamento, inserindo-o no contexto social, político, econômico, cultural e fundiário do estado do Piauí, em que ocorreu esse processo, identificando os fundamentos que orientaram os assentados na constituição de um assentamento híbrido e qual significado eles conferem à vida naquela comunidade.

O terceiro capítulo – *Contornos da educação no Ambrósio* – divide-se em quatro subtópicos: 1) Os caminhos trilhados até a Educação *no e do* Campo; 2) As peculiaridades da

escola do campo do Assentamento Ambrósio e o protagonismo das professoras; 3) Processo difuso, cotidiano, coletivo de produção e transmissão de saberes e fazeres; 4) Experiências e peculiaridades: a formação dos assentados e do Assentamento Ambrósio. Primeiramente, analisa o desenvolvimento do modelo educacional da Unidade Escolar do Assentamento Ambrósio, relacionando-o com os pressupostos da Educação no e do Campo e identificando na história de vida das professoras e assentadas experiências que influenciaram e mobilizaram a construção de um modelo educacional singular naquele espaço. Em seguida, versa sobre os temas “Trabalho e Experiência”, elencando as características que tornaram o Assentamento um espaço educativo, identificando, por meio das memórias dos assentados, que culturas, saberes e experiências orientaram as escolhas e as decisões durante o processo de criação e desenvolvimento do Assentamento.

Nas considerações finais – *Trajetos percorridos; Novas rotas a percorrer* – são reafirmadas algumas reflexões desenvolvidas no decorrer dos capítulos e que foram importantes para o conhecimento e a compreensão do objeto de pesquisa. São, ainda, fomentadas algumas reflexões que contribuem para a ampliação do campo de pesquisa da Educação *no e do* campo; para a apresentação da História da Educação do Assentamento e a constituição de um tipo escolar híbrido; sinaliza para um devir que abre caminhos para instalar o novo, contribuindo com a produção de saberes na área da História da Educação brasileira *no e do* campo.

CAPÍTULO I – CARTOGRAFANDO O CAMPO INVESTIGATIVO...

*“Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do Campo
É direito e não esmola”
Gilvan Santos (2006)*

As palavras cantadas por Gilvan Santos, cantor, compositor e professor piauiense, militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra e coordenador do primeiro Curso de Arte e Educação do Brasil para Assentados da Reforma Agrária em Teresina-PI⁷ desvelam, com maestria, a proposta da Educação *no* e *do* Campo como direito e o papel de sujeito dos povos do campo na luta não apenas pela terra, mas por educação de qualidade. Poderíamos dizer que a música “A Educação do Campo” denota a realidade do campo, o descaso com a educação e a escola dos camponeses, contudo, queremos destacar, na canção, o protagonismo, as peculiaridades, a resistência e as experiências dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, direcionando nosso olhar para o Assentamento Ambrósio e sua escola, almejando produzir uma das possíveis interpretações acerca do objeto da História da Educação *no* e *do* Assentamento Ambrósio - Piauí. Propomos, aqui, mapeamento e análise da produção acadêmica brasileira acerca do tratamento dado à temática “Educação do Campo”, a fim de localizar e compreender que aspectos, espaços e recortes históricos têm recebido destaque nessa área do conhecimento. Este mapeamento torna-se elemento fundamental ao delineamento do objeto de estudo desta tese, uma vez que na “[...] ordenação de uma certa produção de conhecimento também é possível perceber que as pesquisas crescem ampliam-se em saltos ou em movimentos contínuos; multiplicam-se, mudando os sujeitos e as forças envolvidas” (FERREIRA, 2002, p. 265). Nesta tese, a expressão mapear está sendo utilizada para representar o “balanço dos conhecimentos” produzidos sobre Educação do Campo. Esta pesquisa, de caráter bibliográfico e restrito à produção acadêmica nos periódicos nacionais A1, A2 e B1 e à legislação educacional brasileira, busca, também, justificar e situar a singularidade deste estudo mediante organização e catalogação das pesquisas já desenvolvidas, indicando possíveis lacunas, avanços, rupturas e contribuições existentes no campo investigativo da História da Educação, particularmente, em assentamentos.

⁷ Informações biográficas fornecidas por Lucas Reis, filho de Gilvan Santos.

1 Traços de uma representação cartográfica do objeto de estudo

Ao realizarmos este mapeamento dos conhecimentos, almejamos identificar os aportes significativos *na e para* a constituição do campo teórico da historiografia da Educação do Campo. Cabe esclarecer que a hodierna concepção de Educação do Campo está relacionada às conquistas dos movimentos sociais do campo, especialmente ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), pleiteando não apenas o acesso à terra símbolo do trabalho, mas também à educação ressignificada que articule escolarização e trabalho, concebida como direito e política pública capaz de fomentar um projeto de desenvolvimento no campo e para o campo sob a ótica da complementariedade entre campo e cidade. Tal concepção não representa uma continuidade da educação rural, ela “[...] nasceu em contraposição à Educação Rural” (FERNANDES, 2006, p. 16).

No Brasil, a educação rural tem sua gênese em 1917, objetivando conter o intenso fluxo migratório do campo para a cidade. A escola rural nasce não como demanda dos povos do campo, mas como alternativa viável para conter a aglomeração de pessoas analfabetas vindas da zona rural para as cidades. O modelo escolar rural estava centrado unicamente no ensino da leitura, da escrita e no aprender a fazer contas, não havia preocupação com a formação e a qualificação dos docentes para lecionarem nessas escolas, isto propiciou a criação das salas multisseriadas, nas quais um único professor ministrava aulas em turmas formadas por alunos de várias séries e faixas etárias diferentes (SIMÕES; TORRES, 2011).

Esses fatores, historicamente, consolidaram um modelo de educação rural residual, marginal, ignorado nas políticas públicas educacionais do país, sendo reduzido à pequena e precária escola rural na qual eram ministradas aulas por professores sem formação, majoritariamente leigos, para ensinar as primeiras letras à massa de analfabetos (NASCIMENTO, 2002).

Esse modelo de educação como solução para o problema da migração rural ficou conhecido como Ruralismo Pedagógico, compreendido como “[...] uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia” (BEZERRA NETO, 2003, p. 11). Buscando legalizar e instaurar esse modelo de educação rural no país, o Art. 121, parágrafo 4º, da Constituição de 1934, estabelece que:

O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial em que se atenderá, quanto possível, ao disposto nesse artigo. **Procurar-se-á fixar o**

homem ao campo, cuidar de sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas. (BRASIL, 1934, grifo nosso).

Apesar de incluída na legislação, a educação rural continuou sendo planejada para o contexto urbano e aplicada no contexto rural. Nas décadas de 1930 a 1960, transformações sociais e econômicas propiciaram o deslocamento do poder político das elites agrárias para as industriais (SAVIANI, 1997), e a educação passou a ser compreendida como instrumento necessário para o progresso do país, resultando na inclusão do ensino profissionalizante para as classes menos favorecidas, tanto da zona urbana quanto da rural. Dessa maneira, na Constituição Federal de 1937, foi estabelecida a modalidade de ensino agrícola sob a tutela do patronato, objetivando implementar um “[...] ensino que se mostrasse eficaz para o homem do campo e que não fizesse a propaganda da cidade, com vistas a atrair o trabalhador rural para os grandes centros” (ALVES, 2009, p. 264).

Ao longo do século XX, a educação rural continuou servindo de ferramenta para a redução da migração rural, aliada à ausência de políticas públicas educacionais específicas para o campo, motivos que dificultaram a implantação de um sistema de ensino eficaz para essas populações. Assim, a escola rural, historicamente, foi se consolidando como lugar de atraso, subalterno, estereotipado, cuja responsabilidade de financiamento oscilava entre a União, os Estados e os Municípios resultando na “[...] supressão de escolas, a ausência de fiscalização e o prejuízo no desenvolvimento e consolidação desses estabelecimentos” (JINZENJI; LUZ; CAMPOS, 2016, p. 4).

Nessa perspectiva, a descontinuidade das políticas para educação rural ficou expressa na Constituição Federal de 1946, que transferiu a responsabilidade do ensino rural para empresas privadas, conforme atesta o Art. 168:

[...] III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes; IV - as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores [...]. (BRASIL, 1946).

O modelo de educação rural implantado no país não conseguiu suprir as demandas e as carências das populações rurais – faltava: escola, professores, recursos pedagógicos; os índices de evasão escolar cresciam exponencialmente; e o analfabetismo assolava o país

colocando em xeque o ideal de civilização e de progresso. Os maiores índices de analfabetismo estavam na zona rural, conforme Freire (2001, p. 15):

[...] uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça”.

Diante desse cenário, surgiu uma nova proposta para educação rural, denominada de Missões Rurais, com o objetivo de formar líderes e agentes comunitários para atuarem nas comunidades camponesas a fim de erradicar o analfabetismo (LEINEKER; ABREU, 2012). Na esteira dessa proposta, em 1945, foi criada a Comissão Brasileira de Educação das Populações Rurais (CBAR), com o propósito de desenvolver projetos educacionais, principalmente de formação técnica nas comunidades rurais, por meio da criação de Centros de Treinamento para professores, Clubes Agrícolas, Conselhos Rurais, Semanas Ruralistas (LEITE, 2002).

Assim, a nova proposta para educação rural estava organizada por uma rede de agências de propaganda que divulgavam um modelo educacional denominado Extensionismo Rural. O objetivo desse modelo educacional era transformar a zona rural e o rurícola, considerados como atrasados e rudimentares, em um novo sujeito que deveria viver em um novo espaço de produção da vida material proveniente da inserção das máquinas e das modernas técnicas agrícolas.

A transferência da responsabilidade com a educação rural do Governo para as empresas privadas foi ratificada, também, na Constituição Federal de 1967, determinando às empresas agrícolas a obrigatoriedade de ofertar o ensino primário gratuito aos filhos de seus empregados. A Emenda Constitucional de 1969 limitou a oferta do ensino primário aos filhos de funcionários dentro da faixa etária dos sete aos quatorze anos. Esse modelo de educação rural estereotipada, planejada para cidade e implantada no campo permaneceu inalterado até a década de 1980, com a eclosão dos movimentos sociais do campo.

Nesse contexto, foram iniciadas as mudanças de terminologia e, principalmente, o modo de fazer e pensar a educação rural (GUSSO; ALMEIDA, 2009), surgindo a chamada Educação do Campo. Essas mudanças foram reiteradas pela Constituição de 1988, que

instituiu as bases legais propícias à implementação de políticas públicas educacionais significativas para a consolidação da Educação *no* e *do* Campo.

Essa nova proposta educacional diverge completamente da educação rural tradicionalmente concebida como assistencialismo e fortemente arraigada aos interesses do poder político local (ARROYO, 2006), geralmente desvinculada dos processos de produção das condições de existência material e social, da formação pautada na experiência, da diversidade de identidades, da cultura, dos saberes e valores dos povos do campo, especialmente naquela que se tornou sua vertente hegemônica, em particular, a partir dos anos 1950.

Embora o interesse do grande capital seja de fato, determinante, nesta década, houve experiências outras, algumas voltadas ao pequeno produtor e à policultura, como revela Alves (2019), na tese intitulada “Cultura Política e Educação: o ensino agrícola como projeto de modernização na Primeira República”, na qual revela que as práticas educativas desenvolvidas em algumas instituições educacionais oscilavam entre aproximações e distanciamentos das propostas organizacionais do Estado, assim “[...] pensar em educação na primeira república é pensar em diversos projetos de Brasil, advindos de diversos lugares e organizações, nas quais aspectos políticos, sociais, econômicos e sociais compõem os itinerários das propostas, reformas e discursos” (ALVES, 2019, p. 7).

Os trabalhadores/as do campo se afirmam como sujeitos de direitos, dinâmicos, politizados, organizados e não estão pedindo escolas, nem favores, nem o suprimento de alguma carência escolar; estão, em outra direção, exigindo do Estado a educação *no campo* com escolas, profissionais, recursos, currículos; e *do campo*, que considere o contexto sociocultural, as peculiaridades do trabalho do campo, os interesses das pessoas que habitam e trabalham no campo. A Educação do Campo como política pública possibilita “[...] fazer do povo do campo e dos seus processos de formação o ponto de partida para a formulação de políticas públicas educativas significa garantir o caráter popular destas políticas e sua articulação com um projeto de país e campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 15).

A partir da I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia - GO, em 1998, considerada como a gênese da espacialização da Educação do Campo (FERNANDES, 2006), realizada em parceria com o MST, a Universidade de Brasília (UnB), a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef) (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 16), a Educação do Campo

passou a ser compreendida sob a ótica do direito humano, social, político e como dever do Estado. Tal conferência foi crucial na e para a aprovação do Parecer nº 36, de 4 de dezembro de 2001 e da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que estabelecem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002a).

Dando continuidade à luta, em agosto de 2004, ocorreu a II Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”, em Luziânia - GO, que reforçou “[...] a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população” (Declaração Final- versão plenária, 2004, p. 1). Prosseguindo com as conquistas em termos das políticas públicas, ocorreu a promulgação do Decreto 6.040, de 2007, instituindo a Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais (BRASIL, 2007). A Resolução CNE/CEB, nº 02, de 28 de abril de 2008, por sua vez, determina diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008).

Na sequência, ocorreu a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, incluindo, nas modalidades de ensino, a Educação do Campo e, ainda, em 4 de novembro de 2010, o Decreto nº 7.352, que define a sua integração na política de Educação do Campo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e estabelece os princípios para a Educação do Campo, bem como a qualificação e a ampliação da oferta de educação básica e de ensino superior para os povos do campo (BRASIL, 2010a).

Por fim, a Resolução CNE/CP nº02, de 1 de julho de 2015, trata da formação docente para a Educação do Campo, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva, apesar de todos os avanços e as conquistas em termos de políticas públicas em prol da Educação no e do Campo, o cenário atual revela um território de lutas e reivindicações *na e para* a efetivação desses direitos mediante um esforço coletivo de educadores/as do campo em articulação com os movimentos sociais do campo, em decorrência dessa nova configuração que compõe a Educação no e do Campo, visando a denúncia do “[...] sileciamento e esquecimento sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 8).

Este balanço das produções sobre Educação do Campo em periódicos nacionais, buscou colocar este trabalho em diálogo com outros afins e aponta, nesse sentido, o

ineditismo da escolha no que se refere ao estudo específico sobre o Assentamento Ambrósio, na região de Picos - PI, um espaço resultante da reforma agrária e da luta histórica dos movimentos sociais pela terra, todavia diferenciado frente à militância típica dos movimentos, especialmente do MST; e, ainda, contribuir com o debate e a reflexão sobre esta modalidade educativa brasileira no cenário nacional e regional, uma vez que se torna “[...] urgente ouvir e entender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 09).

Mapear a produção acadêmica sobre esta temática revelou-se, pois, como elemento fundamental ao processo de delimitação do objeto de estudo desta tese, bem como sugeriu a carência de estudos sobre a relação escola-trabalho em assentamentos específicos de reforma agrária no estado do Piauí. Nesta pesquisa, o assentamento é considerado como espaço de formação, de experiências advindas do trabalho, da moradia, do lazer, do fazer-se trabalhador/a do campo, ou seja, a experiência é compreendida como sendo a própria vida, pois “[...] as pessoas não experimentam sua própria experiência apenas como idéias, no âmbito do pensamento, de seus procedimentos. [...] Elas também experimentam sua experiência como sentimento e lidam com esses sentimentos na cultura, como normas, [...] como valores” (THOMPSON, 1981, p. 189).

1.1 A área do conhecimento mapeada: localizando e situando o objeto de estudo

As produções dos Programas de Pós-Graduação no Brasil são, exclusivamente, mensuradas por meio do instrumento denominado Qualis, que avalia os artigos publicados em periódicos científicos (Qualis Periódicos), produção artística (Qualis Artístico) e publicação de livros (Qualis Livro). Essa avaliação ocorre em conformidade com os dados que, anualmente, os programas informam na Plataforma Sucupira, por meio do módulo Coleta de Dados. Dessa maneira, o Qualis classifica os periódicos científicos citados pelos próprios programas e não dentro do universo de periódicos de cada área. A classificação Qualis ocorreu trienalmente (2010-2012) e quadrienalmente (2013-2016) listando os periódicos, *a posteriori*, ou seja, a lista publicada em 2016 refere-se aos artigos publicados em 2015 (CAPES, 2019).

Nessa perspectiva, o ponto de partida desta pesquisa foi o levantamento dos periódicos acadêmicos nacionais distinguidos com notas mais altas – Qualis A1, A2 e B1–, emitidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tratassem da temática em questão com a finalidade de elaborar uma lista contendo todos os periódicos

nacionais com o Qualis acima mencionado. A lista dos periódicos científicos foi elaborada a partir dos dados disponibilizados na Plataforma Sucupira referentes ao quadriênio 2013-2016 e ao triênio 2016-2017, conforme Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Lista de Periódicos em Educação com Qualis A1, A2, B1

Qualis A1	Qualis A2	Qualis B1
Cadernos CEDES	Cadernos de História da Educação	Educação Santa Maria
Cadernos de Pesquisa	Currículo sem Fronteira	Educação, Sociedade e Culturas
Educação e Realidade	Educação PUC RS	Em Aberto
Educar em Revista	Educação Unisinos	História e Perspectivas (UFU)
Educação & Sociedade	Estudos Históricos	História. Questões e Debates
Educação e Pesquisa	História da Educação UFPEL	Inter-Ação UFG
Educação em Revista	Projeto História	Revista de Educação PUC
Pro Posições	Práxis Educativa (UEPG)	Campinas
Revista Brasileira de Ciências Sociais		Revista Educação em Questão
Revista Brasileira de Educação		Revista HistedBr
Revista Brasileira de História		Revista Iberoamericana de Estudos em Educação
Revista Brasileira de História da Educação		Interacções
Varia História		Sociedade e Estado UNB
		Teoria e Sociedade
		Revista Teias
		Revista Linhas Críticas
		Revista Perspectivas UFSC
		Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
		Revista Brasileira de História e Ciências Sociais.

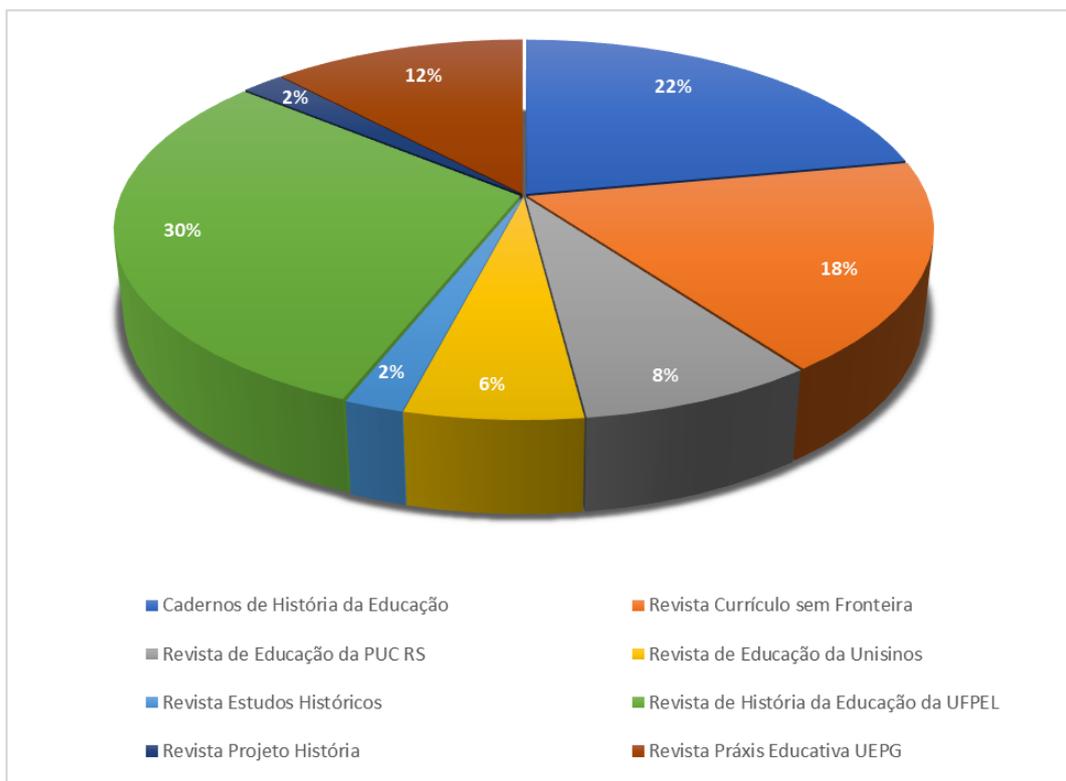
Fonte: Dados da pesquisa.

Em conformidade com a lista, realizamos uma busca nos *sites* das referidas revistas e também em base de dados indexadas, como a SciELO, mediante a utilização dos seguintes descritores: Educação do Campo, Educação Rural, Educação Campesina, Educação Camponesa, Educação *no* e *do* Campo, Educação dos Povos do Campo. Os artigos encontrados nesta etapa do mapeamento foram organizados em quadros gerais⁸ discriminando os seguintes aspectos: título do periódico, autor(es), filiação institucional, palavras-chave, período e localização do objeto estudado, ano da publicação, título do artigo.

Assim, conforme o quadro geral, foram mapeados 260 artigos A1, A2 e B1. Considerando o total de artigos encontrados, apenas 11 elegeram como lócus das pesquisas o espaço geográfico denominado “Assentamento de Reforma Agrária”. Observando o quadro, a quantidade de artigos encontrados revela um significativo número de pesquisas,

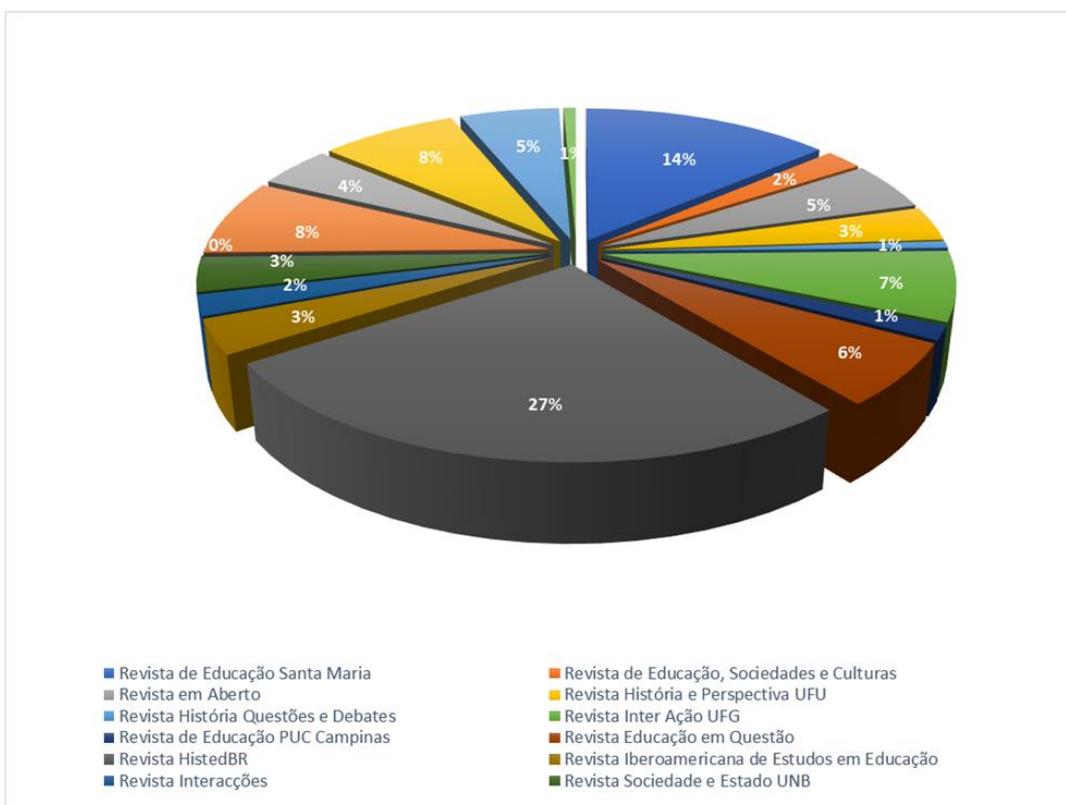
⁸ Todas os quadros estão disponibilizadas no CD-ROM.

Gráfico 2 – Artigos sobre Educação do Campo em periódicos Qualis CAPES A2



Fonte: Dados da pesquisa.

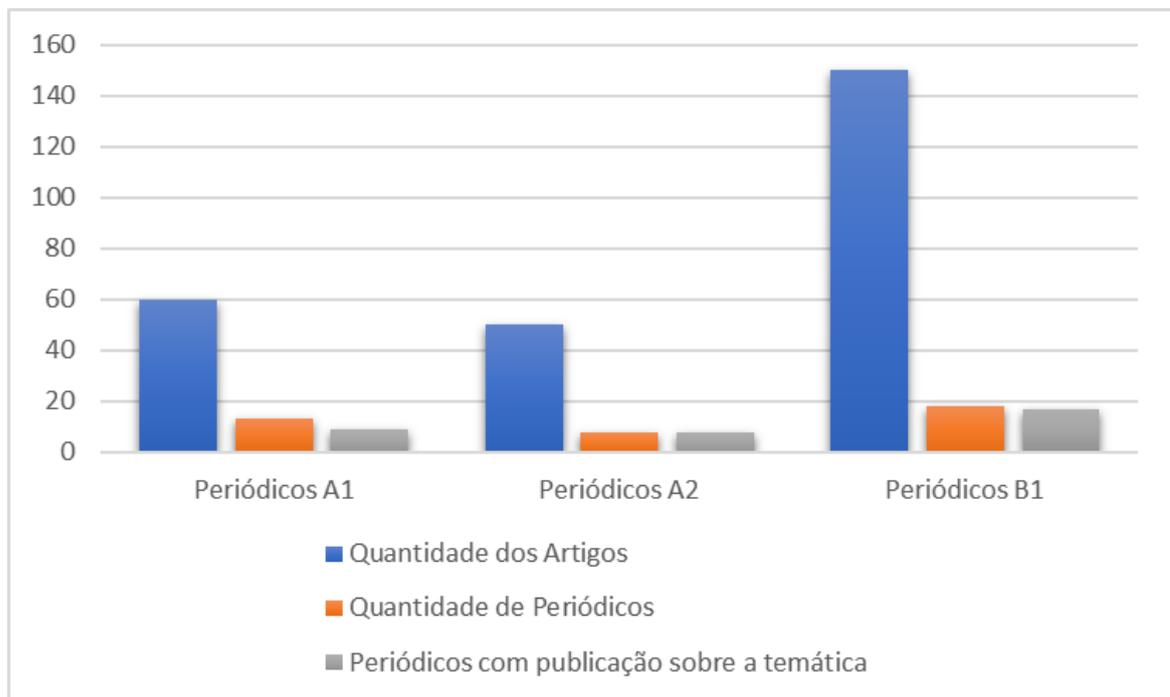
Gráfico 3 – Artigos sobre Educação do Campo em periódicos Qualis CAPES B1



Fonte: Dados da pesquisa.

Nesses 39 periódicos pesquisados, obtive um total de 260 artigos, publicados em 34 periódicos, sendo 60 artigos com Qualis A1 distribuídos em 9 periódicos, pois nos periódicos Revista Pró Posições, Revista Brasileira de História e Variar História não encontramos nenhum artigo sobre o tema em estudo; 50 artigos com Qualis A2 distribuídos em 8 periódicos e 150 artigos com Qualis B1 distribuídos em 17 periódicos. Apenas o periódico Revista Teoria e Sociedade não possuía nenhuma publicação, conforme exposto no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Periódicos com publicação sobre Educação do Campo e/ou Educação Rural



Fonte: Dados da pesquisa.

Note-se que, majoritariamente, as publicações estão em 21 periódicos da área de educação em geral, 147 artigos e 79 publicações em revistas específicas da área de História da Educação, sendo 14 artigos em periódicos A1, 26 artigos em periódicos A2 e 39 artigos em periódicos B1. Do total geral de 260 artigos, foram registrados 63 artigos que abordam o tema Educação Rural. Dentre as 63 publicações sobre Educação Rural, observa-se que a maior parte delas, 48 artigos, foram publicados em revistas da área de História da Educação.

Dentre os 60 periódicos A1, foram localizados 25 artigos que abordam o tema Educação Rural e, desses, apenas 13 estão publicados em periódicos da área de História da Educação; todos na Revista Brasileira de História da Educação da SBHE. Em nenhum desses artigos há o espaço geográfico Assentamento de Reforma Agrária como objeto de estudo.

Considerando os 50 artigos A2, foram mapeados 29 artigos que abordaram o tema Educação Rural; desse total, 21 artigos foram publicados em periódicos da área de História da Educação, sendo 6 artigos na revista Cadernos de História da Educação da UFU e 15 artigos na Revista de História da Educação da UFPEL. Dentre as 50 publicações A2, apenas 2 artigos possuem como recorte geográfico assentamentos dos estados do Rio Grande do Sul e Paraná e apenas um deles publicado em periódico da área de História da Educação (Caderno de História da Educação).

Concernente aos 150 artigos B1, 39 são publicações em revistas específicas da área de História da Educação. Do total geral de artigos B1, 19 artigos trabalham com o tema Educação Rural, e 10 artigos publicados em periódico da área de História da Educação, a Revista HistedBR, ligada ao grupo de pesquisa de mesmo nome (Unicamp). Do total de 150 artigos, apenas 7 publicações são oriundas de pesquisas realizadas em Assentamentos nos estados de Mato Grosso, Rio Grande do Norte, Minas Gerais e 4 em São Paulo; 4 artigos foram publicados em periódico da área de História da Educação.

Considerando a área na qual esta tese se insere – História da Educação e Historiografia – os dados acima revelam que pesquisas sobre assentamentos no estado do Piauí, especialmente no Ambrósio, na região de Picos - PI, orientados pela perspectiva da Educação no e do Campo sob a égide dos estudos thompsonianos são inéditos na historiografia educacional. Assim, este mapeamento apresenta dupla finalidade: conhecer o campo e localizar o lugar deste estudo nesse campo, ou seja, cartografar e conhecer as nossas próprias coordenadas.

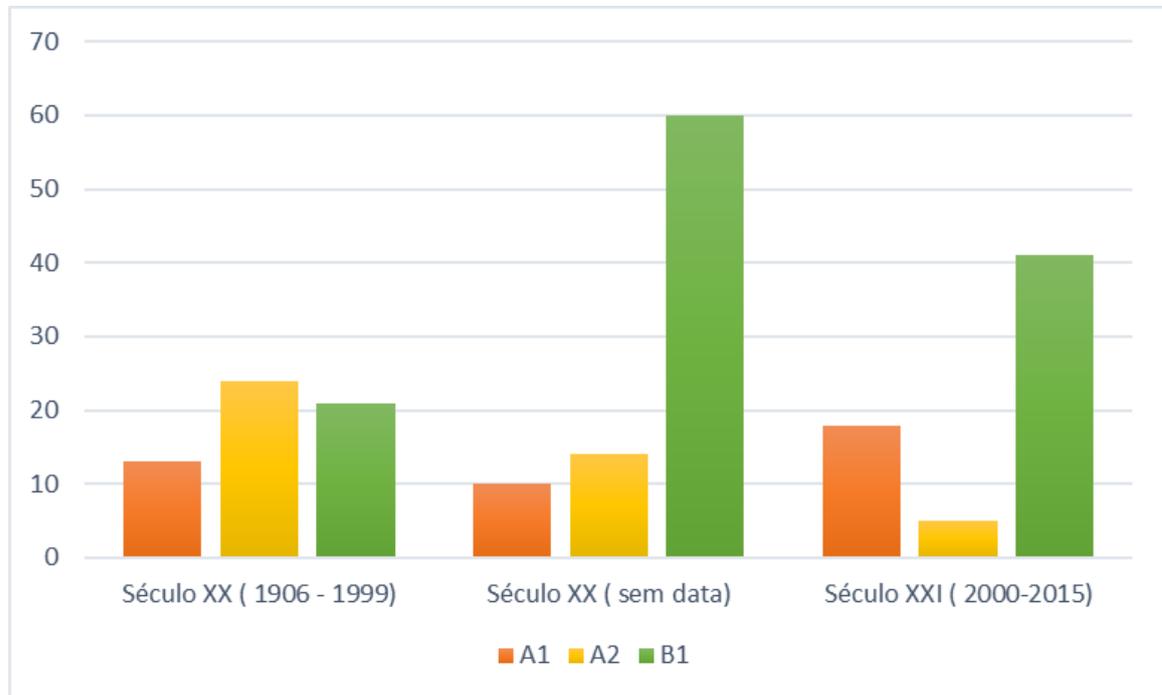
Finalizada esta etapa, e objetivando análise mais qualitativa, os artigos foram organizados em quadros, considerando os seguintes aspectos: a) Recorte temporal e geográfico do objeto de estudo; b) Ano da publicação c) Filiação institucional; d) Autorias; e) Enfoque temático; f) Tendência Teórica.

Considerando o primeiro aspecto, foram encontrados 142 artigos (A1, A2 e B1) nos quais o recorte temporal do objeto de estudo foi majoritariamente o século XX. Desse total, localizamos 58 artigos com recorte temporal de 1906 a 1999 e 84 artigos que não apresentaram um recorte temporal bem delimitado, ou seja, sem data precisa. Os/as autores/as não tiveram a preocupação de delimitar o período histórico sobre o qual estavam trabalhando, conforme exposto no Gráfico 5, a seguir.

Com recorte temporal do século XXI, foram localizados 89 artigos que delimitaram seus trabalhos entre os anos de 2000 a 2017. Outros artigos com recortes temporais do século XIX foram localizados, porém, a quantidade foi bastante limitada, apenas 8 artigos (2 em

periódicos A1 e 2 em B1). Também foram localizados 19 artigos cujos recortes temporais estavam situados em períodos correspondentes ao final de um século e início de outro (XIX e XX; XX e XXI).

Gráfico 5 – Recortes temporais dos artigos selecionados



Fonte: Dados da pesquisa.

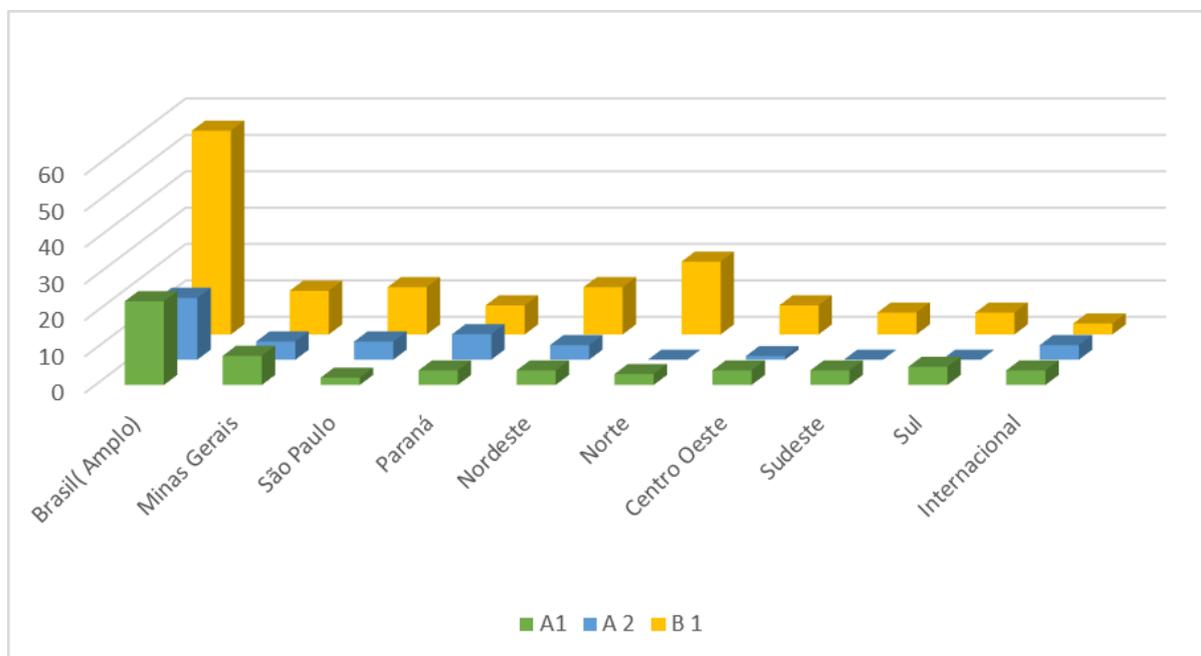
Os dados acima denotam que houve um aumento significativo de artigos nos quais o recorte temporal do objeto de estudo foi o século XX em comparação ao século XIX. Este acréscimo representa um reflexo do cenário social, político e cultural do Brasil, iniciado com o processo de redemocratização na década de 1980, especificamente com o fortalecimento dos movimentos sociais, que buscavam atender as demandas da sociedade civil brasileira por Educação. Esse cenário propiciou a criação de vários Programas de Pós-Graduação no Brasil, estimulando, dessa forma, o aumento das produções científicas, principalmente na área de educação. Do mesmo modo, o número de publicações bastante elevado em revistas B1 pode decorrer do fato de que muitas revistas A1 e A2 possuem critérios e requisitos a serem cumpridos que findam selecionar com mais apuro suas publicações.

Esse contexto ocasionou várias mudanças no cenário educacional brasileiro, culminando com a promulgação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, que impulsionou os movimentos sociais do campo, principalmente o MST, a reivindicar, propor e debater com o Governo uma proposta de

educação para o campo, tendo por base o Art.28 que trata da 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”. Logo, o aumento de pesquisas com recorte temporal (1950 – 2018), apresentando uma análise comparativa entre Educação Rural e Educação do Campo, conforme atestam os dados, tem como justificativa a utilização dessa nomenclatura e o surgimento dessa modalidade de ensino no Brasil, em 1998, na I Conferência Por Uma Educação Básica do Campo, e, posteriormente, em 2002, a sua institucionalização via legislação educacional com o estabelecimento das diretrizes operacionais para educação básica das escolas do campo.

No tocante ao recorte geográfico, foram localizados 164 artigos que delimitaram geograficamente a pesquisa. Desses, 25 artigos possuem recorte geográfico situado em Minas Gerais, 19 artigos no Paraná e 18 no estado de São Paulo. Foram mapeados 96 artigos que não delimitaram o espaço geográfico específico, optando por uma perspectiva ampla de Brasil, como explicitado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Delimitação do espaço da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa.

É notório, a partir dos dados acima, que Minas Gerais é o que concentra o maior número de publicações A1, A2 e B1 em relação aos demais estados brasileiros que foram eleitos como lócus geográfico das pesquisas. Acredito que a predominância de estudos, principalmente sobre educação rural, nesse estado, possa estar relacionado à tradição do

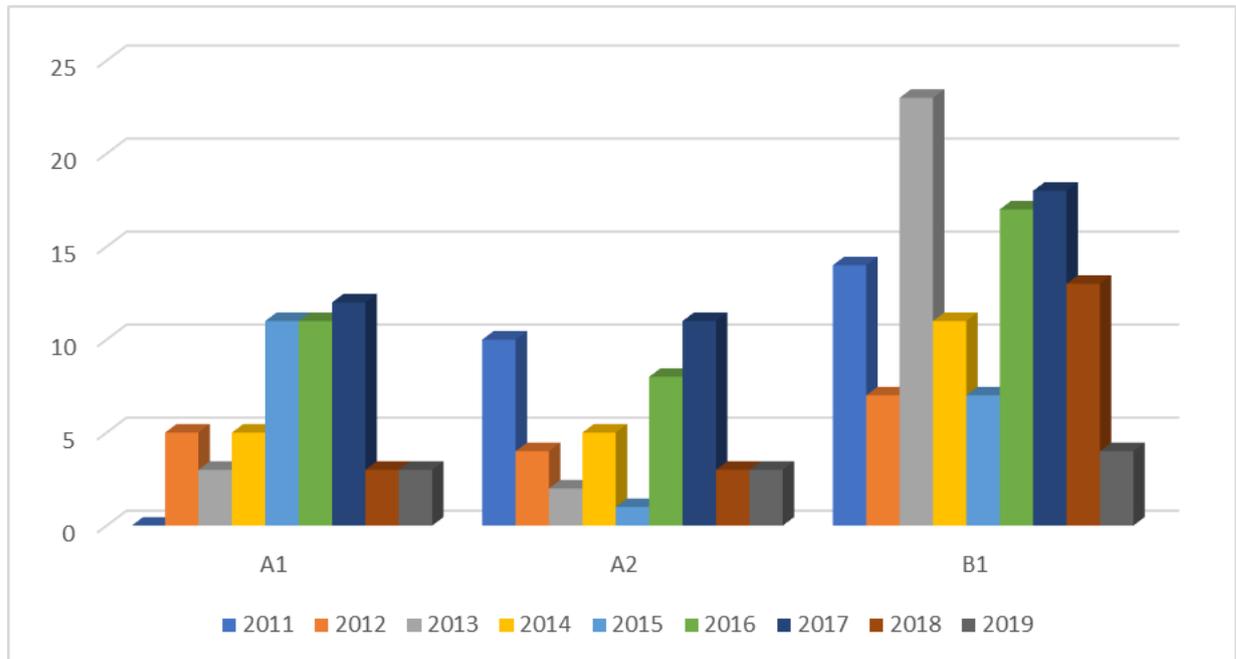
ensino agrícola, cuja origem remonta ao I Congresso Agrícola, Industrial e Comercial de Minas Gerais, realizado em 1903, na cidade de Belo Horizonte, sendo considerado “[...] um dos principais acontecimentos que proclamaram a instrução agrícola como instrumento de organização do mercado de trabalho no campo” (ALMEIDA, 2009, p. 16).

Também destaco, nesta análise, o quantitativo de publicações filiadas às IES em Minas Gerais sobre a Educação do Campo, particularmente investigações sobre Educação Rural. Acredito que este fator deva-se à importância do rural para o estado, devido às questões de ordem econômica, pois Minas Gerais é o maior produtor nacional de leite, líder na produção de feijão, e responsável por 50% da safra de café produzida no país, dentre outros cultivos, segundo dados divulgados em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e, decorrente disso, a formação de grupos de estudos e pesquisa dedicados à temática.

Outro dado relevante, são os 96 artigos que optaram por um recorte geográfico amplo, o Brasil, situação que pode estar ligada à emergência da Educação do Campo como objeto de estudo nas universidades, gerando a necessidade de compreensão mais generalizada sobre a formação e a educação dos povos do campo para delimitação e definição de aportes teórico-metodológicos pertinentes à consolidação da Educação no e do Campo como área de estudos científicos. E também confirma a ausência de estudos sobre Educação do Campo no estado do Piauí.

O segundo aspecto analisado refere-se ao ano de publicação dos artigos. Do total de 260 artigos com Qualis A1, A2 e B1, 258 artigos foram publicados no século XXI, entre os anos de 2000 a 2019, e apenas 2 artigos publicados no século XX, nos anos de 1982 e 1991. Destaca-se, porém, que uma significativa parcela dos artigos publicados no século XXI, um total de 214 estão situados entre os anos de 2011 a 2019, seguido de 28 artigos publicados no ano de 2013, 36 artigos publicados em 2016 e 41 publicados em 2017, conforme atesta o Gráfico 7.

Gráfico 7 – Ano de publicação dos artigos selecionados



Fonte: Dados da pesquisa.

Podemos inferir, a partir dos dados acima, que o quantitativo de publicações no século XXI aumentou consideravelmente em relação às publicações do século XX, aumento que, certamente, relaciona-se à institucionalização da Educação do Campo como política pública, primeiramente por meio do Parecer nº 36, de 2001 e da Resolução nº 1, de 2002, documentos que estabeleceram as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, seguidos da criação, em 2003, do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT). Posteriormente, em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), cuja meta era “[...] pôr em prática uma política que respeitasse a diversidade cultural e as experiências de educação e de desenvolvimento das regiões, a fim de ampliar a oferta de educação básica e de EJA nas escolas rurais e assentamentos” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 239).

Essas conquistas asseguraram, legalmente, a inserção da Educação do Campo, tanto no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), quanto no Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da SECADI. Essa notoriedade da Educação do Campo será refletida, conforme atestam os dados, no interesse de pesquisadores/as pela temática e, conseqüentemente, nas publicações que foram surgindo não apenas pela

[...] clarividência ou excessiva sensibilidade dos estudiosos do tema, mas das próprias circunstâncias da realidade sob estudo, já que são os próprios

trabalhadores rurais que, por meio da sua organização política, tornam-se suficientemente visíveis para chamarem sobre si a atenção dos estudiosos. (DAMASCENO; BESERRA, 2004, p. 73).

No tocante ao aspecto filiação, dentre os 60 artigos com Qualis A1, foram encontrados 17 artigos com coautoria; dentre os 50 artigos com Qualis A2, 14 artigos com coautoria e, nos 150 artigos B1, encontramos 36 artigos com coautoria. Quase todas as coautorias envolvem duas filiações institucionais; foram localizados apenas 4 e 8 artigos, em revistas A1 e B1 respectivamente, publicado por três autores com distintas filiações institucionais. O total de 141 artigos possuem filiações institucionais diversas, sendo 25 artigos A1, 32 artigos A2 e 84 artigos B1, conforme exposto na Quadro 2.

Quadro 2 – Artigos com filiações variadas

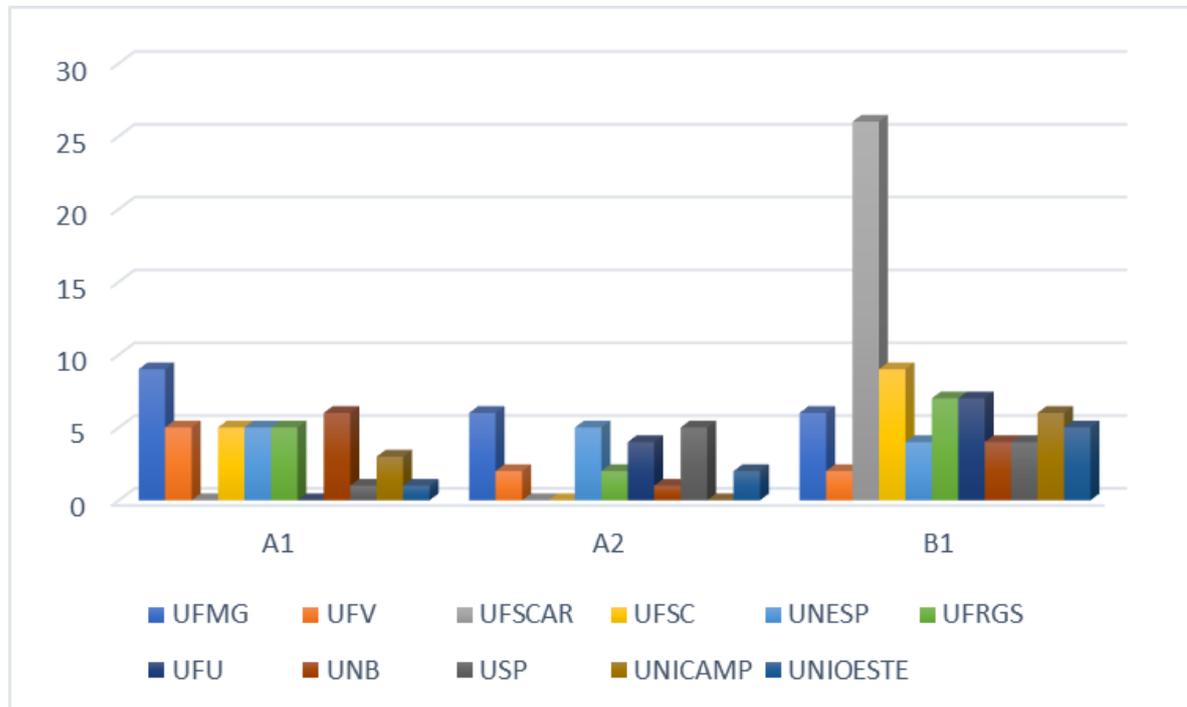
Artigos A1	Artigos A2	Artigos B1
² UEM, ² UFVJM, ¹ UEG, ¹ UFV ¹ IFECTG, ¹ UEMG, ¹ UFS, ¹ UFB, ¹ UEPG, ¹ UFP, ¹ UFABC, ¹ UTFP, ¹ Université Paris Panthéon Sorbonne, ¹ PUC-SP, ¹ IUPERJ, ¹ UNLP, ¹ IFSC, ¹ UNEB, ¹ Universidade do Caribe, ¹ Universidade do México, ¹ Universidade de Stanford, ¹ IFMT, ¹ UFGD, ¹ ECOSUR, ¹ IFECTPA, ¹ UFGO, ¹ UFF, ¹ UFRJ.	² UTFPR, ² Coletivo do MST, ² UFV, ² UFRGS, ² UFC, ² UFPE, ² UFMT, ¹ UNB, ¹ FSMG, ¹ UECE, ¹ UEBA, ¹ FAV, ¹ CESUMAR, ¹ UFPR, ¹ PUC-RGS, ¹ UFG, ¹ UEM, ¹ UFRRJ, ¹ UPE, ¹ UPF, ¹ Unisantos, ¹ Colégio Mexiquense, ¹ PUC- SP, ¹ PUC-PR, ¹ UNEB, ¹ UEPB, ¹ UEG, ¹ Univille, ³ UFPEL, ⁴ UNISINOS.	² UFP, ² UESC, ² UFF, ² UFCG, ² UFES, ² UFPE, ² UFPEL, ² UFGD, ² Unopar, ² PUC-SP, ² Escola Superior – Porto Alegre – Portugal, ² UFMS, ² UEPA, ² UEM, ² Universidade de Lisboa, ¹ FCC-SP, ¹ IUPERJ, ¹ Unifeso, ¹ UEMT, ¹ Uniderp, ¹ Fapeming, ¹ UESB, ¹ Unitau, ¹ Universidade de Coimbra, ¹ Universidade de Bolonha, ¹ Université de Neuchatel, ¹ Universidad Oscar Lucero, ¹ Unitins, ¹ UFBA, ¹ UFA, ¹ UFMT, ¹ UAH, ¹ UFPB, ¹ UTFP, ¹ UFOPA, ¹ UFAM, ¹ IFAC, ¹ UESB, ¹ UESC, ¹ UFRJ, ¹ UEMG, ¹ Coletivo do MST, ¹ MEC- SP, ¹ FEEVALE, ¹ UCG, ¹ UFMS, ¹ UFG, ¹ UERJ, ¹ UECE, ¹ UFC, ¹ UPE, ¹ FSA, ¹ Univasf, ¹ Universidade do Chile, ¹ Universidad Granada, ¹ UFPI, ¹ UNISINOS, ¹⁰ UFPA, ⁵ UFT, ⁵ UFRRJ, ⁴ UNEMAT, ³ Unicentro, ³ UFPR.

Fonte: Dados da pesquisa.

Desse montante, foram localizados 21 artigos cujos autores e/ou coautores declararam vínculo com a Universidade Federal de Minas Gerais, 26 artigos com autores e coautores ligados à Universidade Federal de São Carlos, 14 artigos de autoria e coautoria vinculadas à Universidade Federal de Santa Catarina, 14 artigos vinculados à Universidade Estadual Paulista, 14 com autores e coautores filiados à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 10 artigos vinculados à Universidade de São Paulo, 11 com autores e coautores filiados à Universidade de Brasília, 11 artigos vinculados à Universidade Federal de Uberlândia, 9

artigos com autores e coautores vinculados à Universidade Estadual de Campinas, 8 vinculados à Universidade Estadual do Oeste do Paraná, e 9 com autores e coautores vinculados à Universidade Federal de Viçosa, conforme descrito no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Filiações Institucionais



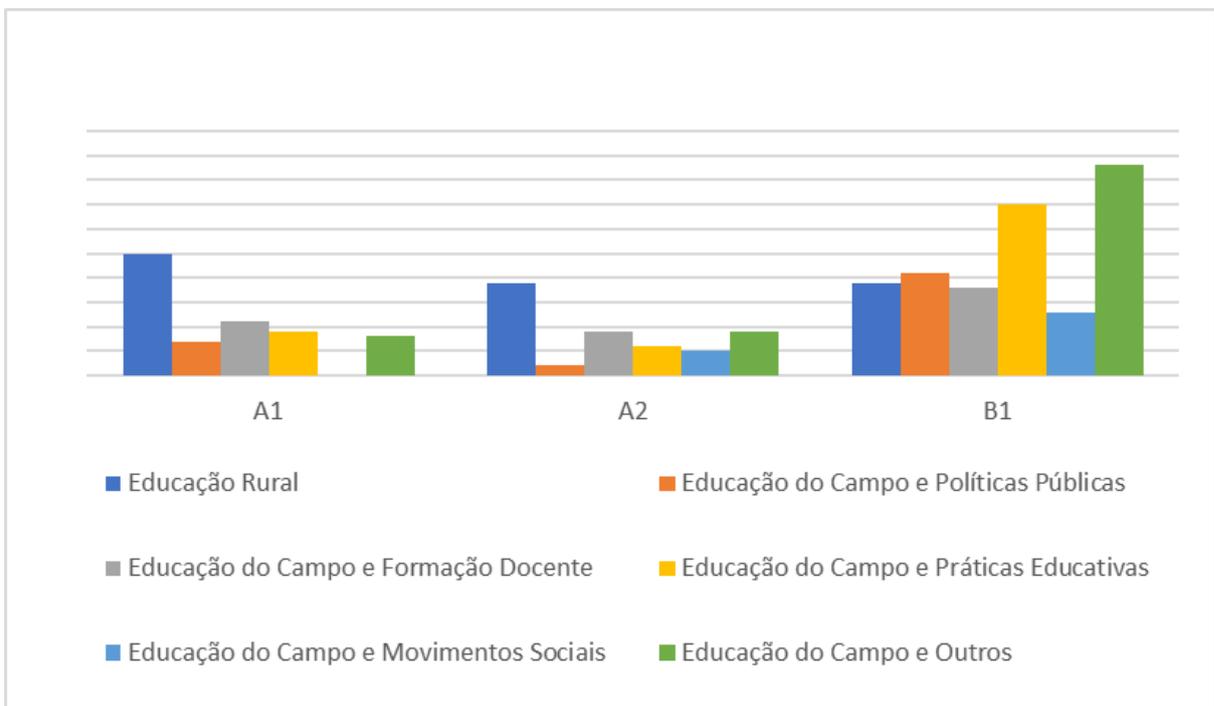
Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se que uma quantidade significativa das publicações são investigações filiadas às universidades das regiões Sul e Sudeste do país, reiterando fatores históricos associados ao processo de desenvolvimento político, social e econômico do Brasil que privilegiaram tais regiões, beneficiando-as durante a criação das Instituições de Ensino Superior (IES), e, conseqüentemente, na implantação dos primeiros Programas de Pós-Graduação, resultando num maior desenvolvimento de estudos e pesquisas (DAMASCENO; BESERRA, 2004).

Prosseguindo com o mapeamento, agrupamos os 260 artigos encontrados em duas grandes áreas, considerando título e palavras-chave. Educação com 91 artigos e Educação Escolar com 169 artigos; posteriormente, reagrupamos em seis eixos, a saber: 1) Educação Rural; 2) Educação do Campo e Políticas Públicas; 3) Educação do Campo e Formação Docente; 4) Educação do Campo e Práticas Educativas; 5) Educação do Campo e Movimentos Sociais; 6) Educação do Campo e outros, como exposto no Gráfico 7 abaixo.

Vale ressaltar que os eixos foram criados após a leitura e a análise dos quadros gerais com os dados das publicações A1, A2 e B1. Os seis eixos acima elencados emergiram dos títulos e, especialmente, das palavras-chave dos 260 artigos sobre Educação do Campo. O mapeamento revelou que alguns artigos relacionados à temática Educação do Campo não se enquadravam dentro dos cinco primeiros eixos supracitados, conseqüentemente, essas publicações foram agrupadas num sexto eixo denominado de Educação do Campo e outros.

Gráfico 9 – Temáticas



Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados do Gráfico 9 apontam para o total de 63 artigos com investigações sobre Educação Rural, seguido de 50 artigos sobre Educação e Práticas Educativas, 30 sobre Educação do Campo e Políticas Públicas, 38 sobre Educação do Campo e Formação Docente, 18 artigos sobre Educação do Campo e Movimentos Sociais e, por fim, 60 artigos sobre Educação do Campo e Outros Temas.

Analisando o quantitativo de publicações por eixo, podemos inferir que a predominância de estudos sobre Educação Rural, na última década, também seja proveniente do recente interesse dos/as pesquisadores/as por esta área, mediante as conquistas e a pressão dos movimentos sociais do campo, especialmente do MST, acerca do direito à educação. O destaque para a temática, no entanto, deve-se também à tentativa de investigar e situar essa modalidade de educação nas condições históricas, sociais e culturais em que ela se

desenvolveu com o intuito de compreender qual educação tem sido oferecida ao camponês no Brasil, referendando historicamente “[...] o lugar de marginalização na política educacional brasileira” (SOUZA, 2006, p. 51) e também traçar um perfil identitário de sujeito do campo revelando a contraposição entre educação rural e Educação do Campo, uma vez que a primeira “[...] nasceu na cabeça dos ruralistas como forma de subordinar os camponeses [...]” e a segunda se revela como “[...] um território imaterial do campesinato”, proporcionando ao camponeses “[...] a liberdade de pensar sua própria educação”(FERNANDES, 2006, p. 16).

O segundo eixo com maior número de publicações, Educação do Campo e Práticas Educativas, indica a preocupação dos/as pesquisadores/as com a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, a fim de apontar caminhos para o estabelecimento de um novo modelo de escola que seja *no* e *do* campo, uma vez que as escolas do meio rural, historicamente, são carentes de infraestrutura, de docentes qualificados, de propostas curriculares contextualizadas orientadas pela pedagogia da alternância (MOLINA; FREITAS, 2011). A metodologia denominada alternância é, pois, o método imprescindível ao estabelecimento da Educação *no* e *do* Campo, pois valoriza a experiência dos discentes tomando-a como ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem, pois “[...] a experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo” (THOMPSON, 2002, p. 13).

O terceiro e quarto eixos apresentam o total de 68 publicações com investigações centradas nas políticas públicas e na formação docente voltadas para a Educação do Campo. Os dados reiteram a consolidação do diálogo dos movimentos sociais do campo com as instâncias governamentais, desencadeando ações institucionais em prol dos processos de formação inicial e continuada de docentes da Educação do Campo, a exemplo da Portaria 1.258, de 19 de dezembro de 2007⁹, que trata da criação da Comissão Nacional de Educação do Campo como órgão colegiado, de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas públicas de Educação do Campo, sendo presidida pelo líder da SECADI.

A citada Portaria possibilitou a criação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com projetos-piloto implantados, inicialmente, nas Universidades Federais de Brasília, Minas Gerais, Sergipe e Bahia. O processo de implantação e expansão das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) ocorreu via Programa de Apoio à Formação

⁹ Revogada pela Portaria 674 de 01 de agosto de 2013.

Superior em Educação do Campo (Procampo) com o objetivo de promover a formação inicial dos docentes do campo, por áreas de conhecimento, em regime de alternância pedagógica¹⁰, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas do campo. A institucionalização das LEdoC se tornou pública a partir de 2008, com a convocação do MEC, via editais, para a submissão de propostas de curso pelas universidades em âmbito nacional. Essas iniciativas serviram para instigar pesquisadores/as para o desenvolvimento de pesquisas com o objetivo de analisar os desdobramentos oriundos da relação do Governo na construção de políticas públicas para Educação do Campo.

Outro fator destacado pelos dados são as 18 publicações relativas aos movimentos sociais e Educação do Campo, revelando que apesar da criação e da ampliação de Grupos de Pesquisas (GT), por exemplo, no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), dedicados aos estudos sobre a Educação do Campo, e de, alguns desses GTs possuírem a denominação de Educação e Trabalho ou Educação e Movimentos Sociais, a produção acadêmica em periódicos com Qualis A1, A2 e B1 é pequena se considerarmos a quantidade de GTs que estudam e trabalham com a temática Educação do Campo e Movimentos Sociais existentes em vários estados do Brasil, a saber: “Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, João Pessoa, Natal, Ceará, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal” (SOUZA, 2010, p. 30).

No último eixo, Educação do Campo e outros, localizamos 20 publicações cujos títulos e palavras-chave não se enquadram nos eixos elencados acima. Apesar de estarem relacionadas à Educação do Campo, as investigações possuem objetos de estudo diversos, tais como: Estado da Arte, Pedagogia da Alternância, Relação Campo e Cidade, Educação Rural Bilingue, Geografia da Educação do Campo, etc.

Por fim, quando se analisa o aspecto “Tendência Teórica”, localizamos as obras que são frequentemente citadas nas referências bibliográficas dos periódicos A1, A2 e B1 constituintes deste levantamento.

Considerando tal aspecto, nas 260 publicações com Qualis A1, A2 e B2, analisando o referencial teórico de cada artigo, listamos, primeiramente, as obras que foram mais utilizadas pelos/as autores/as. É mister esclarecer que, ao elencar os livros mais frequentes nos artigos, a

¹⁰ Método pedagógico em que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em dois espaços educativos denominados tempo universidade e tempo comunidade, articulando teoria e prática num fazer educativo contextualizado, significativo e crítico.

seleção das tendências teóricas encontradas foi sistematizada a partir da relação e da discussão dos aportes teóricos dentro do âmbito conceitual e científico da Educação do Campo.

Constatamos que as cinco obras abaixo citadas são utilizadas majoritariamente pelos/as autores/as dos artigos deste mapeamento/balanco constando em 90% das referências bibliográficas dos artigos A1, A2 e B1.

O primeiro livro foi **Por uma Educação do Campo**, publicado pela Editora Vozes, cuja quinta edição é de 2011. A obra é uma coletânea sobre os fundamentos históricos da Educação do Campo, organizados por Miguel Gonzalez Arroyo (PHD em Educação e Professor Titular Emérito da UFMG, que pesquisa os temas: educação, cultura escolar, educação básica e currículo)¹¹; Roseli Salette Caldart (doutora em Educação e Assessora Pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo – parceria Iterra-UNB-MEC, pesquisa os temas: movimentos sociais do campo, educação, escola, pedagogia do movimento, Educação do Campo)¹²; e Mônica Castagna Molina (PHD em Educação e Professora Adjunta da UNB, pesquisa os temas: Educação do Campo, formação de educadores, políticas públicas, reforma agrária, desenvolvimento sustentável)⁴.

O segundo livro, **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**, de autoria de Roseli Salette Caldart, teve sua quarta edição publicada pela Editora Expressão Popular, em 2012, trata-se de uma obra resultante da tese de doutoramento da autora sobre o MST, sua formação, sua história e modelo de educação.

O terceiro livro, **Educação Básica e o Movimento Social do Campo**, publicado em 1999, é a segunda obra da Coleção Por uma Educação Básica do Campo, de autoria de Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes (este, PHD em Geografia e Professor Livre Docente da UNESP, pesquisa os temas: teorias dos territórios, paradigmas da questão agrária e do capitalismo agrário, reforma agrária, desenvolvimento territorial, MST e Via Campesina)⁴.

A quarta obra é **Estudos sobre Educação Rural no Brasil: estado da arte e perspectivas**, publicado na Revista Educação e Pesquisa, em 2004, apresenta um mapeamento das publicações (teses de doutorado e mestrado) sobre Educação Rural, das autoras Maria Nobre Damasceno (doutora em Educação e Professora da UFCE, pesquisa os temas: escola, trabalho e saber, juventude, campesinato e construção da identidade)⁴ e

¹¹ Dados biográficos informados pelo autor na plataforma do CNPq (Currículo Lattes).

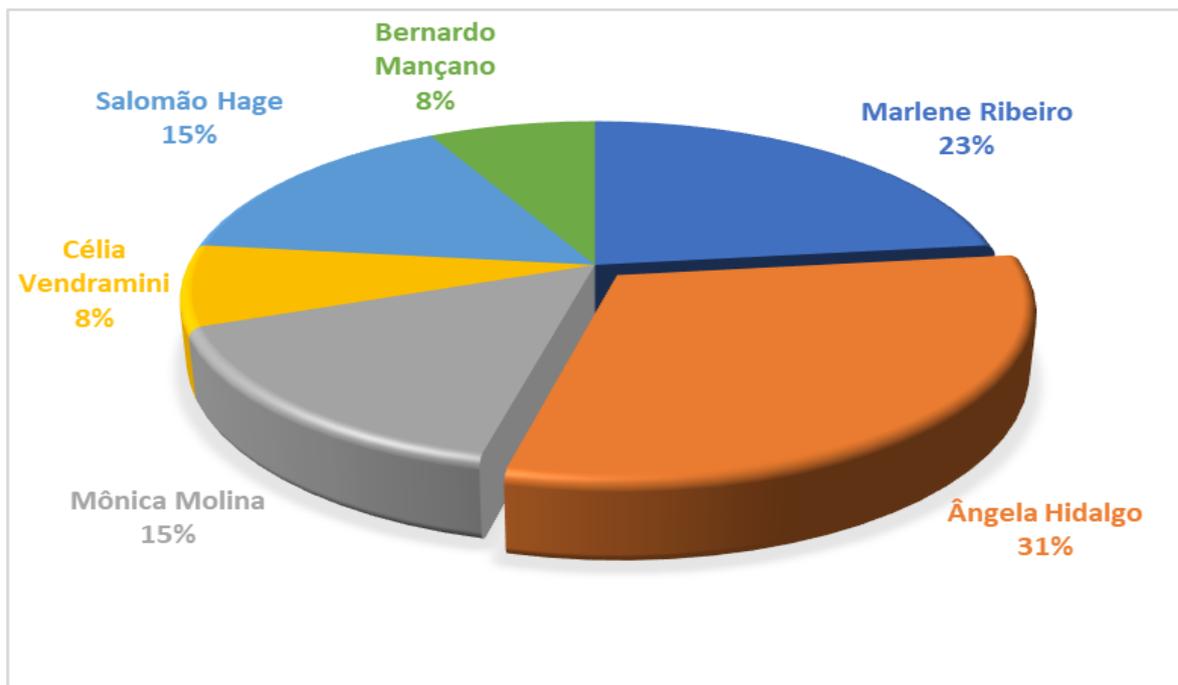
¹² Dados biográficos informados pelo/a autor/a na plataforma do CNPq (Currículo Lattes).

Bernadete Beserra (PHD em Antropologia e Professora da UFCE, pesquisa os temas: educação e movimentos sociais, antropologia das migrações, antropologia da educação)⁴.

O quinto livro, **Dicionário da Educação do Campo**, publicado pela Editora Expressão Popular em 2012, apresenta uma coletânea de expressões e conceitos específicos da área Educação do Campo, organizado por Roseli Salet Caldart, Isabel Brasil Pereira (doutora em Educação e Pesquisadora da Fiocruz e Professora da UERJ, pesquisa os temas: educação, políticas de formação em saúde, educação profissional, educação do trabalhador, movimentos sociais e educação na saúde)⁴, Paulo Alentajano (doutor em Ciências Sociais e Professor Associado da UERJ, pesquisa os temas: reforma agrária, assentamentos rurais, conflitos no campo, impactos territoriais dos grandes projetos de desenvolvimento, Educação do Campo, ensino de geografia agrária)⁴, Gaudêncio Frigotto (doutor em Educação e Professor da UERJ, pesquisa os temas: educação e trabalho, educação básica e educação técnica e profissional na perspectiva da politécnica, educação e a especificidade das relações de classe do capitalismo no Brasil)⁴.

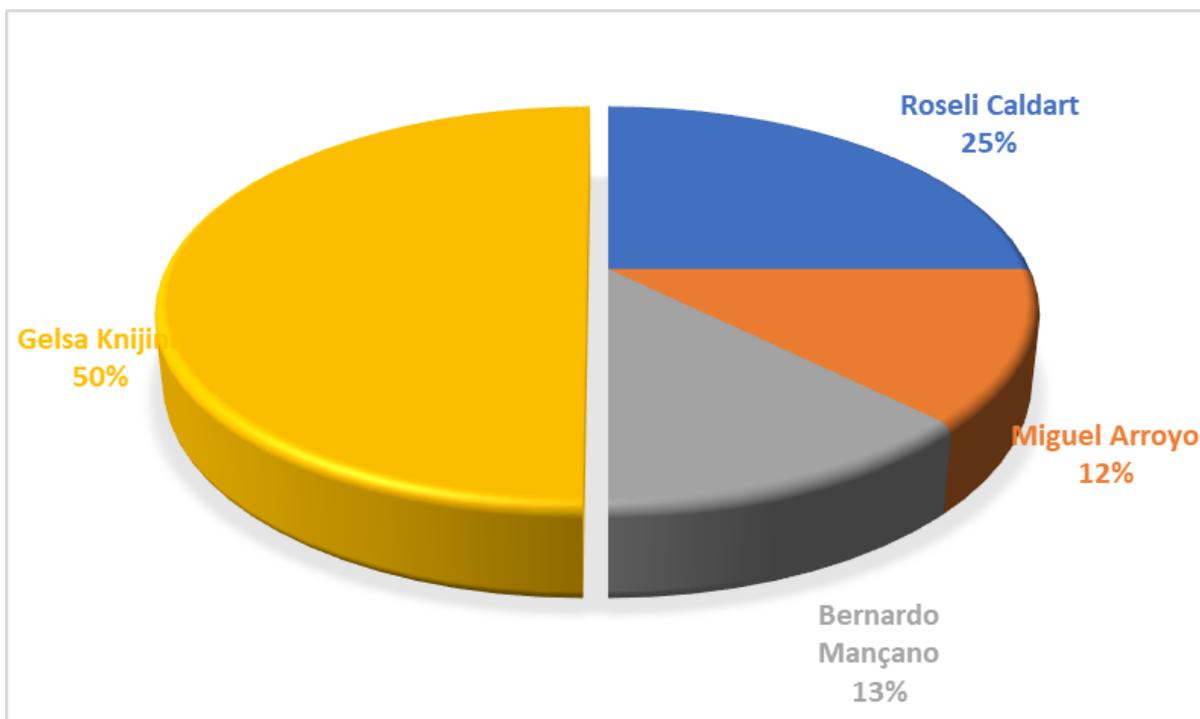
Um outro aspecto analisado nesse mapeamento foram os/as autores/as com frequentes publicações nos periódicos pesquisados. Logo, alguns autores e determinadas referências possuem certa frequência de publicações na área da Educação do Campo e, por conseguinte, são autores/as considerados como referência da área, conforme Gráficos 10, 11 e 12 a seguir.

Gráfico 10 – Autores com publicação nos periódicos Qualis A1



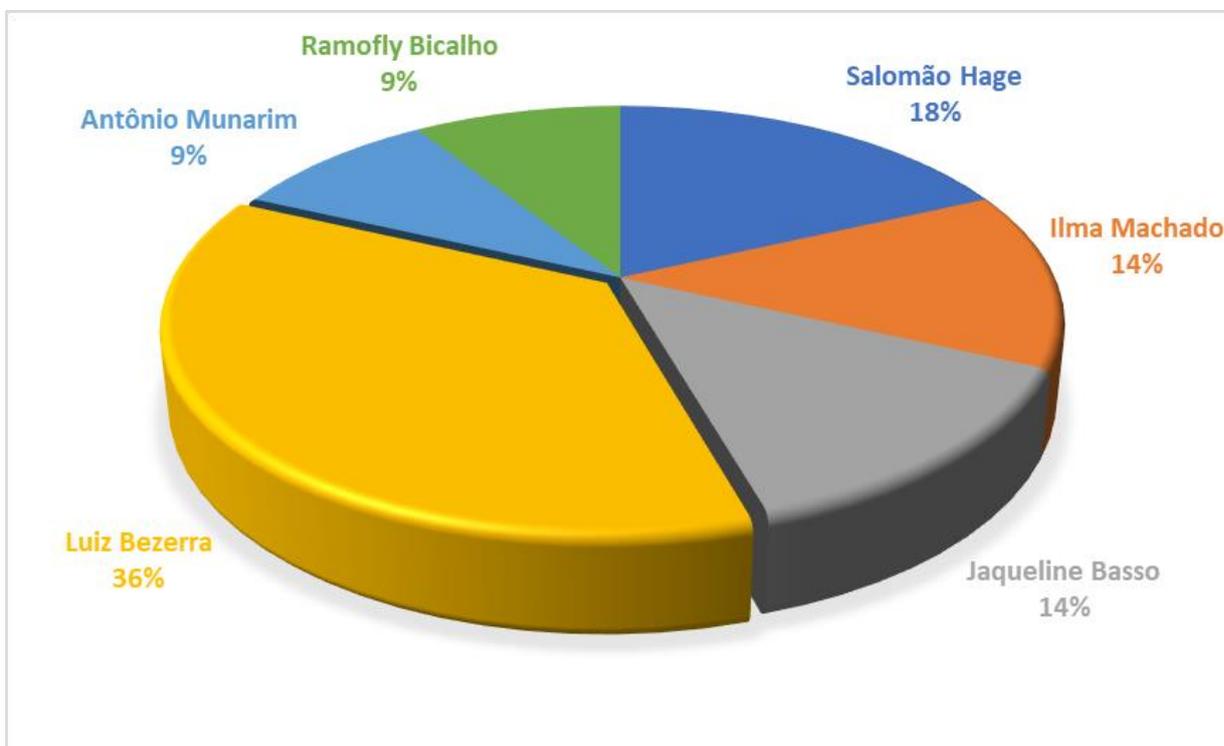
Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 11 – Autores com publicação nos periódicos Qualis A2



Fonte: Dados da pesquisa.

Gráfico 12 – Autores com publicação nos periódicos Qualis B1



Fonte: Dados da pesquisa.

Dessa forma, na lista de obras e autores/as citadas nas publicações, o trabalho **Por Uma Educação do Campo**, organizado por Roseli Caldart, Miguel Arroyo, Mônica Molina, intelectuais e assessores do MST, se sobressai como principal tendência na área da Educação do Campo. Um parcela significativa dos artigos apresenta tanto a obra quanto os/as autores/as, por meio de outros livros desses como a referência central nas investigações.

É notório que os autores/as Roseli Salette Caldart, Mônica Castagna Molina, Miguel Arroyo e Bernardo Mançano são referências teóricas de grande força nas publicações. Nos 268 artigos, é unânime a presença dos três autores, em especial por meio de algumas de suas obras consideradas aportes teórico-metodológicos basilares para o estudo da Educação do Campo, acima mencionadas. A ênfase nos três autores aparece nas publicações centradas nas discussões sobre Formação Docente, Políticas Públicas para Educação, Práticas Educativas.

Nas investigações com Qualis B1 sobre Formação Docente e Práticas Educativas, destacamos as obras mencionadas acima, acrescidas dos livros **Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido**, de autoria de Paulo Freire. São citados ainda outros autores reconhecidos na área da educação, tais como: Dermeval Saviani, pela crítica e postura marxista; Glória Gohn, pelos estudos sobre movimentos sociais; sobre Educação Rural, destaca-se a autora Maria Nobre Damasceno, com o seu **Estudos sobre Educação Rural no Brasil: estado da arte e perspectivas**, figurando em grande parte das investigações que abordam a temática, juntamente com Jacques Therrien e Julieta Calazans, referência nos estudos históricos da Educação do Campo.

Na análise desse último aspecto, ficou perceptível, nos dados, a pouca presença, em alguns casos, a completa ausência, nas referências bibliográficas, de artigos, teses, dissertações. **A predominância são os livros.** Outro dado relevante diz respeito à pouca utilização da literatura internacional no diálogo com os fundamentos teórico-metodológicos da Educação do Campo, o que talvez possa resultar do caráter ainda recente da temática no cenário acadêmico ou de certa tradição acadêmica brasileira em dialogar mais com a produção europeia e estadunidense do que com nossos colegas da América Latina.

Destacamos, também, outros/as pesquisadores/as que vêm se constituindo como referência teórica na área de Educação do Campo, a exemplo: Marlene Ribeiro, Célia Regina Vendramini, Maria Antônia de Souza, Antônio Munarin, mediante produção acadêmica – iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, dissertação de mestrado e teses de doutorado – na área da Educação do Campo (SOUZA, 2010), conforme Quadro 3

Quadro 3 – Livros utilizados como referências bibliográfica nas publicações

Livro	Autor/a
Por uma Educação do Campo	ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.).
Dicionário da Educação do Campo	CALDART, Roseli Salete et al. (Org.).
Educação em Movimento	CALDART, Roseli Salete.
Educação Básica e o Movimento Social do Campo	ARROYO, M. Gonzalez; FERNANDES, B. Mançano.
Pedagogia do Movimento Sem-Terra	CALDART, Roseli Salete.
Educação e Escola no Campo	THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre.
Estudos sobre Educação Rural no Brasil: estado da arte e perspectivas	DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete.

Fonte: Dados da pesquisa.

O mapeamento da temática da Educação do Campo em periódicos acadêmicos nacionais permite identificar algumas tendências e, também, algumas lacunas. A primeira lacuna, ao nosso ver, está na carência de trabalhos que tratem particularmente da experiência educativa em assentamentos específicos. Embora ligada ao fato de que o MST possui uma diretriz geral para a educação em todos os assentamentos, essa ausência dificulta o reconhecimento das experiências educativas – escolares ou não – dos sujeitos e mesmo a percepção da adoção de caminhos outros, mais autônomos e ambíguos, tais como aqueles que são adotados, a título de exemplo, no Assentamento Ambrósio, localizado na região de Picos - PI, que, desvinculado do MST, possui estratégias formativas próprias, resultante do hibridismo entre vivências do campo e da cidade por parte de seus habitantes (BATISTA, 2016).

Cabe observar, ainda, o predomínio do uso de livros em detrimento de artigos, teses e dissertações como fontes de pesquisa bibliográfica. Tal situação, bastante comum em alguns campos de conhecimento, como é o caso da Educação, encontra-se hoje ameaçada diante do produtivismo acadêmico que privilegia artigos publicados em revistas. Outro dado relevante diz respeito à pouca utilização da literatura internacional, o que talvez resulte do caráter ainda recente da temática no cenário acadêmico ou de certa tradição universitária de dialogar mais com a produção europeia e estadunidense que com os colegas da América Latina, com os quais compartilhamos mais de perto os problemas relacionados à concentração fundiária.

Uma das possibilidades que este balanço permite antever se refere à relação entre a história social do trabalho no campo e a história da educação rural que se debruce, por exemplo, sobre fontes ainda pouco investigadas, como processos judiciais e iconografias, e

que, particularmente, incidam sobre aspectos específicos de temas e realidades locais, evitando a generalização sempre perigosa, pois não há como pensar o campo, na região nordeste, por exemplo, com as mesmas ferramentas que usamos para pensá-lo na região Sudeste. Outra possibilidade assenta-se no diálogo com a produção acadêmica latino-americana e na proficuidade de histórias comparadas e conectadas.

Sugerimos, ainda, que o território da pesquisa sobre Educação do Campo exige, para sua ampliação e aprofundamento, a presença cada vez maior de sujeitos diretamente vinculados à experiência do campo, seja como resultado de políticas públicas que garantam seu acesso à escola em todos os níveis, seja pela possibilidade efetiva das instituições de pesquisa para produzir conhecimento capaz de promover melhorias sociais (SLENES, 2010). Essa presença crescente trará, certamente, mudanças epistemológicas, uma vez que inverte as balizas clássicas da relação sujeito e objeto de conhecimento.

Por fim, há que se interrogar sobre as consequências da extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário, em 2016, e da SECADI, em 2019, tanto para os trabalhadores rurais quanto para o futuro das pesquisas acerca da História da Educação do Campo. Em outras palavras, trata-se de encarar o desafio da história do presente, que é também a nossa história, embaralhando temporalidades e lugares da experiência e do estudo.

Ao findar o mapeamento nos periódicos nacionais, pudemos constatar que as pesquisas sobre a temática “Educação do Campo” e, em particular, sobre a “História da Educação em Assentamentos de Reforma Agrária”, são escassos, apesar da efervescência do tema nos debates nacionais nos últimos anos do século XX e início do século XXI.

Na esteira dessa argumentação, reafirmamos o ineditismo desta tese no que se refere ao recorte geográfico e espacial, Assentamento Ambrósio no Estado do Piauí, um território singular, híbrido, principalmente pela ausência de vínculos com o MST, buscando compreender os processos formativos que ocorrem formalmente na escola, mas também aqueles que se dão em outras instâncias de convivência do assentamento, na luta pela terra, na lida do trabalho, no compartilhar da própria história.

CAPÍTULO II – PROJEÇÕES CARTOGRÁFICAS DO LÓCUS DA PESQUISA

*“Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender a sermos
Construtores do Futuro”*

Gilvan Santos (2016)

Refletindo sobre as possibilidades de desenvolvimento deste estudo, e almejando delinear este espaço e lugar específico – o Assentamento de Reforma Agrária Ambrósio – e, dessa forma, identificar e analisar as experiências educativas e escolares desse Assentamento, este capítulo se dedica a historiar a questão fundiária no estado do Piauí relacionando-a, especialmente, ao processo de criação dessa localidade, considerada como “[...] terra conquistada e, portanto, o lugar da luta e da resistência. Do ponto de vista do Estado o assentamento é um projeto social, resultado da política de reforma agrária” (FERNANDES, 1999, p. 119). Nesta tese, utilizaremos como referência teórica o conceito de topofilia, advindo da Geografia Humanista, para compreender o espaço e o lugar Assentamento Ambrósio. Topofilia é a relação estética e afetiva desenvolvida entre pessoas e o meio ambiente, ou seja, “[...] o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (TUAN, 1980, p. 18). A ideia de espaço e lugar está intrinsecamente interligada, surge da relação desenvolvida entre pessoas e espaços construída a partir dos cinco sentidos, da mente, das relações sociais e da cultura. Ao considerar o assentamento uma fração do espaço apropriado simbolicamente pelos assentados, surge o lugar – Ambrósio – um centro de significados e símbolos (TUAN, 1980). Esta concepção nos permitiu entender como ocorreu o processo de formação do Assentamento como espaço e lugar mediante as experiências vividas e constituídas de sentimento e pensamento, pois “[...] o lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro” (TUAN, 1983, p. 3). Imbuídos desse propósito, as fontes documentais pesquisadas para escrever a história do assentamento foram os processos de desapropriação do imóvel rural e de criação do projeto de assentamento do Incra, Ata da Assembleia Geral da CPT e as fontes orais foram as entrevistas concedidas por dois assentados e líderes durante o processo de constituição do Ambrósio.

2 Assentamento Ambrósio: definindo coordenadas

O espaço e lugar denominado Assentamento Ambrósio, conforme Fotografia 1, está situado na mesorregião sudeste do estado do Piauí, encravado no município de Geminiano - PI, possuindo área de 7.432,7507 hectares, na qual vivem 215 famílias, segundo dados do relatório intitulado “Painel Geral de Assentamentos da Superintendência Regional do Piauí – SR 24”, publicado em 31/12/2017 pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) por meio da Diretoria de Gestão Estratégica (DE) e da Coordenação Geral de Monitoramento e Avaliação da Gestão (DEA).

Fotografia 1 – Entrada do Assentamento Ambrósio



Fonte: Dados da pesquisa.

O Assentamento é resultante do Processo nº 1996. 00.00181-2, uma ação de Desapropriação de Imóvel Rural, finalizada em 17 de dezembro de 2013. Atualmente, está iniciando a última etapa do processo de reforma agrária, garantido pela Lei nº 8.629, de 1993, com a entrega dos títulos de domínio. Nessa etapa, o INCRA após verificar se houve o cumprimento das cláusulas do contrato de concessão de uso (CCU), firmado na fase inicial do assentamento, entrega, para cada assentado/a, o título da terra. Desde outubro de 2017, a autarquia iniciou a entrega dos primeiros títulos de domínio, sob condição resolutiva para os/as assentados/as do Ambrósio-PI, que se tornaram donos da gleba. De posse do título, é necessário que o/a “novo/a proprietário/a” registre o documento no Cartório de Registro de Imóveis e comece a pagar as prestações anuais pela terra, estipuladas no próprio título.

Dessa forma, a posse do título de domínio tanto transfere para o/a assentado/a o imóvel rural em caráter definitivo, como, também, garante segurança e regularização jurídica às famílias que vivem no Assentamento. A titulação representa, pois, uma etapa crucial para a localidade, que terá que “caminhar com as próprias pernas”, pois o INCRA deixará de direcionar os/as assentados/as, os investimentos no e para o Assentamento passam a ser responsabilidade das 210 famílias que lá residem. E, ao mesmo tempo, a posse do título de domínio permite que os/as assentados/as consigam maiores investimentos, linhas de crédito, financiamentos de até 320 mil reais, dando o imóvel como garantia de pagamento, e, ainda, sem a necessidade de consultar o INCRA.

Devido à grande extensão territorial do Assentamento, os/as habitantes decidiram dividi-lo em duas agrovilas: a primeira, na parte sul da propriedade, com 90 famílias, denominada Barreiros; e a segunda; na parte norte, com 120 famílias, denominada Ambrósio. As duas agrovilas compõem o Projeto de Assentamento Barreiros (PA Barreiros) – nome oficial que consta nos processos e registros do INCRA, compostas por um total de 210 famílias, conforme informações do assentado Francisco Canindé da Silva (2018)¹³.

A proposta de dividir os assentados em dois núcleos proporcionou maior organização espacial e social das famílias, contudo, os/as assentados/as cujos lotes estão situados na parte norte foram beneficiados com a proximidade à BR 407 e, conseqüentemente, maior valorização monetária do lote, como também com a existência das benfeitorias, como escola, capela, posto de saúde, Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio, sendo também o local onde a liderança atual e várias outras que estiveram à frente da associação possuem seus lotes.

Os dados acerca da quantidade de famílias vivendo no assentamento divergem dos dados apresentados no Relatório do INCRA, divergência que, em parte, se deve ao fato de que muitos/as assentados/as vendem o lote para terceiros, procedimento não permitido pela autarquia, sendo consentido, a qualquer momento, ao beneficiário/a, a desistência do lote, deixando-o disponível para outra família que tenha interesse e se encaixe nos critérios para tornar-se um assentado/a, tudo isso sem que ocorra nenhuma transação financeira.

Em Ambrósio, essas “vendas” são, mormente, feitas a empresários que não residem no assentamento, adquirem as glebas por valores irrisórios e, em seguida, investem bastante na produção agrícola, perfuram poços, transformando lotes improdutivos em verdadeiros

¹³ Entrevista concedida por Francisco Canindé da Silva. Entrevista I. [13 jan. 2018]. Entrevistadora: Simone Vieira Batista. Assentamento Barreiros, estado do Piauí, 2018. 1 arquivo.mp3 (150 min.).

“cinturões verdes”, conforme definição do assentado Francisco Canindé da Silva¹⁴. A “venda” dos lotes é motivada geralmente pelos prejuízos financeiros decorrentes dos longos períodos de estiagem, próprios do semiárido piauiense, e conseqüentemente, da perda de plantações, endividamento de muitos/as assentados/as.

Para chegarmos ao imóvel rural Assentamento Ambrósio, seguimos pela rodovia federal de ligação com a BR 407, que corta a cidade de Picos, no estado do Piauí, em direção à cidade de Petrolina, no estado de Pernambuco. Percorridos cerca de 20 km, encontramos, à margem direita da rodovia, o pequeno município de Geminiano, prosseguindo a viagem por, aproximadamente, mais 5 km pela BR 407, avistamos, à direita, uma placa sinalizando uma entrada para o Assentamento Ambrósio, e, seguindo mais 8 km de estrada de terra, chegamos à localidade.

Fotografia 2 – Entrada do Município do Geminiano - PI



Fonte: Dados da Prefeitura Municipal de Geminiano.

Composto por uma rua única, extensa e razoavelmente larga, aproximadamente 7 metros de largura, com quebra-molas e placas sinalizadoras improvisadas pelos/as assentados/as, possui iluminação pública antiga, com lâmpadas em tonalidade amarela ao longo da via, que é preenchida, de ambos os lados, por casas simples, algumas caiadas, outras, não, projetadas com dois quartos, um banheiro, uma cozinha, uma sala e uma varanda. Nas frentes de algumas residências foram plantadas árvores típicas do semiárido piauiense, como cajueiro, juazeiro, pé de cola (trepadeira), utilizadas como cobertura, criando uma espécie de aleia que serve de garagem defronte de algumas casas, conforme denotam as Fotografias 3 e 4:

¹⁴ Idem à nota de rodapé 13

Fotografia 3 – Rua única do Assentamento Ambrósio



Fonte: Dados da pesquisa.

Fotografia 4 – Modelo das casas construídas no Assentamento



Fonte: Dados da pesquisa.

As casas do Assentamento possuem água encanada, cujo abastecimento provém do poço artesiano situado do lado direito, logo após o posto de saúde e em frente à Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio. Apesar do clima seco, com baixíssima umidade do ar e sol causticante, o subsolo piauiense possui um vasto lençol freático (Bacia Sedimentar do Rio Parnaíba), considerado a terceira maior reserva de água subterrânea do Brasil, fato que

explica o interesse de empresários na aquisição “ilegal” de lotes no Assentamento, uma vez que a produção agrícola nessas glebas é prioritariamente de hortaliças, verduras e frutas, cultivos que exigem bastante água, destinados ao abastecimento dos supermercados e feiras livres da microrregião de Picos.

Do lado esquerdo da rua, está situada a Unidade Escolar João Borges de Moura¹⁵, uma pequena escola, pintada de azul e branco, toda cercada por muro, com uma árvore bastante frondosa (pau-brasil) à direita do portão de entrada, o local preferido dos/as alunos/as na hora do recreio. A escola atende a 72 alunos/as, diariamente, possui apenas duas salas de aula e funciona nos turnos manhã (terceiro e quarto anos do ensino fundamental) e tarde (primeiro e segundo anos do ensino fundamental). Possui também uma pequeníssima sala de informática, um pequeno alpendre, um banheiro e uma cantina. A escola conta com três professoras concursadas pela Prefeitura Municipal de Geminiano - PI, a saber: Maria Aparecida de Jesus, Maria Gorete Meneses da Silva e Joana D’arc Dias, as duas primeiras possuem curso superior; as duas últimas residem no Assentamento. A escola, conforme Fotografia 5, foi construída pela Prefeitura Municipal com recursos oriundos das políticas públicas para reforma agrária, administrados pelo INCRA, e sua estrutura física não diverge da maioria das escolas públicas existentes no Piauí, apesar dos poucos recursos e espaço físico limitado, e da existência de salas multisseriadas.

Fotografia 5 – Unidade Escolar João Borges de Moura



Fonte: Dados da pesquisa.

¹⁵ João Borges de Moura foi um fazendeiro próspero da região de Picos - PI, descendente de famílias abastardas que contribuíram para a emancipação do município de Geminiano - PI. Seus filhos, netos, bisnetos e sobrinhos se tornaram personalidades políticas na região, principalmente no município de Geminiano, atuando como prefeitos e vereadores.

A escola encontra-se bem conservada e cuidada pelos/as assentados/as, que participam ativamente das comemorações propostas pela escola, sendo, pois, o diferencial na educação do Assentamento, demonstrando que os assentados reconhecem a importância da educação formal e, ao mesmo tempo, denota a valorização e as melhorias do espaço do assentamento que está se transformando em lugar, pois

[...] o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor [...] espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que a localização se transforme em lugar. (TUAN, 1983, p. 6).

Saindo da escola, mais adiante, encontramos a capela, construída pelos/as assentados/as, conforme Fotografia 6. A igreja, caiada de branco, contrastando com a cor de barro do solo, tem por padroeiro São João Maria Batista Vianney, um padre francês de origem pobre e camponesa, inscrito na Terceira Ordem Franciscana, e, todos os anos, no dia 4 de agosto, um sacerdote é designado pela Diocese de Picos para celebrar os festejos que incluem novena, quermesse, leilões, e que contam com a participação dos/as assentados/as e de moradores dos vilarejos vizinhos. A escolha do Santo conhecido como “padroeiro dos padres” foi sugestão de sacerdotes que ajudaram durante o período de criação do Assentamento.

Aparentemente, a escolha do padroeiro do Assentamento parece aleatória, mas, considerando que os processos de luta pela terra contavam com o apoio da Igreja Católica, conforme relato do assentado Orlando Souza de Carvalho (2018)¹⁶, “[...] sempre fomos acompanhados por entidades que lutavam em conjunto conosco desde a igreja, a FETAG, o Sindicato até a CUT, todas essas entidades eram ligadas à luta do trabalhador rural.” A escolha de um padroeiro franciscano, camponês e pobre para o Ambrósio revela como as experiências, tanto as religiosas quanto as geradas no cotidiano vivido pelos padres e pelos assentados, influenciaram e direcionaram essa escolha, reiterando, segundo Thompson (1981), que os valores e as normas, inclusive os advindos das religiões, são pensados, aprendidos e vividos.

¹⁶ Entrevista concedida por Orlando de Sousa Carvalho, Entrevista II. [27 jan. 2018]. Entrevistadora: Simone Vieira Batista. Assentamento Barreiros, estado do Piauí, 2018. 1 arquivo.mp3 (36 min.).

Fotografia 6 – A igreja do Ambrósio



Fonte: Dados da pesquisa.

Em frente à capela, está localizada a sede da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio, construída com sobras de material oriundo da construção das 220 casas do assentamento, caiada de branco. Cercada por um muro também branco, a Associação foi constituída conforme as exigências do INCRA para criação do Assentamento. Hoje, as opiniões dos assentados acerca da associação se dividem e não poucos os que mostram seu descontentamento devido às ligações de seus membros com a política partidária local, gerando descrédito e insatisfação dos/as associados/as. Além disso, outro fator determinante para a associação estar se tornando “obsoleta e desnecessária”, na opinião de alguns dos assentados, refere-se à incapacidade dessa instituição na captação de recursos financeiros para o desenvolvimento de projetos e a promoção de melhorias na produção e distribuição dos produtos agrícolas, sugerindo a necessidade de uma organização cooperativista, conforme enfatizou o assentado Orlando de Sousa Carvalho (2018)¹⁷.

Prosseguindo no espaço do Assentamento, encontramos, do lado direito, um posto de saúde, conforme Fotografia 7, construído pela Prefeitura, mediante reivindicações dos/as assentados/as, que servia não apenas como espaço para vacinas, marcação de consultas, encaminhamentos médicos, distribuição de medicamentos, mas também para distribuição de vacinas animais. Atualmente, o posto de saúde não em funcionamento devido a uma reforma

¹⁷ Entrevista concedida por Orlando de Sousa Carvalho, Entrevista II. [27 jan. 2018]. Entrevistadora: Simone Vieira Batista. Assentamento Barreiros, estado do Piauí, 2018. 1 arquivo.mp3 (36 min.).

não concluída. Nos relatos dos entrevistados Orlando Sousa e Francisco Canindé¹⁸, a reforma do posto de saúde seria desnecessária, uma vez que o prédio anterior estava em perfeita condição; antes, teria sido motivada pela alteração das lideranças políticas do município, principal responsável pela obra. Essa situação é agravada pelas instabilidades no cenário político nacional e a obra encontra-se paralisada no decorrer desta pesquisa, tornando ainda mais difícil o acesso aos procedimentos mínimos de saúde por parte dos/as moradores/as.

Fotografia 7 – Posto de Saúde do Ambrósio



Fonte: Dados da pesquisa.

No Assentamento, localizamos também uma bodega, conforme Fotografia 8, improvisada na varanda de uma casa, que vende tanto produtos agrícolas (macaxeira, caju, feijão) quanto produtos de origem animal (carnes de bode, porco, galinha caipira, ovos) produzidos no quintal da casa do assentado Francisco Canindé. Ainda do lado direito, foi construído, com troncos de árvores e palha, um boteco, conforme Fotografia 9, adaptado na frente da casa de outro assentado, frequentado pelos/as assentados/as e moradores dos povoados e comunidades vizinhas, servindo de espaço de encontro, provavelmente, de prosa sobre as condições de vida e os anseios dos assentados.

¹⁸ Idem às notas de rodapé 13 e 16.

Fotografia 8 – Quitanda do Ambrósio



Fonte: Dados da pesquisa.

Fotografia 9 – Bar do Ambrósio



Fonte: Dados da pesquisa.

Assim, aparentemente, o Assentamento Ambrósio possui organização física e funcionamento típico que se assemelham ao de uma cidade do interior do Nordeste, com instituições básicas (igreja, escola, posto de saúde, bodega, bar), e com costumes, valores,

tradições, símbolos e crenças oriundos do modelo de colonização ao qual foi submetido o estado do Piauí. Entretanto, o assentamento, por meio de sua organização espacial, revela peculiaridades que o tornam diferenciado, singular desde a sua criação, bem como o seu processo de espacialização e territorialização.

As singularidades do Assentamento Ambrósio vão desde o não uso de bandeiras, místicas, à falta de proposta pedagógica para a escola e de proposta educativa para formação de líderes, à inexistência de organização de manifestações e paralisações provenientes do vínculo com MST, presença preponderante em quase todos os assentamentos de reforma agrária do Brasil, como também de outros movimentos sociais, a saber: Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Comunidades Eclesiais de Bases (CEBs). Além disso, a organização social e política do assentamento é permeada por costumes provenientes das experiências vividas pelos/as assentados/as em contextos anteriores à vida no assentamento, como, por exemplo, as vivências no mundo trabalho na cidade de Natal - RN do assentado Francisco Canindé da Silva (2018)¹⁹: “[...] já trabalhei como vendedor, feirante, cobrador e motorista de ônibus coletivo, pedreiro, servente, encanador, agricultor [...]”, mas também fruto das experiências vividas e forjadas na luta pela terra durante o processo de constituição do assentamento e, agora, na etapa final, de titulação.

Assim, a singularidade do assentamento é revelada por meio das experiências dos/as assentados, que geram tradições, que são transformadas criticamente pelas vivências do presente no trabalho, na família, na igreja, no assentamento, pois:

Os costumes estão claramente associados e arraigados às realidades materiais e sociais da vida e do trabalho, embora não derivem simplesmente dessas realidades, nem as reexpressem. Os costumes podem fornecer o contexto em que as pessoas talvez façam o que seria mais difícil de fazer de modo direto [...], eles podem preservar a necessidade da ação coletiva, do ajuste coletivo de interesses, da expressão coletiva de sentimentos e emoções dentro do terreno e domínio dos que deles co-participam, servindo como uma fronteira para excluir forasteiros. (SIDER, 1986, p. 940).

Nessa perspectiva, vivem, atualmente ,210 famílias no Assentamento Ambrósio. Cada uma possui um lote/gleba de terra com área de 35 hectares, 47 ares e 88 centiares, conforme atesta o título de domínio (TD), sob condição resolutiva, recebido pelo assentado Francisco Canindé da Silva, em 12 de dezembro de 2017, conforme atesta a Fotografia 10.

¹⁹ Entrevista concedida por Francisco Canindé da Silva, Entrevista I. [13 jan. 2018]. Entrevistadora: Simone Vieira Batista. Assentamento Barreiros, estado do Piauí, 2018. 1 arquivo.mp3 (150 min.).

Muitos/as assentados/as já desistiram e/ou venderam informalmente o lote e migraram para a zona urbana em busca de trabalho. Atualmente, estão cadastrados no Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA) 352 beneficiários residentes do Assentamento Ambrósio, conforme verificamos na Relação de Beneficiários do PNRA - Lista Única, divulgada em 24 de março de 2017. Desses, 73 beneficiários constam como desistentes, 50 como eliminados, 8 estão com registro suspenso e 1 falecido, dados que indicam que receber um lote de terra “sem ter que pagar por ele” em um assentamento, neste caso o Ambrósio, requer dos/as assentados/as não apenas “força física e disponibilidade para trabalhar”; é necessário todo um aparato (financeiro, formativo) pelos órgãos federais responsáveis, que assegure tanto as condições básicas de vida como também a viabilidade econômica e produtiva do assentamento, a fim de garantir vida digna para as famílias que adentram esses espaços, promovendo, dessa forma, o desenvolvimento rural e, conseqüentemente, a reforma agrária.

Sendo assim, o trabalhador estar cadastrado no PNRA é pré-requisito para que os/as assentados/as que lutam, trabalham e vivem no assentamento possam receber o título de domínio da terra. O TD, outorgado pelo INCRA, começou a ser expedido e entregue aos assentados/as entre outubro e dezembro de 2017, e 154 assentados/as já possuem o documento, conforme atesta o Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (SIPRA), por meio do Relatório Acórdão TCU 753/200. Só recebe o TD os/as assentados/as que estiverem devidamente cadastrados e com a documentação atualizada, comprovando não ser proprietário de nenhum imóvel rural e ter cumprido as cláusulas do Contrato de Concessão de Uso (CCU) assegurados na Lei nº 8.629/1993.

2.1 Mapeando o processo de territorialização do Assentamento Ambrósio-PI

Toda essa organização estrutural e social do Assentamento Ambrósio é bastante recente, os primórdios do processo de territorialização e espacialização foram árduos, os primeiros posseiros/as precisaram capinar, desmatar a terra, derrubar cerca de arrame farpado, cavar buracos, construir cabanas em busca da materialização do “sonho de possuir um pedaço de terra”, distanciando de si o estigma social acerca dos povos do campo que vivem no semiárido piauiense e sua luta pela terra, expresso na poesia de João Cabral de Melo Neto: “É uma cova grande pra tua carne pouca/, mas a terra dada, não se abre a boca/ É a conta menor que tiraste em vida/ É a parte que te cabe deste latifúndio/ É a terra que querias ver dividida/ Estarás mais ancho que estavas no mundo” (Morte e Vida Severina, 1954).

Esses acontecimentos nos remetem ao século XX, em meados da década de 1980, quando ocorreu o início do processo de ocupação da terra pelos/as primeiros/as posseiros/as. Conforme relata o assentado Orlando de Sousa Carvalho (2018)²⁰, que participou ativamente da primeira etapa da criação do Assentamento Ambrósio: “[...] foi quase um romance para nós entrar aqui, entramos no dia 23 de junho de 1985, quando chegamos, não tinha estrada, não tinha nada da pista até aqui. Eu e mais dois assentados botamos duas semanas de trabalhador para nós poder chegar aqui, roçando a estrada e arrancando toco”.

A ocupação do imóvel rural ocorreu, *a priori*, de forma pacífica, pois a propriedade não era completamente utilizada pelo dono, e uma significativa parcela das terras na parte norte, onde iniciou a ocupação, estavam completamente abandonadas, os/as posseiros/as passam a explorar a terra sem dificuldades, pois não houve resistência do proprietário.

Essa ausência de conflitos durante o processo de ocupação da terra denota a singularidade do processo de territorialização do Assentamento Ambrósio, que acarretou na falta de vínculos com movimentos sociais, especialmente o MST, uma vez que as primeiras dificuldades encontradas pelos/as posseiros/as foram de ordem natural (desmatar a terra). Dando continuidade à ocupação, os 60 posseiros (desses, 8 mulheres) adentraram o imóvel rural e começaram a erguer as cercas, plantar as roças e estabelecer as áreas de pastagem dos animais sem qualquer interferência do proprietário. Isso fez com que os/as posseiros/as não se preocupassem em construir casas, furar poços artesianos, delimitar os lotes, etc. Segundo o assentado Orlando de Sousa Carvalho (2018)²¹, a propriedade “[...] era toda cercada, mas abandonada, era de um latifundiário, mas aqui sempre tinha gente usufruindo da terra, tirando madeira, fazendo estacas e carvão, umas rocinhas pequenas”.

Não era preocupação e/ou interesse inicial dos/as posseiros/as criar um assentamento, se filiar ao sindicato, criar uma associação, tornar legal a exploração da terra. A intenção era de explorar a terra e, com o passar dos anos, entrar com uma ação de usucapião, o que indica que o perfil dos/as posseiros/as do Assentamento Ambrósio não é o do militante, mas de trabalhadores/as rurais que não possuíam imóvel rural, estavam sem trabalhar e que viram na propriedade “[...] abandonada e parcialmente explorada por companheiros/as de labuta [...]” um caminho para produzir a sobrevivência.

Sete anos depois da ocupação, a propriedade foi vendida, em 12 de junho de 1992, ao senhor Francisco Pinheiro Landim, que, a princípio, não se manifestou contra os/as

²⁰ Entrevista concedida por Orlando de Sousa Carvalho, Entrevista II. [27 jan. 2018]. Entrevistadora: Simone Vieira Batista. Assentamento Barreiros, estado do Piauí, 2018. 1 arquivo.mp3 (36 min.).

²¹ Idem à nota de rodapé 16.

posseiros/as, convivendo pacificamente até o ano de 1993, quando ocorreram embates entre os/as posseiros/as e o administrador da propriedade, Francisco Feitosa Fontes, conforme atesta o relatório de vistoria (07.06.95 a 18.06.95) elaborado pelos técnicos do INCRA, que compõe as peças do Processo nº 1996.00.00181-2, no qual consta que “[...] a resistência oferecida pelos trabalhadores aconteceu há cerca de 02 (dois) anos quando o proprietário tentou cercar a área, por eles ocupada” (p. 68).

O motivo para a mudança de postura do proprietário para com os/as posseiros/as não fica evidente nos autos do processo, nem na fala dos entrevistados, entretanto, alguns dados presentes no processo acima mencionado nos chamaram atenção, são eles: o imóvel estava hipotecado junto ao Banco Banesa S.A, a existência de uma ação judicial da empresa Samambaia Empreendimentos LTDA, devido à não devolução de um trator de esteira D-4 alugado ao proprietário, a última colheita significativa e avaliada em meio milhão de dólares tinha ocorrido há mais de um ano (aproximadamente em 1993), nos anos seguintes, a produção agrícola foi limitada a uma pequena área, sob a forma de contrato tácito de parceira, e o administrador recebia uma quota de 50% do valor da produção. E, ainda, conforme o relatório de vistoria do INCRA, a propriedade estava praticamente abandonada, pois uma significativa parcela não era utilizada, uma vez que as áreas correspondentes a culturas permanentes e temporárias, com cerca de 150 ha e 1.000, respectivamente, são de exploração do proprietário. “As áreas inaproveitáveis, correspondentes a 100 hectares, fazem parte da composição relacionada na classe VIII. As áreas aproveitáveis, mas não utilizadas, dão-se por exclusão, somando 5.734,92 ha, correspondentes a 79,24%” (p. 58).

Tais fatos nos permitem inferir que a “repentina” desarmonia entre o proprietário e os/as posseiros/as foi intencional, pois, ao tirar estes últimos da “zona de conforto”, com a derrubada das cercas, a queima das plantações, o proprietário, que já não estava em condições financeiras de manter a propriedade e nem mesmo de obter lucro com ela, vislumbrou uma saída estratégica e lucrativa para si com a possibilidade da desapropriação com fins de reforma agrária, e, ao mesmo tempo, instigou os/as posseiros/as a procurarem auxílio junto aos sindicatos locais, à Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Piauí, e, posteriormente, ao INCRA, para resolverem a solução e, dessa forma, legalizarem a exploração e a posse da terra.

Outro elemento que nos permite reforçar a interpretação acima advém dos dados biográficos do proprietário, encontrados no acervo do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), um arquivo no qual consta que o senhor Francisco Pinheiro Landim foi deputado federal pelo estado do Ceará, durante os anos de

1990, 1994, 1998, 2002, e integrante de várias comissões, dentre essas participações destacamos: Comissão de Agricultura e Política Rural, integrante durante os anos de 1991 e 1992; Comissão Mista (Câmara e Senado) Especial sobre o Desequilíbrio Econômico Inter-Regional (1992); e Comissão Especial sobre a Seca no Nordeste e Atendimento às Populações Atingidas (1993), atuando como relator a fim de verificar denúncias de irregularidade no orçamento. E, por fim, ainda em 1993, o deputado foi acusado de atuar como intermediário de recursos entre empreiteiras e o Departamento Nacional de Obras contra a Seca (DNOCS).

Esses dados reiteram a interpretação de que o senhor Francisco Pinheiro Landim, como proprietário do imóvel rural Barreiros, possuía conhecimentos específicos acerca das questões fundiárias, e, considerando, a perda iminente do imóvel rural supracitado, tomou a decisão de investir contra os/as posseiros/as, resultando no confronto vivido e relatado pelo assentado Orlando de Sousa Carvalho (2018)²²: “[...] ele botava os trabalhadores dele para tocar fogo nas roças, botar nós para fora, o advogado dele vinha com uma liminar para nos expulsar, mas nós não saía”.

Esse cenário levou os/as posseiros/as a procurarem ajuda no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Picos - PI, na Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares (CONTAG), na Central Única dos Trabalhadores (CUT), a fim de resolver a situação, sendo orientados a permanecer na terra, resistir até acionarem o INCRA, objetivando a desapropriação da terra e a criação do primeiro assentamento de reforma agrária da microrregião do Piauí.

Dessa forma, o ano de 1994 torna-se o marco inicial do processo de territorialização do Assentamento Ambrósio - PI, compreendido como espaço e lugar (TUAN, 1983) singular e híbrido, um espaço permeado por transformações, permanências, transições e rupturas. Espaço cujo processo de formação dos sujeitos é (re)interpretado a cada experiência resultante das lutas travadas antes-durante-depois da conquista da terra.

O processo de formação dos/as assentados/as advém das experiências que “[...] surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas ideias [...] necessárias e aprendidas [...] no habitus de viver, em primeiro lugar, no trabalho e na comunidade imediata” (THOMPSON, 1981, p. 194). Em outras palavras, a compreensão da história do assentamento em geral e da História da Educação no assentamento, em particular, exige reconhecer os caminhos próprios que ele percorreu e os sujeitos específicos que estiveram envolvidos nesse processo.

²² Entrevista concedida por Orlando de Sousa Carvalho, Entrevista II. [27 jan. 2018]. Entrevistadora: Simone Vieira Batista. Assentamento Barreiros, estado do Piauí, 2018. 1 arquivo.mp3 (36 min.).

Dessas tramas, emergem relações específicas dos assentados entre si e com as elites locais. Embora uma mirada superficial possa sugerir certa adequação ou conformação diante da estrutura fundiária tradicionalmente presente e das relações de submissão pessoal no campo, um olhar mais detalhado – e menos afeito a generalizações – recomenda cautela e conduz a investigação para o uso dos costumes como forma de resistência e benefício; ainda que supostamente sustentado em práticas paternalistas, é possível pensar que, dada a experiência híbrida dos moradores do assentamento, muitos deles trabalhadores urbanos, e mesmo seu conhecimento dessas formas tradicionais de política local, tenham lançado mão de expedientes vários para alcançarem seus objetivos (THOMPSON, 1987a).

Em **Senhores e Caçadores**, Thompson (1987b) investigou as linhas que ligavam os trabalhadores simples das florestas de Windsor aos poderes formalmente constituídos, abordando tanto os modos populares de interpretação da lei quanto seus usos em benefício de causas dos trabalhadores, uma vez que a lei, ainda que represente um instrumento de domínio por parte do Estado e das elites, não pode ser absolutamente arbitrária, sob o risco iminente de sua ilegalidade. Assim, nesta e em outras obras, a leitura reducionista de que os trabalhadores da Inglaterra teriam se rendido às autoridades e às elites e aceitado seus termos, o historiador inglês contrapõe a hipótese de que se tratava antes de uma estratégia em busca de direitos e benefícios do que de uma adesão (THOMPSON, 1987, 2013).

Nessa perspectiva, o Assentamento Ambrósio ou Agrovila Ambrósio é a alcunha utilizada pelos/as assentados/as devido ao processo de ocupação que ocorreu pelo leste do imóvel rural: “[...] Agrovila Ambrósio não é o nome real, essa propriedade é Barreiros, esse nome foi por que as pessoas foram chegando ao assentamento pelo lado leste, onde se limita com Ambrósio”²³.

O Assentamento Barreiros, conforme atesta o Laudo de Avaliação Patrimonial constante no Processo nº 1996.00.00181-2, uma Ação de Desapropriação de Imóvel Rural, possui os seguintes limites: ao norte, Tiririca (Jaicós- PI); ao sul, Data Veados (Picos - PI); a oeste, Sítio Riachinho (Picos – PI); e, ao leste, Ambrósio (Picos - PI). Além de a ocupação ter ocorrido via Povoado Ambrósio, pertencente atualmente ao município de Geminiano - PI, a denominação permaneceu devido à utilização como ponto de referência pelos/as assentados/as para localizar o assentamento em casos como “[...] todo mundo que ia fazer uma ligação de

²³ Entrevista concedida por Francisco Canindé da Silva, Entrevista I. [13 jan. 2018]. Entrevistadora: Simone Vieira Batista. Assentamento Barreiros, estado do Piauí, 2018. 1 arquivo.mp3 (150 min.).

energia ou dar um endereço num comércio, utilizava o nome errado, daí foi ficando até hoje”²⁴, conforme atesta a Fotografia 11, abaixo:

Fotografia 11– Entrada do Assentamento Barreiros, Picos - PI, 2017



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

O nome oficial do assentamento é Projeto de Assentamento Barreiros (PA Barreiros), conforme atesta o Processo nº 1996.00.00181-2, uma ação de Desapropriação de Imóvel Rural por Interesse Social para fins de Reforma Agrária, proposta pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) contra o senhor Francisco Pinheiro Landim, atendendo à solicitação da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Piauí (FETAG – PI). Embora o nome oficial do Assentamento Ambrósio seja P. A Barreiros, nesta tese, utilizaremos a denominação usada cotidianamente pelos/as assentados/as e circunvizinhanças.

O processo de criação do Assentamento Ambrósio prosseguiu segundo as diretrizes do Incra para o processo de desapropriação (criação, instalação, estruturação e créditos); tal processo foi formalizado por meio do Decreto de 08 de novembro de 1994, publicado no Diário Oficial da União de 09 de novembro de 1994, Seção 1, página 16805, que determina que o imóvel rural denominado Barreiros, localizado no município de Picos, estado do Piauí fosse declarado área de interesse social para fins de reforma agrária, autorizando o Incra a promover a desapropriação conforme previsto nos artigos 84 e 184 da Constituição Federal de

²⁴ Idem à nota de rodapé 23.

1988, pelas disposições legais do Decreto-Lei nº 3.365, de 21 de junho de 1941, da Lei nº 4.132, de 10 de setembro de 1962, das Leis nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, Lei Complementar nº 76, de 6 de julho de 1993 e pelas normas de execução do Incra.

Por conseguinte, o Assentamento Ambrósio tem sua origem legal datada de 27 de junho de 1996, mediante a publicação da Portaria INCRA/SR-24/PI nº 24, de 27 de junho de 1996, no D.O.U nº 124, de 28 de junho de 1996, que criou o Projeto de Assentamento Federal Barreiros, localizado atualmente no município de Geminiano, no estado do Piauí, Código SIPRA PI 0040000.

No início do processo de desapropriação, o imóvel rural que deu origem ao Assentamento Ambrósio pertencia ao município de Picos - PI. O município, conhecido pela alcunha de Capital do Mel, tornou-se um dos maiores produtores de mel do Brasil, liderando o *ranking* nacional, segundo IBGE, principalmente, depois da criação da Casa Apis, resultado da união de cinco cooperativas de apicultores que tem exportado para os Estados Unidos cerca de 950 toneladas de mel por ano.

Em Picos, além da apicultura, principal fonte de renda da população, há um polo comercial de destaque e a maior feira livre do estado, propiciando aos trabalhadores/as formais a renda média mensal de 1,6 salários mínimos por pessoa, tendo uma das melhores rendas *per capita* se compararmos com a dos demais municípios que compõem a microrregião.

Picos está situada estrategicamente no principal entroncamento rodoviário do Nordeste, ligando o estado do Piauí ao Ceará, a Pernambuco, ao Maranhão e à Bahia. Devido ao fato de ser cortada pela BR-316 (Belém – Maceió), pela BR 407 (Bahia – Piauí), pela BR 230 (Transamazônica) e pela BR 020 (Brasília – Fortaleza), tornou-se uma cidade bastante barulhenta, devido ao intenso tráfego de caminhões, carretas, carros, ônibus, vans etc. O crescimento desordenado da cidade tem comprometido a infraestrutura, pois, além da população local, estimada em 76.928 mil habitantes (IBGE, 2017), a cidade recebe, aproximadamente, 3.000 mil pessoas por dia (população flutuante).

Outra característica marcante da cidade são as altas temperaturas e a baixa umidade do ar, principalmente durante os meses de setembro, outubro, novembro, dezembro, conhecido popularmente, como B-R-O BRÓ (bê erre ó (aberto) bro), nesses meses terminados com a sílaba BRO, todos os dias, a temperatura, muitas vezes, passa dos 40° C, deixando a paisagem cinzenta e seca, típica do semiárido nordestino.

A terceira maior cidade do estado do Piauí foi elevada à condição de município em 12 de dezembro de 1890, por meio da Resolução Provincial nº 33. Está situada na mesorregião

sudeste do Piauí, composta por 66 municípios agrupados em três microregiões, a saber: Picos, Alto Médio Canindé e Pio IX. A microregião de Picos é constituída por 20 municípios, dentre eles, o município de Geminiano, onde está situado o Assentamento Ambrósio, conforme apresentado nos Mapas 1 e 2:

Mapa 1 – Mesorregião Sudeste do Piauí



Fonte: IBGE CIDADES

Mapa 2 – Microrregiões do Piauí



Fonte: IBGE CIDADES

Geminiano era território de Picos até 1994, quando foi desmembrado e elevado à categoria de município, por meio da Lei Estadual nº 4.680. Semelhante aos demais municípios da microrregião, o clima em Geminiano é seco, a umidade relativa do ar é baixíssima, as temperaturas altas, ultrapassando os 40° C. A vegetação é rasteira e cinzenta, com plantas típicas do bioma caatinga (mandacaru, xique-xique, cacto, palma, umbuzeiro, aroeira, juazeiro), o solo é vermelho e pedregoso, formando paisagem única.

Situado à margem direita da Rodovia Federal BR 407, que liga o Piauí aos estados de Pernambuco e Bahia, conforme o Mapa 3, a seguir, o município possui população de 5.352 pessoas, que vivem basicamente da agricultura familiar e/ou estão ligadas ao funcionalismo público (Prefeitura Municipal), conseqüentemente, uma significativa parcela (52,2%) da população do município vive com renda *per capita* de até meio salário mínimo; logo, a quantidade de pessoas sem emprego, sem terra, sem as condições mínimas para sobrevivência é exorbitante.

Mapa 3 – Município de Geminiano – Piauí



Fonte: IBGE CIDADES

É nesse cenário geográfico que situamos o Assentamento Ambrósio, situado a 7 Km de distância do município de Geminiano, sendo necessário percorrer mais alguns quilômetros de estrada de terra para chegar ao local, “[...] trecho que recebeu apenas revestimento primário, tendo sido abandonado em seguida” (PROCESSO N° 1996.0000181-2, p. 169), cujas coordenadas geográficas são latitude 07° 12' 40" sul, e longitude 41° 20' 03" norte. Essa localização geográfica, especialmente a latitude, revelam o quão próximo o Assentamento está da Linha do Equador, conforme está expresso no Hino do Estado: “Piauí, terra querida/ Filha do Sol do Equador”. Isso explica as altas temperaturas, o solo seco e pedregoso, a baixa umidade do ar, a vegetação rasteira.

O Assentamento Ambrósio possui área total de 7.432,7507 hectares, segundo a retificação publicada no D.O.U de 04 de outubro de 2017, a grande extensão territorial aliada ao terreno plano, levemente ondulado, favoreceu o Assentamento com um solo vermelho, bem arenoso, propício ao cultivo do feijão, da mandioca, do caju, do milho. E, ainda, uma área coberta por mata virgem nas partes mais acidentadas do imóvel, com uma variedade vegetal nativa predominantemente de Pau D’arco, Mandacaru, Juazeiro, Gameleira,

fornecendo madeira bastante utilizada em construções rurais; e Marmeleiro, Mofumbo e Aroeira, utilizadas na produção do mel, uma vez que a apicultura é bastante disseminada na região. Dessa forma, visando ao desenvolvimento sustentável na divisão realizada pelo INCRA, cada assentado/a recebeu uma gleba constituída por duas partes de terra, na qual 75% é destinado ao plantio e à pastagem; e; a outra parte (25%), de reserva legal.

A exigência de que uma parte do lote seja constituída como reserva legal advém do fato de que o assentamento está situado na região do semiárido nordestino, região conhecida como polígono da seca. O Assentamento possui um clima com altas temperaturas, com ar seco e quente, com vegetação rasteira e esparsa (caatinga) deixando o solo nu. Tais características não favorecem a retenção da água nos quatro açudes existentes na propriedade devido à rápida evaporação da água, conseqüentemente, prejudicando as lavouras e a criação de animais. O abastecimento de água por meio do poço artesiano perfurado pelo INCRA e localizado na entrada do assentamento, fica restrito ao consumo das famílias.

Logo, a maior dificuldade encontrada pelos/as assentados/as para sobreviver no Assentamento é a falta de água que, aliada a longos períodos de estiagem, de julho a dezembro, torna a vida uma tarefa árdua, difícil, pois, além dos fatores acima mencionados, a região apresenta baixo índice pluviométrico, ou seja, chuvas irregulares e esparsas, resultando em longos períodos de seca, nos quais muitos/as assentados/as acabam desistindo, repassando e/ou vendendo o lote devido aos prejuízos financeiros que vão se acumulando.

O processo de territorialização do Assentamento Ambrósio no Piauí foi iniciado alguns anos antes da data de sua criação legal, em 1996, pois, conforme atesta a relação de ocupantes presente nos autos do Processo nº 1996.0000181-2, desde meados da década de 1980, antes do início da ação movida pelo INCRA, havia a presença de aproximadamente 30 pessoas no imóvel rural, a exemplo a senhora Maria José de Sousa que explorava um total de 20,0 hectares de terra da propriedade há 11 anos, conforme mostra a Fotografia 12:

Fotografia 12 – Relação de Ocupantes do Imóvel Barreiros

Nº DA OCUPANTE	NOME DO OCUPANTE	IDADE	Nº DE ANOS DE RESIDÊNCIA	ÁREA DE OCUPAÇÃO (M²)
01	ANTONIO CARNEIRO	82	81	1,0
02	ANTONIO FALCÃO SOBRINHO	65	65	1,0
03	ANTONIO JOSÉ BARBOSA	25	23	1,0
04	ANTONIO PEREIRA DOS SANTOS	56	54	1,0
05	AFRÍDIO DIAS DOS SANTOS	45	43	1,0
06	AUGUSTO CARNEIRO DE SOUSA	44	43	1,0
07	AUGUSTO LUIZ DO NASCIMENTO	27	25	1,0
08	CRISTIANO EDUARDO DE OLIVEIRA	50	48	1,0
09	FERNANDO FRANCISCO FERREIRA	33	31	1,0
10	FRANCISCO JOSÉ DOS SANTOS	39	37	1,0
11	FRANCISCO DAS CHAGAS FILHO	29	27	1,0
12	FRANCISCO DE ARAÚJO SILVA	44	42	1,0
13	FRANCISCO DE SOUSA JÚNIOR	39	37	1,0
14	FRANCISCO JOSÉ DOS SANTOS	33	31	1,0
15	FRANCISCO JOAQUIM DE CARVALHO	33	31	1,0
16	FRANCISCO RAIMUNDO TAVES DA SILVA	48	46	1,0
17	FRANCISCO RAIMUNDO FERREIRA	38	36	1,0
18	HELENO RAIMUNDO DOS SANTOS	35	33	1,0
19	ILDO BATISTA DE OLIVEIRA	51	49	1,0
20	JOSÉ ALVES DE FIGUEIREDO	41	39	1,0
21	JOSÉ BANDEIRA DE SOUSA	54	52	1,0
22	JOSÉ ERONALDO DA SILVA	25	23	1,0
23	JOSÉ FRANCISCO LACERDA	44	42	1,0
24	JOSÉ RAIMUNDO FERREIRA	38	36	1,0
25	JOSÉ PEDRO DE SOUSA	38	36	1,0
26	JOSÉ RAIMUNDO DA SILVA	37	35	1,0
27	JOSÉ RODRIGUES DA SILVA	48	46	1,0
28	LUIS RAIMUNDO DE ARAÚJO	31	29	1,0
29	LUIS CARLOS DOS SANTOS	47	45	1,0
30	MARCEL GONÇALVES DE MELO	48	46	1,0
31	MARIA ANTONIA DOS SANTOS	32	30	1,0
32	MARIA JOSÉ DE SOUSA	35	33	1,0
33	IRLANDO SOUSA DE CARVALHO	41	39	1,0
34	MARCELO CARNEIRO DE OLIVEIRA	68	66	1,0
35	RAIMUNDO RIBEIRO DE SOUSA	58	56	1,0
36	SALVADOR JOSÉ DA SILVA	28	26	1,0

Fonte: INCRA (Processo nº 1996.0000181-2)

Dessa forma, a ocupação da terra pelos/as assentados/as remonta ao período de intensas mobilizações da CPT-PI em prol dos/as trabalhadores/as rurais, advindas das articulações e dos direcionamentos de ações ocorridas após a realização do 1º Congresso Nacional dos Sem Terra, em 1985. A CPT, juntamente com o sindicato de trabalhadores rurais da região de Picos e da CUT, propiciou os elementos necessários à consolidação do MST no Piauí, permitindo que a semente da luta pela terra fosse disseminada paulatinamente no estado.

Podemos concluir que a aquisição do crédito rural não foi para investimento na propriedade que, apesar de possuir aptidão agrícola, extrativista e pecuária, não foi, em momento algum, explorada pelo proprietário, que sabia da existência de posseiros/as residindo há mais de 20 anos na terra, como nos assegura o relatório de vistoria do INCRA, do período de 07/03/1994 a 10/03/1994: “[...] a aptidão agrícola pode ser comprovada através de alguns moradores que ali residem a mais de 20 anos, sempre cultivando durante o período chuvoso, arroz, milho, feijão, algodão e mandioca” (PROCESSO SR-24/PI Nº 54380.004316/2009-19, p. 1).

A ocupação da propriedade por posseiros também foi mencionada no Relatório Técnico (Preliminar de Dados e Informações sobre o Imóvel Rural Barreiros), do período de

07/03 a 10/03/1994, em resposta à Ordem de Serviço/SR (24) PI/ N°14/94, de 01/03/94, que descreveu a atividade como uma relação pacífica:

Os posseiros que se encontram na área, em número de 62, [...] cultivam milho, mandioca, feijão, algodão e caju. Alguns com expressivas áreas beneficiadas. O maior problema encontrado entre esses trabalhadores tem a falta d'água, mormente nos últimos 04 anos, quando a região foi sistematicamente atingida por severa estiagem. Tais posseiros encontram-se bem organizados, inclusive fundaram uma associação denominada **Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio, devidamente registrada e com inscrição e CGC**. Pelo que podemos depreender não existem conflitos sociais mais graves no imóvel, havendo ocorrido apenas um desentendimento com o proprietário, quando tentou cercar parte da área ocupada pelos posseiros, havendo estes arrancado as estacas, sem maiores consequências (Processo SR-24/PI n° 54380.004316/2009-19, p. 14, grifo nosso).

Em outro Relatório, presente no Processo n° 1996.0000181-2, há a confirmação de que a ocupação da terra aparentava ser “consensual”, uma vez que os laudos de vistoria, do período de 07 a 18/06/1995, atestam que “[...] na parte sul da propriedade, onde é exercida a exploração mencionada não há qualquer interferência por parte dos ocupantes. A resistência oferecida pelos trabalhadores aconteceu há cerca de 02 anos quando o proprietário tentou cercar a área por eles ocupada” (PROCESSO N° 1996.0000181-2, p. 71). A “ocupação consensual” ocorria na parte norte da propriedade, onde os ocupantes traziam seus animais para pastar “[...] cada um trazia seus animais [gado] e deixavam aqui dentro e depois vinham procurar com aquelas roupas de vaqueiro”²⁵.

Por conseguinte, a territorialização do Assentamento Ambrósio ocorreu a partir da constatação pelos/as trabalhadores/as de que a propriedade possuía área territorial muito vasta, porém pouco utilizada “[...] eles perceberam que essa área era muito extensa e a propriedade só tinha movimento lá do outro lado, cerca de 10 km de distância de onde está o assentamento hoje, aqui era uma “solta”, chamavam de Solta dos Brito”²⁶. Assim, em junho de 1987, um pequeno grupo, incluindo o senhor Orlando Carvalho, realizou a “[...] primeira pinicada da pista até aqui, depois que eles entraram e já tinha desmatado um pedaço de terra, o dono ficou sabendo e mandava os capangas expulsar eles, queimavam a roça”²⁷. Contudo, os/as trabalhadores/as continuavam a insistir na ocupação da terra e, por fim, decidiram

²⁵ Entrevista concedida por Francisco Canindé da Silva, Entrevista I. [13 jan. 2018]. Entrevistadora: Simone Vieira Batista. Assentamento Barreiros, estado do Piauí, 2018. 1 arquivo.mp3 (150 min.).

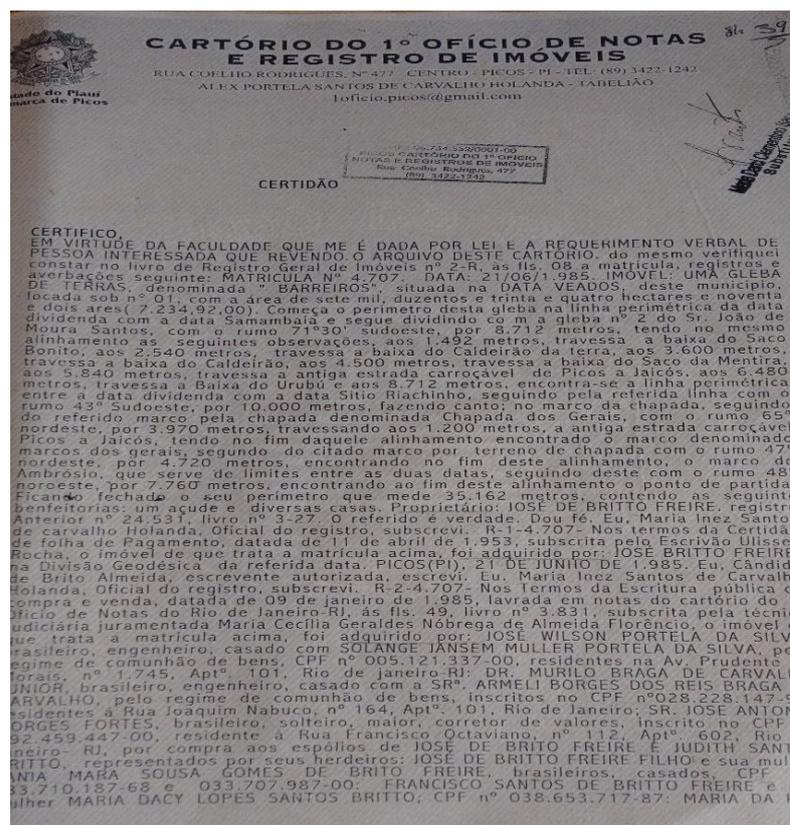
²⁶ Idem à nota de rodapé 23.

²⁷ Idem à nota de rodapé 23.

construir “[...] umas barracas de pau a pique, daí, os capangas derrubavam, eles construíam de novo, era uma confusão, foram à polícia, depois à justiça gastaram muito com advogados”²⁸.

A ocupação era relativamente “pacífica” quando comparada com outras histórias e foi iniciada antes da aquisição do imóvel pelo senhor Landim. A certidão de compra do imóvel, conforme atestam as Fotografias 13, 14 e 15, revela que o imóvel foi adquirido em 11/04/1953, pelo senhor José de Britto Freire, e, posteriormente, a propriedade ficou como herança para seus três filhos (José de Britto Freire Filho, Francisco Santos de Britto Freire, Aguinaldo Santos de Britto Freire) e suas cinco filhas (Maria da Paz Britto Mourelle, Ana Mary Britto Penna Botto, Mirian Britto Freire Motta, Judtih Maria de Britto Freire Pacheco e Maria das Graças de Britto Lobão Melo). Eis a razão pela qual a propriedade ficou conhecida como a “Solta dos Brittos” em alusão ao sobrenome dos proprietários.

Fotografia 13 – Certidão de Compra e Venda do Imóvel Barreiros 1/3



Fonte: INCRA (Processo SR-24/PI nº 54380.004316/2009-19).

²⁸ Idem à nota de rodapé 23.

Não consta nos documentos presentes nos dois processos analisados (Processo nº 1996.0000181-2) e (Processo SR-24/PI nº 54380.004316/2009-19) quando ocorreu a morte do senhor José de Britto Freire e nem a partir de qual ano a propriedade passou para os/as herdeiros/as. Assim, não sabemos a data precisa em que a propriedade ficou desabitada e improdutiva, uma vez que os/as herdeiros/as, conforme atesta a certidão, residiam todos/as no estado do Rio de Janeiro e que, somente no ano de 1985, ocorreu a venda da propriedade para o senhor José Wilcar Portela Silva, que também residia no Rio de Janeiro, conseqüentemente, sem alterações no funcionamento do imóvel, favorecendo a ocupação paulatina e sem confrontos por trabalhadores/as rurais desprovidos de terra da região.

Depois disso, o imóvel foi vendido mais duas vezes. Na última venda, foi adquirido pelo senhor Francisco Pacheco Landim, em 1992, sendo posteriormente motivo da Ação de Desapropriação movido pelo INCRA. Durante todo este período, a ocupação foi crescendo, mais famílias foram se alojando na parte norte da propriedade, não havia nenhuma intenção por parte dos/as posseiros/as de oficializar a exploração da terra, nem mesmo filiação com os movimentos sociais que estavam aflorando no estado do Piauí durante o ano de 1985.

Diferentemente da maioria dos assentamentos de reforma agrária em Ambrósio, a ocupação foi pacífica, apesar de ter ocorrido um desentendimento entre o proprietário Francisco Pacheco Landim e os/as posseiros/as, conforme relatado nos dois processos do INCRA acima mencionados. Dessa forma, a atitude tomada pelo proprietário, em 1993, objetivando cercar a área ocupada, foi o estopim para que os/as trabalhadores/as rurais buscassem auxílio nos sindicatos e nos movimentos sociais da região. Essa situação de embate entre o proprietário e os/as posseiros/as também foi confirmada em entrevista pelo assentado Orlando Sousa de Carvalho²⁹, que participou da ocupação e teve sua roça queimada durante esse desentendimento, afirmando que “[...] a briga foi grande [...] nessa época, nós tivemos muito apoio do Sindicato de Picos, nós fazíamos reunião com o advogado da FETAG, tivemos muito apoio de Osmar Araújo, que era presidente da FETAG na época”.

Ao buscar ajuda no Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Picos - PI e na FETAG-PI, em 1993, os/as assentados/as começaram a ter contato com as propostas e a vislumbrar a possibilidade de criação do assentamento, conforme relato do assentado Francisco Canindé da Silva, os direcionamentos iniciais tinham o propósito de ensinar como “[...] contratar um advogado, aquelas explicações primeiras, por que você está invadindo? Porque lá está abandonado. Ninguém trabalha, a gente não tem terra, estamos lutando pela terra”.

²⁹ Entrevista concedida por Orlando de Sousa Carvalho, Entrevista II. [27 jan. 2018]. Entrevistadora: Simone Vieira Batista. Assentamento Barreiros, estado do Piauí, 2018. 1 arquivo.mp3 (36 min.).

Dessa forma, a FETAG e o Sindicato não apenas orientaram os/as assentados/as a permanecerem na terra, mas também foram responsáveis por ensiná-los a “lutar pela terra”, a conhecer os trâmites e os órgãos que poderiam ajudá-los a conquistar a terra, e, durante esse processo, os/as assentados/as tiveram o apoio bastante significativo do líder sindical Osmar Araújo, que, posteriormente, em 1994, foi eleito vice-governador do Estado do Piauí, segundo o assentado Orlando de Sousa Carvalho³⁰ “[...] Osmar Araújo deu muito, muito apoio a nós”.

A criação do Assentamento Ambrósio começou a germinar entre os/as posseiros/as, cuja intenção inicial era permanecer no imóvel Barreiros pelo tempo suficiente para solicitar à justiça direito a usucapião, conforme Lei nº 6.969, de 10 de dezembro de 1981, que dispõe sobre ação de usucapião, tendo em vista que alguns já estavam trabalhando na terra há muitos anos, conforme atesta a relação de ocupantes que estão na propriedade há 32 anos, a exemplo do senhor José Ribamar da Silva, a seguir, na Fotografia 16.

Fotografia 16 – Relação de Ocupantes do Imóvel Barreiros

The image shows two identical copies of a document titled "RELAÇÃO DE OCUPANTES" (List of Occupants) for "IMÓVEL BARREIROS". The document is a form with a header section and a table of occupants.

Header Information:

- IMÓVEL: BARREIROS
- DATA: VEADOS
- PROPRIETÁRIO: FRANCISCO PINHEIRO LANDIM
- MUNICÍPIO: PICOE
- POVOADO: SOLTA DOS BRITOS
- UNIDADE DA FEDERAÇÃO: PIAUÍ

Table 1 (Top Copy):

Nº DE ORDEM	NOME DO OCUPANTE	IDADE (anos)	Nº DE PESSOAS	TEMPO DE OCUPAÇÃO (anos)	ÁREA EM PLANTAS (m²)
1	FRANCISCO DAS CHAGAS MOREIRA	05	02	14	0,5
2	BASÍLIO MOFERRANTA	31	03	04	0,5

Table 2 (Bottom Copy):

Nº DE ORDEM	NOME DO OCUPANTE	IDADE (anos)	Nº DE PESSOAS	TEMPO DE OCUPAÇÃO (anos)	ÁREA EM PLANTAS (m²)
1	FRANCISCO AGUIAR DE AGUIAR	27	2	27	0,5
2	JOSÉ BELO BATISTA	30	4	03	2,0
3	JOSÉ RIBAMAR DA SILVA	03	1	32	1,0

Fonte: INCRA (Processo nº1996.0000181-2)

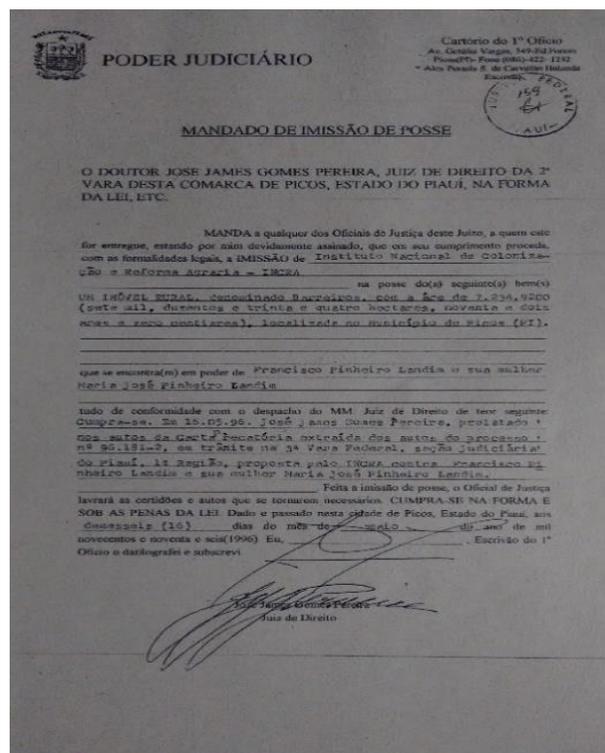
A presença de posseiros/as no imóvel rural Barreiros há mais de 20 anos é corroborada pelo Relatório Técnico (07/03 a 10/03/1994), uma das peças que compõe o Processo SR-24/PI nº 54380.004316/2009-19, que a “[...] aptidão agrícola pode ser comprovada através de alguns

³⁰ Idem à nota de rodapé 22.

moradores que ali residem a mais de 20 anos, sempre cultivando durante o período chuvoso” (Item VI – Potencialidade Agrícola do Imóvel, p. 14).

Assim, em meados de 1994, sob a orientação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Picos, da FETAG, os/as ocupantes do imóvel rural Barreiros solicitaram, junto ao INCRA, a criação do Assentamento: “[...] o sindicato começou a levar a causa para o INCRA, que decidiu comprar a propriedade e tornar um assentamento [...] quando o Incra chegou não tinha as 220 famílias ainda, quem decretou que tinha que ser 220 foi o Incra, com base num estudo que mediu a terra”³¹. A partir desse momento, os/as posseiros/as iniciaram outra etapa da luta pela terra: encontrar famílias que estivessem dispostas a viver da terra e numa terra específica, o primeiro assentamento de reforma agrária da microrregião de Picos - PI. Como resultado dessa ação, em maio de 1996, o INCRA recebeu o documento de posse da propriedade rural, conforme apresentado na Fotografia 17:

Fotografia 17 – Mandado de Imissão de Posse do Imóvel Rural Barreiros - PI



Fonte: INCRA (Processo SR-24/PI nº 54380.004316/2009-19)

Por conseguinte, em 27 de junho de 1996, foi oficialmente criado o Assentamento Barreiros que, devido à extensão territorial da propriedade, foi dividido em dois núcleos “[...] este primeiro com 120 casas e outro mais adiante com 90 casas, mas sendo o mesmo

³¹ Idem à nota de rodapé 23.

assentamento”³². O processo de desapropriação que deu origem ao Assentamento Ambrósio tramitou até 2013, por haver divergência quanto ao valor do hectare de terra e, conseqüentemente, do valor da indenização por parte do proprietário, que discordou dos laudos periciais apresentados pelos técnicos do INCRA. Assim, questão específica, que ajuda a compreender as peculiaridades desse espaço, diz respeito ao fato de que seu proprietário não se recusava a entregar o imóvel, buscando, antes, auferir lucro maior com sua venda. Trata-se, nesse caso, de uma relação entre aqueles que lidam com a terra como valor mercantil, especulação fundiária, e aqueles que se relacionam a ela a partir da experiência do trabalho rural.

Tal fato não foi empecilho para a continuidade do processo de instauração, estruturação e infraestrutura do assentamento pelo Incra. Em paralelo ao Processo nº 1996.0000181-2, Ação de Desapropriação do Imóvel Rural Barreiros, foi iniciado um segundo Processo, SR-24/PI nº 54380.004316/2009-19, referente à criação do Projeto de Assentamento PA Barreiros, concluído em 2009, possibilitando que o processo de territorialização e de espacialização do assentamento acontecesse por meio da construção das estradas de acesso ao imóvel, a perfuração do poço para abastecimento das casas, instalação da rede elétrica, construção da capela, da escola, do posto de saúde e da sede da associação.

Todavia, é preciso considerar também as aprendizagens que permitiram ao/à assentado/a o acesso aos programas de crédito e financiamentos, capacitação e assistência técnica do INCRA, a elaboração de estratégias coletivas para negociar e pesquisar preços para comprar o material de construção das casas, definição de propostas visando o melhor aproveitamento dos recursos financeiros do INCRA, durante a construção das duas agrovilas, permitindo que muitos assentados trabalhassem e recebessem renda extra e, ainda, economizando material que lhes permitiram construir a sede da associação.

Destarte, Ambrósio é um assentamento híbrido, resultado de um processo de territorialização e espacialização bastante peculiar, distinto e singular dos demais existentes no estado do Piauí, não apenas pela maneira como ocorreu a ocupação da terra, mas também pelas estratégias utilizadas e escolhidas pelos assentados durante a luta pela terra, na criação e na construção de um assentamento desvinculado dos grandes movimentos sociais do campo, e que, ao mesmo tempo, utilizou de ferramentas e subsídios próprios desses movimentos para alcançar seus objetivos.

³² Idem à nota de rodapé 23.

Apesar dessas “diferenças” na criação do Ambrósio, o assentamento é parte constituinte da proposta de reforma agrária nacional, é também uma fração do território resultante do processo histórico acerca da terra no estado do Piauí, bem como das atuais questões fundiárias, ou seja, o assentamento compõe o “[...] conjunto de interpretações e análises da realidade agrária, que procura explicar como se organiza a posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras na sociedade brasileira” (STEDILE, 2011, p. 15-16).

Nessa perspectiva, escrever a história do “espaço e lugar” denominado Ambrósio é fundamental à investigação sobre o contexto no qual culturas, saberes e práticas orientaram e orientam a educação escolar desse Assentamento, bem como o significado que os assentados conferem à vida nesse espaço que é, em si, educativo, ou seja, essa caracterização adquiriu relevância para a análise, por considerar as peculiaridades da formação e da cultura dos assentados e o seu contexto, juntamente com as permanências e as transformações consideradas como determinantes no processo de consolidação de mudanças nesse espaço, pois “[...] todo significado é um significado-dentro-de-um-contexto e, enquanto as estruturas mudam, velhas formas podem expressar funções novas, e funções velhas podem achar sua expressão em novas formas” (THOMPSON, 2001, p. 243).

2.1.1 A Luta pela Terra no Piauí: o caminho histórico até o Ambrósio

Para compreender o Assentamento Ambrósio como “espaço e lugar”, torna-se imprescindível localizá-lo historicamente como parte intrínseca de uma luta maior oriunda dos movimentos sociais do campo pela terra, bem como associá-lo à história de luta de outros assentamentos do Piauí e sua relação com a história da reforma agrária no Brasil.

A luta pela terra no estado do Piauí, que resultou na criação do primeiro assentamento piauiense (Assentamento Marrecas), está associada à gênese do MST no estado. Foram quatro anos de formação, atividades, eventos e criação de espaços de socialização política desenvolvidas pela CPT, em parceria com a CUT, com os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais Piauienses e com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) atuantes na capital do estado e na macrorregião de Picos, denunciando o avanço do latifúndio e as precárias condições de vida dos camponeses, o que propiciou, em 1989, a criação do MST no Piauí.

Na macrorregião de Picos, a atuação das CEBs na luta pela terra foi impulsionada com a instalação da Diocese, em 1975. Dom Augusto Alves da Rocha, primeiro bispo do município, possuía vínculo com as CEBs e o Movimento de Educação de Base (MEB) antes mesmo de vir para região. Esta ligação contribuiu para a articulação entre o MEB e as

comunidades rurais, possibilitando, posteriormente, a atuação do MEB e a formação de lideranças políticas da região. No Ambrósio, essa influência foi revelada tanto na escolha do padroeiro como também foi fundamental na negociações com o INCRA, conforme relato do assentado Orlando de Souza Carvalho³³

A gente procurava os órgãos trabalhistas e éramos sempre bem recebidos. Muitas vezes, eu saí daqui sem dinheiro com a quantia só da passagem, para Teresina, quando eu chegava em Teresina, ia direto para FETAG. E eles iam comigo para o INCRA, eu nunca fui sozinho, nós só íamos com a frente trabalhista e a igreja.

Nesse caso, a religião católica foi fundamental para a conquista da terra pelos assentados do Ambrósio, a igreja contribuiu, sobremaneira, no *fazer-se* dos trabalhadores, por meio das reuniões, das palestras, dos eventos ligados à questão agrária na macrorregião de Picos.

Apesar da questão agrária no estado ser um problema latente – conforme atesta o censo de 1980, dos 25 milhões de hectares de terras que o Piauí possuía, apenas 9 milhões de hectares eram disponibilizados para agricultura e somente 995 mil hectares eram efetivamente utilizados para produção agrícola, a ocupação de terras no estado foi um grande desafio, pois “[...] predominava a concepção de que no Piauí era muito difícil fazer ocupação. [...] As instituições desenvolviam a luta pela reforma agrária, defendiam os posseiros na luta pela terra, mas não concebiam a ocupação da terra” (FERNANDES, 2000, p. 118).

Essa compreensão era predominante entre os próprios movimentos sociais locais, que consideravam “pelega” a atuação dos sindicatos rurais aliado à ausência de formação militante e à falta de “consciência” dos trabalhadores rurais acerca da luta pela terra e da urgência das ocupações. Esse entendimento foi reforçado com a dificuldade do MST para se instaurar no estado, em 1985, sendo necessário realizar uma formação com os/as trabalhadores/as, que ficou sob incumbência da CPT.

A participação da CPT foi fundamental no processo da luta pela terra no estado do Piauí. A Ata da XI Assembleia Estadual da CPT, em 1985, revela como o trabalho de “formação” estava sendo feito com os trabalhadores rurais piauienses. A formação era iniciada com reflexões e orações religiosas e, em seguida, ocorria a apresentação do contexto brasileiro:

³³ Entrevista concedida por Orlando de Sousa Carvalho, Entrevista II. [27 jan. 2018]. Entrevistadora: Simone Vieira Batista. Assentamento Barreiros, estado do Piauí, 2018. 1 arquivo.mp3 (36 min.).

Iniciaram com a **oração da manhã que teve como tema: a caminhada do povo nordestino caracterizada pelo sofrimento e a esperança de transformar a realidade.** “[...] o governo civil que sucedeu a ditadura militar é o resultado de uma aliança entre os partidos PMDB e PDS, e as bandeiras levantadas: Nova Constituinte, Reforma Agrária e Novo Pacto Social não estão respondendo às exigências dos trabalhadores porquanto prevalece nas decisões os interesses dos latifundiários e donos do poder econômico do país. Conclui-se que a “Nova República” continua a mesma política dos governos anteriores”. (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2004, p. 6, grifo nosso).

Em seguida, eram feitos alguns questionamentos à plateia buscando instigá-la a refletir sobre o cenário local e como estava sendo a atuação dos movimentos e das organizações sociais piauienses em busca de soluções para as violências que estavam ocorrendo continuamente contra os trabalhadores do campo, conforme indicado no trecho a seguir:

Justino Rafagmim, membro da coordenação Estadual da CPT, fez um confronto da situação brasileira atual com a caminhada de nossas organizações no Piauí e no final foi lançada as seguintes questões para discutir em grupos: - Estamos preparados para enfrentar este Brasil que está aí? Em que aspectos devemos nos reforçar no Piauí? O plenário concluiu que não estamos preparados. O número das pessoas conscientizadas é pouco e falta organização. Por outro lado, vimos que precisamos reforçar o trabalho das CEBS, a luta por um sindicalismo autêntico, a formação de lideranças sendo que o importante é partir de ações concretas. Após este trabalho levantou-se a questão: Em que a CPT pode ajudar nesta caminhada, que instrumentos pode oferecer aos trabalhadores? Ir. Pompéia analisando as respostas dos grupos salientou que a CPT é um organismo de assessoria e de apoio as lutas dos trabalhadores. (ATA DA XI ASSEMBLÉIA ESTADUAL DA CPT, 1985, p. 7).

A formação realizada pela CPT revela o empenho deste movimento em prol dos trabalhadores rurais na luta pela terra no estado do Piauí e a relação entre religião e lutas sociais expressa nos textos religiosos. A tradição religiosa católica, fortemente arraigada na cultura piauiense, foi utilizada como recurso pedagógico para sensibilização dos trabalhadores rurais. Esse vínculo dos trabalhadores com a religião foi fundamental na organização da luta pela terra, mas, também, no desenvolvimento de experiências vividas e percebidas que propiciaram o *fazer-se* dos trabalhadores, semelhante ao que ocorreu durante a formação da classe operária inglesa e a religião metodista. Segundo Thompson (2011), após 1975, o metodismo avançou sobremaneira entre o operariado inglês, isto, impulsionou o agir dos trabalhadores de forma mais intensa como força, e, por meio da religião, os trabalhadores tiveram experiências com a “[...] democracia, disciplina, doutrina e emotividade” (p. 38), elementos fundamentais ao seu *fazer-se* classe operária.

Além dessa questão, fica evidente que a CPT apoiava a luta dos/as trabalhadores/as do campo pela reforma agrária e por melhorias *na* e *para* vida no campo, mas não estimulava o confronto, nem as ocupações de latifúndios, por considerarem que a maneira mais segura e eficiente para realização da reforma agrária era por meio da negociação com o Governo. Esse posicionamento contrariava a prerrogativa do MST, que considerava a ocupação como sendo a ação política primordial na luta pela terra. Para o MST, era necessário que o movimento trabalhasse para desmistificar o discurso do localismo alicerçado no pressuposto de que os problemas fundiários de cada estado e/ou região estavam dissociados da questão agrária nacional (FERNANDES, 2000).

Nesse sentido, a atuação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) foi crucial para a organização e a articulação política dos/as camponeses/as piauienses em prol da reforma agrária, tornando possível, depois de quatro anos de formação, a instauração oficial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Piauí, conforme o relato: “[...] vivemos um momento especial na história do Brasil e não podemos perder as oportunidades de espaços que se abrem para lutar por uma sociedade justa [...] Devemos incorporar na nossa vida o projeto de vivermos como irmãos e de lutar pelo bem de todos”³⁴ (ATA DA XI ASSEMBLÉIA ESTADUAL DA CPT-PI, 1985, p. 9).

Dessa forma, a questão agrária no Piauí está ligada à questão agrária nacional, histórico fortemente agravado durante o processo de industrialização, ocorrido na década de 1950, que inaugurou um modelo de agricultura vinculado ao setor industrial, denominado de agroindústria, com o intuito de modernizar a produção agrícola mediante a utilização de insumos, ferramentas, máquinas, adubos, agrotóxicos e também o beneficiamento dos produtos agrícolas para o mercado interno e externo. Esse processo de modernização, entendido especialmente em função da mecanização para aumento da produção, intensificou as desigualdades sociais no campo e vulnerabilizou ainda mais os camponeses.

Aliado ao processo de industrialização do espaço rural, ocorreu também o processo de desterritorialização e expropriação de uma significativa parcela do campesinato piauiense, devido à dificuldade de competir com os produtos agrícolas da agroindústria, ausência de incentivo governamental à agricultura familiar, conseqüentemente, muitos/as camponeses/as perderam suas terras por contraírem dívidas bancárias, o que aumentou o processo de emigração.

³⁴ Declaração feita por Dom Augusto Alves da Rocha, bispo da Diocese de Picos e líder da CPT- PI.

No estado do Piauí, a luta era prioritariamente contra a expropriação dos/as camponeses/as de suas terras, enquanto a luta nacional estava focada contra a concentração de terras e em prol da reforma agrária, pois a solução proposta pelo Governo ocorria por meio da “[...] implantação de projetos que acontecia em detrimento da realidade dos camponeses, que excluídos restava apenas, quando possível, o assalariamento aos empresários e latifundiários” (FERNANDES, 2000, p. 119).

Para compreender esse cenário, é mister conhecer como a questão fundiária foi historicamente alicerçada em torno do latifúndio no Brasil, iniciada com o processo de colonização e a instauração do regime de sesmarias, o instrumento legal que marca o gênesis da distribuição de terras, ou seja, o direito agrário no Brasil. Esse dispositivo legal advém de um costume praticado em Portugal, no ano de 1375, estabelecendo que “[...] as terras eram concedidas por tempo determinado e o proprietário estava obrigado a trabalhar nelas, diretamente ou por terceiros, pagando à coroa a sexta parte da obtenção da produção, chamada antigamente de “sesma” (GERMANI, 2006, p. 122).

A Lei das Sesmarias foi transposta para a colônia portuguesa no Brasil, estabelecendo como deveria ocorrer a concessão de uso das terras e quem tinha direito à posse da terra, logo, os critérios determinados para a concessão excluía indíos, escravos e judeus, que não eram considerados “puros de sangue”, conseqüentemente, apenas os homens brancos e católicos tornaram-se os únicos a possuir o direito a terra. Esse modelo de política econômica e organização social predominante na colônia estava alicerçada em três pilares: o grande latifúndio, a monocultura para exportação e o trabalho escravo, que correspondem, historicamente, ao nascimento do latifúndio brasileiro.

Com a proclamação da Independência do Brasil, em 1822, houve o fim do regime de concessões de terra por título de sesmaria. No entanto, na prática, nada mudou até a promulgação da Lei de Terras nº 601, de 1850, que estabeleceu a propriedade privada da terra mediante pagamento em dinheiro. Isso legitimou o poder dos latifundiários, uma vez que privou uma significativa parcela da população, particularmente a pobre, do acesso livre a terra.

Dessa forma, a Lei de Terras foi “[...] o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil” (STEDILE, 2011, p. 23). E ainda representou uma estratégia política e econômica da elite brasileira não apenas para manter e legitimar a estrutura agrária, mas também para resolver o problema da escassez de mão de obra para trabalhar nas lavouras de café.

Esse cenário, juntamente com a abolição da escravidão via Lei Áurea, em 1888, e a decadência do modelo agroexportador, propiciou a vinda dos imigrantes europeus para trabalhar em regime de colonato nas lavouras de café, em que os colonos ficavam “responsáveis” pela produção agrícola de determinada área do latifúndio mediante a assinatura de um contrato com o proprietário, que lhe concedia um adiantamento. Assim, o latifundiário garantia sua produção agrícola, pagando uma quantia irrisória ao colono, que não conseguia quitar o adiantamento e acabava “preso” à fazenda por dívidas.

Outro momento crucial na história da questão fundiária brasileira refere-se à aprovação, em 1916, do Código Civil, que vetou a revalidação das sesmarias e a legitimação do direito de usucapião, estabelecendo o prazo de 10 anos contínuos de ocupação numa área de até 10 hectares, para obtenção do título da terra. Esse cenário foi alterado em 1929, com a drástica queda do preço do café, propiciando a decadência da oligarquia rural e alavancando o processo de industrialização do país. Logo, o regime de colonato perdurou até as décadas de 1940 e 1950, com o início do processo de modernização da agricultura e desterritorialização do campesinato.

Outra mudança significativa para a questão fundiária brasileira ocorreu nos anos de 1960, durante o Governo de João Goulart, considerado o primeiro presidente, em toda a história brasileira, disposto a dialogar e a realizar a reforma agrária mediante a alteração da Constituição de 1946, que estabelece, no Art. 147 “[...] o uso da propriedade será condicionado ao bem-estar social”. Tal prerrogativa estava atrelada ao cumprimento da determinação existente no Art. 141, no qual “[...] a expropriação por interesse social devia ser precedida de prévia e justa indenização em dinheiro” (BRASIL, 1946). A proposta do então presidente da República, João Goulart, não foi aceita pela elite brasileira, tornando-se uma das principais razões para a sua destituição do poder, por meio do Golpe Militar, em março de 1964.

Nos primórdios do regime ditatorial militar, ocorreu forte repressão aos movimentos sociais e, ao mesmo tempo, uma iniciativa em prol da realização da reforma agrária no Brasil, segundo o modelo e a concepção do grupo político no poder. Assim, foi criado um aparato legal que, concomitantemente, legitimou juridicamente um obstáculo à realização da reforma agrária, uma vez que o trabalhador rural estava proibido de grevar, conforme o estabelecido no Estatuto do Trabalhador Rural, de 1963; e que consolidou a estratégia da elite política para limitar a ação dos movimentos sociais do campo, por meio da promulgação da Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, estabelecendo os objetivos e os meios de acesso à propriedade rural,

Art 16. A Reforma Agrária visa estabelecer um sistema de relações entre o homem, a propriedade rural e o uso da terra, capaz de promover a justiça social, o progresso e o bem-estar do trabalhador rural e o desenvolvimento econômico do país, **com a gradual extinção do minifúndio e do latifúndio.**

Ainda durante o Regime Militar, em 4 de novembro de 1966, por meio do Decreto nº 59.456, foi instituído o primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária, que não saiu do papel e representou um engodo para o campesinato, visto que a nova legislação patrocinou “[...] a ‘modernização conservadora’, que alargou as desigualdades na agricultura elevou o preço das terras agrícolas, destruiu a propriedade agrícola familiar e consolidou o latifúndio” (BERGAMASCO; NORDER, 1999, p. 54).

Juntamente com a proposta do Estatuto da Terra, foram criados, no período militar, o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA), aglutinados para a criação do INCRA, por meio do Decreto nº 1.110, de 9 de julho de 1970, órgão governamental responsável pela reforma agrária e colonização da Amazônia, compreendendo a Reforma Agrária como sendo um “[...] conjunto de medidas para promover a melhor distribuição da terra mediante modificações no regime de posse e uso, a fim de atender aos princípios de justiça social, desenvolvimento rural sustentável e aumento de produção” (BRASIL, 1964).

Apesar dos avanços legais em relação à questão agrária no Brasil, é pertinente afirmar que a reforma agrária foi pauta apenas do discurso político durante os 20 anos de regime militar, ficando limitada ao processo de colonização, uma vez que a reforma agrária proposta era pontual, ocorrendo em áreas restritas em que houvesse grande tensão social, descartando uma proposta ampla de nível nacional. Dessa maneira, o Governo conseguiu conciliar duas propostas contraditórias, aparentemente, “[...] uma política deliberada de concentração da terra e de constituição de grandes empresas no campo; do outro lado, uma política de redistribuição de terras nos lugares em que as tensões sociais possam ser definidas como um perigo à segurança nacional” (MARTINS, 1981, p. 73).

A questão agrária foi retomada na década de 1980 com o retorno do Estado democrático, possibilitando aos movimentos sociais do campo reivindicar e pressionar o Governo pela reforma agrária. Nesse sentido, o MST, a CPT, o Partido dos Trabalhadores (PT), a CONTAG foram os principais grupos na luta pela reforma agrária, que resultou no Decreto nº 97.766, em 10 de outubro de 1985, elaborando o primeiro Plano Nacional da Reforma Agrária (PNRA), cuja meta era conceder a posse da terra a 1,4 milhão de famílias,

mediante divisão de 43 milhões de hectares, até 1989. Contudo, o PNRA não foi efetivado, tendo em vista o volume de forças contrárias à realização da reforma agrária.

Apesar do cenário não ter propiciado a reforma agrária, as reivindicações dos movimentos sociais não cessaram, resultando em conquistas, como a criação do Ministério da Reforma e do Desenvolvimento Agrário (MIRAD), em 1985, por meio do Decreto nº 91.214, incumbido de coordenar a reforma agrária, a discriminação e a arrecadação de terras públicas, a regularização fundiária, a legitimação de posses, a colonização em terras públicas, etc. O órgão foi extinto em 1989 e suas competências foram repassadas para o novo Ministério da Agricultura (MDA), em 1990. Nesse mesmo ano, também foi reestabelecido o INCRA, mediante rejeição dos termos do Decreto-Lei nº 2.363, de 21 de outubro de 1987.

Contatamos, no início do período de redemocratização, que o Governo estabeleceu proposta que “[...] promoveu o crescimento econômico da agricultura, ao mesmo tempo que concentrou ainda mais a propriedade da terra, expropriando e expulsando mais de 30 milhões de pessoas” (FERNANDES, 2000, p. 49). Contudo, a ausência de políticas públicas contextualizadas com as necessidades dos povos do campo e o repasse de recursos foram determinantes para a não realização da reforma agrária.

Mesmo coadunando a legislação nacional, no Piauí, o devassamento das terras e a colonização diferenciaram-se das demais regiões do território brasileiro, pois o latifúndio era destinado ao extrativismo vegetal e a pecuária considerada uma atividade fundamental à formação socioeconômica no estado, pois a terra “[...] não servia ao cultivo e ao aproveitamento para a agricultura, mas para a expansão territorial, para aumento da área disponível para a pastagem do rebanho e conseqüentemente aumento do poder dos fazendeiros” (LIMA SOBRINHO, 1946, p. 141). Logo, o extrativismo vegetal e a pecuária legitimavam a apropriação da terra e a desapropriação de camponeses e vaqueiros da região, gerando inúmeras disputas que resultaram na consolidação de relações econômicas e sociais pautadas pelo sistema de grandes latifúndios e pela política coronelista.

A história fundiária do Piauí sofreu alterações, no final dos anos 1970, em consonância com as políticas públicas de incentivo à ocupação dos cerrados brasileiros, aliada ao surgimento da moderna agricultura produtivista de grãos, especialmente a soja, que requer formação socioespacial específica, denominada de cerrado. Essa característica tornou o Piauí um “candidato em potencial”, pois o estado possui cerca de 11,5 milhões de hectares de cerrados, com uma área de transição de 3,450 milhões de hectares e outra área apta para cultivo em torno de 3 milhões de hectares, dados do IBGE.

A ocupação do cerrado piauiense seguiu as diretrizes estabelecidas pelas classes dominantes que, historicamente, controlaram o processo de povoamento do estado, consolidando o latifúndio por meio da implementação do programa de pesquisa Estação Experimental Apolônio Sales, que visava desenvolver experimentos com o cultivo da soja subsidiada pela Secretaria de Agricultura do Estado, em parceria com a Sociedade Algodoeira do Nordeste Brasileiro S.A (SAMBRA) e a Associação Nordestina de Crédito e Assistência Rural do Piauí (ANCAR – PI).

Dessa forma, no início de 1980, com os incentivos do Governo Federal, ocorreu uma ocupação especulativa do cerrado piauiense, porém, esse movimento não gerou produção agrícola. Somente nos anos de 1990, quando a produção de soja se consolidou nos estados do Maranhão e da Bahia, ocorreu a revalorização do cerrado piauiense, que se transformou na “Nova Fronteira da Soja”, fazendo ressurgir uma nova onda de ocupações de terras devolutas.

Concomitantemente, ocorreu, nos anos de 1990, o início do processo de territorialização e consolidação nacional do MST, por meio da expansão do movimento para os demais estados brasileiros, conforme determinado no Encontro de Goiânia, em 1982, quando se decidiu “[...] estabelecer articulações regionais, por frente de luta, para avançar na organização dos trabalhadores rurais. [...] e formar um movimento nacional” (FERNANDES, 2000, p. 76). O processo de territorialização foi seguido por ocupações massivas em várias regiões do Brasil, por meio de uma metodologia de luta popular que, por meio da ocupação de terras, orientava os/as posseiros/as “[...] desde a organização das famílias na construção do espaço de socialização política até a ocupação e a conquista da terra, cada um desses procedimentos foi aprendido na prática social da luta pela terra” (FERNANDES, 2000, p. 96).

Nessa perspectiva, a luta pela terra no Piauí tornava-se cada vez mais urgente e, em 1988, a CPT conseguiu mobilizar oito mil trabalhadores/as rurais do Piauí na realização da Primeira Romaria da Terra que denunciava “[...] os desvios de recursos para combater a seca, em benefício dos latifundiários e empresas agropecuárias” (FERNANDES, 2000, p. 119). A romaria foi o estopim para outras manifestações que ocorreram em Teresina, a primeira em frente à sede do Ministério da Reforma e Desenvolvimento Agrário (MIRAD).

Em seguida, ocorreu a ocupação das galerias da Assembleia Legislativa, na capital piauiense, com o intuito de “[...] impedir a aprovação de um projeto para a venda de 450.000 ha de terras do Estado para empresários estrangeiros e nacionais” (FERNANDES, 2000, p. 119). Tais fatos foram decisivos *na e para* a consolidação do MST no estado depois de quase cinco anos de atividades intensas no sentido de preparar os/as camponeses/as piauienses para a luta.

Nessa perspectiva, em 10 de junho de 1989, ocorreu a primeira ocupação no estado do Piauí no município de São João do Piauí, em que cerca de 120 famílias, oriundas dos municípios de Picos, Dom Expedito Lopes, Itainópolis, Simões, Oeiras, Pio IX e Padre Marcos, ocuparam a Fazenda Marrecas, propriedade utilizada para pecuária com financiamento da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), que estava abandonada no período em que houve a ocupação, devido à suspensão do financiamento por suspeitas de desvio de recursos (FERNANDES, 2000).

Diante desse cenário, os/as trabalhadores/as sem-terra que ocuparam o imóvel rural solicitaram sua desapropriação ao INCRA, por meio da Superintendência Regional no Piauí (SR – 24), autarquia federal responsável por realizar desde a reforma agrária e o cadastro dos imóveis rurais como também impetrar a ação de desapropriação de imóveis rurais por interesse social para fins de reforma agrária e desenvolver projetos de implantação de assentamentos, seguindo a perspectiva de desenvolvimento sustentável compatível com as potencialidades e os biomas de cada região.

A primeira etapa para o processo de criação de assentamentos pelo INCRA, em todo o país, foi iniciada com a obtenção de uma portaria publicada no Diário Oficial da União, na qual estavam expressos os dados do imóvel, o nome do projeto de assentamento, a quantidade estimada de famílias que iriam residir no local e os próximos passos que seriam dados para sua implantação (INCRA, 2018). A autarquia classifica e divide os assentamentos em duas categorias, a saber: os Projetos de Assentamento (PAs), criados por meio de obtenção de terras pelo INCRA, no qual estão incluídos três tipos de assentamentos diferenciados ambientalmente – Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE) e Projeto de Desenvolvimento Sustentável (PDS) e o Projeto de Assentamento Florestal (PAF); e os Assentamentos implantados por instituições governamentais para acesso às políticas do PNRA e reconhecidos pelo INCRA.

A segunda etapa do processo de criação de um assentamento pelo INCRA refere-se à instalação das famílias na terra conquistada, ou seja, é o momento em que a autarquia sorteia e entrega os lotes de terra para os/as trabalhadores/as, juntamente com o documento que assegura ao trabalhador/a rural o direito de morar e explorar a gleba, denominado de Contrato de Concessão de Uso (CCU). Atrelado a este momento, ocorre a estruturação espacial do assentamento, com a construção de casas, estradas, eletrificação e abastecimento, procedimento que ocorre por meio do Plano de Desenvolvimento do Assentamento (PDA), elaborado de acordo com a realidade local, com a participação da comunidade, objetivando conceber propostas de desenvolvimento viáveis para o assentamento. Por fim, as famílias

recebem os primeiros créditos, que irão garantir a instalação dos/as assentados/as, depois são liberados os créditos destinados à aquisição de ferramentas, aos insumos destinados à produção e à geração de renda.

Por conseguinte, o primeiro assentamento do estado do Piauí (Marrecas) está classificado como um Projeto de Assentamento (PA), pois a obtenção da terra foi realizada pelo INCRA. Contudo, esse processo não foi tão simples, após a ocupação do imóvel rural, houve tentativas, inclusive do INCRA, por meio de uma reunião com os representantes do movimento e a direção do Instituto de Terras do Piauí (INTERPI), para retirar as famílias da propriedade. A proposta foi rejeitada pelos/as assentados/as, que ficaram acampadas por cinco anos no local, e, somente em 30 de junho de 1994, foi publicada a Portaria nº426, que criou o Projeto de Assentamento Marrecas.

As conquistas do MST-PI em parceria com a CPT-PI foram cruciais para a consolidação do processo de luta e conquista da terra pelos/as trabalhadores/as rurais e para a criação de assentamentos no estado beneficiados pelos processos de desapropiação de terras e implantação de assentamentos no Brasil, que foram intensificados durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, culminando com a criação do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, em 29 de abril de 1996, incorporando o Incra.

Posteriormente, em 2000, o INCRA foi vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), este criado por meio do Decreto nº 3.338, vigente até hoje. No estado do Piauí, atualmente, o número de assentamentos é de 499, que abrigam 31.169 famílias (INCRA, 2017), dentre eles o Assentamento Ambrósio, situado entre os 189 PAs, no Semiárido, código do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística nº 2204352, composto por 215 famílias assentadas.

CAPÍTULO III – CONTORNOS DA EDUCAÇÃO NO AMBRÓSIO

“Toda educação que faz jus a esse nome envolve a relação de mutualidade, uma dialética, e nenhum educador que se preze pensa no material a seu dispor como uma turma de passivos recipientes de educação. [...] A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional;”
Thompson (2002)

Este capítulo abordará as *peculiaridades* da educação do Assentamento Ambrósio - PI, seguindo a concepção thompsoniana que considera a especificidade como elemento constituinte do processo histórico no qual homens e mulheres, outrora sem visibilidade, protagonismo e, não raras vezes, silenciados pela historiografia de viés mais oficial e conservador, reaparecem como sujeitos, permitindo que a história seja escrita a partir de suas experiências, vividas e percebidas, contribuindo tanto para a manutenção de suas existências (produção da vida) quanto para o desenvolvimento do processo histórico que é fluído, dinâmico, contraditório e único, pois “[...] toda experiência histórica é obviamente, em certo sentido, única” (THOMPSON, 2001, p. 79).

Esta seção está dividido em duas partes. Na primeira, apresentamos o ideário da Educação do Campo, descrevemos as peculiaridades do fazer escolar, das propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas na Unidade Escolar do Ambrósio, relacionando-as com os pressupostos da educação *no* e *do* campo com o intuito de identificar na *história de vida das professoras que foram participantes na construção do assentamento, e que, até hoje, nele residem*, as experiências que influenciaram e mobilizaram a construção de prática educacional ímpar neste espaço. Nesta tese, consideraremos as ações docentes na sala de aula, na escola e no assentamento como práticas cotidianas (CERTEAU, 1985), pois o uso e a forma como as professoras se apropriam desse espaço revelam singularidade, uma forma de fazer específica, pois, um lugar específico só se torna espaço mediante a ação das pessoas, por meio do uso, potencializando-o e/ou atualizando-o. Assim, ao ser ocupado, o lugar é imediatamente ativado e transformado, passando à condição de lugar praticado (CERTEAU, 1994).

Na segunda parte, versaremos sobre os temas trabalho e experiência na formação do assentado, objetivando elencar as características do assentamento como espaço educativo, e identificar, por meio das memórias dos assentados, quais valores, costumes, saberes e experiências orientaram as escolhas e as decisões durante o processo de criação e desenvolvimento da localidade. Para tanto, recorreremos às fontes documentais: atas da

Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio e fontes orais advindas das entrevistas com três assentadas e professoras e com dois assentados que participaram do processo de construção do Assentamento.

3.1 Os caminhos trilhados até a Educação *no* e *do* Campo

No Brasil, as mudanças sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas, ocorridas em fins do século XX e início do século XXI, fizeram emergir uma realidade social com novas formas de produção, de organização do trabalho, de escola e, conseqüentemente, de formação e atuação profissional dos docentes (MASETTO, 2003). Nesse contexto, o trabalho docente, bem como as propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas foram afetadas pelas novas configurações sociais, que passaram a exigir da escola, e, conseqüentemente, da atuação docente, nova postura, alicerçada nas demandas e nas necessidades da aprendizagem, exigindo, portanto, um profissional capaz de repensar seus objetivos e suas práticas de ensino, provendo os discentes de habilidades e competências cognitivas, intelectuais e instrumentais que lhes permitam compreender e lidar com os desafios postos por essa nova realidade.

Na esteira dessas mudanças, o modelo de educação rural, de caráter predominantemente assistencialista e historicamente ofertada aos povos do campo, também passou a ser questionado, e surgiu uma nova proposta de educação e, conseqüentemente, de escola para o campo, em parceria com os movimentos sociais do campo, especialmente o MST, definido como “[...] um sujeito coletivo político com origens organizacionais em matrizes sindicais, marxistas e religiosas, que geraram a própria autonomia do movimento social” (SOUZA, 2006, p. 22). Iniciou-se, então, um período de mobilizações, debates, estudos, encontros e reuniões de educadores com o propósito de elaborar referenciais teóricos, concepções pedagógicas e didáticas objetivando construir um novo fazer docente, pautado em novas práticas educativas, repensadas e/ou ressignificadas, fundamentais ao desenvolvimento de uma Educação *no* e *do* Campo.

Assim sendo, a atual concepção de educação *no* e *do* campo tem seus alicerces e pressupostos teórico-metodológicos intrinsecamente atrelados aos princípios filosóficos e pedagógicos elaborados³⁵ pelo Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais

³⁵ Princípios Filosóficos e Pedagógicos presentes no Caderno de Educação n 8 – Princípios da Educação no MST, elaborado pelo Coletivo Nacional do Setor de Educação, Porto Alegre, julho de 1996.

sem Terra (MST). Logo, a concepção de educação *no e do* campo segue os moldes da Educação do Campo construída pelo MST, organizada a partir de um conceito amplo de educação, que une educação formal e educação não formal. Tal proposta educacional busca uma formação escolar para as crianças, mas também uma formação técnica e organizacional para os militantes que compõem os quadros do movimento, pois a proposta de educação do MST tem por finalidade também a formação de pessoas engajadas e comprometidas com

[...] a transformação social e com a militância direta nas lutas populares, capaz de pensar e de agir com autonomia [...] o que se quer da escola ainda é que ajude a formar personalidades saudáveis, criativas e coerentes; que estimule a consciência organizativa das crianças e jovens. (MST, 1990, p. 3).

Nessa perspectiva, o modelo de escola do campo, especialmente em assentamentos de reforma agrária, deveria seguir os seguintes princípios filosóficos e pedagógicos (MST, 1996, p. 10-24):

Princípios Filosóficos da Educação no MST

- 1) Educação para transformação social.
- 2) Educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo.
- 3) Educação para o trabalho e a cooperação.
- 4) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana.
- 5) Educação com/para valores humanistas e socialistas.
- 6) Educação como um processo permanente de formação/transformação humana.

Princípios Pedagógicos da Educação no MST

- 1) Relação entre prática e teoria.
- 2) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação.
- 3) A realidade como base da produção do conhecimento.
- 4) Conteúdos formativos socialmente úteis.
- 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho.
- 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos.
- 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos.
- 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura.
- 9) Gestão democrática.
- 10) Auto-organização dos estudantes.
- 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/educadoras.
- 12) Atitudes e habilidades de pesquisa.
- 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Seguindo esse modelo, nasceu a educação *no e do* campo, compreendida como uma política pública atrelada à noção de direito social e humano, presente na Constituição de 1988,

que determina, no Art. 205, que a “[...] educação, direito de todos, dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988), e vinculada a uma compreensão diferenciada de campo, visto, a partir de então, não mais como um lugar inferior, atrasado, arcaico, mas como espaço de possibilidades, particularidades, lutas, resistência, produção da vida, local de construção e afirmação da cultura, dos saberes e dos valores dos povos do campo. Logo, a Educação do Campo

[...] nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas. (CALDART, 2012a, p. 15).

Dessa forma, a educação e, especialmente, a escola tornam-se peças-chave para o desenvolvimento de um projeto para o campo “[...] voltado aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 27).

Assim, a escola proposta pela educação *no* e *do* campo acrescenta, em seu bojo, a reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês, das lutas sociais e culturais associadas a este trabalho, considerando o espaço “campo” numa perspectiva ampla e não apenas como local de produção de produtos primários, mas compreendido como espaço de produção de vida, de disputas, lutas e resistências, de manifestações culturais, que se constituem como o cerne da escola do campo.

Para tanto, a escola do campo busca organizar e promover um processo de ensino e aprendizagem que contemple experiências concretas relacionadas à vida em comunidade e ao meio ambiente, bem como uma formação reflexiva e crítica em relação aos aspectos econômicos, políticos e sociais (GIMONET, 1999; ESTEVAM, 2003; BEGNAMI, 2006). E, conseqüentemente, a prática pedagógica desenvolvida pelo educador do campo deverá ser pautada no diálogo, a fim de orientar “[...] o processo educativo e uma relação horizontal entre os sujeitos do processo ensino e aprendizagem” (SOUZA, 2006, p. 45-46).

Tal proposta insere a gestão democrática em todos os níveis do modelo escolar do campo, juntamente com uma formação integral pautada num modelo de currículo cujo cerne é

o aprender a aprender.³⁶ Assim, os conteúdos e as metodologias de ensino devem ser trabalhados de maneira a contemplar a relação terra e trabalho, educação e cultura camponesa, rompendo com a “[...] postura presenteísta que domina culturalmente nossa sociedade atual e que inclusive se contrapõe a um dos traços característicos da cultura camponesa, geralmente apegada a tradições e a valorização do passado” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 58).

Nessa proposta, inclui-se, também, a elaboração de material didático-pedagógico e um calendário específico que contemple as peculiaridades do campo, possibilitando que o ensino seja organizado conforme a especificidade local e regional de cada comunidade, podendo ser:

Art. 23 [...] em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

No processo dessas mudanças, surge também um novo perfil de professor para as escolas do campo: além de ser um profissional inovador, criativo, que concatene os elementos constituintes da didática e os aplique ao ensino, também deve desenvolver pesquisa em parceria e coparticipação com os alunos.

O docente para a escola do campo tem que possuir formação na área e/ou habilitação específica ou ter participado de programas de formação continuada própria da área, além de, primordialmente, ser um professor que tenha escolhido trabalhar em comunidades camponesas, por meio de um “[...] processo específico/diferenciado de seleção de docentes para as escolas do campo; quer dizer, ninguém deve ser obrigado por concurso, estágio probatório ou punição a trabalhar nestas escolas” (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2011, p. 51) e, sobretudo, ser conhecedor da realidade do campo, ser comprometido com o projeto político-pedagógico da escola do campo e ativo na luta em prol do desenvolvimento do novo projeto para o campo brasileiro.

O ideário da educação *no* e *do* campo utiliza como um dos parâmetros teórico-metodológico para elaboração de sua proposta educacional a Pedagogia do Oprimido, permitindo que os oprimidos, pelo modelo de educação bancária, tornem-se sujeitos de sua própria educação e engajados na luta por sua libertação (FREIRE, 1987). Essa influência,

³⁶ Aprender a transformar as informações em conhecimentos ou em posturas diante de determinadas situações da vida.

segundo Munarim, resultou na proposta de renovação pedagógica da Educação do Campo, ou seja, uma

[...] intersecção, de fusão entre a tradição da Educação Popular, antecedente aos “novos movimentos sociais” dos anos de 1980, com a educação escolar, esta tão velha e tão permanente. Desse esforço de “casamento” é que estaria a se elaborar de forma concreta um arcabouço pedagógico novo, ademais, em grande medida, preconizado por Paulo Freire. (MUNARIM, 2008, p. 13).

Outro pressuposto é a Pedagogia do Movimento (CALDART, 2012b), que enfatiza o caráter educativo dos movimentos sociais, considerando-os como um sujeito pedagógico, defendendo, assim, uma perspectiva de educação (formal e não formal) alicerçada em cinco matrizes pedagógicas, a saber: pedagogia da luta social, pedagogia da organização coletiva, pedagogia da terra, pedagogia da cultura, pedagogia da história, e pedagogia da terra (GADOTTI, 2000), ligando o ser humano a terra, compreendida como uma comunidade. Essa mudança de paradigma requer uma reorientação da prática pedagógica que reflita sobre a “[...] historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra – natureza – para garantir mais vida” (CALDART, 2011, p. 101).

Dessa forma, o modelo de sistema escolar proposto pela educação *no* e *do* campo busca, além do aperfeiçoamento de técnicas e instrumentos de ensino, da habilidade de fazer com que os discentes se tornem sujeitos *no* e *do* processo de ensino e aprendizagem, a construção de uma práxis fruto da articulação teoria-ação-reflexão-ação por meio da qual o ser humano transforma a si mesmo e ao meio camponês (VÁZQUEZ, 2011).

O sistema escolar *no* e *do* campo está pautado em concepções e princípios pedagógicos que assegurem o fazer educativo contextualizado, no qual a construção do conhecimento ocorra por meio da proposição de questões-problemas acerca da realidade da comunidade e as respostas serão obtidas por meio da proposição de projetos de intervenção social. Também incorpora o princípio educativo do trabalho à proposta formativa da escola, o professor estará formando pessoas capazes de “[...] aprender a trabalhar coletivamente, a respeitar a coletividade, a compreender que cada um tem uma habilidade, que um não é melhor que o outro” (SAPELLI; FREITAS; CALDART, 2015, p. 140), dessa forma, o trabalho como princípio educativo não representa um momento estanque da prática pedagógica e/ou proposta curricular, ele se torna um categoria transversal que deverá perpassar todo o fazer educativo da escola.

Consideramos que a didática específica pode prover os subsídios necessários ao desenvolvimento dessa prática pedagógica do educador do campo, na qual ocorre, segundo

Zabala (2008, p. 15), “[...] a interação complexa de todos os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividade metodológica, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais”. É, pois, primordial que o educador do campo promova o ensino de acordo com a realidade social do aluno e, também, a partir das experiências individuais e coletivas vividas pelos discentes, uma vez que o ensino da escola do campo deverá promover, segundo Sapelli, Freitas e Caldart (2015, p. 135):

[...] diferentes atividades relacionadas ao trabalho real como, por exemplo, trabalhos domésticos, ligados à administração da escola, à produção agropecuária, à cultura e à arte, sem descuidar do tempo de estudo dos educandos e o envolvimento concreto e efetivo do corpo de educadores da escola, para que se faça em todos os momentos a ligação entre trabalho e conteúdo da disciplina.

Nessa perspectiva, a proposta pedagógica da escola *no* e *do* campo deverá focalizar em estratégias de ensino e aprendizagem com metodologias nas quais o aluno se aproprie de modos de agir, de pensar e de ações que o possibilitem compreender a “[...] emancipação social, como uma luta processual e sem fim definido; sendo movida por conquistas individuais e outras sociais mais amplas” (SOUZA, 2006, p. 47). Logo, a Educação do Campo tende a entender a escola como uma construção histórica e social, um espaço de vivências e aprendizagens no qual, segundo Freitas (2011, p. 156):

Aprendem-se relações de subordinação no processo de gestão escolar; aprendem-se relações de submissão na sala de aula; aprendem-se valores e atitudes nas variadas vivências oportunizadas pela escola – sem que se tenha que aprender Português e Matemática. A escola produz a aceitação da vida e a submissão do aluno às regras vigentes.

A educação é vista também como um campo de disputas, no qual práticas e propostas pedagógicas diferenciadas, emancipatórias desenvolvidas pelo professor em sala de aula devem desnudar, para os alunos, inúmeras possibilidades para a aquisição de conhecimentos necessários à compreensão e à transformação da realidade na qual estão inseridos para além das fronteiras e dos rótulos historicamente atribuídos aos povos do campo.

A escola *no* e *do* campo tem, pois, a tarefa de organizar um novo fazer educativo, apto a “refazer a ligação entre o homem e a terra”, por meio de um processo formativo integral capaz de promover o desenvolvimento profissional dos discentes e, conseqüentemente, elevar a qualidade de vida na e para a comunidade campesina. Nessa perspectiva, a proposta pedagógica da escola do campo considera que:

O conteúdo da escola é preliminarmente o conteúdo da vida, do meio natural e social sistematizado na forma de conceitos, categorias e procedimentos pelas ciências. No entanto, tal conteúdo não está desprovido de lutas e contradições. Se o conteúdo expresso nas bases das ciências é o conteúdo da vida em um outro nível de elaboração, seu domínio pela juventude não pode se dar fora da vida, fora do meio sem considerar suas contradições. E a vida não é a mesma em todo lugar. Não há como usar uma metodologia para padronizar e empacotar as contradições, as lutas e levá-las para dentro da escola com o objetivo de conscientizar o aluno fora da vida. (FREITAS, 2011, p. 159).

Dessa forma, na escola do campo, a proposta curricular, o livro didático e, conseqüentemente, os conteúdos do ensino serão trabalhados no processo ensino e aprendizagem de forma sistemática, complexa, contextualizada, que demanda posicionamentos políticos e éticos, cuja base é o trabalho, a vida, a experiência alicerçada através de projetos multidisciplinares de experimentação. Assim, na escola *no e do* campo, a proposta curricular busca superar a fragmentação dos conteúdos do ensino promovendo uma formação “[...] multidisciplinar em um currículo organizado por áreas do conhecimento” (CALDART, 2011, p. 131).

Os conteúdos da aprendizagem serão trabalhados de acordo com tipologias conceituais e factuais para que os alunos possam aprender sobre fatos, acontecimentos, conceitos e princípios que lhes permitam interpretar, compreender e argumentar criticamente acerca de um determinado fenômeno e/ou situação; procedimentais, proporcionado que os discentes apreendam métodos, técnicas e habilidades necessárias à aplicação do que foi aprendido; e atitudinais, permitindo que saibam ser e tenham disposições para agir, sentir e posicionar-se (ZABALA, 2008).

Para tanto, a prática pedagógica do professor deverá ser pautada em constante reflexão e ressignificação da didática implementada no cotidiano da sala de aula, promovendo a aprendizagem considerada como prática social capaz de desenvolver “[...] uma unidade dialética processual, na qual o papel condutor do professor e a auto-atividade do estudante se efetivem em dupla mão, num ensino que provoque a aprendizagem por meio de tarefas contínuas dos sujeitos” (ANASTASIOU; ALVES, 2010, p. 21).

A proposta de educação *no e do* campo não é apenas uma questão de mudança de nomenclatura, trata-se de um projeto amplo para o campo, que inclui a educação tanto formal quanto não formal, mediante a implantação de políticas públicas que promovam o desenvolvimento das áreas camponesas, bem como sua valorização e o reconhecimento como elemento fundamental ao progresso do país.

Diverge, pois, da tradicional educação rural que foi pensada e organizada sob os moldes urbanos, propondo um modelo de escola rural considerada como um resíduo do sistema escolar urbano (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011), ou seja, uma escola cujo projeto político-pedagógico era uma mera adaptação do que foi planejado para a cidade. Esse modelo era implantado no campo, desconsiderando suas peculiaridades, suas culturas, objetivando apenas “levar escolarização a zona rural”, conforme nos atesta o Parecer CNE/CEB n.º 36/2001 “[...] na maioria dos textos constitucionais, temos um tratamento periférico da educação escolar do campo”.

Contrapondo-se a esse contexto, o Movimento Nacional da Educação do Campo, legitimado pelo cabedal de determinações legais que lhes dá suporte (MUNARIM, 2008; MOLINA; FREITAS, 2011), propõe renovação pedagógica do modelo escolar ofertado aos povos do campo. Tal perspectiva de escola *no* e *do* campo encontra-se apoiada nos documentos produzidos nos seminários e nos congressos sobre a Educação do Campo e, também, pelo principal sujeito coletivo do campo, partícipe desta empreitada, que é o MST, por meio do Setor de Educação, elaborados a partir das experiências e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas existentes dentro de acampamentos e assentamentos de reforma agrária, conforme nos assegura Souza (2006, p. 79):

[...] características da proposta de Educação do Campo: 1) origem nos movimentos sociais, tendo como ponto de partida características da realidade dos sujeitos do processo educativo; 2) dialogicidade e problematização no processo de elaboração dos princípios pedagógicos e filosóficos, bem como dos materiais pedagógicos; 3) o alimento do conteúdo presente nos materiais produzidos pelo MST é a prática social dos sujeitos do movimento social e dos educadores em específico; 4) necessidade de formação específica para o professor que atua na escola do assentamento e do acampamento; 5) valorização da experiência dos sujeitos do processo pedagógico, os jovens, adultos e as crianças; 6) fortalecimento da identidade de sem terra; 7) busca por uma escola pública com conteúdos que propiciam a apropriação, problematização e construção de conhecimentos, tendo os saberes sociais como ponto de partida; 8) sistematização das informações difundidas e discutidas nos coletivos de educação.

Dessa forma, a proposta de escola *no* e *do* campo resulta de uma construção coletiva que resulta do diálogo entre as famílias que compõem a comunidade rural e os professores, acerca de qual seja a melhor proposta curricular, pedagógica e didática a ser implantada e desenvolvida naquela escola, considerando o modo de vida, a produção, a historicidade e a cultura de cada comunidade.

Cabe à escola do campo a elaboração de estratégias didático-pedagógicas que ampliem, para além do espaço da sala de aula, a construção de conhecimentos que proporcionem aos discentes apreender as contradições e as ambiguidades extraclasse (MOLINA; SÁ, 2012). A escola *no e do* campo é um projeto em construção, não é resultado de um “[...] ideário pedagógico pronto e fechado, mas, ao contrário, é pensar num conjunto de transformações que a realidade vem exigindo/projetando para escola (educação básica) neste espaço social, neste momento histórico” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 53).

Tomando como referência os pressupostos acima mencionados e a legislação acerca da Educação *no e do* Campo direcionaremos nosso olhar para a Unidade Escolar João Borges de Moura, situada no Assentamento Ambrósio; focaremos nossa atenção nas práticas e nas propostas pedagógicas narradas por três professoras desta escola, com o intuito de identificar as peculiaridades desse espaço construído e desenvolvido naquela localidade, analisando proximidades, distanciamentos e originalidades da escola e relacionando-os com o ideário da educação *no e do* campo.

3.1 As peculiaridades da escola do campo do Assentamento Ambrósio e o protagonismo das professoras

A Unidade Escolar João Borges de Moura teve sua construção iniciada em 1999, com recursos financeiros advindos do INCRA, mas administrados pela Prefeitura Municipal de Geminiano- PI, responsável pela construção do prédio escolar, conforme relato do assentado Orlando Sousa de Carvalho³⁷: “[...] começamos na luta pela escola, o INCRA cobrava muito do administrador público, nessa época, nós passamos ainda uns dois ou três anos sem a casa de escola, depois ele fez um colégio pequeno, foi, então, que começamos a ter a escola” (2018).

A construção do prédio escolar no Ambrósio ocorreu aproximadamente 13 anos após a invasão da terra pelos posseiros, e 6 anos depois do início do processo de desapropriação pelo INCRA. Em 1995, o Assentamento já contava com as 200 famílias determinadas pela autarquia; dentre os posseiros, havia crianças que estavam sem frequentar a escola, tanto por falta de estrutura no lugar (energia e prédio escolar) quanto por falta de transporte escolar do município para levá-las à escola mais próxima do Ambrósio.

³⁷ Entrevista concedida por Orlando de Sousa Carvalho, Entrevista II. [27 jan. 2018]. Entrevistadora: Simone Vieira Batista. Assentamento Barreiros, estado do Piauí, 2018. 1 arquivo.mp3 (36 min.).

Somente em 1997, objetivando sanar esse problema, uma posseira, que trabalhava temporariamente para a Prefeitura Municipal, em uma escola rural na localidade de Malhanas-PI, encarregou-se de levar e trazer as crianças para a referida escola todos os dias, conforme o relato da professora e assentada³⁸.

[...] essa era minha responsabilidade; levar as crianças, porque, no Assentamento, não tinha escola, então, além de dar aula, eu tinha a responsabilidade de levar os alunos tudo direitinho e trazer todos de volta, sem nenhum acontecimento trágico, (JOANA D'ARC, 2018).

Parte dos alunos desse colégio eram parentes (filhos, sobrinhos, afilhados) da assentada e já eram conduzidas por ela e o fato de ser uma das professoras da escola e de ser moradora do Assentamento transmitia segurança para que outras mães lhes confiassem seus filhos. O trajeto a pé, percorrido diariamente pela professora e pelas crianças, era de, aproximadamente, 8 km. A ausência do transporte escolar revela o tratamento historicamente deferido à escola rural³⁹, e, conseqüentemente, aos estudantes da zona rural, relegados ao abandono, devido à “[...] concepção unilateral da relação campo-cidade, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagem, por estradas precárias, com a finalidade de reduzir custos” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 38). No caso do Ambrósio, a situação era bem pior, pois a escola para a qual as crianças se dirigiam todos os dias, colocando suas vidas em perigo, estava localizada na zona rural e também não dispunha de transporte escolar, segundo relato da professora: “[...] a maior parte do caminho para escola eu e as crianças íamos pelo acostamento da BR, íamos com o maior cuidado, pela pista, por causa dos carros e eu não queria as crianças distante de mim por conta de acidentes”⁴⁰ (JOANA D'ARC, 2018).

A existência do Assentamento Ambrósio era de pleno conhecimento do município de Geminiano - PI, bem como a demanda por transporte e escola dos alunos desse espaço, conforme evidenciado no relato do assentado Francisco Canindé da Silva (2018):

[...] o primeiro prefeito do município de Geminiano dizia que não tinha recurso, mas, na verdade, ele não gostava dos assentados, ele era analfabeto e tinha um medo danado da gente. Geminiano não tinha nem 2.000 mil habitantes na época e, de repente, chegou mais de 1.000 pessoas aqui no

³⁸ Entrevista concedida por Joana D'arc Dias, Entrevista VI. [21 jan. 2018]. Entrevistadora: Simone Vieira Batista. Assentamento Barreiros, estado do Piauí, 2018. 1 arquivo.mp3 (46 min e 17seg.).

³⁹ O termo e concepção de Educação do Campo só surgirá em 1998 na I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, em Luziânia - GO.

⁴⁰ Idem à nota de rodapé 38.

assentamento. Ele tinha medo da gente, achava que iríamos tomar Geminiano dele, mas era só na cabeça dele, ele não gostava dos assentados, então, ele dificultava muito.

Inferimos que parte das demandas do Assentamento não foi atendida pelo gestor municipal, porque ele via no assentamento e nos assentados uma ameaça ao seu poder de gestor e político do Geminiano. Tal atitude permitiu aos assentados demonstrarem a importância e o valor do conhecimento, ao perceberem que os empecilhos para liberação de recursos para o assentamento, nesse caso, estavam atrelados à relação entre medo e ignorância por parte do prefeito. Nesse contexto, a demanda por escola e transporte escolar foi completamente ignorada, contrariando o que está determinado na LDB vigente, estabelecendo as incumbências dos municípios acerca da educação básica, conforme exposto no Art. 1:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental;

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (BRASIL, 1996).

Apesar do esforço da assentada Joana D'arc, nem todas as crianças do assentamento estavam indo com ela para a escola. Também havia uma demanda por alfabetização de adultos, vários moradores do assentamento eram analfabetos e não podiam assinar os papéis necessários para participar dos programas e projetos do Governo Federal (LUMIAR, PRONAF)⁴¹, dessa maneira, a ausência de um colégio na localidade inquietou os líderes do Ambrósio. De acordo com o assentado Orlando Carvalho de Sousa (2018)⁴²:

[...] as pessoas do Assentamento sentiram a necessidade de ter uma escola. No ano de 1999, mais de 70% das casas tinham sido ocupadas e a quantidade de crianças era grande, era preciso uma escola, senão os meninos ficava sem estudar e não era bom. Foi, então, que a associação, antes da construção do colégio, arrumamos uma casa da associação onde ocorria as aulas, quem dava aula era dona Joana, funcionava numa dessas casas, aí, para caber todo mundo, a gente tirou a parede do meio, para ficar uma sala bem maior e,

⁴¹ LUMIAR - Projeto do Governo Federal, desenvolvido pelo INCRA, destinado aos serviços de assistência técnica e capacitação às famílias assentadas em projetos de reforma agrária. Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), criado pelo Governo brasileiro com objetivo de ajudar os pequenos agricultores.

⁴² Idem à nota de rodapé 37.

assim, ficou por um ano ensinando nunca casa, foi aí que o prefeito fez a escola, depois de um ano.

As crianças do Assentamento começaram a frequentar a escola em um prédio improvisado, uma das casas que estava desocupada foi cedida pela Associação; as paredes divisórias foram quebradas, para que pudesse funcionar a escola, que iniciou suas atividades formando classes multisseriadas devido à insuficiência de professoras disponibilizadas pela Prefeitura e à inadequação do espaço físico.

O município ficou responsável não apenas pela administração dos recursos para construção do prédio escolar, mas também pela manutenção, organização e contratação de pessoal, conforme previsto na LDB n.º 9394/96, apesar da relutância dos líderes do Assentamento, que entendiam que se os próprios assentados, via associação, administrassem o recurso para construção do prédio escolar, seria mais econômica e rápida a entrega da escola, segundo relato do assentado Orlando Sousa de Carvalho (2018).

[...] a gente sabia que a construção das casas, da escola, via associação, ocorreria de verdade e que, sendo feito por eles (prefeitura), a gente não acreditava que fosse realmente feita a obra. Além disso, nós tínhamos pressa; e, também, se eles pegassem a obra, não teríamos vantagem nenhuma; da forma como nós fizemos as casas, todos os trabalhadores da Associação trabalharam, compramos um caminhão para botar material que ficou para Associação, e ainda construímos a sede, compramos uma forrageira e se tivesse sido feito por eles [Prefeitura] não teríamos ficado com nada disso.

A preocupação dos assentados com a autogestão dos recursos demonstra tanto o valor dado à educação escolarizada como demonstra o processo de autoformação dos trabalhadores, uma vez que, administrar os recursos do assentamento, a fim de garantir remuneração para os próprios assentados que trabalhassem na obra e adquirir material de construção, exigia educação/alfabetização. Apesar da relutância, conforme previsto na legislação educacional, o recurso para construção da escola do Ambrósio foi destinado ao município de Geminiano-PI. Ainda no espaço improvisado, as aulas ocorriam dentro das possibilidades concretas do Assentamento e da docente que, apesar da boa vontade, não possuía formação na área e exercia a docência cuja didática, em que pese a ausência de formação específica para Educação do Campo, essas professoras se apropriaram da própria experiência de

escolarização para organizarem seu trabalho docente, conforme constatamos no relato da assentada e professora Joana D'arc Dias (2018)⁴³:

Eu comecei a ser professora por obrigação, porque era uma forma de rendimento, por indicação de um grande conhecido meu, na época, tinha ocorrido a emancipação do município de Geminiano, então, quando eu saí de Picos, eu já tinha o Ensino Fundamental 2 completo, eu não tinha feito o ensino médio [...]. Quando eu cheguei aqui e tive essa indicação de trabalhar, eu comecei a tomar gosto pela educação e, também, porque eu sou a mais velha de casa e eu tinha a responsabilidade de orientar meus irmãos nas tarefas escolares. **Meus pais sempre foram preocupados com os estudos da gente e foi assim que eu me descobri sendo professora**, eu acho que já tinha essa vocação, só que eu ainda não tinha percebido, porque eu ainda não tinha trabalhado diretamente no ambiente escolar.

Inferimos, desse relato, que há uma valorização do estudo, da escola e do conhecimento por parte dos assentados, contrariando uma visão mais tradicional, que afirma que os trabalhadores rurais dão pouca importância à escola e preferem manter os filhos no trabalho do campo com vistas ao aumento da produção. Apesar da ausência de formação docente, da falta de material didático e recursos pedagógicos necessários ao desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem, a professora e assentada Joana desempenhou, dentro das possibilidades concretas do Ambrósio, a função de educadora, tal fato só foi possível devido à sua história pessoal, pois ela detinha conhecimentos acima da média dos demais assentados.

Portanto, a professora, por meio do “protagonismo” e, apesar das condições adversas e exteriores à sua vontade, tornou-se agente, construindo sua própria história ao assumir a função de professora. Acerca disso, Thomspson (1957, p. 113) afirma:

But it is of first importance that men do not only "reflect" experience passively; they also think about that experience; and their thinking affects the way they act. The thinking is the creative part of man, which, even in class society, makes him partly an agent in history, just as he is partly a victim of his environment. If this were not so, his consciousness would indeed trail passively behind his changing existence; or he would cease to change.

O cenário revela o descaso e a precariedade deferida à educação para os povos do campo, mas, também, evidencia o protagonismo da professora que supera as limitações pessoais e impostas pela realidade e que, mesmo sem conhecer o ideário proposto da Educação do Campo, busca contextualizar o ensino considerando as especificidades da

⁴³ Entrevista concedida por Joana D'arc Dias, Entrevista VI. [21 jan. 2018]. Entrevistadora: Simone Vieira Batista. Assentamento Barreiros, estado do Piauí, 2018. 1 arquivo.mp3 (46 min e 17seg.).

comunidade, isto revela, a agência (*agency*) humana no fazer histórico (THOMPSON, 1957). Podemos atestar, no relato de Joana D'arc Dias (2018)⁴⁴:

Como as salas eram multisseriadas e eu era professora de todas as disciplinas, o trabalho era muito difícil. Eu tinha que **adaptar o conteúdo para o conhecimento das crianças** para ensinar o que realmente era necessário eles conhecerem, porque a gente sabe que, no ensino das crianças, é aprender a ler, escrever e saber contar, identificar os números, as quantidades, isso é a principal prioridade do ensino. Principalmente no início, eu fazia de tudo para adaptar, mas, muitas vezes não dava tempo planejar as aulas de cada série, porque eram muitos seriados, mas eu fazia sempre o possível.

Assim, o ensino ofertado no Assentamento tinha por objetivo ensinar as crianças a ler, escrever e contar, conhecimentos básicos e fundamentais para a formação delas, garantido pela professora. A ausência de formação docente da professora trouxe algumas limitações à aprendizagem dos alunos, no entanto, seu protagonismo permitiu que crianças que residem num assentamento de reforma agrária no interior do Piauí pudessem ter o mínimo de acesso à escolarização como as demais crianças que vivem na zona urbana, segundo Vidal, Salvadori e Costa (2019, p. 12)

A remissão a uma sociedade escriturária, ainda, convoca ao reconhecimento da importância da escolarização na propagação e perpetuação de uma concepção de mundo e de realidade fundada na autoridade do texto e refratária ao universo da oralidade, com consequências nem sempre óbvias como preconceitos contra não escolarizados ou analfabetos.

Nisso, a professora expressa seu engajamento e sua consciência crítica, visto que a alfabetização e/ou letramento são fundamentais à vida social e ao pleno gozo dos direitos do cidadão, logo, a assentada e professora, ao fazer sua própria história, demonstra que “[...] os homens podem, por um ato voluntário de vontade social, superar em alguma medida significativa as limitações impostas pelas 'circunstâncias' ou pela 'necessidade histórica’” (THOMPSON, 1957, p. 109).

Além disso, temos a multisseriação, que continua sendo uma constante nas escolas do campo, inclusive no Ambrósio, tornando o trabalho da professora ainda mais árduo. As salas multisseriadas estão previstas na legislação educacional, mas, muitas vezes, a sua adoção ocorre mediante a ameaça de fechamento das escolas do campo, cada vez mais frequente desde a legitimação dessa prática por meio do controverso parágrafo único incluído pela Lei

⁴⁴ Idem à nota de rodapé 7.

n.º 12.960, de 2014, no Art. 28 da LDB n.º 9.394/96, que autoriza o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Essa organização multisseriada torna o exercício da docência nas escolas do campo ainda mais difícil, uma vez que a formação docente não contempla esse modelo de organização escolar, atestado no relato da assentada e professora Joana D'arc Dias (2018)⁴⁵:

[...] eu fui, na verdade, a primeira professora daqui do Assentamento, eu trabalhava, nessa época, com duas classes multisseriada, porque, no primeiro horário, eu trabalhava com o primeiro e segundo ano, e, no segundo, terceiro e quarto ano. A ideia dessas classes multisseriada nos dois horário, era porque não tinha outras escolas próximas daqui, a mais próxima ficava a uma distância em torno de 8 km e, nessa época, não funcionava o ônibus escolar, então, para as crianças não ter que se deslocar para outra escola, a Secretaria de Educação autorizou formar as turmas multisseriada.

Concomitantemente ao início da escolarização de crianças no Assentamento, ocorreu também um movimento, dos próprios assentados, em **prol da alfabetização de adultos**, segundo relatos do assentado Orlando Sousa de Carvalho (2018)⁴⁶: “[...] tinha muito adulto analfabeto no assentamento, mas eles não tiveram aula nesse momento, não [início da construção das casas], depois de uns quatro anos, é que dona Gorete iniciou a turma de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e foi, então, que muita gente analfabeta aprendeu a escrever e a ler”.

A alfabetização dos adultos ocorreu em prédio improvisado também. No entanto, desvinculada da Secretaria de Educação do Geminiano - PI, as aulas eram ministradas na varanda da casa de uma assentada. As aulas para adultos ocorreram por meio de parcerias realizadas entre uma assentada e o Movimento de Educação de Base (MEB) e, posteriormente, com o Serviço Social da Indústria (SESI), conforme relato da assentada Maria Gorete Menezes da Silva (2018):

[...] eu consegui esta parceria através da minha irmã, que trabalhava no MEB, ela trabalhava muito com as comunidades pobres da região, então, ela fez essa ponte entre a gente e o pessoal do MEB. Foi, então, que eles me disponibilizaram material para eu alfabetizar o pessoal do Assentamento, e uma pequena gratificação de cem cruzeiros para as minhas despesas. Quando eu comecei essas aulas no Assentamento, pelo MEB, ainda não tinha energia, as aulas eram à noite, utilizávamos o lampião de gás. Ainda hoje eu guardo uns escritos das primeiras pessoas que participaram das aulas. Eram

⁴⁵ Entrevista concedida por Joana D'arc Dias, Entrevista VI. [21 jan. 2018]. Entrevistadora: Simone Vieira Batista. Assentamento Barreiros, estado do Piauí, 2018. 1 arquivo.mp3 (46 min e 17seg.).

⁴⁶ Entrevista concedida por Orlando de Sousa Carvalho, Entrevista II. [27 jan. 2018]. Entrevistadora: Simone Vieira Batista. Assentamento Barreiros, estado do Piauí, 2018. 1 arquivo.mp3 (36 min.).

mais ou menos 50 pessoas. A classe era de jovens e adultos que trabalhavam durante o dia e vinham estudar à noite, muitos chegavam com sono, meio desestimulados, mas vinham.

A preocupação com a educação dos adultos do assentamento encontrou apoio no Movimento de Educação de Base (MEB) criado no Brasil em 1961 pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) fruto de uma parceria entre a Igreja Católica e o Governo Federal com o propósito de desenvolver no país um programa educacional radiofônico. As escolas radiofônicas foram pensadas e expandidas especialmente para as populações das regiões Norte e Nordeste, visando levar educação base (Alfabetização) através de transmissões radiofônicas. Buscando não ser mais um programa de alfabetização, o MEB incluiu em sua proposta educacional aulas de saúde, associativismo, divulgação de procedimentos técnicos relativos à agricultura estreitando os laços com as comunidades e os movimentos sociais do campo (FAVERO, 2010).

No Piauí, particularmente no município de Picos, o MEB surgiu em concomitância a instalação da Diocese na região em 1975, e teve como primeiro bispo da Diocese, Dom Augusto Alves da Rocha⁴⁷. Conhecedor das propostas do MEB, antes mesmo de ser eleito bispo, Dom Augusto conseguiu trazer para Picos o movimento que foi um dos grandes articuladores nas comunidades rurais na organização de hortas comunitárias, alfabetização de adultos, clubes de mães, e principalmente, engajamento e participação em movimentos sociais.

Com o processo de estruturação do assentamento, os assentados começaram a perceber a importância da alfabetização mediante as necessidades que foram sendo postadas pela nova realidade que estava sendo vivida no assentamento, conforme nos conta a assentada e professora Maria Gorete Meneses da Silva (2018)⁴⁸ que, por meio de parceiras com o Movimento de Educação de Base (MEB), conseguiu formar uma turma de adultos que desejavam ser alfabetizados

[...] depois muita gente desistiu porque no início eles queriam muito aprender **a fazer** o nome, muitos estavam preocupados com isso, e nas aulas **só queriam treinar** o nome para colocar no documento, para participar dos projetos que precisavam preencher e assinar, para ir ao banco assinar os papéis dos créditos que vinha para os assentados, para fazer os cursos dos projetos, então, eles entenderam que o principal era saber escrever o nome.

⁴⁷ Dom Augusto Rocha se tornou Membro do Conselho Diretor Nacional do MEB (1993 a 1999) em Brasília e Presidente Nacional do Órgão no ano de 2000.

⁴⁸Entrevista concedida por Maria Gorete Meneses da Silva, Entrevista IV. [15 jan. 2018]. Entrevistadora: Simone Vieira Batista. Assentamento Barreiros, estado do Piauí, 2018. 1 arquivo.mp3 (34 min. 46 segs.).

Eles entendiam que saber escrever o próprio nome era ser liberto, era uma libertação escrever o próprio nome, eles achavam que aquilo era tudo na vida. Então, as aulas focavam nisso aprender o nome. Depois dessa fase inicial, a gente foi começando a separar por idade, no comecinho era tudo junto e misturado.

Note-se, os assentados compreendiam que o analfabetismo era como uma prisão, impedia-os de participar ativamente dos projetos, de receber no banco os recursos advindos dos programas federais. Portanto, aprender a escrever apenas o próprio nome, revela o valor que os assentados dão para o escrever o nome, possuir o registro de uma identidade com a assinatura. Pode parecer pouco para nós mas, os assentados sabem bem o quanto assinar com o dedo era vergonhoso e limitador.

Os assentados para participar dos programas e projetos do Governo Federal, bem como para receber créditos de fomento para a agricultura, apicultura, etc. constataram que saber escrever, assinar o próprio nome era primordial, por isto, o empenho, a preocupação em aprender a ler e escrever, isto não significa que eles não tinham consciência da importância de ser alfabetizado antes, mas, agora, a realidade requeria isto deles. Saber assinar o nome, lhes proporcionava autonomia, a entrada para o mundo oficial, ou seja, o assentado não iria depender de terceiros para receber dinheiro no banco, nem assinar papéis e participar dos projetos de estruturação do assentamento. Segundo Thompson, esse tipo de postura pode ser compreendido a partir do fato de que

[...] há um sem-número de contextos e situações em que homens e mulheres, ao se confrontar com as necessidades de sua existência, formulam seus próprios valores e criam sua cultura própria, intrínsecos ao seu modo de vida. [...] Somente em circunstâncias excepcionais as pessoas realmente vão além de sua experiência local, de seus valores vividos. (THOMPSON, 2001, p. 261).

Desta forma, a experiência dos assentados do Ambrósio vai sendo construída paulatinamente, mediante as situações impostas pela realidade, ou seja, as peculiaridades do assentamento vão desenhando a experiência dos trabalhadores em conformidade ao surgimento de cada situação específica. Desta forma, a alfabetização dos trabalhadores tentou “[...] conciliar educação e experiência na organização dos conteúdos e na escolha de métodos de ensino; [...] compreendendo a educação como algo mais que um instrumento de “mobilidade social seletiva” (VIDAL; SALVADORI; COSTA, 2019, p. 20).

Além desta proposta inicial articulada junto ao MEB, ocorreram outras tentativas de alfabetização de jovens e adultos lideradas pela assentada e professora Maria Gorete Meneses

da Silva em parceria com o SESI. Mesmo com o prédio improvisado da escola e as crianças não tendo mais que se deslocar a pé para estudar, a luta pela construção da escola dentro do assentamento foi resultado da insistência dos assentados que, apesar de serem em sua maioria analfabetos, viam na educação um caminho para uma vida melhor para seus filhos, como podemos perceber no relato da assentada e professora Joana D'arc Dias (2018)⁴⁹

A escola do Assentamento só foi possível por causa da reivindicação dos pais que começaram a ver a distância que as crianças tinham que ir para chegar a escola depois de vir da roça, né? [...] Os pais foram na Prefeitura mostrar que já tinha bastante criança no Assentamento e que era preciso a construção do prédio. Depois disso, a Prefeitura trouxe as carteiras e passou a mandar a merenda e a pagar a zeladora, que era a mesma pessoa, porque a escola era pequena e dava tempo.

A escola do Assentamento ficou pronta no ano 2000. Sua estrutura física conta com duas salas de aula, uma pequena varanda, uma cozinha, dois banheiros, dentro do prédio, e uma pequena sala utilizada para guardar alimentos, onde antes funcionavam a sala de informática com seis computadores e a biblioteca, possui também um amplo terreno (pátio descoberto), com duas árvores, cercado por um muro, onde as crianças costumam brincar durante o recreio, conforme visto nas Fotografias 18, 19 e 20:

Fotografia 18 – Entrada da Unidade Escolar João Borges de Moura



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

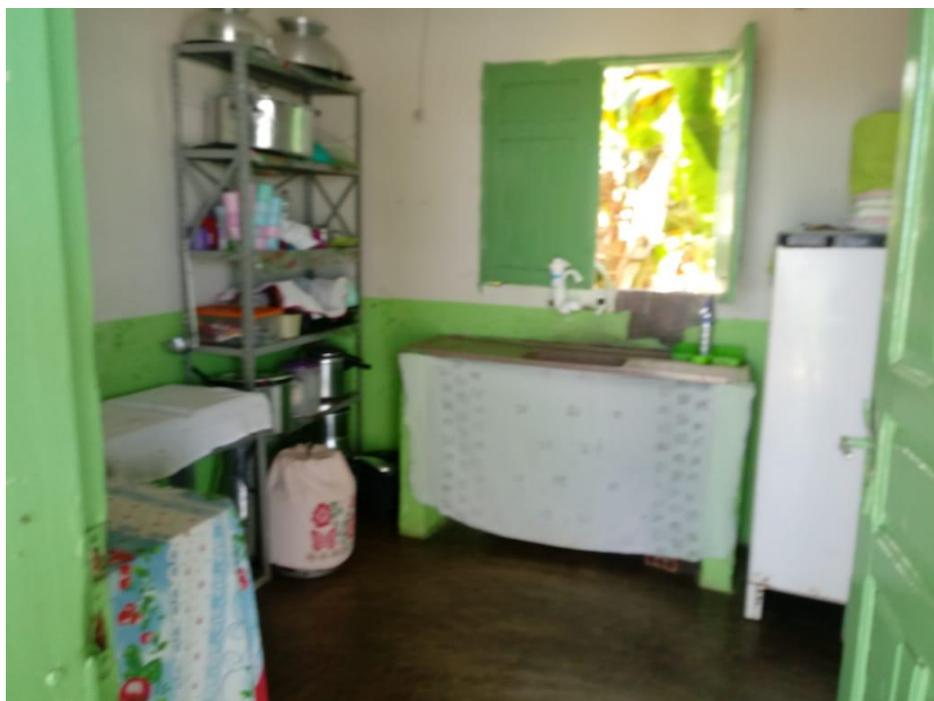
⁴⁹ Entrevista concedida por Joana D'arc Dias, Entrevista VI. [21 jan. 2018]. Entrevistadora: Simone Vieira Batista. Assentamento Barreiros, estado do Piauí, 2018. 1 arquivo.mp3 (46 min e 17seg.).

Fotografia 19 – Sala de aula da Unidade Escolar João Borges de Moura



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

Fotografia 20 – Cozinha da Unidade Escolar João Borges de Moura



Fonte: Arquivos da pesquisadora.

A escola, atualmente, possui um corpo docente formado por três professoras, que ministram aulas para cinquenta crianças, sendo 26 meninas e 24 meninos na faixa etária dos 4

anos aos 14 anos de idade. As aulas oferecidas são de nível fundamental I e ocorrem nos turnos manhã (segundo e terceiro anos) e tarde (quarto e quinto anos).

Apesar de o corpo docente da escola ser composto por três professoras efetivas, apenas duas professoras fizeram parte dos primórdios da fundação do Assentamento, inicialmente como assentadas e, posteriormente, atuando como professoras na escola do Ambrósio. A primeira, Maria Gorete Meneses da Silva já havia trabalhado como professora na zona urbana, mas estava desempregada quando chegou ao Assentamento juntamente com o esposo, Francisco Canindé da Silva e suas duas filhas. Como já tinha experiência docente e formação em nível médio, ministrou voluntariamente aulas de alfabetização para os adultos do local.

Maria Gorete tornou-se professora efetiva da escola, em 2000. Antes de assumir o posto, sua filha, Marinízia Welma Meneses da Silva, também assentada, trabalhou como professora temporária, sendo contratada pela Prefeitura de Geminiano. Marinízia atuou como professora até a realização do concurso público, no qual sua mãe foi aprovada.

Marinízia, durante o período de seis anos em que atuou como professora na Unidade Escolar João Borges de Moura, residia juntamente com o marido no Assentamento, depois de algum tempo, ela e sua família se mudaram do Ambrósio em busca de oportunidades de trabalho, conforme ela mesma relata⁵⁰(2018):

[...] enquanto eu estive lá, trabalhando como professora, eu consegui pagar uma universidade para mim, eu fiz o curso de Pedagogia numa instituição particular. **Eu busquei melhorias para mim, para depois poder conseguir um trabalho.** Mas, com a formação em pedagogia, eu também percebi como era deficiente o ensino no Assentamento, e decidi colocar meus filhos para estudar aqui na cidade. [...] E, também, durante o período da melhor colheita do caju, a gente conseguiu uma boa produção de mel e iríamos, realmente, ter um lucro bom, mas o Governo tomou a nossa produção toda, por causa de um papel que a gente não passou quando saímos de um município para outro [...]. Então, depois desse fato, o meu marido desistiu da roça e a gente se mudou para a cidade. Eu também não tive força para insistir com ele para a gente ficar no Assentamento.

Joana D'arc Dias chegou ao assentamento na companhia dos pais e de suas duas filhas. Depois de algum tempo residindo no local, começou a trabalhar como professora em uma comunidade próxima. Foi a primeira professora efetiva a trabalhar na unidade escolar, antes mesmo da construção do prédio, ainda hoje trabalha e reside no Assentamento.

A terceira professora efetiva da escola, Maria Oneide de Jesus, não participou do processo de construção do Assentamento e não reside no Ambrósio. Por não ser uma

⁵⁰ Entrevista concedida por Marinízia Welma Meneses da Silva, Entrevista III. [23 jan. 2018]. Entrevistadora: Simone Vieira Batista. Universidade Federal do Piauí, Picos – PI, 2018. 1 arquivo.mp3 (27 min e 05 segs.).

assentada, nem ter feito parte, mesmo indiretamente do processo inicial do Assentamento, nesta pesquisa, focaremos nossa atenção nas histórias de vida de Maria Gorete e Joana D'arc, pois ambas participaram do processo de construção do Assentamento, são assentadas e professoras da escola do Ambrósio e da Marinízia Welma, ex-assentada, que participou tanto do processo inicial de formação da localidade, e que também atuou como professora temporária na Unidade Escolar João Borges de Moura.

A seguir, uma breve biografia das três professoras que participaram da construção do Assentamento e que atuaram como professoras, contribuindo para a consolidação da proposta educativa desenvolvida na unidade escolar do Ambrósio.

Quadro 4 – Biografia das Professoras Assentadas no Assentamento Ambrósio

	Nome:	Maria Gorete Meneses da Silva
	Idade:	65 anos
	Profissão:	Professora
	Tempo que reside no Assentamento:	24 anos
	Graduada em História e em Educação do Campo – Ciências da Natureza, exerce a docência desde 1989, lecionando no ensino fundamental, em Natal - RN e em Picos - PI. Em 2000, foi aprovada em concurso público para magistério no município de Geminiano - PI e trabalha na escola do Assentamento Ambrósio - PI.	
	Nome:	Joana D'arc Dias
	Idade:	53 anos
	Profissão:	Professora
	Tempo que reside no Assentamento:	27 anos
	Graduada em Pedagogia em 2018, atua como professora desde 1997. Foi aprovada em concurso público para magistério no Município de Geminiano – PI, em 1999, e trabalha na escola do Assentamento Ambrósio – PI.	
	Nome:	Marinízia Welma Meneses da Silva
	Idade:	41 anos
	Profissão:	Professora
	Tempo que residiu no assentamento:	15 anos
Graduada em Pedagogia, em 2011, e em Educação do Campo – Ciências da Natureza, em 2018, reside e atuou como professora temporária no município de Picos - PI.		

Fonte: Dados da pesquisa.

A organização do trabalho pedagógico da Unidade Escolar João Borges de Moura é desenvolvida pelas professoras que seguem as orientações dadas nos encontros de formação e planejamento pela Secretaria de Educação do Município de Geminiano - PI, pois, durante a realização das entrevistas e a coleta de documentos (fotografias, diários de classe, livro didático, atas, etc) sobre o Assentamento e a escola, solicitamos, junto à escola, o acesso e, se possível, obtenção de uma cópia da Proposta Pedagógica e/ou do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar. Recebemos a informação de que esses documentos não existiam na escola, corroborado pelo depoimento da assentada e professora Joana D'arc Dias (2018):

[...] sempre que eu tinha algum tipo de dificuldade ou alguma deficiência na escola eu procurava o pessoal da Secretaria de Educação e pedia ajuda. A escola do Assentamento sempre foi acompanhada por eles, a Secretaria se prontificava a nos ajudar em qualquer problema, porque a educação é prioridade em área de assentamento, pois os locais que são escolhidos para se construir um assentamento são lugares de difícil de acesso e essas instituições têm que dar 100% de assistência.

A ausência desses documentos na escola dificultam, ainda mais, o trabalho das professoras, pois o PPP “[...] é um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2005, p. 345), ou seja, o projeto, além de ser o guia para todas atividades que serão desenvolvidas ao longo do ano letivo na escola, também é considerado o documento de identidade da escola, pois nele deve constar a visão completa da escola, sua missão, suas peculiaridades, seus diferenciais.

A elaboração desse documento é uma obrigatoriedade prevista no Art. 12 da LDB n.º 9.394, determinando que “[...] os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: **I** - elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996).

Apesar da ausência de uma proposta pedagógica para auxiliar as professoras no planejamento de aulas, na elaboração de planos e projetos contextualizados que articulem a realidade do assentamento com os conteúdos do ensino, da insuficiência de recursos didático-pedagógicos, e da falta de formação docente específica, constatamos que as professoras, mesmo sem conhecer o ideário da Educação do Campo, buscavam adaptar, na medida do possível, os conteúdos do ensino à realidade local, tinham a preocupação de ensinar sobre a história do

Assentamento para as crianças, conforme expresso no depoimento da assentada e professora Joana D'arc Dias⁵¹ (2018)

[...] sempre, nas minhas aulas, eu gosto de exemplificar a partir das coisas que temos aqui dentro da área do Assentamento. [...] ao invés de falar de produtos como a soja, eu prefiro estar citando o milho, a mandioca. [...] O tipo da lavoura dessa região é o caju, é a mandioca, é o milho, é o feijão, então, eu, como professora, preciso falar sobre essas culturas, às vezes, eu dava aula sem o livro didático, utilizava como ponto de partida a minha vida pessoal, a gente tem que acompanhar o desenvolvimento daquele ambiente onde se vive. Por que não pode alguém viver no assentamento e não conhecer nada do assentamento? [...] eu costumo contar a história do assentamento nas minhas aulas, perguntando se eles conhecem quem foram os primeiros moradores, como eles chegaram aqui. Porque eu acho que os alunos têm que ter conhecimento do lugar onde eles vivem. Como é que uma criança é de assentamento e não sabe nada da origem dele?

Dessa forma, percebemos que as experiências da assentada e professora lhe forneceram conhecimentos e formação que direcionaram sua ação em sala de aula, ou seja, as experiências da Joana D'arc resultaram na formação da consciência que lhe direcionou o agir diante de uma situação específica. Segundo Thompson (1984, p. 34), “[...] A consciência é definida pelos homens ao viver sua própria história e, ao final, é a única definição”. Assim, a experiência propiciou a Joana “fazer-se” professora *no e do campo*, uma vez que o contexto e a necessidade fizeram com que ela formulasse uma ação diferente, sendo, portanto, a experiência dela uma “[...] resposta mental e emocional, [...] a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento” (THOMPSON, 1981, p. 15).

Nessa perspectiva, a ação da assentada e professora Joana D'arc reflete sua história, suas origens. Vinda de família humilde, poder estudar, ir à escola, significa romper com um modelo de vida no qual o trabalho é braçal, pesado, árduo e com pouco retorno financeiro; estudar, especialmente para os povos do campo, representa alternativa, caminho que garantirá vida melhor, como expresso nos relatos que seguem:

Diante das circunstâncias da vida, eu fui guiada pelos conselhos da minha mãe e do meu pai, que sempre me diziam que eu tinha que estudar. Meu pai fazia todo tipo de esforço pra gente estudar, porque éramos uma família pobre. Minha mãe foi quem nos criou, dizendo que tinha que estudar, porque, até para trabalhar na roça, tem que aprender a plantar, a limpar o terreno. (MARIA GORETE MENESES DA SILVA, 2018).

⁵¹ Entrevista concedida por Joana D'arc Dias, Entrevista VI. [21 jan. 2018]. Entrevistadora: Simone Vieira Batista. Assentamento Barreiros, estado do Piauí, 2018. 1 arquivo.mp3 (46 min e 17seg.).

[...] eu sou a mais velha de casa e eu tinha a responsabilidade de orientar meus irmãos nas tarefas escolares. Meus pais sempre foram preocupados com os estudos da gente e foi assim que eu me descobri sendo professora, eu acho que já tinha essa vocação, só que eu ainda não tinha percebido, porque eu ainda não tinha trabalhado diretamente no ambiente escolar. Hoje, eu sei que é com isso que eu sei trabalhar, é uma coisa que eu realmente gosto, é por isso que eu estou investindo na profissão, mesmo depois de uma certa idade, com cabeça cheia de preocupações, eu estou fazendo o Curso Superior em Pedagogia. (JOANA D'ARC DIAS, 2018).

Nessa perspectiva, conhecer as experiências vividas por Joana D'arc e Maria Gorete foi fundamental para entendermos como um modelo peculiar de escola foi sendo construído no Ambrósio, que não segue rigidamente os pressupostos teóricos da Educação no e do Campo, mas também não reitera o modelo de educação rural marcada pelo assistencialismo, pois as professoras não possuíam formação específica, mas tinham plena consciência do valor e da importância da educação formal, devido às suas experiências, compreendendo que ler, escrever, contar, ou seja, ter a escolarização básica representava uma ferramenta que assegura a todas as pessoas o direito à cidadania.

Entendemos que experiência não é a prática, mas toda ação humana resultante da compreensão, apreensão, reflexão sobre determinada situação que foi tecida pela condições de vida econômica, material, social e cultural, sendo, pois, fundamental ao processo de formação, neste caso, da assentada e professora Joana D'arc Dias. Isto significa dizer que as experiências não são simplesmente internalizadas e depois reproduzidas pelas pessoas, elas podem ser modificadas frente a novas questões e/ou situações, ou seja,

[...] as experiências vividas produzem [...] mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada; essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. (THOMPSON, 1981, p. 16).

Além de não constar na escola do Ambrósio a Proposta Pedagógica e o Projeto Político-Pedagógico, também não possui calendário específico, conforme as orientações legais asseguradas na LDB n.º 9.394/96:

Art. 28. 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. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Por não possuírem formação específica, as professoras desconheciam a autorização da legislação educacional que lhes permitiam requerer da Secretaria de Educação do município um calendário específico que considerasse as particularidades do Assentamento, e, conseqüentemente, favorecer o trabalho das docentes e a aprendizagem dos alunos, evitando a evasão escolar. Mesmo desconhecendo a legislação, as professoras tinham consciência de que os alunos não podiam ser prejudicados por ajudarem os pais nos períodos da colheita, como também não podiam ser penalizados com reprovação na escola, conforme constatamos nos relatos abaixo:

Nem o currículo, nem o calendário da escola era organizado considerando essa característica da roça, mas as crianças tinham que ajudar os pais, e só depois é que vinham para escola. E a gente entendia isso e sabia que não podia exigir tanto dessas crianças pela questão do trabalho. Muitas vezes, elas só chegavam em casa às 9 horas da manhã, porque estavam na roça ajudando o pai, molhando uma plantinha, dando de comer a um bicho. (JOANA D'ARC DIAS, 2018).

[...] quando eu cheguei na escola, em 2004, foi um ano de muita fatura, principalmente na plantação e colheita do caju, e, nesse tempo, poucos alunos iam para a escola, muitos faltavam porque iam colher castanha ou ajudar carregando os caminhões que vinham buscar a castanha e levar para fora. Os alunos tinham que ajudar os pais nessa tarefa e faltavam muito às aulas nesse período, mas a escola não alterou o calendário, a gente comunicava à Secretaria durante os planejamentos gerais, mas eles não diziam nada, nem como a gente deveria fazer diante daquela realidade. Então, para não deixar os alunos perderem o na, o gente passava atividades extra e tentava de tudo para resolver aquela situação. Com relação às faltas, a gente não computava ao pé da letra, não, porque se a gente fizesse assim, seria um desastre. Ao fim da colheita, os alunos se dedicavam bastante, por isso, a gente não podia ser tão radical, senão, iria só prejudicar eles. (MARINÍZIA WELMA MENESES DA SILVA, 2018).

A ausência do calendário específico não impediu as professoras de rearranjarem a rotina escolar; elas desenvolveram, de forma voluntária, estratégias para resolver aquela situação, atendendo tanto às exigências do sistema de ensino do município, como também adequando as aulas ao período da colheita no Assentamento, permitindo aos alunos trabalharem para garantir a subsistência junto com os pais, e também, a possibilidade de recuperar notas (atividades extras) e não desistir da escola diante da iminente reprovação por faltas.

Dentro das possibilidades reais, as professoras da escola do Ambrósio criavam estratégias que lhes possibilitassem cumprir a função docente de forma satisfatória, ofertando aos alunos uma aprendizagem elementar, porém diferenciada, a fim de garantir formação equiparada à recebida pelos alunos da zona urbana. Para tanto, as professoras adequavam como podiam os conteúdos do ensino, visto que os livros didáticos específicos para o campo só se tornaram uma realidade em 26 de junho de 2011, por meio da Resolução n.º 40, que incluiu no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo), provendo:

Art. 1º [...] as escolas públicas de ensino fundamental que mantenham classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1º ao 5º ano em escolas do campo com livros didáticos específicos no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo).

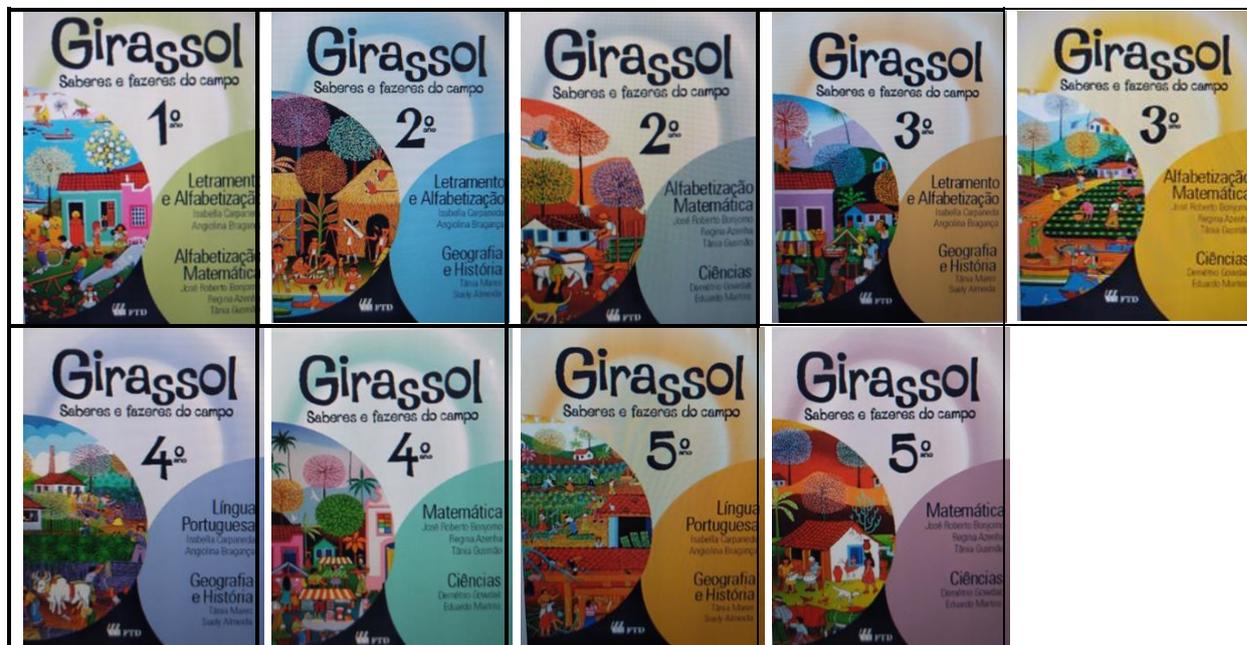
§ 1º As escolas beneficiárias receberão livros didáticos consumíveis, abrangendo os componentes curriculares de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integrados em coleções multisseriadas ou seriadas, disciplinares, interdisciplinares ou por área do conhecimento, que tenham proposta pedagógica com organização curricular adequada para situações multisseriadas e seriadas. (BRASIL, 2011).

O PNLD Campo teve sua primeira edição em 2013, as coleções de livros didáticos selecionadas para o período de 2013 a 2015 seguiram as normativas e diretrizes da Política de Educação do Campo presentes nos seguintes documentos: 1) Resolução CNE/CEB nº 1/2002; 2) Resolução CNE/CEB nº 2/2008; 3) Resolução CNE/CEB nº 4/2010; 4) Decreto nº 7352, de 4 de novembro de 2010. Dentre as 18 coleções inscritas, apenas duas foram aprovadas, sendo elas: Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo (Editora FTD) e Coleção Projeto Buriti Multidisciplinar (Editora Moderna); a segunda edição do PNLD Campo (2016-2018) contou com a inscrição de 10 coleções e apenas duas foram aprovadas – Coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo (Editora FTD) e Coleção Campo Aberto (Editora Global).

A Unidade Escolar João Borges de Moura, em 2013, recebeu a Coleção Girassol, composta por nove volumes, dispondo os conteúdos de forma seriada e multidisciplinar por área. Um volume de Letramento e Alfabetização, Alfabetização Matemática, destinado aos alunos do primeiro ano do ensino fundamental I, dois volumes de Letramento e Alfabetização, Geografia e História; Alfabetização Matemática, Ciências para alunos do segundo e terceiros anos, e mais dois volumes de Língua Portuguesa, Geografia e História,

Matemática e Ciências para os alunos do quarto e quinto anos, conforme montagem de fotografias das capas, apresentada a seguir:

Fotografia 21 – Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo



Fonte: Dados da pesquisa.

Em 2016, a escola recebeu a Coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo, composta por onze volumes que seguiram a mesma distribuição de componentes e seriação da coleção anterior, sendo acrescida de dois volumes, a saber: Volume 10, para 1º, 2º e 3º anos, com o componente curricular Arte; e o Volume 11, para 4º e 5º ano, também com o componente curricular Arte, conforme a Fotografia 22, abaixo:

Fotografia 22 – Coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo (Arte)



Fonte: Dados da pesquisa.

As coleções de livros didáticos Girassol e Novo Girassol utilizadas pelas professoras do Assentamento apresentam conteúdos contextualizados com a realidade do campo, de forma bem genérica, apresenta de forma superficial a relação campo-cidade, semelhante modo são retratados os vários povos do campo e os diversos modelos de comunidades camponesas, contudo, essa contextualização só ocorre nos livros dos componentes curriculares de História e Geografia. As coleções possuem boas fotografias e trazem gráficos, mapas e quadros coerentes com o conteúdo, a linguagem dos textos favorece a aprendizagem e estimula a leitura, as atividades propostas, tanto as individuais quanto as coletivas, são diversificadas e incentivam a utilização de recursos didáticos variados.

A condensação de vários componentes num único volume deixou os conteúdos bem resumidos. Os volumes referentes aos componentes curriculares Matemática e Ciências não conseguem apresentar os conteúdos de forma contextualizada em comparação aos volumes Língua Portuguesa, História e Geografia. Na Coleção Novo Girassol, o PNLD Campo 2016 incluiu dois livros referentes ao componente curricular Arte. Os livros de Arte seguem o estilo da Coleção Girassol, com boas ilustrações, conteúdos bem organizados didaticamente, atividades variadas, porém, os conteúdos do componente curricular Arte, Ciências e Matemática também não estão contextualizados com a realidade do campo; os demais volumes, Língua Portuguesa, História e Geografia, apresentam o campo e seus povos de forma genérica e superficial, a inovação são alguns textos que se referem à apresentação do campo como espaço de riquezas, culturas e saberes, no entanto, essa inclusão é bem tímida e generalizada.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem por objetivo adquirir e distribuir gratuitamente livros didáticos para todas as escolas públicas do Brasil, foi criado pelo Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, contudo, a distribuição de livros didáticos de 1ª a 4ª séries pelo programa ocorreu somente em 1996, mediante a promulgação da LDB nº 9.394/96, proporcionando aos professores escolher os livros que seriam utilizados durante o período de três anos. A escolha dos livros é proporcionada às escolas sempre um ano antes da entrega dos livros, por meio do Guia do PNLD, composto pelas coleções que foram previamente aprovadas pelo MEC. Com o passar dos anos, o programa foi se aperfeiçoando, incluindo a distribuição de livros para as turmas de alfabetização, ensino médio, EJA, também passaram a ser distribuídos dicionários de língua portuguesa, livros em Braille e livros paradidáticos.

Diante desse contexto, a escola do Assentamento iniciou suas atividades em 1999, no prédio improvisado dentro da localidade, as aulas eram ministradas pela única professora, Joana D'arc, as salas eram multisseriadas, os livros didáticos eram os mesmos utilizados nas

escolas da cidade, no entanto, devido ao aglomerado de crianças de várias faixas etárias e níveis de escolaridade diferentes, o livro servia apenas como roteiro para indicar uma direção ao trabalho da professora, e, ainda, as salas eram compostas por várias séries, não permitindo que a docente planejasse adequadamente para cada nível, conforme expresso nos relatos de Joana D'arc Dias (2018):

Era muito difícil ensinar, pois, todas as faixas etárias estavam misturadas, e **eu não tive ajuda alguma, era eu sozinha como professora sem assistente alguma.** [...] na casa adaptada tinha apenas um vão, ou seja, só um cômodo bem espaçoso. Nesse espaço, **não tinha com separar as séries, na verdade, eram vários seriados juntos, não tinha como ter todas as séries.** [...] os livros didáticos sempre foram entregues no período correto, isso ajudava as crianças a desenvolver o conhecimento, principalmente, porque os pais, nessa época, eram mais dedicados, apesar de muitos serem analfabetos. [...] eu fui, na verdade, a primeira professora daqui do assentamento, **eu trabalhava, nessa época, com duas classes multisseriada, no primeiro horário, eu trabalhava com o primeiro e segundo anos e, no segundo horário, terceiro e quarto anos.** A ideia dessas classes multisseriada nos dois horários era porque não tinha outras escolas, a mais próxima ficava a 8 km de distância. Nessa época, não funcionava o ônibus escolar, então, para as crianças não ficar sem aulas, a Secretaria de Educação resolveu formar essas turmas multisseriada.

Apesar da falta de formação, o que torna o exercício da docência uma tarefa bastante árdua para as professoras do Assentamento, o ensinar tornou-se ainda mais difícil, devido à localização da escola, considerando todos os estereótipos e preconceitos atribuídos historicamente aos povos do campo e à educação rural; a formação de classes multisseriadas dentro de outra classe multisseriada, junte-se a isto, a falta de materiais pedagógicos adequados, principalmente do livro didático específico. Contudo, as professoras demonstraram que não utilizavam o material de didático de modo automático, ou seja, o livro não era o centro da sua atuação. Elas foram se apropriando dos conteúdos do ensino com maior autonomia, exatamente por meio de suas experiências de alunas e de docentes.

Sendo assim, o livro didático contribui para a melhoria do ensino, desde que atenda às necessidades do professor e cumpra seu papel junto aos alunos no processo ensino e aprendizagem. O livro didático, apesar de desenvolver o currículo, não deve ser utilizado pelo professor como o único recurso pedagógico, pois ele representa uma forma de “controle do processo pedagógico” (SACRISTAN, 2000). Ao lidar com a escassez de materiais, as professoras do Ambrósio desenvolveram peculiaridades no ensinar, e mesmo desconhecendo as teorias da educação, lançaram mão de estratégias que tornaram o ensino exitoso, porque

não ficaram presas ao livro didático, conforme depoimento da professora Marinízia Welma Meneses da Silva (2018):

[...] os livros didáticos utilizado na escola do Assentamento eram os mesmos utilizados nas escolas da cidade, no entanto, a gente procurava sempre trazer alguma coisa relacionada ao assentamento. **Qualquer coisa diferente era por nossa conta, não fazia parte do currículo da escola, a gente nem tinha projeto pedagógico.** Como a escola fica no campo e longe da cidade, nós não tínhamos uma pessoa para coordenar, nem para dirigir a escola. O planejamento geral era feito uma vez no mês, quando a Secretaria de Educação mandava alguém para planejar com a gente.

A prática pedagógica da professora revela certas características da educação escolar do Ambrósio, que, mesmo não estando em conformidade com o ideário da educação *no e do* campo, também não se configura como sendo uma mera reprodução do modelo educacional na cidade, e mesmo, diante de tantas faltas, as professoras tinham a consciência de que precisavam ensinar o básico, o elementar, mas que também precisavam fazer diferente, como expresso no relato da professora Marinízia Welma Meneses da Silva (2018):

Eu pensava as minhas aulas de acordo com a turma, eles tinham várias deficiências, muita dificuldade em leitura e escrita, eu tentava várias didáticas para resolver isto. Eles não tinham quem ajudasse em casa com as atividades, então, **eu fazia tudo na sala de aula, exercícios, trabalhos, todo tipo de avaliação era feita somente na sala.** Na sala, eu tinha que ver como é que eles estavam respondendo e ajudar. Em casa, os pais não sabiam como ajudar, então, não adiantava eu ficar passando atividade de casa. Eu acho que eles conseguiam avançar por isto.

Sabemos que o planejamento da aula é primordial, e, na escola do Assentamento, o planejamento era realizado, principalmente, de forma individual, dificultando o fazer docente das professoras que poderiam compartilhar experiências, ideias e dúvidas, conforme relatado pela professora Marinízia Welma Meneses da Silva (2018):

O planejamento geral era feito uma vez no mês, quando a Secretaria de Educação mandava alguém para se sentar com a gente e planejar. Além desse momento, **cada professora fazia sozinha o seu planejamento, cada uma do seu jeito.** Quando tinha algum projeto coletivo, por exemplo, Paz na Escola, Dia das Crianças, todas as professoras planejavam juntas, a gente se reunia para trocar ideias, decidir como seria feito o projeto, nós planejávamos melhor coletivamente.

O planejamento, realizado no início do período letivo, seguido de planejamento individual de aulas, é prática comum na maioria das escolas de educação básica, no caso, das

professoras do Ambrósio, os poucos encontros de planejamento lhes possibilitaram planejar com autonomia aulas contextualizadas, dentro dos limites e as possibilidades reais da escola, o foco do ensino no assentamento era aprender a ler, escrever e contar. O foco no letramento nas séries iniciais do ensino fundamental, e, especialmente, na escola do Ambrósio, demonstra a preocupação das professoras para fornecer aos alunos os elementos básicos da aprendizagem, e mesmo que, a priori, pareça incipiente, aprender a ler e escrever (ser alfabetizado) é a primeira e mais importante tarefa da escola, pois é por meio dela que os discentes adquirem as competências e as habilidades necessárias à aprendizagem das outras disciplinas e também a progressão escolar, além de poderem exercer a cidadania plenamente. Podemos constatar isto nos diários de classe, nas Fotografias 23 e 24:

Fotografia 23 – Diário de Classe (2012) - Maria Gorete Meneses da Silva

Número	NOTA OU CONCEITO	FALTAS	DIAS	MATERIA LECIONADA	
				RESUMO	
1				07/03	Gras lindas. Nota de Geografia.
2				08/03	Funções de Matemática. História.
3				09/03	Mat: leitura e Matemática.
4				10/03	Mat: leitura e Matemática de 0 a 1.
5				11/03	Processo de linguagem oral e escrita.
6				12/03	Funções de Matemática. História e Geografia.
7				13/03	Port: Mat: Português. Aprete. A. E. Escrita.
8				14/03	Geografia. Por de Matemática / Escrita.
9				15/03	Port: Matemática a sua Nota da.
10				16/03	RELIG: estudo e os trabalhos de uma.
11				17/03	de um livro antigo.
12				18/03	Port: Produção de Textos e Língua.
13				19/03	Mat: História dos números e escrita.
14				20/03	CIENC: História do tempo histórico.
15				21/03	Port: Escrita. Port: Matemática.
16				22/03	Mat: leitura e Matemática.
17				23/03	HIST: A Escola - A sala de aula.
18				24/03	Port: Escrita e Matemática do Texto.
19				25/03	Mat: Identificação: escrita e Matemática.
20				26/03	Port: Matemática. História e Geografia.
21				27/03	Port: Matemática e Língua.
22				28/03	HIST: História da Escola e Matemática.
23				29/03	RELIG: História e Matemática. Escrita.
24				30/03	CIENC: História do tempo histórico.
25				31/03	Port: Matemática. Escrita e Matemática.
26				01/04	Port: Matemática, de um livro antigo.
27				02/04	Mat: Matemática e Matemática de 0 a 1.
28				03/04	HIST: A Escola. Aprete. A. E. Escrita.
29				04/04	Port: Matemática. Escrita e Matemática.
30				05/04	Utilização de Matemática e Língua.
31				06/04	Humano. UNICA. CORPO HUMANO.
32				07/04	MONTE. O CORPO HUMANO.
33				08/04	
34				09/04	Utilização de Matemática e Língua.
35				10/04	Port: Matemática. Escrita e Matemática.
36				11/04	Port: Matemática. Escrita e Matemática.
37				12/04	Port: Matemática. Escrita e Matemática.
38				13/04	Port: Matemática. Escrita e Matemática.
39				14/04	Port: Matemática. Escrita e Matemática.
40				15/04	Port: Matemática. Escrita e Matemática.
41				16/04	Port: Matemática. Escrita e Matemática.
42				17/04	Port: Matemática. Escrita e Matemática.
43				18/04	Port: Matemática. Escrita e Matemática.
44				19/04	Port: Matemática. Escrita e Matemática.
45				20/04	Port: Matemática. Escrita e Matemática.
46				21/04	Port: Matemática. Escrita e Matemática.
47				22/04	Port: Matemática. Escrita e Matemática.
48				23/04	Port: Matemática. Escrita e Matemática.
49				24/04	Port: Matemática. Escrita e Matemática.
50				25/04	Port: Matemática. Escrita e Matemática.
51				26/04	Port: Matemática. Escrita e Matemática.
52				27/04	Port: Matemática. Escrita e Matemática.

Fonte: Dados da pesquisa.

Fotografia 24 – Diário de Classe (2012) – Joana D’arc Dias

Número da frequência às aulas dadas		APLICAÇÃO	NOTA DO CONCELHO	FALTAS	MATÉRIA LECIONADA
		APLICADA PARA PRAT.			RESUMO
1					06/03
2					07/03
3					08/03
4					09/03
5					10/03
6					11/03
7					12/03
8					13/03
9					14/03
10					15/03
11					16/03
12					17/03
13					18/03
14					19/03
15					20/03
16					21/03
17					22/03
18					23/03
19					24/03
20					25/03
21					26/03
22					27/03
23					28/03
24					29/03
25					30/03
26					31/03
27					01/04
28					02/04
29					03/04
30					04/04
31					05/04
32					06/04
33					07/04
34					08/04
35					09/04
36					10/04
37					11/04
38					12/04
39					13/04
40					14/04
41					15/04
42					16/04
43					17/04
44					18/04
45					19/04
46					20/04
47					21/04
48					22/04
49					23/04
50					24/04
51					25/04
52					26/04

Fonte: Dados da pesquisa.

As imagens dessas Fotografias revelam que as aulas da escola do Ambrósio são, majoritariamente, de Língua Portuguesa e Matemática, pois, de 22 aulas ministradas no mês pela professora Maria Gorete Meneses da Silva aos alunos do primeiro ano do ensino fundamental I, sete aulas foram de Português e sete de Matemática, restando, para os demais componentes curriculares, apenas oito aulas. No mesmo período, a professora Joana D’arc Dias, dentre 22 aulas que ela ministrou para os alunos do terceiro ano do ensino fundamental I, onze aulas de português, nove de matemática, restando apenas duas aulas para os demais componentes curriculares.

Podemos constatar que as professoras compreendem que ensinar a ler e a escrever permite aos alunos da escola do Assentamento a apropriação do conhecimento produzido e acumulado pela sociedade, proporcionando-lhes aquisição cultural e ascensão social. O fato de, na escola do Assentamento, a ênfase no ensino ser na leitura e na escrita deve-se também ao fato de que uma parcela considerável do acervo de conhecimento acumulado historicamente pela humanidade está registrada de forma escrita (arquivos, livros, jornais, documentos, relatórios) e, conseqüentemente, para ter acesso, é imprescindível o domínio da leitura. O currículo da Unidade Escolar João Borges de Moura é composto por sete

componentes, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte e Ensino Religioso, conforme exposto na Fotografia 25:

Fotografia 25 – Diário de Classe (2012) – Ensino Religioso

Anotação da frequência às aulas dadas		APLICAÇÃO	NOTA DE CONHECIMENTO	FALTAS	MATÉRIA LECIONADA
NUMERO	DIAS	RESUMO			
1	01/08	Matemática: Multiplicação de números naturais			
2	02/08	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
3	03/08	Matemática: Multiplicação de números naturais			
4	04/08	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
5	05/08	Matemática: Multiplicação de números naturais			
6	06/08	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
7	07/08	Matemática: Multiplicação de números naturais			
8	08/08	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
9	09/08	Matemática: Multiplicação de números naturais			
10	10/08	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
11	11/08	Matemática: Multiplicação de números naturais			
12	12/08	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
13	13/08	Matemática: Multiplicação de números naturais			
14	14/08	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
15	15/08	Matemática: Multiplicação de números naturais			
16	16/08	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
17	17/08	Matemática: Multiplicação de números naturais			
18	18/08	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
19	19/08	Matemática: Multiplicação de números naturais			
20	20/08	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
21	21/08	Matemática: Multiplicação de números naturais			
22	22/08	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
23	23/08	Matemática: Multiplicação de números naturais			
24	24/08	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
25	25/08	Matemática: Multiplicação de números naturais			
26	26/08	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
27	27/08	Matemática: Multiplicação de números naturais			
28	28/08	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
29	29/08	Matemática: Multiplicação de números naturais			
30	30/08	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
31	31/08	Matemática: Multiplicação de números naturais			
32	01/09	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
33	02/09	Matemática: Multiplicação de números naturais			
34	03/09	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
35	04/09	Matemática: Multiplicação de números naturais			
36	05/09	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
37	06/09	Matemática: Multiplicação de números naturais			
38	07/09	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
39	08/09	Matemática: Multiplicação de números naturais			
40	09/09	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
41	10/09	Matemática: Multiplicação de números naturais			
42	11/09	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
43	12/09	Matemática: Multiplicação de números naturais			
44	13/09	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
45	14/09	Matemática: Multiplicação de números naturais			
46	15/09	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
47	16/09	Matemática: Multiplicação de números naturais			
48	17/09	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
49	18/09	Matemática: Multiplicação de números naturais			
50	19/09	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
51	20/09	Matemática: Multiplicação de números naturais			
52	21/09	Ensino Religioso: A Bíblia e o Evangelho			
53	22/09	Matemática: Multiplicação de números naturais			

Fonte: Dados da pesquisa.

A presença do componente curricular Ensino Religioso denota mais uma peculiaridade da educação desenvolvida no Assentamento Ambrósio. O Ensino Religioso, segundo a Lei nº 9.475/97, que propôs uma nova redação ao Art. 33 da LDB nº 9.394/96, é assim estabelecido:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, **assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil**, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1997, grifos nossos).

O Ensino Religioso na escola do Ambrósio segue a matriz religiosa católica, devido esta ser a opção e a formação religiosa das professoras, e isso é fator decisivo na prática do professor ao ensinar este componente curricular. Constatamos isto no depoimento da assentada e professora Maria Gorete Meneses da Silva (2018)

Dentro do Assentamento, **eu fui uma das primeiras pessoas também a se preocupar com a religiosidade, eu sou católica**, então, eu batizei crianças que estavam “à porta da morte”, como diz o ditado popular e que precisavam

urgentemente ser batizada. [...] **Eu tenho trabalhado voluntariamente para contribuir com a formação religiosa dos assentados**, como eu sou uma das mulheres mais velhas, as pessoas do Assentamento me consideram a professora, a mãe, a psicóloga, a doutora, sempre que eles precisam de um orientação, eles vão na minha casa e eu sempre tento que ajudar.

No Ensino Religioso da escola do Ambrósio prevalecem os ensinamentos da religião católica, devido ao fato de o município não ter disponibilizado um professor com formação adequada, conforme determina a legislação. Ao incluir a disciplina no currículo escolar, o município encarregou aos professores polivalentes a tarefa de ministrar os conteúdos do componente curricular. Além disto, na região nordeste do Brasil, a religiosidade, principalmente católica, é muito vívida, e isto se reflete nas tradições, nos valores, na cultura, que são acentuadas nas áreas camponesas. No campo, a predominância da formação religiosa católica deve-se também à ligação com os movimentos da Igreja Católica, como MEB, CEB, CPT, fundamentais nas lutas e reivindicações por terra, na articulação com outros movimentos sociais do campo e com os poderes públicos, nos auxílios humanitários.

Os conteúdos do Ensino Religioso ministrados pelas professoras do Assentamento são: compaixão, respeito, o mundo de hoje, eles revelam que a preocupação do ensino não é a formação puramente religiosa, mas a formação de valores fundamentais ao convívio em sociedade. Ao ensinar aos discentes a serem educados, respeitosos com os colegas, as aulas de Ensino Religioso adentram um campo ampliado de educação moral, atravessada pelo caráter de religião, mas focada no bem viver e no bom relacionamento entre as crianças. Segundo Thompson (1981, p. 194): “Os valores não são ‘pensados’, nem ‘chamados’; são vividos e surgem dentro do mesmo vínculo com a vida material e as relações materiais em que surgem as nossas ideias. São as normas, regras, expectativas etc. necessárias e aprendidas (e “aprendidas” no sentimento)”.

Na escola do Assentamento Ambrósio, as aulas, o currículo e a didática, a prática pedagógica das professoras não segue à risca os pressupostos teóricos da educação *no* e *do* campo, também, não reproduzem o modelo escolar proposto pela educação rural, tampouco representam uma mera adequação do modelo escolar da cidade. A educação escolar do assentamento possui peculiaridades advindas de um fazer docente que foi sendo construído pelas professoras, por meio de suas experiências vividas e percebidas.

As experiências, principalmente as geradas durante o processo de construção do Assentamento, permitiram às professoras desenvolver estratégias de ensino que não são ideais, mas as possíveis e reais. Ao analisar as experiências das professoras, por meio das histórias de vida, constatamos o “fazer-se” das assentadas e professoras, percebemos o agir

delas frente às situações que lhes foram impostas e como foi sendo moldado o fazer docente pautado pela autonomia, pelo protagonismo, e conseqüentemente, o modelo de escola híbrida do Assentamento. Assim, a escola *no* e *do* campo, segundo seus pressupostos, está sendo construída, e nesse processo, todas as experiências concretas que estão sendo desenvolvidas em áreas camponesas, inclusive a do Assentamento Ambrósio, são contributos importantes para reflexão e implantação da educação *no* e *do* campo.

3.2 Processo difuso, cotidiano, coletivo de produção e transmissão de saberes e fazeres

O ideário da educação *no* e *do* campo, historicamente, encontra-se atrelado aos movimentos sociais do campo, especialmente ao MST. Esta interconexão advém da compreensão de que o trabalho agrícola, a luta pela terra, a produção e o direito à vida, a busca por dignidade, a consciência sobre direitos e deveres do cidadão são questões presentes no cerne desse movimento e, portanto, possuem caráter educativo e formativo. É, pois, na luta para exercer a cidadania, que os movimentos se tornam educativos e formativos mediante o desenvolvimento da educação não formal, expressa nas suas dinâmicas internas e externas, conforme Souza (2006, p. 33):

A configuração destes processos educativos não formais está explícita na dinâmica interna do movimento social (reuniões, congressos, assembleias, cursos de formação e capacitação entre outros) e na dinâmica externa, construída a partir do estabelecimento de relações com diversos sujeitos coletivos da sociedade civil, dentre eles destacam-se os grupos religiosos, sindicatos dos trabalhadores, universidades e Organizações Não-Governamentais.

Esclarecemos que, neste trabalho, utilizaremos a compreensão de Gohn (2008, 2011) para definir os movimentos sociais, considerados como sendo todas as ações de cunho social, político e cultural de determinados grupos de pessoas que se organizam em razão de determinadas demandas. Essas ações variam de acordo com os grupos, as demandas, as reivindicações, o momento histórico, podendo adotar formas de atuação diversificadas como: marchas, manifestações, passeatas, mobilizações, atos de desobediência civil, etc. (GOHN, 2008, 2011).

Igualmente, os movimentos sociais do campo assumem o papel de educadores e desenvolvem prática educativa intencional (CALDART, 2012b), por meio das mobilizações, da organização, da definição de princípios, objetivos e estratégias de luta e resistência na e

pela terra. Logo, a concepção de educação é ampliada passando a ser compreendida como um processo de compartilhamento de experiências que não são definidas previamente em um currículo e, portanto, não foram transpostas didaticamente e transformadas em conteúdos do ensino que deverão ser apreendidos e ensinados por meio de didáticas específicas (GOHN, 2012). A educação desenvolvida nos movimentos sociais deve ser compreendida como:

Um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como a multiplicidade de programas e projetos sociais. (GOHN, 2010, p. 33).

Dessa forma, os movimentos sociais assumem a função de sujeito pedagógico, sendo regidos por uma pedagogia própria, gestada no seu interior, pois “[...] exploram pedagogicamente as tensões e contradições da sociedade, especificamente dos campos. Onde há tensões as pessoas são obrigadas a se repensar e reaprender, a mudar valores, concepções e práticas. A tensão, a luta nos reeducam. São pedagógicas” (ARROYO, 2006, p. 11).

A educação desenvolvida pelos movimentos sociais ocorre fora do espaço escolar formal e não é regida pela legislação educacional vigente. A educação extramuros escolares, resultado das vivências e ações praticadas cotidianamente pelas pessoas que participam do movimento, gera processos educativos que são apreendidos por meio de práticas orientadas por valores, costumes e saberes advindos de experiências do presente e do passado, podendo gerar novas experiências que nos constituem como sujeitos e orientam nossas ações no mundo.

Entendemos que, nos movimentos sociais, os conteúdos a serem apreendidos são aqueles “[...] que se aprende ‘no mundo da vida’, via processos de compartilhamento de experiências, principalmente por intermédio de espaços e ações coletivas cotidianas” (GOHN, 2016, p. 60). Os processos educativos ligados ao coletivo possibilitam o desenvolvimento da aprendizagem pautado na formação do cidadão, permitindo às pessoas se organizem em grupos em busca de soluções para problemas que são individuais e coletivos, a partir da reflexão sobre seus interesses contra os interesses de outras pessoas. Acerca disso, Müller (2004, p. 97) assegura que:

As exigências históricas a favor dos direitos dos indivíduos e da comunidade contra a autoridade transgressora do Estado confirmam, para Thompson, que a própria experiência de luta mantém-se como a principal forma de definição

de interesse de classe. O clamor por um direito possibilita que pessoas subjugadas afirmem sua solidariedade mútua, em oposição à classe dominante.

A educação desenvolvida pelos movimentos sociais encontra-se alicerçada em cinco pilares e contempla: 1) aprendizagem política para o exercício da cidadania; 2) capacitação para o trabalho; 3) aprender a se organizar coletivamente; 4) aprendizagem formal; 5) educação midiática (GOHN, 1999). A proposta da educação extramuros escolares é de complementariedade à educação sistematizada desenvolvida no espaço escolar, denominada de educação formal. Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem gerado pela união entre educação formal e não formal propicia o diálogo e a transformação de si mesmo, do outro e da realidade mediante o compartilhamento de saberes, valores e experiências.

Nessa perspectiva, os processos educativos mais amplos, difusos, ligados ao aprendizado coletivo são a porta de entrada para o contato com os diferentes mundos da experiência (THOMPSON, 2002), proporcionando a formação do trabalhador no sentido do fazer-se, do formar-se como sujeito, conforme proposto por Thompson em **A formação da classe operária inglesa**. Logo, essas práticas educativas difusas estão intrinsecamente associadas à formação do trabalhador via experiência, considerada como processo histórico, como cultura, como elemento mediador entre o ser social e a consciência social. Dessa maneira, “[...] a experiência é essencialmente formadora ou educativa” (CALDART, 2012b, p. 93), ela influenciará, em menor ou maior grau, na maneira como os trabalhadores irão se posicionar e agir ou não diante de determinada realidade.

Os processos educativos coletivos difusos propiciam tanto a autoformação quanto a aprendizagem coletiva, por meio do acúmulo de experiências vividas no presente ou no passado, percebidas por meio da observação e que podem ser ou não modificadas. A educação não formal, ao utilizar a experiência como elemento formativo, permite a formação da consciência social, uma vez que, segundo Thompson:

[...] as pessoas (gentes) encontram-se em uma sociedade estruturada em modos determinados [...], experimentam a exploração [...], identificam pontos de interesse antagônico, começam a lutar por essas questões e no processo de luta se descobrem como classe, e chegam a conhecer este descobrimento como consciência de classe. A classe e a consciência de classe são sempre as últimas, não as primeiras, fases do processo real histórico. (1984, p. 37).

Nesse contexto, os movimentos sociais possibilitaram aos trabalhadores rurais *fazer-se* (THOMPSON, 1987b), por meio de um processo formativo gradual e cotidiano, tornando-os

agentes de sua própria aprendizagem, concomitantemente, eles também são *feitos* pelas trocas de experiências com outros trabalhadores e pelas influências dos contextos social, cultural, econômico, político nos quais estão inseridos. Isto, porque a organização política presente nos movimentos impulsiona a formação da consciência do trabalhador, que passa a refletir tanto sobre seus direitos e deveres perante a sociedade, como também lhes fornece informações sobre o funcionamento das instituições, como deve proceder nas reuniões e assembleias, como se expressar, como obter recursos de órgãos públicos, ou seja, os trabalhadores aprendem a ser do campo, como assegura Gohn (2012, p. 23)

[...] a acreditar no poder da fala e das ideias, quando expressas em lugares e ocasiões adequadas. Aprende-se a calar e a se resignar quando a situação é adversa. Aprende-se a criar códigos específicos para solidificar as mensagens e bandeiras de luta, tais como as músicas e folhetins. Aprende-se a elaborar discursos e práticas segundo os cenários vivenciados. E aprende-se, sobretudo, a não abrir mão de princípios que balizam determinados interesses como seus. Ou seja, elabora-se estratégias de conformismo e resistência, passividade e rebelião, segundo os agentes com os quais se defronta.

As aprendizagens proporcionadas pelos movimentos geram a formação da consciência e permitem aos trabalhadores aprender a ser e fazer-se trabalhadores rurais no cotidiano, na luta, na participação dos movimentos. Este fazer-se ocorre por meio da reflexão sobre os seus interesses e a sua situação como trabalhadores do campo em uma determinada sociedade. Este processo educativo e formativo vai moldando e definindo a identidade do trabalhador, ou seja, juntamente com a formação da consciência, ocorre a formação da classe social, compreendida como “[...] um fenômeno histórico, como algo que ocorre efetivamente nas relações humanas, não de uma forma determinada, mas como uma capacidade de percepção e articulação de interesses de alguns indivíduos contra outros, cujos interesses diferem dos seus” (VENDRAMINI, 2012, p. 130).

Diante disso, evidenciamos tanto o caráter educativo dos movimentos sociais, por meio de um processo formativo que excede a mera politização do trabalhador, como também o seu papel de sujeito pedagógico, formando sujeitos sociais por meio da experiência que não é simplesmente a prática, mas todo o conjunto de ações humanas geradas a partir do pensamento e da reflexão que direcionam o agir, as atitudes, os valores, as ações, as novas experiências, uma vez que, é por meio da experiência que “[...] os homens se tornam sujeitos, experimentam situações e relações produtivas como necessidades e interesses, como

antagonismos. Eles tratam essa experiência em sua consciência e cultura e não apenas a introjetam” (THOMPSON, 1981, p. 204).

Esse caráter formativo e educativo também está presente no associativismo, que representa um elemento constituinte dos movimentos sociais. O modelo de educação desenvolvida, tanto nos movimentos sociais quanto no associativismo, impulsiona as pessoas a agirem coletivamente, a se associarem a outras para “[...] enfrentar as situações sociais com disposição de cooperar, possuir uma conduta integradora que é capaz de tolerar os outros e as suas opiniões, mas cujo respeito às diferenças não enfraquece sua adesão militante e participativa aos valores democráticos” (GROPPO, 2005, p. 10).

O associativismo emerge da união de pessoas em torno de um interesse e/ou de uma necessidade em comum. Como exemplos de associativismo, temos os sindicatos, as associações de trabalhadores rurais, as associações de bairro, cooperativas, etc. Nessas instituições, as experiências dos trabalhadores são transformadas, uma vez que

A cooperação azeita a máquina de concretização das coisas, e a partilha é capaz de compensar aquilo que acaso nos falte individualmente. A cooperação está embutida em nossos genes, mas não pode ficar presa a comportamentos rotineiros; precisa desenvolver-se e ser aprofundada. O que se aplica particularmente quando lidamos com pessoas diferentes de nós; com elas, a cooperação tornasse um grande esforço. (SENNETT, 2012, p. 9).

Assim, o associativismo surge da necessidade criada por uma demanda específica, podendo ser cultural, ideológica, política, salarial, científica, comercial, rural. Logo, representa uma ferramenta para o exercício da cidadania, permitindo que as pessoas se organizem, sem fins lucrativos, em associações, entidades jurídicas formais ou informais, na busca por soluções para as necessidades coletivas dos associados (SALOMON, 2009).

Nessa perspectiva, o associativismo permite que as pessoas obtenham o êxito que outrora não logravam, pois objetivos impossíveis de serem alcançados individualmente tornam-se palpáveis por meio do associativismo, que integra, associa pessoas por meio da participação, fornecendo-lhes as ferramentas para “[...] resolver problemas que ao indivíduo parecem insolúveis se contar só com suas próprias forças” (BORDENAVE, 1994, p. 20).

O associativismo promove tanto a emancipação social, por meio de um processo educativo para o convívio social, o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica, quanto o controle democrático, que cobra do Estado melhores condições para determinado grupo de pessoas, configurando-se como:

[...] o direito dos direitos, porque é ele que funda a proposta da organização em torno do bem comum, como é a constituição para qualquer país: nela surge a nação, organizada em torno de uma carta de intenções, que definem direitos e deveres de todos. Associar-se significa potencializar a competência humana democrática, realizando a regra da maioria que deveria prevalecer. (DEMO, 2001, p. 30).

Dessa maneira, o associativismo torna-se um instrumento fundamental e estratégico para a transformação da realidade, possibilitando aos trabalhadores, com histórias de vida, experiências, saberes e culturas diferentes, organizarem-se em associações. A associação é uma organização de trabalhadores sem fins lucrativos, capaz de tornar possível e viável a comercialização, a produção ou a oferta de serviços de um determinado grupo de trabalhadores, garantindo, além da sobrevivência, melhores condições de competitividade no mercado ao impulsionar as atividades do grupo. Assim, uma associação representa uma “[...] alternativa necessária de viabilização das atividades econômicas, possibilitando aos trabalhadores e pequenos proprietários um caminho efetivo para participar do mercado em melhores condições de concorrência” (BRASIL, 2016).

As associações são organizações sociais alicerçadas no protagonismo dos sujeitos, são entidades jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, regulamentadas pelo Decreto-Lei nº. 594, de 7 de novembro de 1974, que reconhece e regulamenta o direito de associação, pela Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, que institui o Código Civil e determina, no Art. 44, que a Associação corresponde a “[...] uma pessoa jurídica de direito privado tendo por objetivo a realização de atividades culturais, sociais, religiosas, recreativas etc., sem fins lucrativos, ou seja, não visam lucros e dotadas de personalidade distinta de seus componentes” (BRASIL, 2002b), e pela Lei nº. 40, de 24 de agosto de 2007, que aprova, em regime especial, a constituição imediata de associações e atualiza o regime geral de constituição previsto no Código Civil.

Existem vários tipos de associativismo, dentre eles, o rural, que proporciona aos trabalhadores do campo se unirem na luta, primeiramente, pela terra, mas também pela busca de melhores condições socioeconômicas que lhes assegurem produzir e comercializar produtos agrícolas. Essas condições tornam-se objetos de luta das associações de produtores rurais que, coletivamente, elaboram objetivos com a finalidade de permanecer na terra, aumentar a renda e atuar como cidadãos, e, também, permite não apenas a “[...] organização de pessoas com objetivos comuns para proporcionar uma melhor reprodução econômica de seus sócios, mas sim uma organização mais complexa com objetivos também de caráter

social, desempenhando importantes e complexas funções por meio de estatutos e regimentos (PEDROSO; CLEPS JUNIOR, 2008, p. 180).

3.2.1 Experiências e peculiaridades: a formação dos assentados e do assentamento Ambrósio

Diante desse contexto, neste trabalho, focaremos nossa atenção no associativismo rural, particularmente na constituição e nas práticas desenvolvidas na Associação dos Pequenos Produtores Rurais do Ambrósio - PI, com o intuito de compreender como as experiências vividas e percebidas dos trabalhadores foram construindo e formando tanto o Assentamento quanto os assentados.

No Piauí, especialmente na macrorregião de Picos, o associativismo rural está intrinsecamente ligado à instauração das CEBs, consideradas como organismos leigos da Igreja Católica, e responsáveis pelo desenvolvimento de núcleos populares, com a finalidade de propagar a fé católica e, ao mesmo tempo, promover mobilizações sociais, especialmente na zona rural.

No município de Picos, a CEB foi criada em 1975, pelo bispo Dom Augusto Alves da Rocha, e se tornou fundamental nas negociações e articulações entre a população camponesa e os latifundiários e as lideranças políticas da região. Também desempenharam papel fundamental ao participarem da criação e da fundação de sindicatos e associações de trabalhadores rurais. Juntamente com a CPT, criada no Piauí em 1979, pela CNBB, com a finalidade de:

[...] priorizar a convivência fraterna com o Povo, a formação integral dos trabalhadores e trabalhadoras e agentes e a memória dos mártires da terra. Fortes conflitos de terra surgiram devido à resistência dos trabalhadores e das trabalhadoras. Esses trabalhadores pediram o apoio da igreja e a CPT foi criada. Assim, os verdadeiros pais e mães da CPT foram os peões, os posseiros, os índios migrantes, as mulheres e os homens que lutam por liberdade e dignidade numa terra livre da dominação. (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2004, p. 5-6).

A CPT, no Piauí, destacou-se pelo trabalho de “[...] conscientizar as vítimas da opressão e também dos agentes; marcar presença no meio rural; animar e acompanhar os agentes em sua caminhada” (COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, 2004, p. 9), pela coordenação e pelo apoio aos trabalhadores do campo que negociavam a regularização da posse de suas terras (FERNANDES, 2002, p. 118).

A CEB e a CPT foram responsáveis, no Piauí, por organizar os trabalhadores rurais que sofriam com as secas constantes, a falta de água e com os conflitos pela terra, principalmente, a expropriação. Também promoveram encontros de formação de base, por meio da criação de espaços para socialização e trocas de experiências entre trabalhadores, a fim de formar lideranças e preparar o terreno para a criação do MST no estado, que ocorreu em 1985. Em parceria com a CPT e a CEB, surgiu o MST, no Piauí:

A partir do 1º Congresso do MST, as CEB's e a CUT passaram a fazer articulações e a formar as lideranças no sudeste Piauiense. Havia na região uma luta de posseiros resistindo à expulsão. A preocupação do MST era justamente preparar uma primeira ocupação, para ser a base da formação do Movimento no estado. Os agentes pastorais e outras entidades que atuavam na luta pela reforma agrária não incluíam a ocupação entre as formas de luta locais. Nesse intervalo, houve eventos importantes no Estado, como a 1ª Romaria da Terra, em Oeiras, promovida pela CPT, contou com a participação de 8 mil trabalhadores, em outubro de 1988. Em janeiro de 1989, sem-terra organizados pelos MST e pela CPT ocuparam a Assembleia Legislativa para pressionar os deputados a votarem contra a venda de 450 mil hectares (de terras públicas) a grupos privados. No início de junho de 1989, o Movimento sentia-se suficiente organizado e fortalecido para fazer sua primeira ocupação no estado. (MITSUE, 2001, p. 138).

O MST, no Piauí, consolidou-se, principalmente, nas cidades que compõem a região sul do estado, contudo, as notícias e as histórias sobre a primeira invasão dos sem-terra estimularam várias outras que foram ocorrendo nos anos seguintes. A partir de 1995, o MST Nacional iniciou uma fase de reestruturação, definido por Stédile (2011) como “período de reabilitação de forças perante o Estado”, e, no Piauí, não foi diferente, os assentamentos precisavam ser estruturados, ter organização da produção e o novo Governo não era favorável ao movimento. Dessa forma, a política neoliberal implementada pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso propiciou um período de desmobilização do MST, principalmente, com a promulgação da Medida Provisória nº. 2027, de dezembro de 2001, impedindo a vistoria e a desapropriação, por um período dois anos, para terras que tivessem sido ocupadas por militantes da reforma agrária.

Esse contexto enfraqueceu o MST no Piauí, na região de Picos, onde a luta pela terra, pela reforma agrária era incipiente, pois o primeiro assentamento de reforma agrária da região surgiu em 1994, e a presença do movimento ficou irrisória. Contudo, as necessidades e as dificuldades dos trabalhadores rurais da região continuavam existindo, abrindo espaço para o fortalecimento do associativismo rural, por meio da criação de sindicatos locais, estabelecendo parcerias com a Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e

Agricultoras Familiares do Estado do Piauí (FETAG-PI), criada em 1970, fruto da articulação entre os sindicatos rurais de cinco cidades piauienses, a saber: Teresina, Amarante, Angical, Campo Maior e Monsenhor Gil.

Em Picos, as articulações entre a FETAG e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais foram decisivas para iniciar o processo de criação do primeiro assentamento de reforma agrária da região, o Ambrósio. Sob a orientação dessas entidades, os primeiros posseiros da propriedade rural Barreiros iniciaram as primeiras investidas em busca da desapropriação da terra e da construção do assentamento, conforme relatado pelos assentados Orlando Sousa de Carvalho (2018) e Francisco Canindé da Silva (2018):

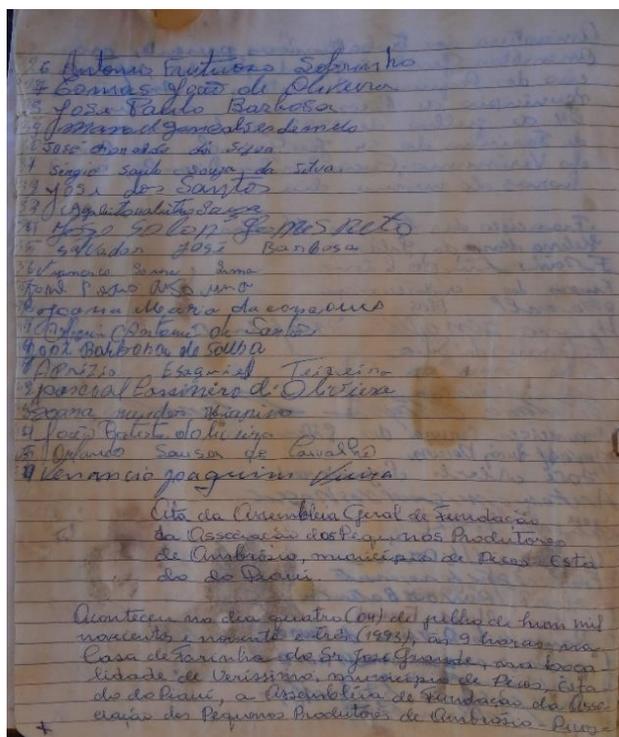
[...] em 1991, nós fizemos uma manifestação pedindo para o INCRA desapropriar a área. Essa manifestação foi apoiada pela FETAG, que nos ajudou, inclusive, a ocupar o INCRA. O INCRA veio e, depois de dois anos, nós fundamos a Associação dos Pequenos Produtores Rurais de Ambrósio, em 1993, que ainda hoje existe, mas está quase desativada. Com a fundação da Associação, nós criamos mais força para lutar, no dia da fundação da associação, já contávamos com uns 53 sócios.

A associação foi criada com o nome de Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio, exatamente porque a gente entrou por Ambrósio (norte), mas a propriedade não tem nada a ver com Ambrósio, aqui é Barreiros. A associação foi fundada antes do Assentamento ser criado, pois era uma das exigências do INCRA.

Seguindo as instruções do Sindicato dos Produtores Rurais de Picos, os posseiros da propriedade rural Barreiros conseguiram chamar a atenção do INCRA, por meio de uma manifestação, depois disso, o INCRA lhes repassou as primeiras instruções necessárias para iniciarem o processo de desapropriação da terra. Uma das primeiras medidas foi fundar uma associação, para facilitar o recebimento dos recursos provenientes do Governo Federal para a estruturação do assentamento, pois, faz-se necessário a existência de uma entidade coletiva, sem fins lucrativos, que organize os indivíduos em torno de objetivos comuns.

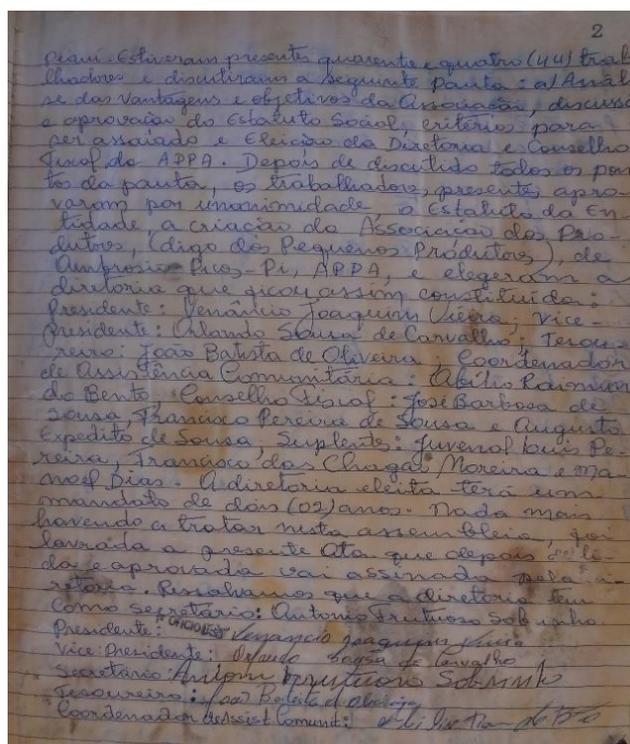
Nesse contexto, com o apoio e as instruções da FETAG e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Picos, em 1993, foi fundada a Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio. A criação de uma associação foi uma das exigências do INCRA, para a realização da desapropriação e, posteriormente, para a constituição de um assentamento de reforma agrária. Sob a liderança de Venâncio Joaquim Vieira e Orlando Sousa de Carvalho, no dia 04 de julho de 1993, numa localidade próxima, reuniram-se 44 trabalhadores rurais que se associaram e fundaram a associação do Ambrósio, conforme a Ata da Assembleia Geral de

Fotografia 27 – Ata da Assembleia Geral de Fundação da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio – página 2/3



Fonte: Dados da pesquisa.

Fotografia 28 – Ata da Assembleia Geral de Fundação da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio – página 3/3



Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com o registro da Ata da Assembleia Geral da Fundação da Associação dos Pequenos Agricultores de Ambrósio (APPA), foram eleitos para presidência e vice-presidência os senhores Venâncio Joaquim Vieira⁵² e Orlando Sousa de Carvalho, respectivamente. O primeiro, um agricultor e comerciante bem sucedido da região, que já possuía terras e propriedades, possuía contatos com comerciantes da cidade e com os líderes do sindicato, isso facilitou as primeiras articulações para a construção do Ambrósio; o segundo, um agricultor filiado ao sindicato de Picos, desprovido de terra e que, para sobreviver, havia se instalado ilegalmente na propriedade rural Barreiros, com o intuito de, num futuro próximo, solicitar, judicialmente, a usucapião, conforme relato de Orlando Sousa de Carvalho (2018):

Eu nasci na roça e o meu trabalho sempre foi na roça. Mesmo morando em Picos, eu continuei trabalhando em roça, plantava arroz e feijão na roça dos outros, porque eu não tinha terra. **A ideia de vir para cá e formar o assentamento foi ocorrendo aos poucos, pois eu pensava em entrar na terra, fazer minha roça e depois pedir a usucapião**, mas, em 1986, o INCRA começou a nos auxiliar, porque a gente os procurou, foi, então, que nós fizemos uma manifestação pedindo para o INCRA desapropriar a área.

Os primeiros passos rumo à consolidação do assentamento foram dados por uma dupla de trabalhadores do campo, pertencentes a realidades distintas, tanto social quanto econômica e cultural, porém unidos por um propósito – desapropriar a terra e construir um assentamento. As orientações do Sindicato de Picos possibilitaram que os posseiros fundassem a Associação do Ambrósio, e, dessa forma, iniciassem o longo processo em busca da desapropriação da terra junto ao INCRA. Esse fato só foi possível devido às experiências vividas e percebidas presentes na consciência e na cultura desses trabalhadores que impulsionaram o “agir” diante de uma determinada situação (THOMPSON, 1981).

Essas experiências foram sendo adquiridas e internalizadas ao longo da vida de cada trabalhador, mediante as vivências no trabalho, no sindicato, na igreja, na família, na escola, ou seja, todas as ações humanas que foram pensadas gerando uma ação acabam formando o ser. As experiências dos trabalhadores foram lhes orientando as práticas e, diante da situação específica, “formar um assentamento”, possibilitou-lhes desenvolver uma ação estratégica, como resultado de reflexão. Acerca disso, Thompson (1981, p. 112) afirma:

⁵² Infelizmente não foi possível realizar entrevista com o senhor Venâncio Joaquim Vieira, por encontrar-se em idade avançada e bastante enfermo.

[...] a experiência é um termo médio necessário entre o ser social e a consciência social: é a experiência (muitas vezes a experiência de classe) que dá cor à cultura, aos valores e ao pensamento: é por meio da experiência que o modo de produção exerce uma pressão determinante sobre outras atividades: e é pela prática que a produção é mantida.

Nesse contexto, percebemos que as experiências geradas por meio do contato e das vivências com o Sindicato de Picos impulsionaram o protagonismo do posseiro Orlando Sousa de Carvalho, que, mesmo não sendo um militante dos movimentos sociais do campo, apropriou-se das informações fornecidas pelo Sindicato acerca da constituição de um assentamento, e, juntamente com as suas experiências como agricultor sindicalizado e morador da cidade, permitiram-lhe refletir sobre a realidade, gerando uma nova experiência, que modificou tanto o ser quanto a consciência social. Dessa forma, a luta pela formação do Assentamento Ambrósio foi moldando o assentado e líder Orlando Sousa de Carvalho, que, em parceria com o comerciante e fazendeiro Venâncio Joaquim Vieira foram determinantes para o progresso da desapropriação da terra, expresso no relato do assentado Francisco Canindé da Silva (2018):

A escolha do primeiro presidente ocorreu assim, como eles [Orlando e Venâncio] eram os cabeças, os principiantes e tinham rumo, porque eles já tinham um rumo, eles queriam fazer usucapião. Então, como eles estavam no início, a primeira associação que foi feita para poder receber os recursos, essa primeira presidência foi feita diferente (dentro de cachorro, como se diz aqui), porque quase não tinha pessoas, não tinha gente suficiente e precisávamos de sete pessoas na diretoria, precisávamos de num sei quantos conselheiros. A gente ficou sabendo disso, porque o sindicato explicava como formar. O sindicato indicava tudo nessa época, nós nunca fizemos uma reunião aqui sem estar presente o presidente do Sindicato, um representante da FETAG, sempre eles eram convidados e estavam aqui presentes com a gente. Quando a gente tinha uma dificuldade, eles é quem traziam as luzes.

Apesar de ter participado ativamente na luta pela construção do Assentamento, e contribuído, significativamente, na formação dos assentados do Ambrósio, uma vez que as experiências do senhor Venâncio Joaquim Vieira, como fazendeiro e comerciante, influenciaram e direcionaram o agir dos associados. Apesar de ter sido o primeiro presidente da associação, o senhor Venâncio Joaquim Vieira, ao longo do processo de consolidação do assentamento, foi se afastando da liderança da associação e do assentamento por não atender aos requisitos exigidos pelo INCRA para tornar-se um assentado, conforme previsto na Lei n°. 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, alterada pela Lei n°. 13.465, de 11 de julho de 2017,

que dispõe sobre a regularização fundiária rural e urbana, estabelecendo os critérios para ser um beneficiário da Reforma Agrária e possuir um lote num assentamento, conforme Art. 20:

I - for ocupante de cargo, emprego ou função pública remunerada; II - tiver sido excluído ou se afastado do programa de reforma agrária, de regularização fundiária ou de crédito fundiário sem consentimento de seu órgão executor; III - for proprietário rural, exceto o desapropriado do imóvel e o agricultor cuja propriedade seja insuficiente para o sustento próprio e o de sua família; IV - for proprietário, cotista ou acionista de sociedade empresária em atividade; V - for menor de dezoito anos não emancipado na forma da lei civil; ou VI - auferir renda familiar proveniente de atividade não agrária superior a três salários mínimos mensais ou superior a um salário mínimo per capita.

Apesar de não se enquadrar nas exigências legais, o senhor Venâncio Joaquim Vieira continuou ajudando os assentados durante a consolidação do assentamento, incentivando-os a prosseguirem na luta pela terra. E, apesar de não poder possuir glebas dentro do Assentamento, durante o processo de demarcação da terra, os posseiros decidiram que alguns lotes fora da agrovila ficariam para o senhor Venâncio Joaquim Vieira, conforme atestamos no relato de Francisco Canindé da Silva:

A intenção dos posseiros, quando vieram para cá, naquela época, inclusive seu Venâncio, que foi um dos primeiros, era de fazerem usucapião. Eles queriam ficar trabalhando aqui dentro por alguns anos e depois formalizar a usucapião. A propriedade do senhor Venâncio é lá no pé da serra. A propriedade dele está dentro da área que foi desapropriada para criação do assentamento, mas não faz parte da agrovila, ele não tem como provar que não possui terras e outros bens, e, desse jeito, o INCRA não entrega o documento quando o cadastro não está certinho.

Mediante as exigências legais e a forma como havia sido constituída a primeira presidência da Associação, os idealizadores do Assentamento, o senhor Venâncio, juntamente com o senhor Orlando Sousa de Carvalho, continuaram a direcionar o processo de constituição do Ambrósio, formalizando uma nova eleição para a presidência da Associação, em 1995. Nesse processo eleitoral, foram formalizados todos os membros que compuseram a APPA: Orlando Souza de Carvalho (presidente), José Francisco de Carvalho (vice-presidente), Antônio Frutuoso Sobrinho (secretário), João Batista Oliveira (tesoureiro), François Francisco Feitosa (coordenador de assistência comunitária), Juvenal Luís Pereira e Sérgio Souto Sousa Silva (conselheiros fiscais), mormente, os candidatos e/ou indicados aos cargos eram os assentados alfabetizados, especialmente o secretário, que seria responsável pela escrita das atas de reuniões. Depois disso, Orlando e Venâncio ficaram se revezando na

presidência da associação por mais alguns anos, conforme expresso no relato do assentado Orlando Sousa de Carvalho (2018):

Eu me tornei presidente, porque, na época, em que nós entramos no Assentamento, eu era um dos cabeça. Naquela época, o primeiro presidente da associação foi o Venâncio e eu era o vice-presidente. Quando terminou o mandato de dois anos, eu passei a ser presidente e ele o tesoureiro, quando meu mandato terminou, eu me candidatei de novo por mais dois anos e fui presidente de novo. Depois, o Venâncio voltou a ser presidente e eu fui vice-presidente de novo. E, novamente, quando ele saiu, eu fui presidente outra vez, eu fui presidente por três mandatos de dois anos.

Durante os dois primeiros anos de existência da Associação, a propriedade rural Barreiros ainda não tinha sido desapropriada, nem havia sido concedida a emissão de posse pelo INCRA, logo, os créditos de fomento para a alimentação e para infraestrutura não tinham sido liberados, sendo necessário que os assentados fortalecessem o seu principal instrumento de luta, que era a Associação. Nesse contexto, a Associação foi fundamental ao *fazer-se* dos assentados, porque, nela, os trabalhadores aprenderam a conviver com outras pessoas (membros, sócios) com identidades sociais similares e divergentes. Essa contradição permitiu o surgimento das hierarquias e disputas, uma vez que, nem sempre, as pessoas se associam pelo primado da necessidade. Sendo assim, a associação configura-se com local onde os assentados buscam também assistência, tais como: ações festivas, rituais, valores, práticas de construção de vínculos.

Nessa perspectiva, a APPA configura-se como uma sociedade de ajuda mútua que serviu para os assentados organizarem as demandas e as lutas do Assentamento, mas, também, tornou-se um lugar onde eles aprenderam a viver coletivamente, reinventaram formas de luta, desenvolveram formas de autoproteção na luta por direitos, construíram identidades, permutaram costumes, valores, tradições, laços de solidariedade, trajetórias de vida e experiências coletivas (CORD; BATALHA, 2015). O papel da associação no *fazer-se* dos assentados, pode ser constatado na Ata da Eleição de Renovação da Diretoria da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio:

Fotografia 29 – Ata da Eleição de Renovação da Diretoria da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio – página 1/2

7

ATA DA ELEIÇÃO DE RENOVAÇÃO DA DIRETORIA DA ASSOCIAÇÃO DOS PEQUENOS PRODUTORES DE AMBRÓSIO, REALIZADA NO DIA 02 DE JULHO DE 1.995.

Aos 02 (dois) dias do mês de julho do ano de 1.995 (um mil, novecentos e noventa e cinco), na Grupa Escolar Petronilo Barbosa, localizada no povoado Cacimbinha, município de Geminiano, estado do Piauí, reuniram-se em assembleia os os Pequenos Produtores Rurais, das 08:00 (oito) às 12:00 (doze) horas, com o objetivo de eleger a nova Diretoria e o Conselho Fiscal dessa Associação. Iniciando os trabalhos, o presidente da Associação o Senhor Venâncio Joaquim Vieira, saudou os participantes, falou da importância dos pequenos produtores se unirem e fortalecerem o seu instrumento de luta, a associação; e também da importância de todos votarem nessa eleição e alertou que os trabalhadores que têm direito a votar são os sócios em pleno gozo de seus direitos sociais e que estejam em dia com o pagamento da mensalidade social 30 (trinta) dias antes da data desta assembleia, conforme estatuto da Entidade e edital de convocação publicado. Em seguida convidou 03 (três) companheiros para trabalharem na mesa coletora de votos, sendo aprovado por unanimidade os companheiros: Genival de Moura Martins - PRESIDENTE, Erculano Edmilson de Carvalho - 1º MESÁRIO, João Batista de Sousa - 2º MESÁRIO. Durante o período de votação não foi registrado nenhum ato que

Fonte: Dados da pesquisa.

Fotografia 30 – Ata da Eleição de Renovação da Diretoria da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio – página 2/2

Viu-se atrapalhar o processo de votação, ocorreu assim a eleição normal dentro dos parâmetros às 12:00 (doze) horas, não havendo no recinto nenhuma situação em condições de votar que ainda não tivesse votado, deu-se por encerrado os trabalhos de votação e passou-se ao processo de apuração de votos. Dos 103 (cento e três) sócios aptos a votar, compareceram e votaram 101 (cento e um) associados, não se registrou nenhum voto nulo e apressou-se 02 (dois) votos brancos; elegendo assim por um mandato de 02 (dois) anos a seguinte Diretoria: PRESIDENTE = Orlando Sousa de Carvalho, VICE PRESIDENTE = José Francisco de Carvalho, SECRETÁRIO = Antonio Trubessa Sobrinho, TESOUREIRO = João Batista Oliveira, COORDENADOR DE ASSISTÊNCIA COMUNITÁRIA = Francisco Francisco Teixeira, CONSELHO FISCAL = EFETIVOS = Juvenal Louís Pereira, João Paulo Sousa Silva, Francisco Soares de Figueira, SUPLENTE = Francisco Cicero Julião, João Ferreira, Francisco Miguel do Nascimento. Prosseguiu a Assembleia de Eleição tratando da solenidade de posse da nova Diretoria que será responsável em dar o andamento aos trabalhos dessa Entidade e pazendo uso da palavra os diretores firmaram o compromisso na luta por melhores condições de trabalho e vida digna para os pequenos produtores. Não mais havendo a tratar deu-se por encerrado os trabalhos e, em secretário dessa Associação, lavrei o presente ata que depois de lida e achada conforme vai por mim assinada e demais companheiros: PRESIDENTE = Orlando Sousa de Carvalho, VICE-PRESIDENTE = José Francisco de Carvalho, SECRETÁRIO = João Batista de Oliveira, TESOUREIRO = Francisco Soares de Figueira, COORDENADOR = Francisco Soares de Figueira.

Fonte: Dados da pesquisa.

Após esse discurso, o senhor Venâncio Joaquim Vieira passou a presidência da Associação para o assentado Orlando Sousa de Carvalho, que prosseguiu na luta pela constituição do Assentamento. Iniciou-se, então, o processo de “busca” por famílias para compor o Assentamento, pois, por determinação do INCRA, a quantidade de famílias para ocupar um assentamento deve ser proporcional à área da propriedade rural a ser desapropriada. No Ambrósio, a extensão territorial da fazenda Barreiros requeria a instalação de 220 famílias, conforme expresso no depoimento do assentado Orlando Sousa de Carvalho (2018):

[...] em setembro de 1996, o INCRA deu emissão de posse para nós aqui do Assentamento. E, nesse mesmo ano, eles já começaram a passar crédito para nós, foi quando veio um crédito de fomento, que é um crédito rural para alimentação. Esse crédito alimentação era de 1.080 reais para cada um de nós. Nesse tempo, nós já tínhamos quase 200 sócios ou mais, foi, então, que nossa Associação cresceu. **Depois disto, o INCRA disse que cada um de nós teríamos direito a 25 hectares de terra e que na terra cabiam 220 famílias. Foi a partir daí que gente [assentados] ficamos sabendo como deveria fazer para organizar o Assentamento.** Todo esse tempo, nós nunca saímos daqui, trabalhávamos sempre, poucos moravam aqui, para morar era mais difícil, porque não tinha água. A gente já pagava para trazer água para nós trabalhar, o preço de uma carga d’água de 30/40 litros era o valor de uma diária nossa.

É importante destacar que os trabalhadores que estavam participando do processo de construção do Ambrósio não eram vinculados ao MST, nem todos eram agricultores de profissão, poucos eram sindicalizados, muitos não eram posseiros e não estavam utilizando ilegalmente a terra da propriedade Barreiros para plantio de roça ou pastagem para animais. Contudo, todos exerciam atividades ligadas a terra, pois uma parcela significativa das residências que compõem o município de Geminiano é constituída de pequenas propriedades nas quais o plantio para subsistência e a criação de animais para consumo são predominantes, conforme Fotografia 31, a seguir.

Acerca dessas atividades ligadas a terra, que os assentados exerciam anterior à criação do Assentamento, deve-se ao fato de que o município de Geminiano, apesar de ser classificado como cidade, pelo IBGE, não possui os traços e as características comumente associadas à imagem de cidade. Isso ocorre porque a ideia e as imagens de cidade estão, mormente, ligada a centros comerciais, industriais, ruas, avenidas agitadas; e o campo como uma extensão da natureza, refúgio, pois, “[...] o campo seria um empreendimento em cooperação com a natureza, a cidade e a indústria seriam empreendimentos que se sobrepõem à natureza e a transformam” (WILLIAMS, 1989, p. 392).

Conseqüentemente, Geminiano não corresponde à imagética acima descrita, nem de cidade, nem de campo, sendo, portanto, um espaço dúbio com características urbanas e rurais, onde os saberes e as atividades tradicionais exercidos pelos moradores indicam que campo e cidade são representações sociais que infundem o senso comum dos trabalhadores, manifestando-se em suas práticas e crenças (WILLIAMS, 1989). Campo e cidade são representações sociais que inspiram o senso comum dos trabalhadores, manifestando-se em suas práticas e crenças (WILLIAMS, 1989).

Fotografia 31 – Vista aérea do município de Geminiano - PI



Fonte: Dados da pesquisa.

Além disso, todos tinham “um outro algo” em comum: não possuíam propriedade rural, nem estavam exercendo trabalho remunerado fixo que lhes assegurasse vida digna, conforme expresso no relato do assentado Orlando Sousa de Carvalho (2018):

[...] nós tínhamos muitas dificuldades, éramos um monte de trabalhador querendo a terra, pois aqui era uma região seca, sem estradas, sem meio de vida, naquela época, quase ninguém tinha condição de trabalhar para si mesmo, porque se hoje acham que é difícil, quem estava com a gente aqui há 30 anos passados, sabe que as dificuldades eram maiores umas mil vezes.

A proposta de criação de um assentamento foi gestada, *a priori*, pelo posseiro Orlando Sousa de Carvalho, que, inicialmente, não tinha essa intenção, mas, diante das dificuldades

para sobreviver no semiárido piauiense e da escassez de água, tornou-se uma proposta viável, inclusive por causa de sua proximidade com o Sindicato de Picos. Essa ligação permitiu que a ideia de construir um assentamento na região fosse plantada e regada. Segundo Thompson (1984, p. 37), é nesse processo que a consciência de classe é formada, pois:

[...] as pessoas (gentes) encontram-se em uma sociedade estruturada em modos determinados [...], experimentam a exploração [...], identificam pontos de interesse antagônico, começam a lutar por essas questões e no processo de luta se descobrem como classe, e chegam a conhecer este descobrimento como consciência de classe. (1984, p. 37).

É, pois, ao refletir acerca das condições adversas nas quais estava inserido, na impossibilidade de lutar sozinho, que o assentado encontrou, por meio do sindicato uma estratégia para superar aquela situação. Assim, o posseiro Orlando Sousa de Carvalho foi sendo formado, por meio das experiências vividas no sindicato. Em busca de melhores condições de vida, ele vai aprendendo, na luta pela terra, a ser assentando, logo, ser assentando constitui-se como “[...] um processo em formação, um “fazer-se”, constituída e constituinte da luta, o que implica considerar a experiência humana, a qual é gerada na vida material e estruturada em termos de classe” (VENDRAMINI; TIRIBA, 2014, p. 61).

No Sindicato, o assentado obteve as orientações iniciais que direcionaram o seu agir em relação à constituição do assentamento, e também, aprendeu os trâmites do processo de desapropriação da terra, adquiriu os contatos com outras instituições capazes de orientar os próximos passos do processo, de modo a desenvolver estratégias de luta e resistência frente às adversidades surgidas durante a aquisição da terra, conforme relato do assentado Francisco Canindé da Silva (2018):

O sindicato já havia orientado o Orlando a criar a Associação, então, nesse tempo, ele já tinha documentado a Associação. Eles [INCRA] disseram que só poderiam autorizar a construção do assentamento quando tivesse 220 famílias cadastradas.

O primeiro passo em direção à concretização do Assentamento foi dado a partir da fundação da associação; o segundo foi o convite para 220 famílias aderirem ao processo de constituição do Assentamento e, conseqüentemente, participarem da luta pela terra. A legislação propõe que o INCRA realize a seleção e o cadastro das famílias que irão se estabelecer no Projeto de Assentamento (PA), conforme estabelecido no Art. 19 da Lei n°. 13.465/17, determinando que

O processo de seleção de indivíduos e famílias candidatos a beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária será realizado por projeto de assentamento. [...] § 1º será realizado pelo Incra com ampla divulgação do edital de convocação na internet e no Município em que será instalado o projeto de assentamento, bem como nos Municípios limítrofes, na forma do regulamento. (BRASIL, 2017).

No Ambrósio, foi diferente, a quantidade de posseiros dentro da fazenda Barreiros era irrisória diante da exigência de 220 famílias pelo INCRA. Os documentos que constam no Processo nº.1996.00.00181-2, de Desapropriação da Propriedade Rural Barreiros, listam apenas 57 ocupantes na propriedade, dentre eles, Venâncio Joaquim Vieira, conforme Fotografia 32, um dos pioneiros no processo de constituição do Assentamento, mas que foi excluído do cadastro do INCRA, por não se enquadrar no perfil de assentado, exigido pela legislação.

Fotografia 32 – Relação de Ocupantes da Propriedade Barreiros – Processo nº.1996.00.00181-2

Plan1					
PROPRIETÁRIO: FRANCISCO PINHEIRO LANDIM					
MUNICÍPIO PICOS			POVOADO: AMBROSIO		
RELAÇÃO DE OCUPANTES					
Nº DE ORDEM	NOME DO OCUPANTE	IDADE (anos)	Nº DE DEPENDENTES	TEMPO DE OCUPAÇÃO (anos)	ÁREA (ha)
01	FRANCISCO ARLINDO FEITOSA	59	07	01	2,0
02	FRANCISCO DE ASSIS DE MELO	48	02	03	1,0
03	FRANCISCO MIGUEL DO NASCIMENTO	53	04	01	1,0
04	JOANA MARIA DA CONCEIÇÃO	62	09	02	2,0
05	JUVENA LUIS PEREIRA	62	01	02	5,0
06	MANOEL DIAS	63	09	05	6,0
07	MARIA ANTONIA DOS SANTOS	59	07	02	2,0
08	NATANAEL FRANCISCO NASCIMENTO	18	01	01	0,5
09	OZITA DE ARAUJO SILVA	53	00	07	6,0
10	VENÂNCIO JOAQUIM VIEIRA	60	01	08	55,0
11	VERÔNICA RAIMUNDA FRANCHIA	62	04	03	1,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Diante desse contexto, o INCRA facultou aos posseiros convocarem pessoas para compor o Assentamento, boa parte dos trabalhadores que perfaziam a lista eram pessoas conhecidas e/ou parentes que residiam em Picos ou nas comunidades próximas à fazenda Barreiros, conforme relatado pelo assentado Francisco Canindé da Silva (2018):

Nós fizemos um “cadastro” tipo uma lista e depois enviamos para o INCRA vir e cadastrar as famílias de fato e de direito. Quando eu cheguei aqui, só tinha Orlando e umas 30 e poucas famílias, eles não moravam aqui, só trabalhavam, moravam nos aceiros, aqui nas beira da pista na cacimbinha, no Ambrósio também.

A macrorregião de Picos, onde está localizado o Assentamento, é uma área de vegetação árida, clima quente, sem umidade, típica do semiárido nordestino, além de ser uma região com poucos postos de trabalho e cuja atividade econômica predominante é a agricultura de subsistência. Diante deste cenário, não faltavam trabalhadores desprovidos de terra para compor a lista do assentamento, no entanto, o assentamento não dispunha das condições mínimas para os trabalhadores residirem naquele espaço, isso dificultava tanto a luta em prol da desapropriação da terra via INCRA quanto o cumprimento da exigência da autarquia de cadastrar 220 famílias. Para conseguir completar esse requisito, os posseiros, representadas pelo presidente da associação, contaram com a ajuda do Sindicato, da FETAG e da Igreja, para, finalmente, o INCRA iniciar o processo de desapropriação com a emissão de posse da terra e liberar os créditos para os trabalhadores, conforme relato do assentado Orlando Sousa de Carvalho (2018):

Vendo as nossas dificuldades, a Igreja, a FETAG, o Sindicato, a CUT sempre nos ajudaram, nós sempre tivemos o acompanhamento dessas entidades, que lutavam em conjunto com a gente, porque elas são ligadas à luta do trabalhador rural. Elas estavam sempre nos dando indicações e informações. **As informações vinham mais do Sindicato e da FETAG, eles diziam o que a gente precisava fazer para solicitar as coisas. Isto também só acontecia porque a gente era muito presente, não perdíamos tempo, estávamos sempre correndo atrás das coisas, nosso tempo era todo disponível para conseguir as coisas para o Assentamento** (grifos nossos).

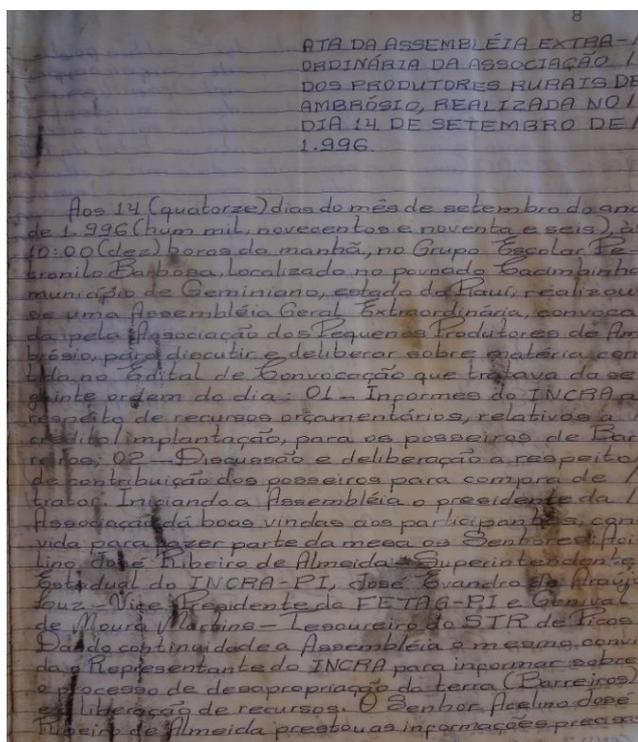
O contato com o Sindicato e a FETAG contribuiu para o fortalecimento da luta pelo assentamento, uma vez que essas entidades forneciam “o passo a passo” para os assentados conseguirem o atendimento de suas demandas em instituições públicas, conforme expresso no relato do assentado Orlando Sousa de Carvalho: “[...] foi um tempo de muita luta, mas nós conseguimos seis poços artesianos com a PCPR, órgão do Governo Estadual que perfurava poço, nós levamos um ofício e eles vieram fazer os poços, porque eles viram o esforço que a associação da gente fazia aqui” (2018).

Assim, o assentado foi aprendendo a se “apresentar”, a “falar”, a utilizar documentos (ofício) para formalizar pedidos diante das instituições que dispõem dos meios e recursos para

a estruturação do assentamento. Este aprender denota o caráter educativo e formativo presente nos movimentos sociais, nesse caso, o associativismo. De acordo com Sennett (2012, p. 10), a cooperação entre os trabalhadores rurais representa uma habilidade, pois, “[...] ela requer a capacidade de entender e mostrar-se receptivo ao outro para agir em conjunto, mas o processo é espinhoso, cheio de dificuldades e ambiguidades, e não raro leva a consequências destrutivas”.

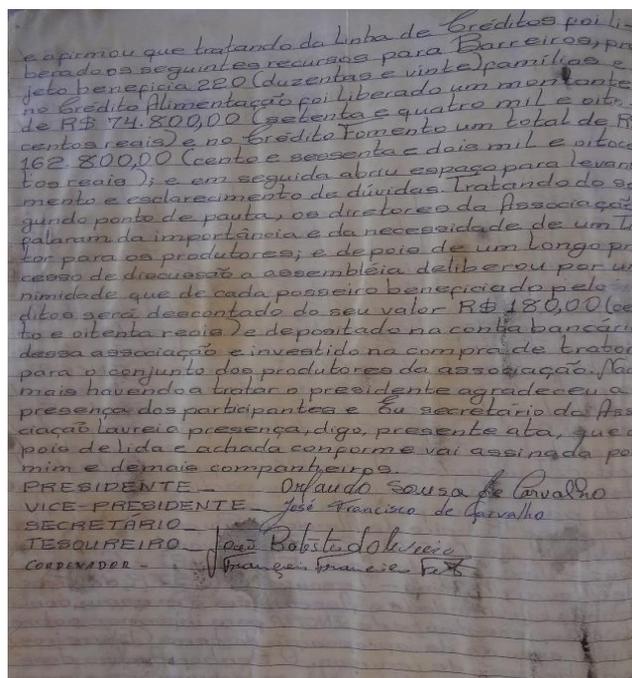
O contato com essas instituições mostra como essas experiências foram fundamentais no processo de formação do assentado Orlando Sousa de Carvalho, e de outros assentados que participavam das reuniões deliberativas da Associação, propiciando que os trabalhadores aprendessem a cooperar, ou seja, realizar com destreza as “habilidades sociais sérias”, denominadas de “habilidades dialógicas”, a saber: ouvir com atenção, encontrar pontos de convergência, agir com tato, gestão da discordância ou evitar frustração em uma discussão difícil (SENNETT, 2012). Essa assertiva pode ser confirmada nas Fotografias 33 e 34:

Fotografia 33 – Ata da Assembleia Extraordinária da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio – página 1/2



Fonte: Dados da pesquisa.

Fotografia 34 – Ata da Assembleia Extraordinária da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio – página 2/2



Fonte: Dados da pesquisa.

Finalizado o cadastro das famílias, os primeiros créditos para estruturação do Assentamento começaram a chegar, logo, os assentados puderam desfrutar das primeiras conquistas da luta coletiva pela terra. Começaram, também, a participar do processo de tomadas de decisões acerca das questões financeiras, estruturais e logísticas que ocorriam durante as reuniões da Associação. É nesses momentos que o processo formativo, via educação não formal, vai sendo desenvolvido, uma vez que, nas reuniões, todos os assentados e sócios com a mensalidade em dia tinham voz e voto, e outros tiveram que desempenhar a função de secretário, redigindo as Atas, ou de tesoureiro, administrando os recursos, conforme expresso no relato da assentada Joana D'arc Dias (2018):

Eu nunca fiz curso de secretária, nem fui instruída pelo sindicato, aconteceu que eu fui nomeada secretária da Associação, e, para fazer as Atas, eu fui pesquisar nos livros anteriores de atas e fui elaborando as novas atas. [...] Além das atas, eu também ajudava com os projetos, o presidente do Sindicato explicava como eu deveria preencher, com a ajuda deles e com a leitura que eu tinha em relação ao documento. Quando acontecia de ter alguns itens que eu não conseguia entender direitinho, eu deixava o espaço em aberto. Raramente eu preenchia um formulário errado, somente quando o próprio assentado repassava as informações erradas.

O conjunto dessas experiências somadas as vividas em outros empregos, na vida urbana, na igreja, contribuíram tanto para a formação do Ambrósio quanto para a formação de trabalhadores em assentados, como exposto no relato do assentado Francisco Canindé da Silva (2018):

Quando o INCRA finalmente tomou a frente, e começou a nos ajudar. Foi quando começamos a organizar o Assentamento, e, aí, foi bem melhor. Todos já estavam com suas roças e tinham recebido o crédito de fomento de 1.080 reais. Desse dinheiro, nós tiramos 180 reais de cada sócio, para comprar um trator equipado de grade, arado, pipa, guincho e carroça. **A gente teve a ideia de comprar esse trator e descontar esse valor através da Associação em parceria com o Sindicato e todos concordaram com a ideia de comprar o trator, isto, porque o crédito de fomento dava permitia que a gente comprasse material para trabalhar (uma parte do dinheiro) e outra para comprar alimentação.** Daí, quando nós entramos no Assentamento, passamos, também, a receber durante um ano, uma cesta básica, só podia receber quem estava dentro do Assentamento, esta cesta vinha a cada três meses. Na cesta, vinha arroz, massa de milho, feijão, óleo e macarrão, eram apenas esses itens e depois foram surgindo os programas.

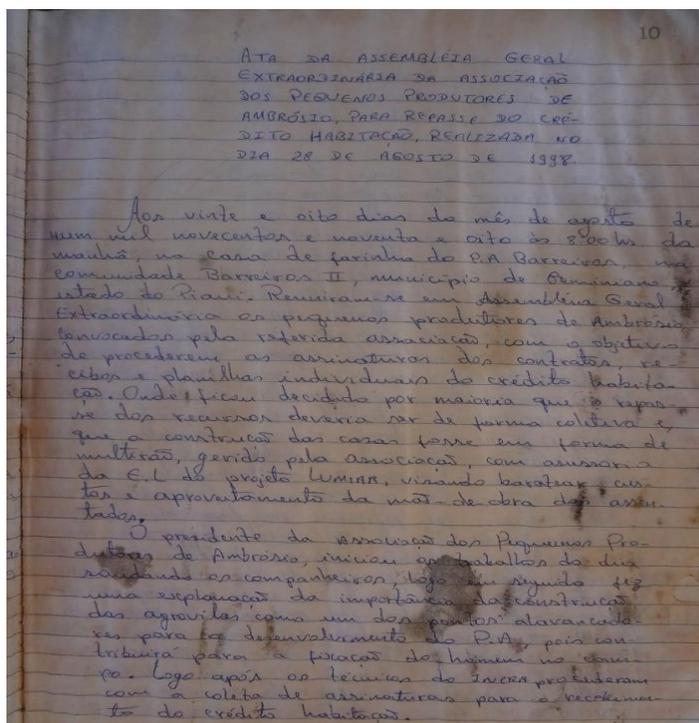
Concluimos que, nesse processo de decisões, de mobilizações para buscar mais recursos, de participação nas reuniões, de organização e definição de objetivos e estratégias de luta, os trabalhadores foram se tornando assentados do Ambrósio. As experiências geradas durante esses momentos, possibilitaram que homens e mulheres com histórias de vida distintas se unissem em torno de um objetivo comum e em oposição a outros. Ao refletirem sobre as condições precárias de sobrevivência, os assentados foram aprendendo e desenvolvendo formas de lutar, resistir, driblar circunstâncias, recuar e/ou avançar quando for preciso. Isso ocorre devido ao processo de formação do ser e da consciência social ser histórica, fluida e dinâmica, assim, os assentados tornam-se sujeitos, eles constroem a história e são construídos por ela.

Nesse sentido, as experiências dos trabalhadores antes e durante a fundação do Ambrósio foram fundamentais no processo de formação dos assentados. As diversas experiências vividas ao longo da vida foram formando o ser e a consciência de cada uma dessas pessoas. Logo, a cultura, os valores, os costumes, as novas experiências advindas da participação nas reuniões da associação, a filiação junto ao sindicato, em concomitância com a realidade histórica, econômica e social do Brasil, e do Piauí, permitiram a formação peculiar desse Assentamento e de seus assentados. Essas peculiaridades os distinguem de outros assentados, mas também os tornam partícipes no processo de construção da história fundiária do Brasil. Podemos perceber isso nos relatos do assentado Orlando Sousa de Carvalho (2018):

[...] os moradores tinham tanta vontade de adquirir as coisas que vinham sempre em todas as reuniões. As reuniões aconteciam no primeiro domingo de cada mês, e **eram lotadas**, praticamente, todos os sócios estavam presentes e cada um dava a sua opinião. Em seguida, a gente dizia pelo que íamos lutar, se a maioria visse que aquela escolha era a mais viável, fazíamos a Ata. Ficava, então, decidido que a gente ia correr atrás daquilo. Eram poucos os que votavam contra, porque, quando nós entramos na Associação, o nosso objetivo era a terra, primeiramente, segundo, as casas, a energia e a estrada. E todos queriam isso, no começo, a combinação era de 100 por cento, hoje, a combinação está mais difícil. [...] A ideia de fazer desse jeito com o crédito de habitação surgiu porque tinha muitas pessoas entre os assentados tinham cabeça e entendia um pouco de construção, nós sabíamos que se a gente ficasse responsável pelo serviço de construção das casas, a obra seria feita e ainda sobraria dinheiro. Mas se eles [prefeitura] pegassem a obra, nós sabíamos que não seria feita como desejávamos. Eles [prefeitura] ficaram de fazer um colégio e uma estrada aqui e nunca construíram, é por isso que nós tínhamos medo de deixar na mão deles. Foi assim que a gente decidiu se reunir com o Incra, que nos deu muito apoio, para confirmar se podíamos fazer do nosso jeito. Inclusive, o INCRA achou que era melhor fazer via associação, era melhor para eles trabalhar e liberar o dinheiro conforme fôssemos fazendo as casas do Assentamento.

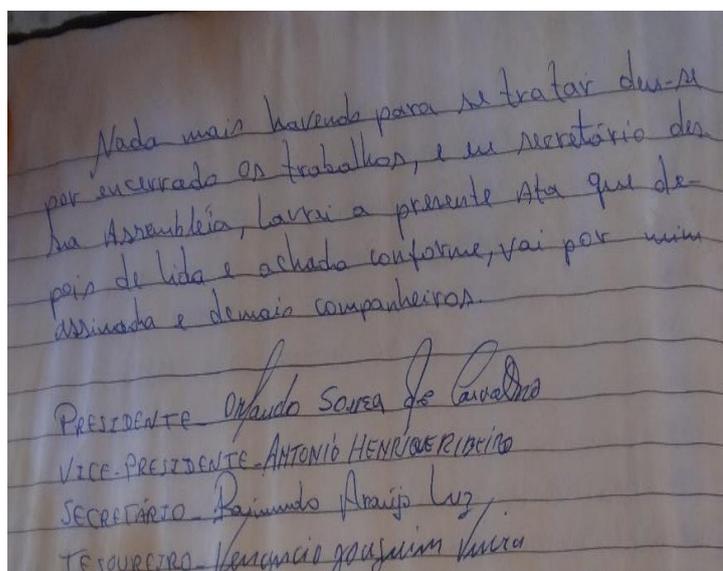
Iniciou-se o processo de construção das duas vilas que compõem o Assentamento Barreiros. Os assentados propuseram ao INCRA que eles, por meio da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio, comprassem o material e construíssem suas próprias casas. A proposta permitiu que os materiais para construção fossem negociados a fim de garantir preço e produtos de qualidade, mas, também, propiciou que o dinheiro que seria pago a trabalhadores que não residiam no Assentamento fosse direcionado ao assentado que tivesse conhecimento de construção, e estivesse disposto a trabalhar na construção das vilas. Ou seja, os assentados puderam utilizar de maneira mais eficaz o dinheiro disponibilizado para a estruturação do Assentamento, garantindo renda para eles próprios, e ainda, economizaram dinheiro que lhes possibilitou construir a sede da Associação e adquirir um caminhão para uso coletivo, conforme atestam as Fotografias 35 e 36:

Fotografia 35 – Ata da Assembleia Geral Extraordinária da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio – repasse do crédito habitação – página 1/2



Fonte: Dados da pesquisa.

Fotografia 36 – Ata da Assembleia Geral Extraordinária da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio – repasse do crédito habitação – página 2/2



Fonte: Dados da pesquisa.

Concluída a construção das duas vilas, os assentados seguem na luta em busca da instalação da rede elétrica e da distribuição de água para as casas, apesar de, no Assentamento, existirem seis poços artesianos, ainda não havia uma rede hidráulica que

proporcionasse água nas casas. A luta por uma moradia com um mínimo de dignidade prosseguia a passos largos, principalmente com a chegada de programas do Governo Federal que favoreceram o desenvolvimento da produção agrícola e que apresentaram uma nova modalidade de renda para os assentados, a apicultura, segundo relato do assentado Francisco Canindé da Silva (2018):

Os técnicos do LUMIAR ensinavam as práticas de criatório, apesar de todo mundo ser da roça, nenhum de nós tinha conhecimento de como criar abelha, por exemplo, hoje, muita gente do assentamento trabalha com abelha. O povo dessa região só criava bode e ovelha, depois deles, a região passou a criar gado, ovelha, bode e abelha.

Aliado à chegada dos recursos e dos programas do Governo, como LUMIAR, PRONAF, que melhoraram as condições de trabalho dos assentados, houve um período com chuvas abundantes, a seca causticante, típica do seminário piauiense, deu uma trégua, e a produção agrícola, especialmente do caju, gerou prosperidade para o Assentamento. Este período de conquistas resultou na construção da rede hidráulica e elétrica para as residências do assentamento, conforme o relato do assentado Francisco Canindé da Silva (2018):

[...] com a sobra desse dinheiro da emergência, fizemos essa estrutura para trifar a energia, fizemos as cercas e essa estrada do Assentamento até a pista, com piçarra, que foi espalhada manualmente, essa ideia foi para poder dar trabalho para as pessoas do Assentamento e, também, para economizar dinheiro, pois se fossemos botar uma máquina, iríamos pagar caro. As coisas aqui foram tudo feitas na economia e vendo o lado do trabalhador do Assentamento, que estava sem dinheiro [...] Quando a gente trouxe a energia para o assentamento, o material utilizado era todo nosso [...] se queimasse o transformador, a gente é que tinha que botar outro. [...] Quando a gente viu que ia ter problema com a energia, a gente fez um documento transferindo tudo que a gente comprou para CEPISA. A partir dessa doação, eles passaram a fazer a manutenção e, desse momento por diante, já foram queimados num sei quantos transformadores e a CEPISA vem e troca.

Os assentados do Ambrósio continuaram a lutar por melhorias na agrovila, e, também, por melhores condições de trabalho. Ao longo dos anos, os objetivos comuns que impulsionavam a luta foram arrefecendo, a estruturação do Assentamento estava concluída, o processo de desapropriação concluído. Cabia a cada assentado administrar individualmente os recursos e fazer prosperar seu lote. Nesse cenário, a associação foi perdendo sua importância, pois as conquistas que, inicialmente, dependiam dela, foram alcançadas, como nos relata o assentado Orlando Sousa de Carvalho (2018):

A nossa empolgação no começo era tão grande que vinha até vendedor de fora, no dia da reunião, vinha gente vender merenda, cerveja, dava tanta gente que parecia até um festejo. Era tanta gente, além dos sócios, que parecia uma feira, por isso, todo mundo acreditava que estávamos no rumo certo, mas, hoje, cada reunião tem menos sócio, luta e necessidade aqui não faltam, mas pararam de correr atrás das coisas.

Com a estruturação do assentamento e a obtenção de créditos para produção agrícola, as necessidades básicas dos assentados foram atendidas, e, com o passar dos anos, os objetivos coletivos foram dando lugar à luta individual. Surgiu uma nova geração no Assentamento, com outros objetivos, outras prioridades, muitas vezes desvinculada da luta pela terra. Assim, o Ambrósio abriga uma diversidade de pessoas que vivem da terra e outras que não possuem vínculo e/ou trabalham com agricultura ou pecuária, apenas residem lá. Finalizado o processo de criação do Assentamento, o vínculo com o INCRA foi encerrado, chegou o momento da entrega dos títulos de posse da terra para os assentados, foi o início de um novo *fazer-se* dos trabalhadores do Ambrósio.

[...] eu ainda tenho umas ideias, principalmente agora que a gente está recebendo o título da terra. **Eu sou sempre sonhador**, a minha idade já está avançada, mas eu nunca deixei de sonhar. Como trabalhador, eu penso em formar uma cooperativa, com um nome diferente, eu nunca falei disto, mas sempre sonhei. Vou deixar para quando a gente estiver com o documento em mãos, aí fica mais fácil de batalhar por isto (ORLANDO SOUSA DE CARVALHO, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: TRAJETOS PERCORRIDOS; NOVAS ROTAS A PERCORRER

Chegamos ao fim do trajeto proposto. Talvez não o fim, mas um pouso no caminho. Nesse percurso, surgiram obstáculos, novas rotas, outras perspectivas, contudo, a certeza foi de que a chegada é, na verdade, um novo ponto de partida. Assim, fazemos nossas as palavras do escritor Fernando Sabino: “De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que ele estava sempre começando, a certeza de que era preciso continuar e a certeza de que seria interrompido antes de terminar” (1981, p. 154). Sendo assim, apresentamos considerações finais e não conclusões, pois a complexidade do objeto de estudo e da escrita historiográfica gera uma investigação ininterrupta, que não se esgota, nem é completamente esmiuçada, já que a cada questionamento respondido, novas perguntas emergem juntamente com novas possibilidades de análise, com novos caminhos a serem desbravados rumo à compreensão de um mesmo objeto, neste caso específico, a História da Educação do Campo desenvolvida em assentamentos de reforma agrária.

O trabalho ora finalizado se insere no campo dos estudos da história social do trabalho interligado à História da Educação e teve por objetivo identificar e analisar as experiências educativas e escolares desenvolvidas no Assentamento de Reforma Agrária Ambrósio-PI, a fim de lançar um olhar sobre a História da Educação do Campo desenvolvida neste lugar, que se tornou coletivo por conta de sua história de ocupação (ou algo assim). Esta escolha, deve-se às peculiaridades deste espaço, marcado pela questão social da luta pela terra, e também por ser o primeiro assentamento de reforma agrária da microrregião de Picos -PI e não possuir vínculos e/ou filiação direta com o MST, pois como ensina Thompson (2001, p. 238), “[...] o atípico pode servir para sondar as normas”.

Ao esmiuçar os documentos escritos (Processos judiciais do INCRA, Atas da associação, diários de classe, coleções de livros didáticos) e os documentos orais (entrevistas com primeiros assentados e professoras da Unidade Escolar João Borges de Moura) sobre o Assentamento, à luz do referencial teórico-metodológico (estudos de E. P. Thompson), (estudos sobre Educação *no* e *do* Campo, Movimentos Sociais, Associativismo) que orientou nosso olhar, nossa interpretação, foi possível compreender como ocorreu a *formação* do Assentamento Ambrósio e o *fazer-se* dos trabalhadores em assentados via educação não formal ou por meio de práticas difusas que implicavam tanto na construção quanto na transmissão de saberes específicos, solicitados pela experiência. E, ainda, como as experiências e o fazer docente das professoras e assentadas forjaram, diante das condições

reais do assentamento, um tipo de escola do campo peculiar, apresentando similaridades, continuidades e rupturas tanto com o ideário proposto pela Educação *no e do* Campo quanto com o modelo de Educação Rural, ou seja, uma alternativa real de escola *no e do* campo.

Nessa perspectiva, o percurso para escrita da História da Educação do Assentamento Ambrósio - PI foi iniciado com uma “cartografia do campo investigativo”, a fim de situar o objeto de estudo desta pesquisa, justificar sua singularidade e, ao mesmo tempo, sua contribuição para a compreensão sobre a autoformação de trabalhadores rurais de assentamentos e, por fim, conhecer o tratamento dado à temática “Educação do Campo”, nos periódicos nacionais, avaliados com Qualis A1, A2 e B1 pela Capes.

Os dados obtidos nos permitiram concluir, mediante a organização e catalogação dos estudos já desenvolvidos e publicados em periódicos nacionais, que as produções acerca do tema da Educação do Campo, especialmente em assentamentos, ainda são incipientes, ao considerarmos a quantidade de estudos produzidos sobre a Educação Rural, sendo, pois, um indicativo de possíveis lacunas. Essa hipótese é reforçada quando consideramos a existência de 9.394 assentamentos de reforma agrária no Brasil (INCRA, 2019), sendo que alguns desses iniciaram seu processo de construção mesmo sem amparo legal, no final da década de 1950 (FERNANDES, 2000).

Em relação aos estudos sobre a Educação *no e do* Campo, constatamos que as contribuições existentes estão centradas na delimitação dos pressupostos teórico-metodológicos para a área. Considerando o ano de 1998 como o marco histórico da Educação do Campo, concluímos que os dados mostram um avanço significativo dos estudos, principalmente, com as conquistas em termos de Políticas Públicas para o Campo. Os dados denotam, também, a carência de estudos sobre os processos educativos escolares, sobre a formação de docentes para escolas do campo, sobre o currículo e a didática para escola do campo, sobre novas tecnologias educacionais, e, principalmente, estudos e experiências de escolas que vivenciaram e/ou implementaram a proposta da Educação *no e do* Campo. E, ainda, como tentamos mostrar aqui, estudos que possam trazer à tona experiências tão diversificadas quanto relevantes, uma vez que, em que pesem as normais legais mais gerais e mesmo a busca de padronização das ações parte de setores do movimento social dos trabalhadores sem-terra, os problemas e as soluções encontrados em cada assentamento são específicos, bem como o enfrentamento desses.

No tocante à temática processos formativos de trabalhadores rurais e educação não formal em assentamentos, os dados sinalizam uma lacuna, poucos são os trabalhos que buscam compreender como está sendo desenvolvida a educação e a formação de

trabalhadores nesses espaços, como ocorre a constituição desses espaços e como as experiências desses trabalhadores os tornam sujeitos ativos no processo de construção da história fundiária e da educação no país. Os dados também apontam a necessidade de realização de outras pesquisas, pois um mesmo evento possui diversas facetas, logo, o objeto de estudo e as fontes podem até ser as mesmas, mas cada investigação requer novos questionamentos às fontes, gerando novas respostas, uma vez que “[...] cada pesquisador pode fazer novas perguntas à evidência histórica, ou revelar novos níveis de evidência” (HOSTINS, 2012, p. 159). Os resultados destacam também a contribuição desta pesquisa para a área supramencionada, permitindo-nos considerá-la como “um pontapé” inicial para novas investigações, mesmo que nosso estudo seja elementar frente à complexidade do objeto de estudo, pois esta investigação não teve por pretensão produzir “[...] uma verdade teórica acabada, mas um conhecimento em desenvolvimento, que indica apenas aproximações e provisoriamente” (HOSTINS, 2012, p. 168).

Após situar nossa pesquisa e demonstrar a sua contribuição para os estudos sobre a Educação *no* e *do* Campo, adentramos na descrição/caracterização densa do espaço do assentamento. Descrevemos o Ambrósio, considerando o contexto histórico, social, cultural e econômico no qual ocorreu a sua constituição. Por meio dos processos de desapropriação e de formação do assentamento, conseguimos elencar algumas peculiaridades desse espaço, a saber: ausência de militância em moldes mais conhecidos e de vínculo direto com o MST, a ocupação da propriedade rural não foi resultado de um processo de invasão, nem gerou acampamentos, também não houve disputa mediante conflitos violentos pela propriedade, pois a terra já estava sendo “utilizada” por posseiros antes da proposta de formação do assentamento, que possui uma organização espacial atípica, foi dividido em duas agrovilas (formadas por uma área urbana e uma rural)

Uma significativa parcela dos trabalhadores que se uniram para formar o assentamento não eram agricultores de profissão, apenas não possuíam casa/propriedade e trabalho. Logo, uma quantidade considerável desses trabalhadores não possuía vínculo com sindicatos e/ou movimentos sociais, não eram militantes engajados na luta pela reforma agrária, eram trabalhadores que estavam destituídos de meios que lhes garantissem a produção da vida material, mas tinham apego a terra e à produção agrícola, ainda que parte desse apego viesse de práticas de lavoura doméstica em áreas mais urbanas.

Os processos judiciais, juntamente com os dados oriundos dos relatos orais de dois assentados que participaram da formação do assentamento, permitiram-nos compreender que essas peculiaridades do Ambrósio estão alinhadas aos estudos do historiador inglês E. P.

Thompson sobre o processo de formação da classe operária inglesa. Ao afirmar que “Aconteceu de um jeito na França e de outro na Inglaterra” (2001, p. 100), Thompson nos permite entender que a história é um processo contínuo e fluído construído por homens e mulheres, sujeitos que pensam, que refletem acerca da realidade circundante, planejam ações e estratégias para driblar, superar e/ou resistir a determinadas situações, em um determinado momento histórico, com características culturais, econômicas, sociais e políticas específicas. Devido a essas nuances, a constituição de um assentamento e, conseqüentemente, o *fazer-se* assentados nunca será igual a de outros. Podemos, então, considerar que a constituição dos assentamentos e a formação dos assentados aconteceu de um jeito no Rio Grande do Sul e de outro no Piauí e que cada acontecimento que compõe a história de formação do assentamento e dos assentados do Ambrósio, mesmo que pareça um acontecimento distinto e separado de outros são elementos interconectados que constituem a historiografia sobre a educação *no e do campo*.

Essas peculiaridades não desvinculam o Ambrósio da luta pela terra, nem torna os assentados “desprovidos “de consciência de classe, nem os torna alienados acerca das questões políticas do Brasil, pois essas singularidades da formação do Assentamento e dos trabalhadores não enfraqueceram a luta. Constatamos, apenas, que, diante de uma realidade específica, de expropriação, opressão e falta de oportunidades, os trabalhadores se uniram e lançaram mão dos recursos disponíveis a fim de concretizar seus objetivos.

Para tanto, desenvolveram estratégias de luta e resistência, que podem não ser as idealizadas pelas militâncias dos movimentos sociais, mas que foram as possíveis naquele espaço, naquele momento histórico, fruto do pensamento e da reflexão de homens e mulheres com costumes, valores, saberes e experiências distintas. Nesse sentido, compreendemos que o processo de formação do assentamento e o *fazer-se* dos assentados são partes constitutivas do processo histórico, uma vez que “[...] o objeto do conhecimento histórico é a história real, cujas evidências devem ser necessariamente incompletas e imperfeitas” (THOMPSON, 1981, p. 50). Logo, a História da Educação do Ambrósio pode ser entendida como um processo permeado de contradições e mudanças, no qual os assentados, pessoas com ideias, interesses, emoções, contradições e valores são os sujeitos da sua própria história, formaram-se e foram formados ao longo do processo.

Dessa forma, ao elencarmos as peculiaridades do assentamento e da formação dos assentados que nele residem, constatamos que “[...] o passado humano não é um agregado de histórias separadas, mas uma soma unitária do comportamento humano, cada aspecto do qual se relaciona com outros de determinadas maneiras, tal como os atores individuais se

relacionavam de certas maneiras” (THOMPSON, 1981, p. 50). Sendo assim, no processo de construção do Ambrósio, os trabalhadores aprenderam não apenas a lutar pela terra, mas, também, aprenderam a aprender juntos, aprenderam com as experiências dos outros e ensinaram com as suas experiências, transformando “[...] o modo de vida e de trabalho dos trabalhadores rurais, superando o modelo individual-familiar e propondo a organização cooperada, coletiva que se assenta em outras bases” (VENDRAMINI, 2012, p. 137).

Dando continuidade, apresentamos como se desenvolveram os processos educativos escolares e não escolares no Ambrósio. Utilizando os relatos orais de três professoras e assentadas foi possível entender como na Unidade Escolar João Borges de Moura foi construída uma forma de escola do campo que não introjetou, no fazer pedagógico, todo o ideário proposto da Educação do Campo, tampouco reproduziu completamente o modelo escolar urbano, desenvolvendo uma escola *no* e *do* campo permeada por singularidades. Em consonância com o Assentamento, a escola do Ambrósio também não possui vínculos com o Setor de Educação do MST, e, conseqüentemente, sua proposta curricular, sua organização e seu funcionamento não são pautados pelas orientações filosóficas e pedagógicas do movimento. O que, nem de longe, significa diminuir a validade dessa experiência.

A unidade escolar sediada no assentamento é administrada pela Prefeitura Municipal do Geminiano-PI e segue, portanto, as orientações do sistema de ensino municipal, apesar da promulgação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, de 2012, não constatamos a existência de Proposta Pedagógica ou Curricular seguindo essas orientações na escola do Assentamento. A única alteração alinhada à referida legislação são as novas coleções de livros didáticos, específicos para o campo, que são utilizadas na escola, em conformidade com o PNLD - Campo, em vigor desde 2013, mas este uso também se dá com o protagonismo docente e os livros não são usados de modo prescritivo e, sim, como ferramenta didática de apoio, submetidos à vontade docente.

A escola do Ambrósio iniciou suas atividades de forma improvisada, em 1999, atendendo à demanda dos próprios assentados que se incomodavam com o fato das suas crianças não estarem na escola. Em busca de solução para a falta da escola, os assentados aumentaram as cobranças junto ao gestor municipal e ao INCRA, pois a autarquia havia disponibilizado os recursos para construção do prédio escolar no Assentamento, conforme previsto na legislação fundiária, nesse ínterim, decididos a não deixar as crianças fora da escola, os assentados decidiram coletivamente montar uma escola improvisada em uma das casas desocupadas.

Tal atitude dos assentados nos permitiu concluir que a compreensão acerca da função da escola para os assentados estava atrelada à ideia de escola como agência promotora da ascensão e da inserção social, pois uma quantidade significativa dos assentados eram analfabetos e sem qualificações específicas para o mundo do trabalho urbano, consideravam a educação escolarizada um caminho para ser socialmente “aceito” como cidadão, e, ao mesmo tempo, e a garantia de inserção no mundo do trabalho e de uma vida melhor.

A preocupação dos assentados com a escola não está voltada para a formação de militantes. Ao pensar na escola, eles buscam garantir aos seus filhos e às suas filhas a educação escolarizada a que todos os cidadãos brasileiros têm direito. Reconhecer o direito à educação e sua importância é uma das prerrogativas da Educação *no e do* Campo, antes de criar a escola improvisada, algumas crianças do assentamento estavam frequentando uma escola numa comunidade próxima, no entanto, isso não foi suficiente. Para os assentados, a escola tinha que estar no Assentamento, a escola é, então, para eles, um direito assegurado, não para algumas, mas para todas as crianças do Ambrósio.

A Unidade Escolar João Borges de Moura teve seu prédio inaugurado em 2000, a sala única e multisseriada na casa improvisada, cujas aulas eram ministradas pela professora Joana D’arc Dias, foi transposta para um novo prédio com duas salas de aula, dois banheiros, uma cozinha e uma saleta multiuso. A construção do prédio escolar não alterou muito a organização das turmas, que continuaram multisseriadas, pois, no assentamento, a quantidade necessária de crianças, na mesma faixa etária, para compor várias turmas era insuficiente; além disto, Joana D’arc Dias continuou a ser a única professora da escola, trabalhando em dois turnos (manhã e tarde), a jornada dupla em sala de aula tornava-se ainda mais árdua, pois a professora não possuía formação docente, as aulas ministradas tinham por orientação didática as memórias e as experiências advindas do seu tempo de discente. Ou seja, Joana D’arc Dias se apropriou da didática utilizada por sua professora do ensino fundamental para desenvolver sua prática docente.

Nesse contexto, o foco do ensino era garantir que as crianças aprendessem a ler, a escrever e a contar. A ausência de recursos didáticos contribuía para a precarização do ensino, contudo, a realidade descrita não é uma particularidade do Ambrósio, mas da educação brasileira tanto rural quanto urbana ainda nos dias atuais. Apesar desses fatores desfavoráveis, ao ideal proposto pelas teorias educacionais para uma educação de qualidade, e, conseqüentemente, um processo de ensino e aprendizagem significativo, promotor de habilidades e competências, ao analisar as fontes orais, constatamos, além das ausências acima mencionadas, o protagonismo das professoras e assentadas.

Mesmo sem formação docente, as professoras e assentadas se dispuseram a ensinar, ora recebendo salário ou gratificação, ora ensinando gratuitamente, como fez a assentada e professora Maria Gorete Meneses da Silva ao formar turmas de alfabetização de adultos em sua casa. As fontes indicam que as professoras desenvolviam uma prática pedagógica contextualizada com a realidade do Assentamento, ao ensinar a ler, a escrever e a contar, elas buscavam utilizar exemplos do cotidiano das crianças para facilitar a aprendizagem, preocupavam-se em contar a história do Assentamento em sala, em esclarecer sobre como é formado um assentamento, e, além disso, ensinavam pelo exemplo, por meio da própria vida de assentada e de participante do processo de construção do Ambrósio.

As crianças tanto aprendiam com as professoras os conteúdos do ensino presentes nas disciplinas, como também aprendiam a viver no Assentamento, a ser assentados, a ser participantes das reuniões da Associação, pois, antes, de serem professoras, elas eram assentadas. Residir e trabalhar no Assentamento permitiu que as professoras ensinassem conteúdos que não estão prescritos no currículo oficial, e, ainda, imersas na realidade do assentamento, as professoras puderam “adequar”, mesmo que de forma extraoficial, o calendário da escola aos períodos da colheita, sem prejudicar e/ou reprovar os alunos.

Assim, concluímos que o modelo de educação escolar desenvolvido no Ambrósio não foi o idealizado pelas teorias educacionais, nem pela proposta da educação *no e do* campo, no entanto, as professoras da escola do Assentamento conseguiram ofertar a instrução básica aos filhos dos assentados, garantindo-lhes, primeiramente, inserção social, por meio da leitura e escrita, que são requisitos mínimos ao exercício da cidadania. Diante das agruras educacionais nos âmbitos nacional e regional, juntamente com as adversidades locais, as professoras do Ambrósio, sem conhecerem as teorias educacionais, conseguiram protagonizar uma prática pedagógica real, de acordo com as condições disponíveis, ao ministrar as aulas adequando os conteúdos à realidade dos alunos e garantindo uma aprendizagem elementar necessária às próximas etapas da escolarização e à inserção no mundo do trabalho.

A ausência do vínculo com o MST não propiciou a formação do militante engajado na luta pela terra, mas possibilitou a formação de pessoas que podem escolher viver no campo como assentado ou na cidade como qualquer outro trabalhador. A escola do Assentamento, ao desenvolver um modelo de escola do campo, bastante peculiar, permitiu aos discentes o direito de escolher estudar para viver no campo ou estudar para viver onde quiser, ou seja, no Ambrósio, o modelo de escola do campo não ficou restrito ao ideário da Educação *no e do* Campo, ao propor a construção da “[...] escola do campo significa estudar para viver no

campo. Ou seja, inverter a lógica de que se estuda para sair do campo” (CALDART, 2011, p. 157).

A educação desenvolvida no Ambrósio não ficou restrita à escola. Devido ao número de adultos analfabetos no Assentamento, ocorreram aulas extramuros escolares, pois os trabalhadores compreenderam que, para ter acesso aos créditos e aos recursos do Governo, disponibilizados para a estruturação da localidade, era necessário aprender a escrever, principalmente, o nome. É evidente que os assentados tinham consciência sobre o valor da escola, a importância do conhecimento, contudo, foi durante o processo de estruturação do Ambrósio que eles, diante dessa situação específica, articularam-se e buscaram uma solução. Informalmente, foi organizada, na casa da assentada Maria Gorete Meneses da Silva, uma turma de alfabetização cujo objetivo foi de ensinar os assentados a assinar o nome. Havia a intenção de ensinar além da simples escrita do nome, contudo, as urgências da vida e o trabalho no assentamento limitou a alfabetização à aprendizagem da escrita do nome. Por outro lado, a fala da professora Gorete ajuda a compreender o significado que tinha, para os assentados, ser capaz de escrever seu nome, uma espécie de passaporte para a condição cidadã. A possibilidade de registrar em letra uma identidade.

Além da aprendizagem acima mencionada, os dados revelaram que as práticas educativas e formativas intrínsecas aos movimentos sociais, nesse caso, o associativismo, possibilitaram aos trabalhadores apreender habilidades, competências para se associarem e fundarem a Associação dos Pequenos Produtores do Ambrósio e, por meio dela, puderam planejar os próximos passos para a consolidação do objetivo coletivo (construir o Assentamento). Durante esse processo, os trabalhadores foram refletindo sobre os seus interesses e as circunstâncias postas e se autorreconheceram como trabalhadores sem-terra. No entanto, diferentes dos sem-terra do MST, através das experiências e dos costumes em comum, esses trabalhadores puderam se reconhecer com um grupo, pois, “[...] a consciência existe antes da classe, e são sempre o último e não o primeiro degrau do processo histórico real” (THOMPSON, 2001, p. 74).

Dessa forma, constatamos que, ao longo da constituição do assentamento, os trabalhadores que lutavam pela terra foram aprendendo a ser assentados, ou seja, durante o processo de fundação do assentamento, as experiências vividas e percebidas dos trabalhadores foram se tornando em experiências modificadas, resultando na formação do ser social (assentado) e da consciência de classe (trabalhador sem-terra).

Esse *fazer-se* dos trabalhadores ocorreu durante as reuniões da associação, nos encontros com o INCRA, com a FETAG, com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Picos,

nas manifestações, nos momentos de trabalho coletivo, construindo as casas da agrovila, nas missas, etc. Durante o processo de luta pela terra, os trabalhadores, por meio de suas experiências, foram criando estratégias para driblar as situações adversas, aprendendo a lutar, mas também, a recuar quando necessário, a resistir, a usar de “esperteza” quando constatavam que não tinham armas ou poder suficiente para enfrentar e/ou romper com o poder local que lhes subjugava e expropriava.

Destarte, ao longo dos capítulos que compõem esta tese, podemos concluir que as experiências dos trabalhadores influenciaram e mobilizaram a construção de um assentamento e de um fazer educativo (escolar e não escolar) peculiar naquele espaço, que desfaz a visão tradicional e estereotipada que habita o imaginário social, no qual os trabalhadores rurais assentados são comumente representados pela caricatura do “jeca-tatu” e os assentamentos como espaços exclusivos do MST.

A interpretação dos documentos nos permitiu identificar as contradições, os conflitos, as resistências e as experiências presentes no processo formativo dos assentados e assentadas via educação não formal antes e durante a constituição do Ambrósio. Isso permitiu aos trabalhadores formar-se e serem formados, e, também, influenciou o fazer docente das professoras dentro da Unidade Escolar João Borges de Moura. Em outras palavras, ao analisar as peculiaridades da educação gestada no Assentamento, foi possível elaborar uma das versões da História da Educação do Campo, por meio dos próprios olhares, das vivências e das experiências dos assentados.

Todo esse levantamento, permitiu-nos fomentar reflexões acerca dos desafios da instauração da Educação *no e do* Campo, conforme o ideário proposto, pois, ao apresentarmos uma escola do campo híbrida, sinalizamos novos caminhos por meio dos quais se torna possível ampliar o diálogo com o passado, o presente e, assim, produzir outra história. E, também, contribuindo com a produção de saberes na área da História da Educação brasileira *no e do* campo, que é singular e ao mesmo tempo plural, por meio de fragmentos da “[...] história de aprendizados, que têm na luta, no conflito, mas também na negociação, o lócus fundamental de elaboração” (FARIA FILHO, 2011, p. 249), interligando a História da Educação do Assentamento Ambrósio com a História da Educação no estado do Piauí e no Brasil.

FONTES CONSULTADAS

ORAIS:

CARVALHO, Orlando Sousa de. **Assentamento Barreiros, Estado do Piauí, 2018**. Entrevista II. [27 de janeiro 2018]. [Entrevista cedida a] Simone Vieira Batista. 1 arquivo.mp3 (36 min.).

DIAS, Joana D'arc. **Assentamento Barreiros, Estado do Piauí, 2018**. Entrevista VI. [21 de janeiro 2018]. [Entrevista cedida a] Simone Vieira Batista. 1 arquivo.mp3 (46 min e 17 seg.).

SILVA, Francisco Canindé da. **Assentamento Barreiros, Estado do Piauí, 2018**. Entrevista I. [13 de janeiro 2018]. [Entrevista cedida a] Simone Vieira Batista. 1 arquivo.mp3 (150 min.).

SILVA, Maria Gorete Menezes da. **Assentamento Barreiros, Estado do Piauí, 2018**. Entrevista IV. [15 de janeiro 2018]. [Entrevista cedida a] Simone Vieira Batista. 1 arquivo.mp3 (34 min e 46 seg.).

SILVA, Welma Menezes da. **Assentamento Barreiros, Estado do Piauí, 2018**. Entrevista III. [23 de janeiro 2018]. [Entrevista cedida a] Simone Vieira Batista. 1 arquivo.mp3 (27 min e 05 seg.).

DOCUMENTAIS:

Ata da Assembleia Extraordinária da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio (1996).

Ata da Assembleia Geral de Fundação da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio (1993).

Ata da Eleição de Renovação da Diretoria da Associação dos Pequenos Produtores de Ambrósio (1995).

Ata da XI Assembleia Estadual da C.P.T (1985).

Coleção Girassol: saberes e fazeres do campo (2012) – FTD.

Coleção Novo Girassol: saberes e fazeres do campo (2014) – FTD.

Diários de Classe da Unidade Escolar João Borges de Moura (2012).

Processo nº 1996.0000181-2. Ação de Desapropriação do Imóvel Rural Barreiros – PI (1996).

Processo SR-24/PI nº 54380.004316/2009-19, Ação de criação do Projeto de Assentamento PA Barreiros – PI (2009).

LEGISLAÇÃO:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm . Acesso em: 24 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento. **Associativismo Rural**. Disponível em: <http://www.agricultura.gov.br/assuntos/cooperativismo-associativismo/associativismo-rural>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Lei nº. 13.465 de 11 de julho de 2017. Dispõe sobre a regularização fundiária rural e urbana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 jul. 2017. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/158675057/artigo-19-da-lei-n-13465-de-11-de-julho-de-2017>. Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 16 jul. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1998. **Presidência da República**, Brasília, DF, 5 out. 1998. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao.html. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 19 set. 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.040, de 07 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 fev.2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6040.htm. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 nov. 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. Decreto-Lei nº. 594 de 7 de novembro de 1974. Reconhece e Regulamenta o direito a associação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 nov. 1974. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/471532>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. **Guia PNLD CAMPO 2013**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_guia_pnld_campo%202013.pdf. Acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL. **Guia PNLD CAMPO 2016**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/6575guia-pnld-campo-2016-%E2%80%93anos-iniciais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 26 ago. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2002b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10406.htm. Acesso em: 9 mai. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 jul. 1997. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1997/lei-9475-22-julho-1997-365391-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA). **Associativismo Rural**. Brasília, DF: Ministério da Agricultura, pecuária e Abastecimento, 2016. Disponível em: <http://www.agricultura.gov.br/assuntos/cooperativismo-associativismo/associativismo-rural>. Acesso em: 9 ago. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 36, de 04 de dezembro de 2001. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 mar. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11989-pceb036-01-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 ago. 2019.

BRASIL. Portaria nº 674, de 01 de agosto de 2013. Institui a Comissão Nacional de Educação do Campo, órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 ago. 2013. Disponível em: <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 00012013080200020. Acesso em: 28 fev. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 abr. 2002a. Seção 1, p. 32. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB, nº 02 de 28 de Abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 abril. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB, nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul.

2010. Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12. Disponível em: http://www.cref14.org.br/boletin/res_cne_cp_002_03072015.pdf. Acesso em: 22 fev. 2018.

OBRAS CONSULTADAS

ALMEIDA, K. T. **O Ensino Primário Agrícola**: o caso do Instituto João Pinheiro em Minas Gerais (1909-1942). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ALVES, B. G. **Cultura Política e Educação**: o Ensino Agrícola como projeto de modernização na Primeira República. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ALVES, Luiz Gilberto. (Org.). **Educação no Campo**: Recortes no tempo e no Espaços. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 9. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2010.

ARROYO, M. G. Apresentação. In: SOUZA, M. Na. de. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BATISTA, Simone Vieira. **Educação, Terra e Trabalho**: histórias do Assentamento Ambrósio (Picos -PI, 1985- 2015). Relatório de Qualificação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, jul. 2018. p. 123.

BEGNAMI, J. B. Pedagogia da Alternância como sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, v. 1, n. 3, p. 24-47, 2006.

BERGAMASCO, S. M. P. P.; NORDER, L. A. C. Os impactos regionais dos assentamentos rurais em São Paulo (1960-1997). In: MEDEIROS, L. S.; LEITE, S. (Org.). **A formação dos assentamentos rurais no Brasil**: processos sociais e políticas públicas. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Ed. Universidade/UFRGS/CPDA, 1999. p. 69-116.

BEZERRA NETO, L. A educação rural no contexto do MST. In: ALVES, G. **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2009. p. 1-21.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 2003.

BORDENAVE, J. E. D. **O que é participação**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1994.

BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1991.

BURKE, Peter. **A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa**. São Paulo: UNESP, 1992.

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 87-112.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2012b.

CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. *In*: III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), 2012, Luziânia, Goiás, 2012a. **Anais [...]**. Luziânia, GO: UFES, 2012a. p. 13-49. Disponível em: http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html. Acesso em: 1 mar. 2019.

CALDART, R. S.; KOLLING, E. J. (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

CAPES. Qualis Periódicos e Classificação de Produção Intelectual. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/Qualis-periodicos-e-classificacao-de-producao-intelectual>. Acesso em: 20 set. 2019.

CERTEAU, M. de. **A Invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CERTEAU, M. de. Teoria e método no estudo das práticas cotidianas. *In*: SZMRECSANYI, M. I. (Org.). **Cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. São Paulo: Ed. da USP, 1985. p. 3-19.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, II, 2004, Luziânia – GO. **Por Uma Política Pública de Educação do Campo**. Declaração Final: versão plenária. Luziânia – GO: [s.n.], 2004. 6. Disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/f302II_Conferencia_Nacional_de_Educacao_%20do_%20Campo.pdf. Acesso em: 1 mar. 2019.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **CPT 25 anos na luta por terra, água e direitos**. Teresina: CPT, 2004.

CORD, M. M.; BATALHA, C. (Org.). **Organizar e proteger: trabalhadores, associações e mutualismo no Brasil (séculos XIX e XX)**. Campinas: Editora Unicamp, 2015.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre Educação Rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 97-118, 2004.

DEMO, P. Alguns Traços do Associativismo. *In*: DEMO, P. **Cidadania Pequena: fragilidades e desafios do Associativismo no Brasil**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001. p. 27-40.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

FARIA FILHO, L. M. de. (Org.). **Pensadores Sociais e História da Educação**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

FAVERO, O. Movimento de educação de base - MEB. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FERNANDES, B. M. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FERNANDES, B. M. A territorialização do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. **Revista Nera**, v. 1, n. 1, p. 2-44, 1998.

FERNANDES, B. M. Agricultura camponesa e/ou agricultura familiar. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE GEOGRAFIA, XIII., 2002, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: AGB, 2002. p. 139-168.

FERNANDES, B. M. **MST - Formação e Territorialização**. São Paulo, SP: Editora Hucitec, 1996.

FERNANDES, B. M. Prefácio. *In*: SOUZA, M. A. de. (Org.). **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 15-18.

FERNANDES, B. M. Questões teórico-metodológicas da pesquisa geográfica em assentamentos de Reforma agrária. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 75, p. 83-129, 1999.

FERNANDES, B. M. Sobre a Tipologia de Territórios. *In*: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org.). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2009. p. 273-302.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo (texto preparatório). *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-64.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2001.
 FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Formação de quadros técnicos ou formação geral? Riscos de um falso dilema para o MST. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira. (Org.). **Escola e movimento social: a experiência em curso no campo brasileiro**. São Paulo: Expressão Popular, 2011b. p. 72-90.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. 6. ed. São Paulo, SP: Editora Peirópolis, 2000.

GEMINIANO (MUNICÍPIO). Dados da Prefeitura Municipal de Geminiano. Geminiano, PI: Prefeitura, 2019. Disponível em: <http://www.geminiano.pi.gov.br/index.php/o-municipio/imagens-da-cidade>. Acesso em: 20 ago. 2016.

GERMANI, G. I. Condições Históricas e Sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro. **Revista GeoTextos**, v. 2, n. 2, p. 115-147, 2006.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1., 1999. **Anais [...]**. Salvador: UNEFAB, 1999. p. 39-48.

GOHN, M. da G. **Educação não formal e cultura política**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

GOHN, M. da G. **Educação Não Formal e o Educador Social: atuação nos projetos sociais**. 1. ed. São Paulo - SP: Cortez, 2010.

GOHN, M. da G. Educação Não Formal nas Instituições Sociais. **Revista Pedagógica**, v. 18, n. 39, p. 1-9, 2016.

GOHN, M. da G. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo - SP: Cortez, 1999.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

GOHN, M. da G. **O protagonismo da sociedade civil**. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

GOHN, M. da G. **Teoria dos Movimentos Sociais Paradigmas Clássicos e Contemporâneos**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1997.

GROPPO, L. A. **Uma onda mundial de revoltas: Movimentos estudantis de 1968**. Piracicaba, SP: Unimep, 2005.

GUIMARÃES, A. P. **Quatro séculos de latifúndio**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1977.

GUSSO, A. P.; ALMEIDA, J. N. de. **Educação do Campo: evolução e desenvolvimento**. Curitiba, PR: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/toledo/estruturauniversitaria/diretorias/dippg/anais-do-i-endict->

encontro-de-divulgacao-cientifica-etecnologica/AnaGusso_Ruralp. 9195_.pdf. Acesso em: 20 abril. 2019.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

HOSTINS, R. C. L. O modo de fazer pesquisa do historiador E. P. Thompson. *In*: MULLER, R. G.; DUARTE, A. L. (Org.). **E. P. Thompson política e paixão**. Chapecó, SC: Argos, 2012. p. 149-174.

INCRA. Assentamentos. Disponível em: <http://incra.gov.br/assentamento>. Acesso em: 10 ago. 2019.

INCRA. Painel de Assentamentos. Incra nos Estados: informações gerais sobre os assentamentos da reforma agrária SR 24 – Piauí. Disponível em: <http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>. Acesso em: 12 jun. 2018.

JINZENJI, M. Y.; LUZ, I. R. da; CAMPOS, R. H. de F. Escrita e leitura de diários na formação de professoras para escolas rurais em Minas Gerais (1948-1974). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 863-878, 2016.

LEINEKER, Mariulce da Silva Lima; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. A Educação do Campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da constituição de 1934. IX ANPED SUL. Seminário de Pesquisa da Região Sul 2012. Caxias do Sul (29 julho – 1 agosto, 2012), p. 1-13.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 70).

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F de; TOSCHI, S. **Educação escolar: política, estrutura e organização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA SOBRINHO, A. B. **O Devassamento do Piauí**. São Paulo, SP: Editora Nacional, 1946.

MARTINS, J. de S. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

MARTINS, J. de S. A questão agrária brasileira e o papel do MST. *In*: STÉDILE, J. P. (Org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 157-176.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo, SP: Summus, 2003.

MATTOS, M. B. A formação da classe operária inglesa: história e intervenção. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 18, p. 18-41, 2014.

MAY, T. **Pesquisa Social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MDA. **Ministério do Desenvolvimento Agrário (2018)**. Secretaria Especial da Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (Sead). Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/pagina/hist%C3%B3rico>. Acesso em: 21 mar. 2018.

MIRALHA, W. Questão Agrária Brasileira: origem, necessidades e perspectivas de reforma hoje. **Revista Nera**, São Paulo, v. 9, n. 8, p. 151-172, 2006.

MITSUE, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2001.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-34, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>. Acesso em: 20 mar. 2018.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Educação do Campo. *In*: ALENTEJANO, P. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, RJ: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

MORISSAWA, M. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2001.

MST. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **Princípios da Educação no MST**. Caderno de Educação n 8. Coletivo Nacional do Setor de Educação. Porto Alegre: MST, 1996.

MST. Linhas básicas da proposta de educação do MST para as escolas de acampamentos e assentamentos: documentos para discussão. São Paulo: MST/Setor de Educação, 1990.

MÜLLER, R. G. Realismo e utopia: E. P. Thompson e o exterminismo. **Esboços**, Florianópolis, v. 11, n. 12, p. 1-10, 2004.

MUNARIM, Antonio. Movimento nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. *In*: 31ª Reunião anual da Anped, GT03. 2008, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. p. 1-17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento. **Fragments de Cultura**, Goiânia: UCG-Ifiteg, v. 12, n. 3, p. 453-469, mai./jun. 2002.

NASCIMENTO, J. C. do. A educação primária no estado da Bahia (1889 -1930). *In*: SOUZA, R. F.; SILVA, V. L. G.; SÁ, E. F. (Org.). **Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)**. Cuiabá: EDUFMT, 2013. p. 2-15.

NEGRO, A. L.; SILVA, S. (Org.). **E. P. Thompson**: as peculiaridades dos ingleses e outros artigos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

OLIVEIRA, L. M. T.; CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. *In*: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 237-244.

PEDROSO, I. L. P. B.; CLEPS JÚNIOR, J. Produção familiar e associativismo: modos de vida e reprodução socioeconômica da comunidade rural de Taquaraçu Grande – Palmas (TO). **Campo – Território: revista de geografia agrária**, Uberlândia, v.3, n. 5, p. 162-194, 2008.

ROMANIWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “ Estado da Arte” em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SABINO, F. **O encontro marcado**. 32 ed. Rio de Janeiro, RJ: Record, 1981.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.

SALOMON, A. V. A visão do associativismo. *In*: LENZI, F. C.; KIESEL, M. D. (Org.). **O empreendedor de visão**. São Paulo: Atlas, 2009. p. 13-45.

SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C. de; CALDART, R. S. (Org.). **Caminhos para Transformação da Escola 3** – Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexo de estudo. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2015.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997.

SENNETT, R. **Juntos**: os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Tradução de Clóvis Marques. Rio de Janeiro, RJ: Record, 2012.

SIDER, Gerald M. **Culture and class in anthropology and History**. Cambridge, 1986.

SLENES, Robert W. A importância da África para as Ciências Sociais. Campinas, SP, **História Social**, nº 19, p. 19-32, 2010.

SIMÕES, W.; TORRES, M. R. **Educação do Campo: por uma superação da educação rural no Brasil**. Curitiba, PR: UFPR, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/38662>. Acesso em: 12 set. 2019.

SOUZA, M. A. de. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, M. A. de. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período 1987 a 2007. Curitiba, PR: Ed. UFPR, 2010.

STEDILE, J. P. Introdução. *In*: STEDILE, J. P. (Org.). **A questão Agrária no Brasil: o debate tradicional (1500 – 1960)**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2011. p. 15-34.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa 1**: a árvore da liberdade. Tradução de Denise Bottmann. 6. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

THOMPSON, E. P. **A Formação da Classe Operária Inglesa: A árvore da liberdade**. vol. I, 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987a.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria: ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1981.

THOMPSON, E. P. **Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2013.

THOMPSON, E. P. Folclore, antropologia e história social. *In*: THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas, PR: Editora da UNICAMP, 2001. p. 227-268.

THOMPSON, E. P. **Os Românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2002.

THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores: a origem da lei negra**. Rio de Janeiro, RJ: Editora Paz e Terra, 1987b.

THOMPSON, E. P. Socialist Humanism. An Epistle to the Philistines. **The New Reasoner**, n. 1, n. 1, p. 105-143, 1957.

THOMPSON, E. P. **Tradición, revuelta y consciencia de clase**. Barcelona: Editorial Grijalbo, 1984.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo, SP: Difel, 1983.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo, SP: Difel, 1980.

VÁZQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VENDRAMINI, C. R. Experiência e coletividade em E. P. Thompson. *In*: MULLER, R. G.; DUARTE, A.L. (Org.). E. P. **Thompson política e paixão**. Chapecó, SC: Argos, 2012. p. 127-148.

VENDRAMINI, C. R.; TIRIBA, L. Classe, Cultura e Experiência na Obra de E. P. Thompson: contribuições para pesquisa em educação. **Revista HISTEDBR online**, Campinas, v. 1, n. 55, p. 54-72, 2014.

VIDAL, D.; SALVADORI, M. Â. B.; COSTA, A. L. de J. Cultura e História da Educação: diálogos com Michel de Certeau e E. P. Thompson. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 9, n. 1, p. 1-25, 2019.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade: na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WHITAKER, Dulce; ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. **Escola pública localizada na zona rural: contribuições para sua estruturação**. Cadernos Cedes. Campinas: Papyrus, n. 33, p. 9-42, 1993.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2008.