REVISTA INTERDISCIPLINAR R I E T EDUCAÇÃO E TERRITORIALIDADE

“Educar” para territorializar e territorializar para “Educar” na Amazônia paraense: estudo de caso sobre a disputa territorial e educação do campo em Moju (PA)

“Educate” for territorialize and territorialize for “Educate” in the Amazon of Pará state: study of case on the territorial dispute and countryside education in Moju (Pará)

“Educar” para territorializar y territorializar para “Educar” en la Amazonia Paraense: estudio de caso sobre la disputa territorial y la educación del campo en Moju (Pará)

Herique Heber dos Santos Reis
Universidade Federal do Pará
E-mail:herique.reis@semedananideua.pa.gov.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8710-8035

José Sobreiro Filho
Universidade Federal do Pará: Belem, PA
E-mail: sobreirounesp@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4323-1314

Deisiane Souza
Universidade Federal doPará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, Brasil
E-mail: deisiane33jm@hotmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5158-2117

Resumo: O presente artigo traz como abordagem principal a disputa territorial promovida através dos modelos de educação entre o campesinato e o agronegócio em Moju (PA). As conflitualidades ocorrem, sobretudo, pela apropriação, subordinação e destruição do território camponês por meio da educação implementada nas escolas do espaço agrário sob a perspectiva urbanocêntrica e do agronegócio que, por sua vez, não contemplam o desenvolvimento popular do campo. Desta forma, dialogamos com as abordagens teóricas e com autores que discorrem os referidos assuntos de Educação do Campo, Educação Rural e Território Camponês levando

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 3, n. 1, p. 33 a 53 jan./jun., 2023.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

para a realidade da disputa territorial em curso no distrito Nova Vida. Abordamos também o significativo papel da escola desta comunidade rural dentro dessa dinâmica de territorialização e manutenção das relações territoriais da empresa. Tendo em vista que é importante introduzir uma educação que de fato represente e atenda o campesinato e as comunidades tradicionais desde e para os seus respectivos territórios, o artigo também contém as críticas no que se refere à imprescindibilidade de efetivação da Educação do Campo. Os procedimentos da pesquisa aqui utilizados são; pesquisa bibliográficas, trabalho de campo e entrevistas com lideranças da comunidade.

Palavras-chave: Educação do Campo, Territorialização, Campesinato, Amazônia.

Abstract: This article do some highlights on territorial dispute promoted through the education models carry out for the peasantry and the agribusiness in Moju (PA). The conflict occurs, mainly, by the appropriation, subordination and destruction of the peasant territory through the education implemented in the schools of the agrarian space under the urbanocentric and agribusiness perspective, which, in turn, do not incorporate the popular development of the countryside. In this way, we dialogue with theoretical approaches and with authors who carry out its discussion on the subjects of Countryside Education, Countryside Education and Peasant Territory, analyzing the territorial dispute in the Nova Vida district. We also put focus on the significant role of the school in this rural community within this dynamic of territorialization and maintenance of the company’s territorial relations. Based in the idea that consider that it’s important to introduce an education that in fact represents and serves the peasantry and traditional communities from and to their respective territories, the article also contains criticisms regarding the indispensability of carrying out Countryside Education. The research procedures used here are; bibliographic research, fieldwork and interviews with community leaders.

Word-keys: Education of the Field, Territorialização, Campesinato, Amazônia.

Resumen: Este artículo trae como enfoque principal la disputa territorial promovida a través de los modelos educativos entre el campesinado y el agronegocio en Moju (PA). El conflicto se da, sobre todo, por la apropiación, subordinación y destrucción del territorio campesino a través de la educación implementada en las escuelas de los espacios agrarios bajo la perspectiva urbanocéntrica y agroindustrial, que, a su vez, no contemplan el desarrollo popular del campo. De esta manera, dialogamos con planteamientos teóricos y con autores que discuten los temas de la Educación del Campo, Educación del Campo y Territorio Campesino, llevando a la realidad de la disputa territorial en curso en el distrito de Nova Vida. También abordamos el importante papel de la escuela en esta comunidad rural dentro de esta dinámica de territorialización y mantenimiento de las relaciones territoriales de la empresa. Teniendo en cuenta que es importante introducir una educación que de hecho represente y sirva al campesinado y las comunidades tradicionales desde y hacia sus respectivos territorios, el artículo también contiene críticas sobre la indispensabilidad de implementar la Educación del Campo. Los procedimientos de investigación utilizados aquí son; investigación bibliográficas, trabajo de campo y entrevistas con líderes comunitarios.

Palabras-llave: Educación del campo, Territorialização, Campesinato, Amazônia

Data de recebimento: 06/05/2022

Data de aprovação: 30/04/2023

DOI:10.30612/riet.v3i1.12950

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Introdução

O modelo de educação imposto para o campo tem se configurado como um reflexo das escolas urbanas. Este vai na contramão das dinâmicas do território camponês, pois, via-de-regra, promove a desvalorização dos modos de vida do campo, suas culturas e formas diferenciadas de relações de trabalho. Assim, da maior importância ao que é relacionado às práticas e experiências do modo de vida urbano (HAGE, 2005). Esse modelo educativo, denominado urbanocêntrico, normalmente é levado a cabo pelo Estado. No entanto, o Estado não tem sido o único agente de produção do espaço que interfere no processo de ensino-aprendizagem no campo. Outra forma de interferir nos territórios camponeses tem sido através da presença de empresas voltadas ao agronegócio que territorializam e/ou monopolizam o campo (OLIVEIRA, 2006) interferindo principalmente no modo de produção camponês e, sobremaneira, na educação, sobretudo, quando estas assumem a direção da escola, tal como o caso da pesquisa em questão do campo.

Trazemos esse tema à tona porque acreditamos que a imprescindibilidade do debate sobre a Educação do Campo denota sentido direto na disputa territorial na Amazônia paraense, sobretudo, diante de um campo permeado pelas abordagens da educação urbanocêntrica e/ou rural (hierarquizada, hegemônica, homogeneizadora, colonizadora e embotada de valores e princípios capitalistas), que tem sido a principal responsável pela fragilidade da emancipação do território camponês. Face a esse processo, acreditamos que seja fundamental a promoção do debate crítico-emancipatório sobre "por que" é necessário introduzir uma educação que de fato contemple o campesinato e as comunidades tradicionais desde e para os seus respectivos territórios na Amazônia, especialmente porque há uma tendência forte para a reprodução das violências epistemológicas.

Deste modo, analisamos o modelo educacional aplicado na escola Major José Tenório, localizada no Distrito Nova Vida do município de Moju no estado do Pará, enquanto uma referência que segue os parâmetros de uma educação urbanocêntrica e facilitadora da territorialização da lógica capitalista no campo. A escola em questão é marcada, desde sua fundação, pela forte ligação com a empresa Sococo Agroindústria da Amazônia S/A. Esta é considerada um agente que promove influência no trabalho e modo de vida da população distrital, bem como interfere de forma direta e/ou indireta na educação aplicada na escola Major José Tenório. Parcela significativa desta influência deve-se ao fato de a empresa catalisar e engenhar para a população local um conjunto de anseios e relações em que a mesma exerce centralidade sobre a vida, sonhos, desejos e até mesmo a noção de promoção social dos sujeitos do campo e da cidade. Esta estratégia, fortemente embasada na apropriação do ato educativo, é uma das evidências da sustentação da dialética perversa do "educar para territorializar e territorializar para educar" sob a égide do capital, que se faz tão presente na Amazônia paraense racionalizada e desejada pela lógica capitalista.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 3, n. 1, p. 33 a 53 jan./jun., 2023.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Esse trabalho também aborda a necessidade de uma educação voltada para o povo camponês amazônida e seus territórios, sendo que esta represente e valorize a cultura, as lutas e resistências e que impulsione o desenvolvimento territorial multidimensional (econômico, político, social, cultural, ambiental etc.) baseado no modo de vida e trabalho desses povos das florestas, terras, várzeas e águas. Também salientamos a importância da Educação do Campo em um território influenciado pela lógica empresarial e urbanocêntrica. A Educação do Campo é um modelo popularmente construído e tem sua dinâmica movida pelo campesinato e seus territórios, mas comumente é distorcida, incompreendida e/ou descartada para dar vez a outras formas de ensino. Tal como o paradigma da educação rural, vulgarmente conhecida como educação no campo, ou seja, um modelo educativo que está no campo, mas não o representa.

Além de identificar os elementos que dificultam a introdução de uma educação desvinculada destas matrizes no território camponês e que procure apresentar a Educação do Campo como opção mais apropriada para as comunidades rurais, diferenciada de uma educação rural, destacamos também que o modelo educacional vigente e hegemônico tem sido aplicado essencialmente com o fito de conter a taxa de analfabetismo (ANTONIO; LUCINI, 2007), bem como também as possibilidades de uma educação que valorize o território camponês e que seja um meio de resistência dos povos amazônidas.

Para abordar essa temática e alcançar os objetivos almejados, este trabalho está alicerçado na análise do Projeto Político Pedagógico da escola Major José Tenório e na literatura que que se dedica ao tema da Educação do Campo. Como principal meio de pesquisa de campo foram utilizadas: a experiência do estágio realizado entre os meses Abril e Maio de 2018; a monitoria do projeto Mais Educação em 2015, 2017 e 2018; e a experiência como docente na disciplina de Estudos Amazônicos no ano de 2016, sendo que todos foram realizados na escola e aplicados entre os alunos do ensino fundamental 1 e 2.

O trabalho em questão está estruturado em três capítulos, no primeiro fazemos uma abordagem teórica sobre a construção do conceito de Educação do Campo com suas raízes inseridas nos movimentos sociais na luta por uma educação popular, no segundo capítulo defendemos a luta pela Educação do Campo como um elemento imprescindível para resistência territorial camponesa e no terceiro e último capítulo apresentamos a experiências de campo de nossa pesquisa.

Uma educação desde e para os territórios populares camponeses

Antes de adentrar no debate sobre a Educação do Campo acreditamos ser imprescindível apresentar algumas breves reflexões sobre a Educação Popular como forma de melhor compreender as transições e o motivo pelo qual se iniciou a luta pela Educação do Campo tendo como protagonistas os movimentos socioterritoriais do campo e cujo fito principal já destacava a superação do modelo de Educação Rural inserida nas comunidades camponesas.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 3, n. 1, p. 33 a 53 jan./jun., 2023.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

De acordo com Saviani (2000), em sua origem mais remota, a Educação marcou presença desde os trabalhos realizados por diferentes povos, sendo que o desenvolvimento das experiências de apropriação da natureza para a sobrevivência era repassado para outras gerações e isso se já se configurava como um processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a educação sempre teve papel central não somente para a sobrevivência, mas também para a formação da sociedade humana e a produção do espaço, pois, desde sua origem, o homem vive em sociedade e logra o desenvolvimento por meio de uma educação que garanta que técnicas e conhecimentos sejam criados e repassados em comunhão.

Ainda segundo Saviani (2000), nas sociedades antigas e medievais, foi criada uma classe ociosa que vivia do trabalho daqueles que os serviam e foi pensada para essa classe uma educação com o objetivo de preencher o tempo livre com “dignidade”. Daí surgiu o termo escola, que em grego significava lazer, tempo livre, ócio e ocupação daquele que dispunha de lazer (LIBÂNEO, 2012). Já na sociedade tida como moderna, num período em que a burguesia detém a propriedade privada dos meios de produção, o predomínio e desenvolvimento da cidade e da indústria em relação ao campo e a agricultura contribuíram para a generalização da escola defendida pela burguesia como universal e obrigatória. No entanto, esta ainda preserva o caráter exclusivista voltado para o meio urbano, uma vez que este é regido pela indústria que exige da sociedade o entendimento da escrita, uma linguagem até então não amplamente dominada pelos sujeitos de fora desse recorte da sociedade (SAVIANI, 2000).

A partir dessas considerações podemos observar que, em sua origem, a educação não foi pensada para atender aos anseios e valores da classe trabalhadora, principalmente aquela do campo e, em grande medida, esteve atrelada às necessidades da população urbana e aos interesses da indústria e proprietários de terra. Em outras palavras, podemos dizer que além e apesar da classe trabalhadora ter sido precariamente educada, suas especificidades, anseios e valores foram ignorados. Embora sua educação seja precária, ainda assim não se iguala à situação dos camponeses e das comunidades tradicionais, cujo próprio processo de educação não somente reforçou o caráter urbanocêntrica de nossa sociedade, como também incentivou o processo de êxodo rural e a violência aos saberes mais diversos oriundos dos dieferentes sujeitos que compõem o campo, fato que evidenciou um alijamento ainda mais profundo do campesinato brasileiro.

O Brasil, por exemplo, trata-se de uma nação que desde a origem de sua formação socioespacial carrega uma estrutura enraizada no patriarcalismo, no imperialismo, na escravidão e onde o direito à educação tem lastro histórico em momentos de exclusividade às elites brasileiras, de modo especial aos filhos dos poderosos proprietários de terras e a uma minoria de filhos homens de colonos brancos e pobres que trabalhavam para esses senhores (HOLANDA, 2001). Frações dessa relação extremamente colonial ainda persistem na sociedade brasileira e mesmo depois de muito tempo ainda não rompeu com o modelo excludente, sobretudo, no que se refere

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 3, n. 1, p. 33 a 53 jan./jun., 2023.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

ao povo camponês. Podemos afirmar com clareza que a educação, assim como outras benesses e privilégios, também tiveram base cativa na concentração de terras e a mesma despotencializava o povo em detrimento de aspectos democráticos espaciais. Assim, Leite (1999) aponta como eram percebidos os primeiros esboços da educação rural no Brasil:

> A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (LEITE, 1999, p.14)

Conforme destacado por Leite (1999), a população camponesa e as comunidades tradicionais eram consideradas inferiores e atrasadas na visão da sociedade elitista, bem como não careciam de gozar dos mesmos direitos que a população urbana, especialmente, no que se referia à educação. Somente com o crescimento dos movimentos migratórios do campo para a cidade, entre as décadas de 1910 e 1920, que houve uma maior preocupação com a educação rural, daí surgiu o *“ruralismo pedagógico”* com a idéia de criar escolas adaptadas ao campo com o objetivo de fixar o homem no campo (LEITE, 1999).

Vale ressaltar que nesse momento a adoção desse método de ensino voltado para “atender” o meio rural representava o perfil agrário do Brasil e, por isso, houve a preocupação de criar métodos que incentivassem uma formação voltada principalmente para o trabalho agrícola por meio dessas escolas rurais. Portanto, a educação rural possui uma dupla face. Ao mesmo tempo em que apresenta um espaço rural inferior e arcaico (FERNANDES; MOLINA, 2004) também apresenta uma associação da educação com o trabalho como proposta para fixação do homem no campo (ANTÔNIO; LUCINI, 2007). A educação rural é orquestrada por sujeitos que defendem um projeto ideológico de dominação das classes hegemônicas.

O surgimento de uma análise crítica acerca da educação rural se baseia no surgimento da concepção popular voltada para a classe trabalhadora. Esta toma partido com o movimento dos operários antes da Proclamação da República e se fortalece ao se inserir como uma das principais pautas e atividades nas lutas sociais que compreendiam a prática do conhecimento científico no bojo da realidade do trabalhador, como algo fundamental (ANTONIO; LUCINI, 2007). Ademais, também concerne à extrema importância em discutir e inserir uma educação popular que servisse de subsídio para o conhecimento político da população e ser um pontapé inicial para defender a educação como prática social e igualitária conforme aponta Paludo (2001, p. 82) *“como uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas”*. Portanto, um novo modelo educacional voltado para a classe trabalhadora em geral, como a educação popular, serviu como base para a Educação do Campo enquanto modelo educativo enfrentativo que contemplasse o camponês e seu território.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 3, n. 1, p. 33 a 53 jan./jun., 2023.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Em meio à soma dos movimentos populares com o setor progressista da Igreja Católica - comprometidos com o debate sobre a educação popular - é que surgiu na década de 1960 a proposta da educação libertadora construída por Paulo Freire, marcando assim, pela primeira vez, de forma consistente *“uma pedagogia anunciada das classes populares”* (PALUDO, 2001, p. 91). De fato, a educação proposta por Freire veio a se estabelecer dentro dos movimentos socioterritoriais, haja vista por ser uma educação inovadora que corresponde às necessidades das classes trabalhadoras e pelo fato da educação ser um importante instrumento de manifestação de suas respectivas lutas e transformação dos homens e do mundo.

Indubitavelmente, um dos movimentos mais destacados na história contemporânea brasileira, em relação ao importante papel da educação popular e enquanto protagonista na luta pela reforma agrária e pela formação social e política dos sujeitos do campo, é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o qual tem como um dos principais eixos de formação a educação libertadora de Freire e, portanto, a Educação do Campo, que é de fundamental importância para a construção do movimento na luta por direitos voltados aos camponeses.

Nesse sentido, a educação rural inicialmente proposta para os sujeitos do campo e que carrega uma discussão dominadora e equivocada a respeito das especialidades do campesinato e das comunidades tradicionais no espaço agrário. passou a ser discutida pelos próprios sujeitos políticos. Neste contexto foi pensada uma nova denominação para a educação direcionada ao povo camponês, a qual pudesse abranger os significados que representam, de fato, os camponeses, como nos apontam Fernandes, Cerioli & Caldart (2004, p. 26) “*Utilizar-se-á a expressão campo e não mais a usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”*. Fica cada vez mais clara a existência de uma disputa territorial entre a educação rural, que defende um território hegemônico no campo, e a Educação do Campo, nascida das experiências e vivências do modo de vida do povo camponês, bem como de suas lutas e resistências.

Outro ponto relevante a ser destacado refere-se à trajetória da construção da Educação do Campo. Iniciada com a “I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”, em julho de 1998 em Luziânia-GO, partiu de um processo de reflexão acerca da necessidade de organizar uma educação que pudesse abranger em seu conteúdo e metodologia as especificidades do campo. Em outras palavras, podemos dizer que contradizendo o estereótipo que considerava a população do campo como atrasada e exclusa de desenvolvimento, a Educação do Campo nasceu com o intuito de disponibilizar ao camponês uma educação que valorizasse a cultura específica do campo, assim como a maneira de se relacionar com o tempo, com o espaço e com a natureza, e com tudo o que abrangesse o trabalho e modo de vida do camponês, com o propósito de mediar o desenvolvimento popular no campo.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 3, n. 1, p. 33 a 53 jan./jun., 2023.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Também é fundamental esclarecer que o povo camponês tem o direito de receber educação no lugar onde vive, sem precisar se deslocar para as cidades, onde se concentram as escolas, ou seja, a escola deve se fazer presente onde o homem está presente. Por isso, a educação pensada para os povos do campo é entendida como uma educação que seja "do" e "no" campo:

> [...] é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantem o seu direito à educação, e uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. [...] não pode ser tratada como serviço, nem como política compensatória; muito menos como mercadoria. (CALDART, 2002, p. 26)

De certo que para efetivar esse modelo educacional também era fundamental estabelecer políticas públicas que atendessem a população camponesa de acordo com as suas necessidades e suas realidades, o PRONERA tornou-se a uma das mais relevantes (CAMACHO, 2013). É necessário pautar também que essa concepção de educação rural está fortemente vinculada ao sistema capitalista que, por meio do mercado, movimenta as relações urbanas e almeja inserir o campo nessa dinâmica através do latifúndio e do agronegócio e, portanto, não se interessa na emancipação do território camponês, mas objetiva inseri-lo no mercado para atender a lógica e racionalidade do capital (SOBREIRO FILHO, 2016). Assim, a inserção de uma educação "mínima" no território é o fundamento para um desenvolvimento territorial rural pautado nas perspectivas do agronegócio.

A partir dessas considerações, compreende-se a Educação do Campo como modo de resistência a essas práticas do capitalismo no campo, como afirma Camacho (2013, p. 318) a respeito do Paradigma da Educação do Campo *"[...] um conjunto de procedimentos socioeducativos que objetivam a resistência material e cultural camponesa frente às tentativas de sua destruição por parte do capital na forma do agronegócio"*. Portanto, percebe-se a importância da Educação do Campo em ser discutida e inserida nas diversas comunidades tradicionais que travam suas lutas territoriais contra o capital hegemônico.

Território e educação do campo como estratégia de educar para territorializar e territorializar para educar

Independentemente de dicotomias (campo-cidade), a Educação do Campo é relevante para toda a sociedade, mas, sobretudo, para os próprios sujeitos do campo. Uma vez que, além de discutir um modelo educacional que possa construir e reproduzir saberes a partir de experiências cotidianas no e do território (modo de vida, modelo de produção, relação homem/mulher-natureza etc.), a Educação do Campo também é considerada um valioso instrumento de luta e resistência do povo contra as ofensivas do capital no espaço agrário que subordinam co-

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 3, n. 1, p. 33 a 53 jan./jun., 2023.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

munidades camponesas na contemporaneidade, especialmente por meio do sedutor e perverso modelo ofertado pelo agronegócio. Desse modo, a Educação do Campo assume um importante papel de garantir soberania e propagar um desenvolvimento estrutural voltado para o camponês e povos tradicionais. Assim, a educação pode ser considerada uma das dimensões fundamentais para o desenvolvimento territorial (FERNANDES, 2008).

Se a Educação do Campo é compreendida como um meio de resistência para os camponeses, a educação rural serve ao agronegócio como instrumento para subordinação e integração. A educação rural, carrega em si, uma perspectiva que desvaloriza a realidade do território camponês seja destacando o mesmo como espaço do atraso, reproduzindo uma imagem pejorativa do campesinato, ou seja valorizando o agronegócio como único caminho para alcançar o desenvolvimento e incentivando uma forma histórica de violência territorial material e/ou imaterial à classe camponesa em sua ampla diversidade.

Na Amazônia brasileira, essas ameaças foram identificadas e denominadas como projetos para o “desenvolvimento” em diversos lugares e se apoderaram da identidade, cultura, saberes, modos de vida e suas múltiplas facetas sob o discurso desenvolvimentista fortemente amparado nos princípios do Paradigma do Capitalismo Agrário (FERNANDES, 2013). Na atualidade, os agentes capitalistas de produção do espaço têm se apresentado com uma roupagem moderna e desenvolvimentista que omite processos tão e/ou mais perversos que os historicamente promovidos. O maior representante deste processo tem sido o agronegócio, territorializado principalmente nas regiões sul, sudeste e centro-oeste do Brasil e que cada vez mais têm avançado rumo à fronteira agrícola na Amazônia. Para melhor relacionar a imprescindibilidade da Educação do Campo face ao papel do agronegócio nos territórios camponeses é importante buscar entender o real significado do território para ambos e como têm ocorrido essas territorializações, de um lado, na perspectiva do agronegócio e seu modelo educativo rural e, doutro lado, da classe camponesa e a importância da Educação do Campo.

Segundo Raffestin (1993, p. 143) “*O território [...] é o resultado de uma ação conduzida por um ator sintagmático (ator que realiza um programa) em qualquer nível. Ao apropriar de um espaço concreta ou abstratamente, o ator ‘territorializa’ o espaço*”. Compreende-se território a partir do espaço que, sofrendo alguma ação ou apropriação do homem, passa a ser o local que envolve relações e que, portanto, é apoderado, territorializado. Com isso, o território é compreendido como o resultado das ações manifestadas pelo homem no espaço.

Nas concepções mais apropriadas ao contexto de análise da Educação do Campo, Fernandes (2008) aponta criticamente uma diversidade de interpretações que o debate sobre o conceito de território tem desencadeado. Mas, existe uma que o autor destaca:

> O território é utilizado como conceito central na implantação de políticas públicas e privadas, nos diversos espaços, promovidas pelas transnacionais,

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 3, n. 1, p. 33 a 53 jan./jun., 2023.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

> governos e movimentos socioterritoriais. Formando diferentes modelos de desenvolvimento que causam impactos socioterritoriais e criam formas de resistências, produzindo constantes conflitualidades. Neste contexto, tanto o conceito de território, quanto os territórios, passam a ser disputados. Temos, então, disputas territoriais nos planos material e imaterial. (2008)

A centralidade do território na compreensão dos conflitos no campo se dá, sobretudo, sob o mirante da disputa de classes (FERNANDES, 2005) e as contendas intensificadas pelo processo infligido através das ações políticas antagônicas que “promovem” desenvolvimentos que não atendem de fato aos sujeitos inseridos no território camponês emergem descortinando diversos impactos e, por conseguinte, a conflitualidade imanentes e o desdobramento dessa disputa territorial em conflitos, muitas vezes com vítimas fatais. Essas disputas e a conflitualidade se desdobram em todas as dimensões, ocorrendo no âmbito político, econômico, teórico e ideológico (SOBREIRO FILHO, 2016), e significam que, além das disputas territoriais no plano material também se realizam no imaterial (FERNANDES, 2008), onde se encaixa a discussão acerca da Educação do Campo inserida na disputa imaterial defendido pelo campesinato, evidenciando a indissociabilidade material-imaterial do território.

O território camponês é compreendido a partir da reprodução de relações sociais e do modo de vida que abarcam elementos próprios dos sujeitos produzem. Sendo que as comunidades tradicionais, ao se organizarem de diferentes formas (e fora dos padrões de organização do agronegócio), produzem diferentes territórios (FERNANDES, 2008). Lembrando que, para o camponês, o território é o lugar de (re)produção de vida em seus diversos aspectos e, portanto, é organizado primeiramente para a sua existência, sendo assim diferente da ótica do agronegócio que compreende e organiza o território exclusivamente para o mercado e em detrimento de outros territórios. É possível detectar essas diferenças nas características, inclusive paisagísticas, de ambos os territórios:

> A composição uniforme e geométrica da monocultura se caracteriza pela pouca presença de pessoas no território, porque sua área está ocupada por mercadoria, que predomina na paisagem. A mercadoria é a expressão do território do agronegócio. A diversidade dos elementos que compõem a paisagem do território camponês é caracterizada pela grande presença de pessoas no território, porque é nesse e desse espaço que constroem suas existências, produzindo alimentos. Homens, mulheres, jovens, meninos e meninas, moradias, produção de mercadorias, culturas e infraestrutura social, entre outros, são os componentes da paisagem dos territórios camponeses. (FERNANDES, 2008, p. 41)

Para o agronegócio, a valorização e o interesse do território camponês estão na capacidade deste em ofertar seus recursos, força de trabalho, poder e gerar mercadoria, ou seja, fomentar as lógicas lucro sob a égide da razão neoliberal. Sendo assim, a existência dos povos tradicio-

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 3, n. 1, p. 33 a 53 jan./jun., 2023.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

nais, com lógicas antagônicas, não tem sido considerada importante nesse cenário mercadológico. Portanto, identifica-se nesse contexto, o território camponês como um território em disputa. Mais uma vez destacamos que enquanto o agronegócio tende a olhar e lidar para o território com uma perspectiva assaz enviesada (fortemente econômica), o campesinato compreende uma perspectiva multidimensional (econômica, política, cultural, ambiental, social etc.)

No entanto, para o camponês, o espaço agrário, lugar de sua existência e identidade política, abarca um conjunto de elementos e é movimentado por ações que culminam em relações sociais que nele ocorrem. Para o camponês, as relações que movimentam o espaço agrário são responsáveis pela sua resistência e territorialização, como nos aponta o autor:

> Além da identidade, temporalidade e relações de trabalho, a memória coletiva e a cultura também são elementos fundamentais para a definição da territorialidade [...], na medida em que é na defesa destes elementos, que se estruturam pela relação do sujeito no e com o espaço, que eles lançam-se para a definição de uma identidade coletiva e de um território de encontro, estruturado para a reprodução das suas relações sociais. (OLIVEIRA NETO, 2015, p. 28)

Neste contexto, a educação é uma importante aliada e trunfo na territorialização tanto do campesinato quanto do agronegócio e, por isso, entra em disputa no plano imaterial em do território. Essa condição de disputa territorial evidencia uma dialética composta pela compreensão múltipla e antagônica, bem como material e imaterial, da imprescindibilidade da territorialização para a educação e vice-versa. Assim, territorializar para educar e educar para territorializar e resistir compreende ambos os sujeitos desta disputa territorial, porém composta por uma correlação desigual de forças. Face a essa compreensão e a hegemonia da educação rural que os movimentos socioterritoriais, doutos dos direitos constitucionais referentes à educação, optam pela construção do processo emancipatório e o caminho para tal far-se-á pela luta pela Educação do Campo que também significa lutar pelo território camponês. No entanto, é importante observar que:

> Da mesma forma que os movimentos sociais se mobilizaram para ter o direito a uma educação do campo delimitando uma formação a partir de sua concepção de sociedade e de desenvolvimento e formação humana, é notório que do outro lado os setores empresariais também fazem coro em prol da educação do campo, da educação ambiental e da educação para o desenvolvimento sustentável (com outra perspectiva). (BOGO, 2016, p. 32)

Esta crítica última torna-se evidente através de muitas formas. Não obstante, é importante ressaltar que uma escola pública localizada em uma comunidade camponesa e que divide o mesmo território com o capital agrícola seria também potencial um alvo de influência do setor empresarial, sobretudo no que se refere à educação nela aplicada. Ainda é possível verificar

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 3, n. 1, p. 33 a 53 jan./jun., 2023.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

com maior precisar esta influência principalmente quando a empresa beneficia e assedia ideologicamente a instituição por meio de investimentos em projetos educativos que possibilitam melhoramentos no desenvolvimento do aluno no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e na infraestrutura da escola, além de interferir na padronização do modelo educacional importando o mesmo utilizado em escolas urbanas.

Esse exemplo exprime um dos principais meios de territorialização do capital no espaço agrário: a educação. Pois, é inserido nas escolas do campo um projeto educacional que além de não valorizar as especificidades do campo e dos camponeses com suas culturas, modo de vida e de trabalho, também é um modelo educacional pautado na concepção urbanocêntrica e subordinada em detrimento das perspectivas emancipatórias. Esta se baseia num entendimento de que o espaço urbano é superior ao espaço agrário e que a vida na cidade, assim como a própria educação, é superior à do campo. Isso fortalece um processo de migração para a cidade, ou seja, o êxodo rural, onde os sujeitos do campo anseiam se conformam em *"estudar para sair do campo"* ou *"sair do campo para estudar"* (HAGE, 2005), como se o campo não tivesse a capacidade de desenvolver-se com suas próprias especificidades e fosse dotado de conhecimentos singulares e qualitativos.

Em contrapartida a essa realidade que simboliza um ataque qualitativo aos saberes dos povos do campo, a Educação do Campo baseia-se na valorização do território camponês sendo o lugar de produção de vida em diversos aspectos e principalmente por ser lugar de resistência do modo de vida dos povos tradicionais:

> 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. E ao nascer lutando por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade. (CALDART, 2008, p. 71)

Por isso a Educação do Campo é um meio de disputa territorial, é um instrumento de luta e resistência da classe camponesa para garantir o território como pertencente aos sujeitos do campo, bem como o modo de explicá-lo e reproduzi-lo politicamente. Este processo envolve uma luta que vai além do plano das políticas públicas para garantir educação de qualidade e específica para determinados povos. Trata-se de um modo singular de configurar um meio de formação política e cultural que contribui para a resistência do povo camponês contra as forças

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 3, n. 1, p. 33 a 53 jan./jun., 2023.

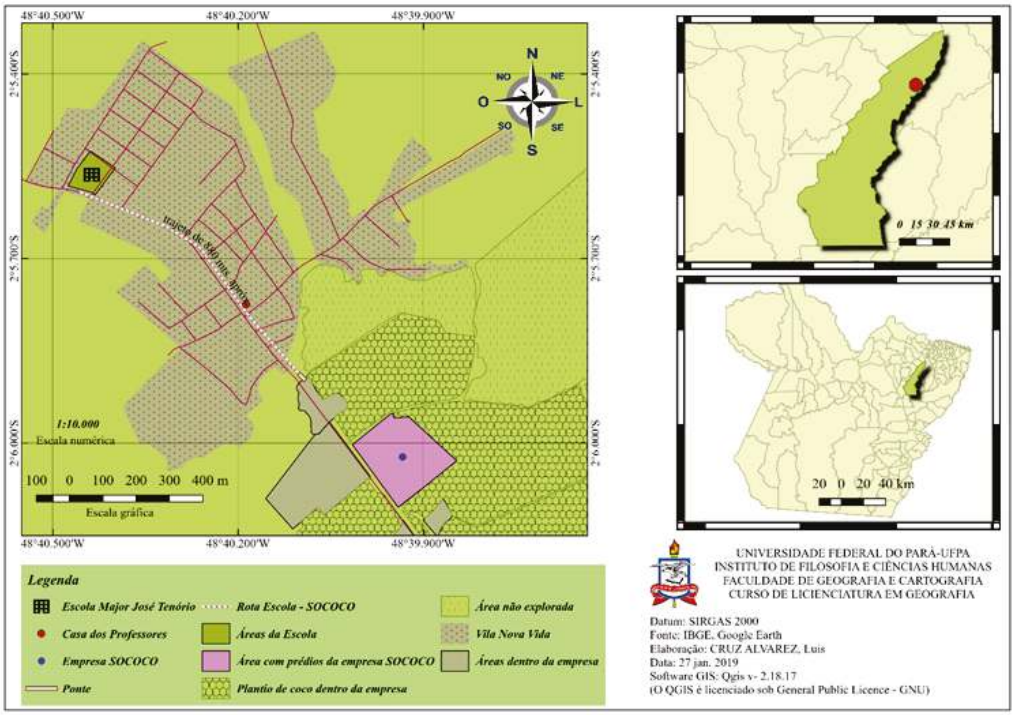
Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

hegemônicas do capitalismo que objetiva subordinar e apropriar-se dos territórios e recursos naturais e humanos que historicamente pertencem aos camponeses.

Escola Major José Tenório: educar para quê e para quem?

Ao trazermos o debate “educar para territorializar e territorializar para educar” ao contexto do nosso objeto de análise nota-se uma estreita relação com o capital hegemônico. Esta, produto de uma correlação desigual de forças, é representada pela empresa Sococo que atua como motor das relações sociais e econômicas do Distrito rural Nova Vida no município de Moju (Pará). Neste contexto, não é de hoje que se sabe que a escola municipal Major José Tenório (mapa 1) é um importante espaço de ensino-aprendizagem e socialização política dos moradores do distrito e, portanto, torna-se um ponto nodal assaz atrativo aos interesses, recursos e forças da empresa que tem como fito tornar-se mediadora, mesmo que discretamente, por meio do modelo educacional nela aplicado.

Mapa 1 – Localização da escola Major José Tenório



Fonte:

A empresa Sococo S.A. Agroindústria da Amazônia, a maior exportadora de coco e derivados da América Latina, está localizada a 38 km da sede do município de Moju e aproximadamente 1 km da escola Major José Tenório. Esta empresa se encontra no território mojuense

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 3, n. 1, p. 33 a 53 jan./jun., 2023.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

desde o final da década de 1970 e sua fixação neste ocorreu sob a alegação de que a Sococo é a maior empresa no ramo da produtos de coco com sucesso no país, além de apresentar um alto índice de empregabilidade tanto em Moju e Santa Izabel-PA (localização dos plantios de coco) e Ananindeua-PA (localização da fábrica de processamento dos frutos), quanto em Maceió (localização da fábrica de industrialização) onde o grupo alagoano foi criado. Mas, o investimento na Amazônia se deu principalmente com a descoberta de um solo que melhor adaptaria espécies híbridas de coco, como afirmam Lima & Lima:

> No final da década de 1970 a empresa Sococo S/A que já estava “instalada em Maceió capital de alagoas desde o ano de 1966”, estava realizando pesquisa sobre áreas em que a espécie de coco pudesse se adequar ainda mais, gerando assim mais obtenção de lucro pela empresa. Foi então que por volta dos anos 1978/1979 que o Japonês Massarrari [...] resolve vender suas áreas para a Empresa Sococo, onde rapidamente no ano de 1979 implanta a fazenda de coco no município de Moju e logo se expande pela região chegando aos seus 20 mil hectares de coco plantados, se tornando a maior “Coqueicultura da América Latina”. (LIMA & LIMA, 2017, p. 8)

A Sococo possui uma extensão territorial de 20 mil hectares de terras mojuenses que historicamente pertencia aos moradores do povoado do “Ipitinga”, nome pelo qual a comunidade rural era conhecida antes da fundação da Vila Nova Vida na década de 1980. Neste período, a resistência do povo dessa localidade foi bastante evidente, pois houveram diversos conflitos e disputas territoriais com os empreendimentos desenvolvimentistas recém-chegados na região, como afirmam Bringel & Sacramento (2016): *“Na metade da década de 1980, o município mojuense já estava com seu território bem demarcado por diversos projetos agroindustriais [...]. Em vários desses empreendimentos havia conflitos com moradores dessas localidades”.*

A Vila Nova Vida foi fundada no ano de 1985 apresentando uma idade próxima a da implantação da empresa Sococo no local. Devido ao seu crescimento populacional foi emancipada para a condição de distrito em 2005, abrangendo também pequenas comunidades no entorno. Atualmente, o distrito possui uma população com cerca de 2.200 habitantes, aproximadamente 500 famílias, e conta com um posto de saúde e duas escolas públicas, sendo uma de educação infantil denominada Clementino da Silva Cunha e a outra de ensino fundamental e médio chamada Major José Tenório para atender a população.

A escola Major José Tenório é comumente relacionada a um relevante valor cultural na vida dos moradores do Distrito, sendo considerado um forte elemento de identidade local. O lastro de paternalista, de execução de responsabilidades do Estado, de exercício do papel de mediação e de criação de uma imagem de desenvolvimento remonta à sua própria história. A escola foi fundada em 1983 pela empresa Sococo, funcionando dentro de suas dependências, mas atualmente está situada no início do Distrito (lado de fora da Fazenda de coco) na Av. João Carlos Batista, s/n, rodovia PA 252.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 3, n. 1, p. 33 a 53 jan./jun., 2023.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

Sua historicidade está diretamente ligada à presença da empresa Sococo, pois com a implantação desta na década de 1970 houve a necessidade de criuma escola para atender a demanda de crianças e jovens da localidade. Portanto, a escola foi fundada em 1983 dentro dos limites da empresa e tendo o como primeiro nome “Escola Sococo”. Sua estrutura continha apenas quatro salas de aula, sendo que o atendimento era praticamente exclusivo aos filhos de funcionários da empresa, conforme as informações disponibilizadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Major José Tenório.

Ainda de acordo com o PPP da escola, foi em 1987 que esta passou a ser “*escola municipal Nova Vida”* através de um convênio entre a prefeitura de Moju e a Sococo. No ano de 1993, a empresa e a prefeitura mais uma vez se uniram para assinar um decreto no qual a escola passou a adotar o nome de *“escola municipal em regime de convênio de ensino fundamental Major José Tenório”*, homenageando assim o alagoano fundador do grupo Sococo.

A instituição funcionou dentro da empresa até 2003 com sete salas de aula e ainda nesse ano o governo municipal inaugurou o primeiro bloco da nova escola dentro da comunidade Nova Vida, desta vez fora dos limites da empresa. Inicialmente os alunos sofreram com a falta de estrutura adequada para as suas acomodações e, por isso, outra vez o município entrou em parceria com a empresa e construíram a maior escola da zona rural mojuense. Em 2004 a escola passou a atender mais de 900 alunos, funcionando em três turnos (manhã, tarde e noite), com 13 salas de aula e transporte escolar para atender as comunidades vizinhas.

Atualmente, a escola Major José Tenório possui 659 alunos, sendo 412 moradores do Distrito e 247 moradores de comunidades próximas, percentual em torno de 40% do total de alunos, e que utilizam transporte escolar. Além disso, a escola tem 7 alunos matriculados portadores de necessidades especiais. Até o ano de 2016 possuía um anexo localizado na região central da vila, o qual atendia as séries iniciais do primeiro e segundo ano. O turno da noite tem função mais direcionada para o ensino médio, que funciona como anexo da escola estadual Ernestina Pereira Maia, localizada no perímetro urbano de Moju.

Também conta com um corpo docente composto por 32 professores, sendo que 7 atuam nas séries iniciais e 5 são professores auxiliares que atuam como facilitadores para os alunos portadores de necessidades especiais. O corpo técnico escolar conta com a diretora, vice-diretora, 3 coordenadores pedagógicos e 1 secretário, bem como 17 funcionários da área de serviços gerais distribuídos entre porteiros, serventes e zeladores.

A escola Major José Tenório também atende através de projetos de intervenção educativa como o SESI (Serviço Social da Indústria), dentre as ações destacamos: a promoção de treinos e torneios de futsal; o programa “*Mais Educação*” com oficinas de Português, Matemática, Leitura, Dança e aulas de Violão; além da instituição sediar seu espaço de convivência e quadra esportiva para o funcionamento de atividades práticas com crianças cadastradas no CRAS (Centro de Referência de Assistência Social) do distrito.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 3, n. 1, p. 33 a 53 jan./jun., 2023.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

É importante destacar que a escola Major José Tenório é a primeira escola rural mojuense a ser regularizada pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação). Recentemente também passou por uma reforma na estrutura de seus prédios promovida pela prefeitura municipal e recebeu um recurso como ajuda mensal da empresa Sococo. Logo se vê que essa escola, em comparação a outras escolas rurais de Moju, recebe certo "privilégio" por parte da prefeitura e do setor empresarial, evidenciando sua condição de destaque por conta da relação com a empresa.

Podendo representar uma relação de "*ações compensatórias*" e/ou "subserviência em troca de privilégios" para com a comunidade distrital, o fato mais claro é que o distrito Nova Vida representa um importante número de eleitores e de trabalhadores, despertando assim interesses políticos e econômicos que bem representam a harmonia entre capital e Estado. Portanto, os investimentos direcionados para a educação, por influência da empresa, posteriormente se revertem em influência sobre a escola e contribui para a formação de uma prática paternalista e subordinadora, assegurando não somente o monopólio da Sococo sobre o território material camponês por meio da educação, como também a própria defesa da empresa por parte da comunidade.

Os educadores, tratando-se de uma escola situada no espaço agrário, não recebem formação voltada para a realidade do campo, ou seja, a formação disponibilizada para desenvolverem os conteúdos programáticos em uma escola do campo não se diferem da formação direcionada aos educadores das escolas do meio urbano, além de que, dentre os docentes dessa escola, nenhum possui formação específica em Educação do Campo. No que se refere aos materiais didáticos direcionados para a esta instituição também é comum o fato de não serem condizentes com a realidade amazônica e agrária dos estudantes. Ainda é importante destacar que a escola não recebe qualquer tipo de fiscalização por parte da SEMED, mas essa prática ocorre comumente entre as escolas da cidade.

A influência com exímia destreza e dissimulação que o agronegócio do coco exerce no território mojuense é refletida especialmente na interferência exercida pela Sococo na escola Major José Tenório. Tomamos esta afirmativa, sobretudo, pelo fato da escola não apresentar, em sua organização pedagógica, nenhum método de incentivo ao desenvolvimento local desvinculado da perspectiva urbana ou da perspectiva empresarial "bem-feitora". Seu método de ensino é muito semelhante ao utilizado nas escolas da cidade de Moju, ou seja, trata-se de um exemplo de escola "urbanocêntrica" que reflete na constante desvalorização da identidade camponesa. É muito comum, entre os estudantes da escola Major, a ideia de "sair" da vila para morar e/ou estudar na cidade. Como destacado pelo autor:

> Uma educação veicula uma concepção "urbano-cêntrica" de vida e desenvolvimento, a qual dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao meio rural, de que a vida na cidade oferece o acesso a todos os bens e serviços públicos, de que a cidade é o lugar do desenvolvi-

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 3, n. 1, p. 33 a 53 jan./jun., 2023.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

> mento, da tecnologia e do futuro, enquanto o meio rural é o lugar do atraso, da ignorância, da pobreza e da falta de condições mínimas de sobrevivência. / Uma educação que não leva em consideração os conhecimentos que os educandos trazem de suas experiências e de suas famílias. Uma educação que desvaloriza a vida do campo, diminuindo a auto-estima dos educandos e descaracterizando suas identidades. Uma educação que fortalece o ciclo vicioso que os sujeitos do campo realizam: “de estudar para sair do campo” ou “de sair do campo para estudar”, fortalecendo o processo de migração campo-cidade. Uma educação que se constitui enquanto um instrumento de reprodução e expansão da estrutura agrária e de uma sociedade excludentes. (HAGE, 2005)

Como já foi argumentado neste artigo, cerca de 40% dos estudantes da escola Major, principalmente que estudam no turno da tarde, residem fora do Distrito Nova Vida e necessitam de transporte escolar para terem acesso à escola. Além do transporte, outros desafios precisam ser superados, por exemplo, muitos alunos, em especial, do turno vespertino, não conseguem entregar suas atividades no mesmo dia ou no último prazo estipulado, pois a maioria são moradores das vilas adjacentes e relatam diversas dificuldades durante o dia, como trabalhar na roça com os pais, cuidar dos irmãos menores e/ou mesmo o trajeto longo e cansativo que percorrem para chegar à estrada onde passa o ônibus escolar é considerado um problema para as conclusões das tarefas escolares, sendo que muitos alunos são obrigados a sair às 11 horas de suas casas e chegam às 19 horas de volta na residência.

Também é válido considerar que parte dos alunos apresenta falhas na escrita e leem com certa dificuldade, expressão da realidade que reforça o fato de que, embora a escola detenha maior suporte no que se refere à estrutura, o modelo educacional implementado, ainda não dá conta de superar as dificuldades mais básicas. O déficit na escrita e leitura compromete estruturalmente a compreensão dos assuntos abordados pelos educadores durante as aulas e essa problemática pode ser identificada em boa parte dos estudantes da escola, principalmente entre os alunos do 6º ano. Com isso, durante a execução do estágio supervisionado ocorrido em Abril de 2018, foi realizado, nas quatro turmas do 6º ano (duas de manhã e de tarde), um breve levantamento que constatou que, em média, 10 alunos de cada turma, somando 40 discentes, responderam ter dificuldades a respeito da leitura e compreensão da disciplina de Geografia.

A partir das respostas dos questionários, conversas e observações relacionadas aos discentes da escola Major José Tenório, nota-se que existe uma grande diferença no desenvolvimento da escrita, leitura e compreensão entre os alunos, essas diferenças se dão principalmente entre os alunos que moram no distrito e alunos que moram às margens das estradas e ramais.

Foi constatado que os alunos que residem no distrito Nova Vida têm um modo de vida mais urbanizado, com a oportunidade de obter acesso aos meios de comunicação e informação tecnológica, assim como desfrutam com mais facilidade do acesso à escola. Esta realidade é diferente da dos alunos que residem nas diversas comunidades rurais do entorno, os quais, muitas

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 3, n. 1, p. 33 a 53 jan./jun., 2023.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

vezes, são excluídos ou incluídos precariamente em relação a esses meios facilitadores e, mais habituados ao espaço agrário, mantém uma relação mais próxima com a natureza por meio dos seus costumes, modo de lazer, atividades próprias desses espaços, e trabalho na lavoura. Deste modo, enfrentam diversos desafios para desenvolverem suas atividades escolares, principalmente quando existe a falta de relação entre os assuntos abordados com a riqueza da realidade em que vivem.

Essas características foram abordadas devido ao privilégio que se dá ao que é característico do meio urbano em detrimento ao rural. É mais evidente a dificuldade de alguns alunos do meio rural em aprender temas que envolvem a realidade urbana, diferente daqueles que residem no distrito e que detém maior identidade com o modo de vida urbano, ou seja, dos alunos que gozam do acesso à internet, o consumo, a relação laboral específica etc. Isso explica o porquê das dificuldades de leitura, escrita e compreensão de alguns estudantes. Assim, de um lado temos a dialética e indissociabilidade entre a educação e a territorialização a favor da empresa e do outro, também a favor da acumulação, temos as problemáticas de um modelo que perversamente exclui com o fito de despontar o horizonte do êxodo e da falta de sucessão geracional no campo. Com isso, percebe-se a importância de se discutir e implementar a Educação do Campo para de fato atender os sujeitos do campo e permitir uma outra relação por detrás da dialética e indissociabilidade entre Educar e Territorializar.

Ainda se tratando das influências que a empresa exerce no território camponês é válido recordar que a Sococo também está presente nos ideais e perspectivas de trabalhos dos moradores do distrito Nova Vida e região, pois cerca de 90% dos 659 estudantes possui algum parente que é trabalhador assalariado da Sococo. A maioria dos jovens e adultos que estudam no período noturno da escola, tanto do ensino médio quanto do EJA (Educação de Jovens e Adultos), também se encaixam no quadro de funcionários desta empresa, seja como "trabalhadores do campo" (que se refere ao trabalho na colheita de coco ou limpeza do plantio) ou através do Programa Jovem Aprendiz.

Esse fenômeno tem se referido à emergente necessidade de complementação da renda familiar e, até mesmo ao desejo de adquirir independência financeira. Contudo, pouco tem se debatido o fato de que essa alternativa tem amplificado o controle, a exploração, a subordinação e a vulnerabilidade da força de trabalho tornando-os dependentes da empregabilidade empresarial, bem como promovendo uma diferenciação interna de classe majoritariamente caracterizada pelo assalariamento do campesinato mojuense. Ademais, vale destacar que este fato está atrelado ao período de chegada da empresa no território:

> Um dos motivos que levaram os agricultores a deixarem seus lotes para trabalhar na empresa Sococo e empresas vizinhas, foi a falsa oportunidade de buscar "melhores condições de vida", o que no discurso dos empresários pairava, que a partir da contratação dos mesmos nas empresas eles teriam

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 3, n. 1, p. 33 a 53 jan./jun., 2023.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

> salários todos os meses, isto é, dinheiro certo para contar no final do mês, diferente da roça onde que dizem que trabalhavam somente para a sobrevivência, isso com muita dificuldade e que trabalhavam muito para garantir pouca coisa na mesa. (LIMA & LIMA, 2017, p. 11).

Essa dependência, de modo especial na economia e na educação, se dá principalmente pela descrença na produção agrícola camponesa como modo de produção motor da renda distrital. Acontece que uma parte da população desta localidade há muito deixou de levar um modo de vida camponês. O distrito passou a adotar características urbanas bastante evidentes em suas relações socioespaciais devido à influente presença do agronegócio no território que, por meio de suas propagandas desenvolvimentistas, um modelo de educação inadequado e empregabilidade facilitada, se apoderou da autonomia econômica e cultural deste povo.

Esses fatores influenciam diretamente na vida dos alunos da escola, pois cresce a expectativa de conseguirem também um emprego assalariado e, atraídos pela renda independente do “trabalho pesado na lavoura”, acabam demonstrando o desejo de se “fichar” na empresa, ou seja, almejam um futuro traçado pelas oportunidades de trabalhar para o Agronegócio do coco ou do dendê em empresas como Sococo, Marborges, Agropalma ou Biopalma.

Entre o distrito Nova Vida e a empresa Sococo Agroindústria SA, observa-se uma realidade que se assemelha a uma relação de dependência. Foi observado na fala de um morador do distrito que *“se não fosse a vinda da empresa pra cá a vila não era o que ela é hoje”*. Porém, em outras falas observa-se um pensamento consciente de que se não fosse a mão de obra dos trabalhadores moradores do Distrito e de vilas adjacentes a empresa Sococo não teria significativos lucros, visto que a força de trabalho destes atende uma grande parcela do seu funcionamento.

Essa afirmação mostra que a disputa territorial do município de Moju ainda é bastante evidente. Apesar da aparente calmaria e/ou passividade apresentada neste cenário é possível notar que entre a população camponesa, mesmo que revestida de características urbanocêntricas, e a empresa Sococo com suas propostas desenvolvimentistas, existe um contraste muito grande.

Considerações Finais

O território camponês, de modo especial na região de fronteira agrícola da Amazônia brasileira, tem sido marcado por disputas, sobretudo, com o latifúndio e o agronegócio. Disputas que, para os camponeses, são pautadas nos direitos de viver, produzir e resistir como modo de vida e modelo de desenvolvimento no espaço agrário, enquanto o agronegócio visa se apropriar do território e recursos (naturais e humanos) com o objetivo de inseri-lo no mercado capitalista por meio da monocultura que desvaloriza e implica na permanência e emancipação do campesinato.

RIET– ISSN 2676-0355, Dourados, v. 3, n. 1, p. 33 a 53 jan./jun., 2023.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

A abordagem principal deste artigo se embasou na compreensão da imprescindibilidade do papel da Educação do Campo em meio a um território que vive uma realidade de disputa territorial e ausência de um modelo educacional específico para o seu contexto. A ausência desta perspectiva combinada com a forte influência de uma educação em favor dos interesses do agronegócio na região evidenciam nitidamente a indissociabilidade entre educar e territorializar.

O agronegócio, territorializado no espaço agrário onde se situa a escola Major José Tenório, tem se apropriado do lugar de existência de um povo que, por sua vez, tem perdido cada vez mais sua identidade camponesa, através do assalariamento, e as oportunidades de reprodução do seu modo de vida para dar vez à urbanização e ao desenvolvimento capitalista no campo. Ainda não existe uma organização popular que tem conseguido pautar a resistência e levar a cabo a Educação do Campo, bem como discutir bases políticas e educacionais. O estado apresenta-se conivente com os interesses do agronegócio, inclusive, no que se refere ao modelo educacional e suas "contribuições" na escola. Portanto, o debate acerca da Educação do Campo no distrito Nova Vida, precisamente na escola Major José Tenório, é praticamente inexistente.

É fato que, em um espaço ausente de iniciativas populares na disputa territorial, o papel da educação torna-se ainda mais decisivo. No caso do distrito Nova Vida, a educação aplicada na escola Major José Tenório ainda está atendendo principalmente aos interesses capitalistas da empresa. É necessário, portanto, utilizar um modelo educacional que atenda as perspectivas do campesinato. Neste artigo, em diversos momentos, foram discutidas as características e importância da Educação do Campo, a qual é considerada um valioso instrumento de existência, resistência e desenvolvimento do povo camponês, e que pode ser discutida e trabalhada também na escola Major José Tenório.

Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ANTONIO, C.A.; LUCINI, M. **Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação.** Cad. CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, Ago, 2007.

BOGO, M. N. R. A. O agronegócio e a educação para as comunidades rurais na região extremo sul da Bahia: desafios a luta social. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 28-38, dez. 2016.

BRINGEL, F. O.; SACRAMENTO, Elias Diniz. História e Memória de um Município da Amazônia: **a chegada do "Desenvolvimento" em Moju/PA (Década de 1980)**. **Revista Observatório,** Palmas, v. 2, n. 1, p. 22, maio 2016.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil

CALDART, R. S.. Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo:** Identidades de Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, Coleção: Por Uma Educação do Campo, nº 4, 2002.

CAMACHO, R. S.. **Paradigmas em Disputa na Educação do Campo.** Tese de Doutorado em Geografia - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Presidente Prudente, 2013.

FERNANDES,B. M. . [et al.]; SANTOS, Clarice Aparecida (org.). **Educação do Campo:** campo – políticas públicas – educação. Brasília, DF: Coleção: Por uma Educação do Campo, nº 7, 2008.

Fernandes, B. M., & Molina, M. C. O campo da Educação do Campo. In Molina, M. C., & S. Jesus, M. S. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo: Contribuições para Construção de um Projeto de Educação do campo** (pp.32-53). Brasília, DF: Ministério do Desenv, 2004.

A importância da articulação da identidade e pela educação do campo na construção da identidade e pela luta da educação do campo. Texto apresentado no I Encontro de formação dos Educadores do Campo do Nordeste Paraense, realizado em Bragança. Abril, 2005.

HOLANDA, S. B. de. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Schwarcz, 2001.

LEITE, S.C. *Escola rural:* urbanização e políticas educacionais. SãoPaulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. C.. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização** / José Carlos Libâneo, J.F. de O., M. S. T. – 10. Ed. Ver. E ampl. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação Selma Garrido Pimenta)

LIMA, S. L. M.; LIMA, J. M.. O avanço do capitalismo no campo e transformação do território: Análise a partir do Distrito Nova Vida, em Moju-PA. In: **VIII SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA E IX SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA**. Curitiba, 2017.

OLIVEIRA NETO, A. **O território e sua relação com a Educação do Campo em comunidades rurais-ribeirinhas na Amazônia.** Revista Maré. 1.13. Abril, 2015.

PALUDO, C. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular.** Porto Alegre: Tomo; Camp, 2001.

PPP – Projeto Político Pedagógico. Escola Municipal Major José Tenório – Biênio, 2018-2019.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. Trad. Maria Cecília França (Título original: ***Pour une géographie du pouvoir***. Paris: LITEC, 1980), São Paulo: Editora Ática, 1993.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**, 6ª ed., Campinas: Autores Associados, 2000.

SOCOCO S/A (Brasil). http://www.sococo.com.br/nossa-historia/ **Nossa História.** Disponível em: < >. Acesso em: 14 de maio. 2018.

Este obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 3.0 Brasil