



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO SOCIOESPACIAL E REGIONAL**

ADRIANA ARAUJO COELHO

**EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO: um estudo no Projeto de
Assentamento Palmares II no município de Nina Rodrigues
- MA**

São Luís

2013



ADRIANA ARAUJO COELHO

EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO: um estudo no Projeto de Assentamento Palmares II no município de Nina Rodrigues - MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. José Sampaio de Mattos Junior

Área de Concentração:
Desenvolvimento e Diversidade Regional

Linha de Pesquisa:
Região, Territorialidades e Movimentos Sociais.

São Luís

2013

ADRIANA ARAUJO COELHO

EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO: um estudo no Projeto de Assentamento Palmares II no município de Nina Rodrigues - MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão, para obtenção do título de mestre.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Sampaio de Mattos Júnior (Orientador)

Professor do Departamento de Geografia
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Profa. Dra. Iris Maria Ribeiro Porto (1ª examinadora)

Professora do Departamento de Geografia
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

Prof. Dr. Antônio Carlos Reis de Freitas (2ª examinador)
Pesquisador da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
Embrapa Cocais

Profa. Dra. Zulene Muniz Barbosa (examinadora suplente)

Professora do Departamento de Ciências Sociais
Universidade Estadual do Maranhão – UEMA

AGRADECIMENTOS

A Deus fonte de sabedoria e amor, por conduzir meus passos em tudo que me proponho a fazer.

Aos meus pais Maria do Socorro e Luis Coelho pela educação de base e todo esforço dispensado durante minha trajetória como estudante e filha.

Aos meus irmãos e irmãs que sempre me apoiaram na busca constante pelo conhecimento, incentivando e me fazendo levantar a cabeça nos momentos mais difíceis, em especial a Denizia Coelho, Betânia Coelho e Laura Coelho, por acompanharem com mais proximidade minha luta na academia.

Ao meu orientador professor José Sampaio de Mattos Junior pela condução imprescindível e paciente nas etapas de orientação, sem ele eu não teria chegado tão longe, este trabalho é nosso.

A coordenação do mestrado professora Zulene Muniz pelo carinho e palavras de incentivo.

Aos professores do Curso pelos debates apresentados em sala e pela troca de conhecimento.

A banca de Qualificação professora Iris Porto e professor Carlos Freitas pelas valiosas contribuições para os avanços na trajetória final desta pesquisa.

A professora Fátima Rios, fonte de inspiração, incentivo, respeito e amizade, obrigada pela confiança depositada em mim.

A professora Ilka Serra, pelo apoio e diálogos estabelecidos no processo de construção desse trabalho.

As professoras Heloisa Varão e Marina Pereira pelo carinho e incentivo.

A gestora e as professoras da escola Unidade Integrada Francisco Rodrigues da Silva localizada no PA Palmares II, por todo apoio quando da aplicação da pesquisa de campo.

Aos assentados do Projeto de Assentamento Palmares II, pela disposição em participar da pesquisa.

Aos amigos do mestrado pelo companheirismo e incentivo sempre, em especial a Flávyia Abreu, Edilson, Hélio Matos, Carlos Welligton e Vivian Gomes por terem acompanhado de perto minha luta.

A Eni Carvalho e Carlos Carvalho pelo apoio incansável durante a aplicação da pesquisa de campo, a amizade de vocês é um presente de Deus.

As amigas Ilma Pinheiro, Nívia Cavalcante, Vânia Barros, Kate Lis, Silvalene Silva, Danielle Fernandes e Maria Eliane por estarem sempre se preocupando com o andamento da pesquisa.

Ao amigo Leandro Freitas por ter me feito acreditar que seria capaz.

A Jane Cavalcante, Denis Lopes e Alanildo pela torcida constante quando do processo seletivo do mestrado.

As secretárias do curso Gracimila e Elizete pelo carinho e apoio.

Ao GEDITE pelo aprendizado gerado quando das discussões em grupo.

A Lucirene Lopes pela revisão textual e normalização do trabalho.

Ao Núcleo de Tecnologias para Educação por ter fornecido informações referentes aos cursos ofertados pela SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão.

Aos amigos do setor de Designer Educacional do UEMANET pelo apoio constante.

A Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão, por ter concedido bolsa de pesquisa durante a trajetória acadêmica.

Ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, pelas informações cedidas durante a realização da pesquisa.

“O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança; tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor.” Rubens Alves

RESUMO

A pesquisa buscou analisar a educação no e do campo a partir das propostas de políticas públicas e sua atuação no Projeto de Assentamento Palmares II que fica localizado no Município de Nina Rodrigues – MA. O estudo faz uma abordagem sobre a trajetória da Educação e das políticas educacionais do campo no período de 1996 a 2011 no Estado do Maranhão; faz uma reflexão sobre a Educação do campo no discurso do desenvolvimento, considerando as concepções de desenvolvimento territorial e a dinâmica de criação e ocupação do projeto de Assentamento Palmares II, por meio do mapeamento dos impactos das políticas educacionais na vida dos assentados, tendo como lente sua organização social. O PA possui 9 comunidades que estão assim distribuídas: São Domingos, Retiro, Alto Alegre, Balaiada, Santa Isabel, Palmares, Amapá, Pirinan e Macacos. O assentamento em estudo foi criado em 2000, possui uma área de 12.364 hectares com 380 famílias assentadas. Trata-se de um Projeto de Assentamento que surge no bojo da implementação do Plano Nacional de Reforma Agrária, cujo objetivo é a viabilização da política de distribuição de terras no Brasil. Para alcançar os objetivos da pesquisa foi relevante o resgate da literatura específica aliada a aplicação de pesquisa de campo que permitiu um contato significativo com o objeto de estudo. Como técnica de investigação, utilizou-se como instrumento de coleta de dados, entrevista e questionários, composto por questões fechadas e abertas, direcionados à comunidade residente no assentamento, cujas atitudes e opiniões pretendiam-se conhecer. O estudo apoia-se na pesquisa qualitativa que considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito e para colher os dados realizou-se entrevistas com: a gestora da escola localizada na comunidade Palmares, 4 professoras que lecionam nas escolas localizadas no PA Palmares II, 2 representantes de associações, com a agente de leitura do Programa de Implantação de Bibliotecas Rurais Arcas das Letras. Aplicou-se 114 questionários junto às famílias residentes no Projeto de Assentamento. Após sistematização das informações foram realizadas as interpretações e análises dos dados.

Palavras chave: Educação do Campo. Assentamento rural. Dinâmica Territorial.

ABSTRACT

The research sought to examine education in and for the field from the public policy proposals and its performance in Palmares II Settlement Project which is located in the Municipality of Nina Rodrigues - Maranhão. The study presents an approach about the history of education and educational policy of the country in the period 1996-2011 in the State of Maranhão; it is also a reflection on the field of Education in development discourse, considering the concepts of territorial development and creation dynamics occupation and settlement project Palmares II, by mapping the impacts of educational policies in the life of the settlers, with the focus its social organization. The Pará state has 9 communities that are distributed as follows: São Domingos, Retiro, Alto Alegre, Balaiada, Santa Isabel, Palmares, Amapá, Pirinan and Macacos. The settlement under study was created in the year 2000, has an area of 12,364 hectares with 380 families settled. It is a Settlement Project that arises in the wake of the implementation of the Plano Nacional de Reforma Agrária (National Plan for Agrarian Reform), whose goal is the feasibility of the policy of land distribution in Brazil. To achieve the objectives of the research was of relevance the rescue of specific literature, coupled with application of specific research in the field that allowed meaningful contact with the object of study. As a research technique, was used as an instrument of data collection, interviews and questionnaires consisting of open and closed questions, directed to the host community in the settlement, whose attitudes and opinions we intended to know. The study is based on qualitative research that considers the existence of a dynamic relationship between the real world and the individual, and to gather data held interviews with: the manager of the school in the community, located in Palmares, 4 teachers who teach in schools located in Palmares II (Pará), two representative of associations, with an reading Agent of the Programa de Implantação de Bibliotecas Rurais "Arcas de Letras" (Program for the Implementation of Rural Libraries "Ark of Letters". Applied 114 questionnaires to the families residing in the Settlement Project. After systematizing the information were held interpretations and analyzes of the data.

Keywords: Rural Education. Rural settlement. Territorial dynamics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

		p
Figura 1	Mapa de localização do município de Nina Rodrigues	20
Figura 2	Tela inicial do curso de especialização em educação do campo na modalidade a distância	48
Figura 3	Tela da disciplina ofertada no curso de especialização em educação do campo na modalidade a distância	49
Figura 4	Polo UAB localizado em Nina Rodrigues - MA	51
Figura 5	Mapa de localização do Território Vale do Itapecuru-Mirim	59
Figura 6	Área que separa a sede Nina Rodrigues do Assentamento Palmares II	60
Figura 7	Moradores realizando a travessia entre a sede Nina Rodrigues e o PA Palmares II	61
Figura 8	Estrada que dá acesso a comunidade Santa Isabel pertencente ao PA Palmares II	61
Figura 9	Residências localizadas no PA Palmares II	63
Figura 10	Residências localizadas no PA Palmares II	64
Figura 11	Posto de saúde localizado no PA Palmares II	67
Figura 12	Comércio localizado na comunidade Alto Alegre	69
Figura 13	Quebradeira de coco residente na comunidade Alto Alegre	69
Figura 14	Associação dos produtores rurais da comunidade São Domingos	75
Figura 15	Associação comunitária dos produtores rurais do povoado Alto Alegre	76
Figura 16	Secretaria Municipal de Educação de Nina Rodrigues - MA	77
Figura 17	Escola que atende aos discentes residentes na Comunidade Palmares pertencente ao Projeto de Assentamento Palmares II	80
Figura 18	Escola que atende aos discentes residentes na Comunidade São Domingos pertencente ao PA Palmares II	80
Figura 19	Arca das letras instalada na casa da agente de leitura	84

LISTA DE QUADROS

	p	
Quadro 1	Pessoas de 5 anos ou mais de idade alfabetizadas segundo a situação do domicílio em Nina Rodrigues – MA	21
Quadro 2	Evolução da educação do campo (2008-2010)	37
Quadro 3	Pessoas que frequentam escola por nível de ensino em 2010 – Brasil	38
Quadro 4	Pessoas que frequentavam escola por nível de ensino em 2010 – Região	39
Quadro 5	Total de analfabetos e taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por situação de domicílio – Brasil e grandes regiões	40
Quadro 6	Pessoas que frequentavam escola por nível de ensino no Maranhão em 2010	41
Quadro 7	Pessoas que frequentavam escola por nível de ensino em Nina Rodrigues – MA	42
Quadro 8	Números de vagas ofertadas e inscrições no Curso de Especialização em Educação do Campo/UEMANET/UEMA	50
Quadro 9	Número de estabelecimentos agropecuários e Área dos estabelecimentos por utilização das terras e agricultura familiar no município de Nina Rodrigues – MA	71
Quadro 10	Área plantada, quantidade produzida e valor da produção da lavoura temporária no município de Nina Rodrigues – MA	71
Quadro 11	Comunidades de Nina Rodrigues atendidas pelo Arca das Letras	83
Quadro 12	Cursos que atenderam o Assentamento Palmares II de 2001 a 2009	86

LISTA DE GRÁFICOS

		p
Gráfico 1	Média de idade dos assentados entrevistados	25
Gráfico 2	Classificação da moradia no PA Palmares II	63
Gráfico 3	Percentual dos assentados em relação ao abastecimento da água em sua moradia	65
Gráfico 4	Percentual dos assentados em relação ao tipo de esgoto utilizado em sua moradia	66
Gráfico 5	Nível de satisfação dos assentados em relação ao atendimento no posto de saúde localizado no PA Palmares II	67
Gráfico 6	Percentual dos assentados em relação as atividades que desenvolvem no assentamento	68
Gráfico 7	Grau de escolaridade dos assentados entrevistados	78
Gráfico 8	Nível de satisfação dos assentados em relação ao serviço educacional no PA Palmares II	87
Gráfico 9	Contribuições da Educação do campo para o desenvolvimento de atividades no campo	88
Gráfico 10	Aplicação dos conhecimentos adquiridos através da participação em cursos voltados para educação do campo	89

LISTA DE SIGLAS

ASSEMA – Associação em Áreas de Assentamentos no Estado do Maranhão
AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EAD – Educação a Distância
ENERA – Encontro Nacional pela Reforma Agrária
FETAEMA – Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Maranhão
FAPEMA - Fundação de Amparo à Pesquisa e Desenvolvimento Científico do Maranhão
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IFPA – Instituto Federal do Pará
IMESC – Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPES - Instituições Públicas de Educação Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA - Maranhão
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MEPF - Ministério Extraordinário da Política Fundiária
MST – Movimento Sem Terra
COLUN – Colégio Universitário
CONTAG – Confederação dos Trabalhadores na Agricultura
PA – Projeto de Assentamento
PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PIB – Produto Interno Bruto
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
RENAFOR - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UEMANET – Núcleo de Tecnologias para Educação

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso

UFPR – Universidade Federal Paraná

UNIMONTES – Universidade de Montes Claros

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO NO PERÍODO DE 1996 A 2011: trajetória e contradições no estado do Maranhão	27
2.1	Concepções de educação do campo, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394\96 e Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo	31
2.2	PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA - PRONERA: abordagens sobre sua implantação no Maranhão	42
2.3	OS CURSOS DA SECADI OFERTADOS PELA UEMA NO PERÍODO DE 2009 A 2011: trajetória em Nina Rodrigues Maranhão	46
3	DINÂMICA TERRITORIAL E O PROCESSO DE CRIAÇÃO E OCUPAÇÃO DO PROJETO DE ASSENTAMENTO PALMARES II	52
3.1	Concepções de território e as relações sociais no campo	54
3.2	A dinâmica e o processo de criação e ocupação do PA Palmares II	58
4	ASSENTAMENTO PALMARES II E SUA ESTRUTURA SOCIAL: impactos das políticas educacionais na vida dos assentados	73
4.1	A organização social do PA Palmares II	74
4.2	O PROGRAMA DE IMPLANÇÃO DE BIBLIOTECAS RURAIS ARCA DAS LETRAS: as experiências no Projeto de Assentamento Palmares II	81
4.3	Os impactos das políticas educacionais na vida dos assentados	84
	CONCLUSÃO	90
	REFERÊNCIAS	94
	APÊNDICES	99
	ANEXOS	107

1 INTRODUÇÃO

A análise das políticas educacionais do campo e de suas supostas contribuições para o desenvolvimento territorial constitui-se em uma tarefa muito complexa. Nessa perspectiva, a compreensão da dinâmica territorial do campo a partir do contexto educacional não é tarefa fácil, principalmente porque para se compreender essa realidade precisam-se considerar as diferentes categorias de análises que envolvem os sujeitos sociais que compõem o espaço campesino.

Para se entender as relações sociais existentes no campo, faz-se necessário considerar a diversidade dos sujeitos sociais, às especificidades inseridas no espaço campesino, as políticas educacionais que atendem às necessidades dos povos que habitam o campo, bem como, as diferenças étnicas e raciais que estão enraizadas no espaço campesino.

Nesse sentido, o campo de estudo da área de política educacional pode ser compreendido como aquele que analisa os interesses sociais e econômicos que se fazem presentes nos programas e ações governamentais no âmbito da educação (TAFAREL; MOLINA, 2012).

Em consonância com as reflexões apontadas pelos autores acima Fernandes (in: Jr. PRADO, 2003) faz referência às políticas educacionais onde reforça que o processo de transformação da educação está atrelado a:

Uma transformação global e profunda da sociedade; a própria Educação funciona como um dos fatores de democratização da sociedade e o sentido de qualquer política educacional democrática têm em vista determinadas transformações essenciais da sociedade. Em termos de uma visão sintética, e totalizadora, diríamos que a educação e a democratização da sociedade são entidades reais e processos concretos interdependentes – um não se transforma nem pode transforma-se sem o outro.

Outra questão que fortalece essas discussões está relacionada ao contexto histórico. Esse vem mostrando que o modo de vida urbano sempre foi tratado com mais cuidado quando comparado ao do campo. Tendo se formado a ideia de que tudo o que pertence ao espaço urbano pode ser considerado como desenvolvido; em contrapartida, tudo o que é do campo é visualizado como atrasado.

Os problemas sociais atuais do Brasil como coloca Cano (2007) estão relacionados às tradições e heranças compreendidas através do contexto histórico, constituindo-se em reflexos das desigualdades sociais que se caracterizam por

apresentar: deficiências na saúde, na educação, no saneamento básico, dentre outros, sobretudo nas áreas periféricas, onde as desigualdades tendem a ser mais acentuadas.

A escola no campo brasileiro surgiu tardiamente e não foi institucionalizada pelo Estado. Até as primeiras décadas do século XX, era destinada especificamente a uma minoria vista como privilegiada; mesmo o Brasil sendo um país de origem e predominância eminentemente agrária, a educação do campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891, pontuando o descaso dos dirigentes e as matrizes culturais focadas no trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle do poder político pela oligarquia e nos modelos de cultura letrada europeia (RAMOS; MOREIRA E SANTOS, 2004).

O surgimento tardio da escola voltada para atender aos sujeitos que residem no campo ampliou o quadro das desigualdades sociais existentes quando se compara aos sujeitos que habitam o espaço urbano. De fato, trata-se de um verdadeiro descaso dos dirigentes, que não priorizam em suas metas o atendimento a essas comunidades vistas como esquecidas.

A reação da sociedade começa a ganhar força em meados da década de 1970, é exatamente neste período que os movimentos sociais se colocam a frente das lutas, visando à democratização da sociedade e reivindicação de direitos.

Para melhor entendimento destas questões Tafarel e Molina (2012, p. 571) afirmam por meio de estudos que o Brasil até o momento, não conseguiu alcançar a supremacia e soberania no contexto educacional para superar a forma do capital organizar a produção e a reprodução da vida, ou seja, nas conclusões dos autores o Brasil é destacado como “um país de educação dependente dos países imperialistas. Nossos planos educacionais continuam vindo de fora”.

Furtado (1974) ressalta que o avanço industrial tem proporcionado a regiões periféricas o desenvolvimento de suas economias. Todavia, direciona para uma discussão em que afirma que os povos residentes em áreas periféricas jamais alcançarão o tão almejado desenvolvimento, considerando os diversos entraves que estão enraizados em suas origens, de maneira especial as deficiências educacionais que, indiscutivelmente, colocam-se como principal barreira no processo de desenvolvimento.

Fortalecendo essas discussões Guimarães Neto (2010) destaca que:

[...] não se pode esquecer que, no contexto mundial, o Brasil se caracteriza não só por ser um dos países mais desiguais em termos de distribuição pessoal da renda, apresentando um dos maiores *Índices de Gini* – não obstante sua redução verificada em períodos recentes – mas, sobretudo, pelas desigualdades regionais medidas por qualquer dos indicadores tradicionais sociais ou econômicos: renda por habitante, indicadores de produtividade, índice de desenvolvimento humano, taxa de mortalidade infantil, taxa de analfabetismo, indicadores de acesso a saneamento básico, etc. Se tais desigualdades são marcantes quando se consideram as macrorregiões tradicionais (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste), mais significativas se tornam quando se desce à análise dos estados ou de meso e microrregiões no interior do país.

Ao colocar essas considerações é preciso refletir sobre a implantação de programas que possam atender às necessidades dessas áreas, sobretudo, os voltados para o contexto educacional, pois as desigualdades sociais estão mais presentes nesses ambientes e isso certamente está interferindo na qualidade de vida.

Para tanto, não basta apenas pensar em políticas públicas, é preciso viabilizar sua aplicabilidade. Azevedo (2001, p.14), destaca que:

As políticas públicas, como qualquer ação humana, são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do estado em que tem curso. Constroem-se, pois, a partir das representações sociais que cada sociedade desenvolve a respeito de si própria. Segundo esta ótica, as políticas públicas são ações que guardam intrínseca conexão com o universo cultural e simbólico, ou melhor, dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social.

Assim, o território deve ser reconhecido como um espaço de vida, representado por uma rede de relações com configurações políticas, fruto de uma interação social histórica, de valorização dos conhecimentos, de tradições e de confiança entre os diversos atores do campo (ABRAMOVAY, 2003).

Esse reconhecimento deve levar em consideração as especificidades locais e respeitar os valores que estão inseridos nas comunidades. Para Fernandes (2009), cada território deve ser compreendido como uma totalidade, ou seja, os territórios de um país, de um estado, de um município ou de uma propriedade são totalidades que devem ser consideradas como diferenciadas, por apresentarem diferentes relações sociais e escalas geográficas.

De fato, essas totalidades são multidimensionais, como reforça o autor e só são completas nesse sentido, ou seja, quando podem ser relacionadas não somente a dimensão política, mas todas as outras dimensões: social, ambiental, cultural, econômica etc.

De acordo com Silva (2009) o território pode ser o conceito que melhor dimensiona a proximidade entre pessoas, grupos sociais e instituições que podem ser mobilizadas para exigir a implementação de políticas públicas no sentido de propor e estabelecer iniciativas voltadas ao desenvolvimento da sua comunidade. Portanto, essas iniciativas precisam considerar as peculiaridades locais no sentido de contemplar as necessidades das populações que habitam esses espaços.

No que se refere às políticas públicas voltadas para o contexto educacional campesino, é importante destacar que para atendimento das necessidades do campo devem-se considerar todas as formas e modalidades de educação que envolva o campo como espaço de vivência.

Assim, a educação do campo coloca-se como parte essencial do processo, pois assume a responsabilidade de promover reflexões que contribuam para promoção de um novo modelo de desenvolvimento.

Caldart (2012) em seus estudos faz referência ao contexto educacional do campo, acrescentando que a realidade onde é produzida a Educação do Campo não se apresenta como nova, contudo, esta inaugura uma possibilidade de fazer seu enfrentamento.

Para o autor, constantes lutas por políticas públicas que possam garantir aos sujeitos do campo o direito a uma educação que considere as peculiaridades do campo, são organizadas pelos movimentos sociais que interrogam a sociedade brasileira, buscando respostas para questionamentos como: “por que em nossa formação os camponeses não precisam ter acesso à escola e a propalada universalização da educação básica não incluem os trabalhadores do campo?” Caldart (2012, p. 259)

Nesse sentido, o campo como contexto educacional em suas dimensões socioeducativas, requer o atendimento às especificidades. Todavia, no Estado do Maranhão percebe-se que, ainda, não avançou como deveria na oferta da educação básica de qualidade como está definido na LDB nº 9394 de 1996 que reconhece, em seus artigos 3º, 23º, 27º e 61º, a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, romper com um projeto global de educação para o país.

É bastante acentuada a distância, entre os propósitos expressos nos âmbito da legislação e nas discussões realizadas pelos movimentos sociais em relação à organização do ensino, as condições de infraestrutura dos espaços, ao

material didático, a formação dos docentes do gestor escolar e também de acompanhamento sistemático às ações pedagógicas, bem como aos programas de suporte à educação, requerendo pesquisas sobre as questões institucionais e organizacionais da Educação do campo no contexto maranhense.

Todavia, não basta apenas elaborar leis que possam atender às necessidades educacionais da comunidade campesina, ou seja, é preciso saber aplicá-las e principalmente fazer uma reflexão sobre sua eficácia quando se trata das discussões que envolvem as especificidades do campo.

Partindo dessa compreensão a pesquisa teve como objetivo geral analisar a educação no e do campo a partir das propostas de políticas públicas e sua atuação no Projeto de Assentamento Palmares II que fica localizado no Município de Nina Rodrigues – MA (anexo 1) e como objetivos específicos:

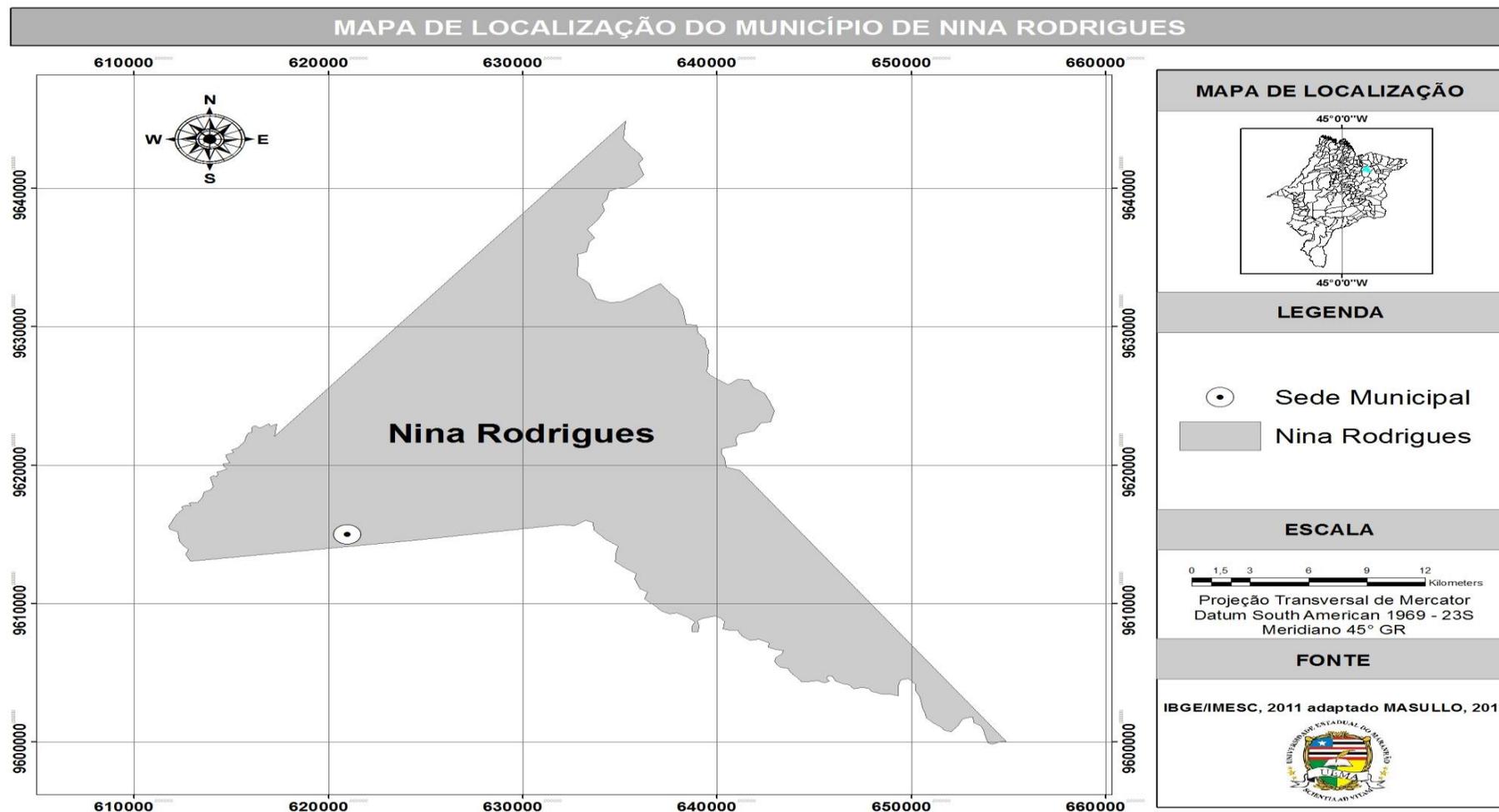
- Identificar a trajetória da Educação e das políticas educacionais do campo no período de 1996 a 2011 no Estado do Maranhão;
- Compreender a dinâmica territorial e o processo de criação e ocupação do projeto de Assentamento Palmares II;
- Mapear os impactos das políticas educacionais na vida dos assentados do PA Palmares II, tendo como lente sua organização social.

A escolha do recorte empírico partiu da vivência como educadora do Curso de Especialização em Educação do Campo que foi ofertado, entre 2010 e 2011 pela Universidade Estadual do Maranhão – UEMA em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, aos docentes que atuam em escolas rurais no município de Nina Rodrigues. O município possui uma área de 573 km², 12.467 habitantes sendo 4.432 pertencentes à área urbana e 8.035 à área rural e fica localizado na microrregião Geográfica de Itapecuru (Figura 1).

O Interesse em estudar o Projeto de Assentamento Palmares II deu-se a partir da necessidade de tentar compreender as políticas educacionais que atenderam aos sujeitos que residem nessa área e suas contribuições para o processo de desenvolvimento local.

A troca de informações junto aos discentes residentes no Assentamento e as orientações de trabalhos acadêmicos voltados para o contexto educacional dessa área só veio fortalecer o interesse em desenvolver pesquisa nesse campo.

Figura 1– Mapa de localização do município



Fonte: IMESC, 2011

O estudo revela que um percentual significativo dos habitantes reside na área rural e isso permite refletir sobre a necessidade de se atender essas áreas com políticas educacionais que tratem com especificidade as questões do campo.

Analisando os dados apontados no quadro 1 é possível verificar o número de habitantes alfabetizados e não alfabetizados residentes no município de Nina Rodrigues, conforme resultados apresentados pelo IBGE (2010), percebe-se que um número significativo da população que habita a zona rural apresentam-se como alfabetizadas.

Entretanto, para atender as necessidades do campo não é suficiente está alfabetizado, é preciso conhecer as particularidades que envolvem os conteúdos tratados no campo e isso só será possível através da compreensão das políticas educacionais e principalmente as que tratem especificamente das discussões que envolvem a relação cidade-campo.

Quadro 1 - Pessoas de 5 anos ou mais de idade alfabetizadas segundo a situação do domicílio em Nina Rodrigues – MA

Alfabetização	Situação do domicílio	Pessoas de 5 ou mais anos de idade	
		Quantidade	(%)
Alfabetizadas	Total	7.426	100%
	Urbana	3.133	42%
	Rural	4.293	58%
Não alfabetizadas	Total	3.553	100%
	Urbana	837	24%
	Rural	2.716	76%

Fonte: censo demográfico 2010, IBGE

O assentamento em estudo foi criado em 2000 (Anexo 2), possui uma área de 12.364 hectares com 380 famílias assentadas. Trata-se de um Projeto de Assentamento que surge no bojo da implementação do Plano Nacional de Reforma Agrária, cujo objetivo é a viabilização da política de distribuição de terras no Brasil. Para tanto, é importante destacar que em territórios como esse, as famílias organizam suas lutas no sentido de resistir às adversidades que estão enraizadas na comunidade.

Não se pode negar que os problemas vivenciados pelas famílias que habitam os territórios rurais maranhenses estão intimamente relacionados à

ausência de políticas públicas, de maneira especial o assentamento em estudo, principalmente as que se referem ao contexto educacional.

Indiscutivelmente a formação dos sujeitos está condicionada à categoria educação e às relações sociais e isso tem refletido diretamente nos fatores que possibilitam o desenvolvimento territorial.

Nesse sentido, é importante considerar que “a construção do território, interações e relações de poder; diferentes atividades cotidianas, que se revelam na construção de malhas, nós, redes, construindo o território; manifestam-se em distintas escalas espaciais e sociais e varia no tempo” (SAQUET, 2007, p. 77).

A maneira de compreender o espaço campesino e os sujeitos que os compõe é refletida na concepção de educação. Nessa perspectiva, o contexto educacional inserido nas diversas regiões devem levar em consideração as discussões que tratam das especificidades inseridas nos diferentes territórios, considerando que o uso dos conhecimentos adquiridos pode possibilitar o desenvolvimento local.

Como acrescenta Haesbaert (2005) é importante conhecer a historicidade do território, sua variação conforme o contexto histórico e geográfico, e esses conhecimentos certamente podem ser repassados por meio da educação voltada especificamente para cada realidade.

A pesquisa tenta responder ao seguinte questionamento: sob o ponto de vista do desenvolvimento territorial a educação do campo, proposta pelas políticas públicas, atende as necessidades dos assentados do PA Palmares II?

Com base nesses questionamentos, o trabalho apresenta os seguintes pressupostos:

1 - A Educação do Campo proposta como estratégia de desenvolvimento do espaço campesino de seguir princípios que abrangem não só a formação dos sujeitos, como também a valorização dos diversos saberes no processo educacional, não tem sido efetiva no Assentamento Palmares II como prever a legislação;

2 – A aplicação dos conhecimentos adquiridos através da educação do campo pode levar ao desenvolvimento local e apresentar uma relação significativa com a realidade dos assentados do PA Palmares II, no entanto, esses conhecimentos estão no nível do discurso e não na prática de vivências do assentamento;

3 - A educação do campo pode levar a valorização da estrutura social dos assentados, bem como o espaço das relações sociais que foram estabelecidas entre os diversos grupos sociais, porém há um descompasso entre o previsto na lei e a realidade observada.

Para sustentar as discussões esta pesquisa apoiou-se no método histórico-dialético para interpretação dos processos históricos e seus determinantes econômicos, sociais e políticos que podem ser apreendidos nas relações de trabalho e de produção.

Como ressalta Frigotto (1995) os fatos sociais estão relacionados às raízes das determinações consideradas múltiplas e diversas que constituem um determinado fenômeno. Citando Marx, Netto (2011, p. 25) esclarece que:

O papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para aprender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa. Marx, aliás, caracteriza de modo breve e conciso tal processo: na investigação, o sujeito 'tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas'.

O estudo apoia-se na pesquisa qualitativa que considera a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Nesta modalidade de pesquisa o social é visto como um mundo de significados passível de investigação e a linguagem dos sujeitos sociais e suas práticas as matérias primas (TEXEIRA, 2001).

Conforme Bachelard (1996), o conhecimento científico é produzido mediante a elaboração de questões. Assim, para alcançar os objetivos propostos, iniciou-se com uma pesquisa documental, mediante consultas aos sites do IBGE, MDA, IPEA entre outros que tratam do contexto educacional do campo.

Posteriormente, deu-se continuidade a pesquisa por meio de uma revisão bibliográfica, apoiando-se nas discussões de Saquet (2007) que trata das Abordagens e concepções sobre o território; em Fernandes (2004) que trata do campo da educação do campo; nas concepções de Caldart (2012) voltadas para as questões que tratam da Educação do Campo e desenvolvimento; nos escritos de Arroyo (2007) sobre as Políticas de formação de educadores (as) do campo; nas concepções de Kolling, Nery e Molina (1999) na obra intitulada Por Uma Educação

Básica do Campo; entre outros autores que dão sustentações às discussões deste trabalho.

Com sustentação teórica nesses autores o estudo faz um resgate histórico do caminho percorrido para alcançar as conquistas inseridas no contexto campesino do assentamento Palmares II em Nina Rodrigues - MA.

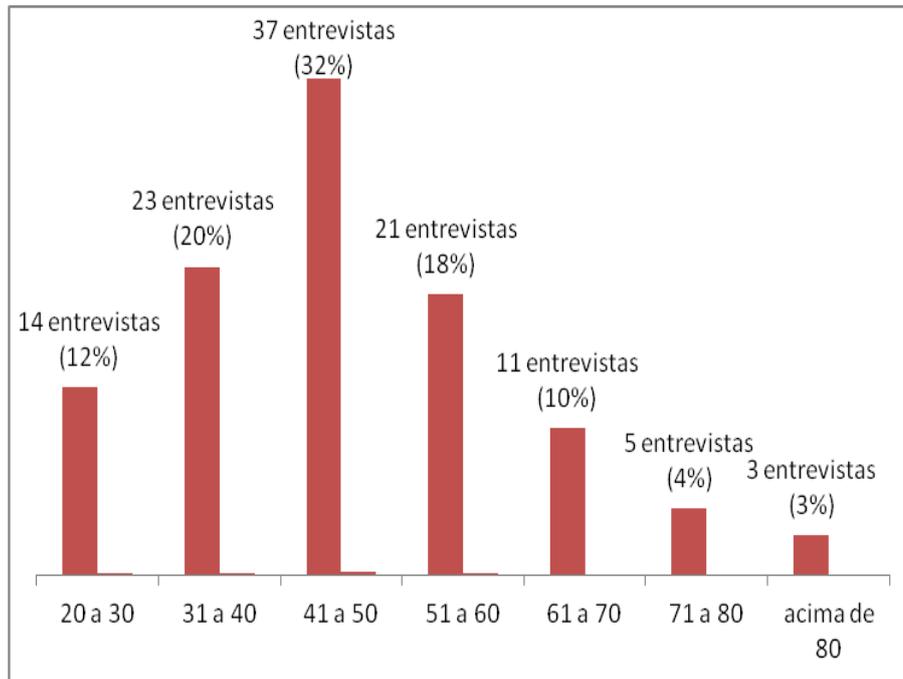
Além do resgate da literatura específica, realizou-se uma pesquisa de campo que permitiu um contato significativo com o objeto de estudo. Como técnica de investigação, utilizou-se como instrumento de coleta de dados, entrevista e questionários (APÊNDICES) composto por questões fechadas e abertas, direcionados à comunidade residente no assentamento, cujas atitudes e opiniões pretendiam-se conhecer.

Para tanto, antes de confeccionar os instrumentos de pesquisa, realizou-se a primeira visita a área em estudo a fim de consolidar contatos com: as famílias assentadas, os representantes das associações e os representantes das instituições governamentais e não governamentais para elaborar instrumentos que permitissem chegar o mais próximo possível da realidade.

Visitou-se a sede Nina Rodrigues e 9 comunidades pertencentes ao Projeto de Assentamento, que estão assim distribuídas: São Domingos, Retiro, Alto Alegre, Balaiada, Santa Isabel, Palmares, Amapá, Pirinan e Macacos.

Para colher os dados realizou-se entrevistas com: a gestora da escola localizada na comunidade Palmares, 4 professoras que lecionam nas escolas localizadas no PA Palmares II, 2 representante de associações, com a agente de leitura do Programa de Implantação de Bibliotecas Rurais Arcas das Letras. Aplicou-se 114 questionários junto às famílias residentes no Projeto de Assentamento Palmares II, cuja faixa etária pode ser vista no gráfico 1, correspondendo a 30% das 380 famílias assentadas no período da implantação do assentamento. Entre as questões abordadas, foram destacados os seguintes aspectos -infraestrutura social- como: educação, estrutura da habitação, saúde e saneamento básico.

Gráfico 1- Média de idade dos assentados entrevistados



Fonte: Pesquisa de Campo elaborado pela autora

Para expor o entendimento sobre a educação do campo e sua relação com o desenvolvimento territorial, ressaltando as perspectivas no Projeto de Assentamento Palmares II no município de Nina Rodrigues - MA, estruturou-se o trabalho em 3 capítulos.

O Primeiro capítulo trata da educação e das políticas educacionais do campo no período de 1996 a 2011: trajetória e contradições no Estado do Maranhão. Neste capítulo, abordam-se: as concepções de educação do campo e o contexto histórico; discorrem-se sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394\96 e Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica de nº 01, de 03/04/2002; apresentam-se discussões sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/98 através do Ministério Extraordinário de Política Fundiária e a oferta do curso de Especialização em Educação do Campo instituída pelo Ministério da Educação através da Portaria nº 1374 de 3 de junho de 2003.

O segundo capítulo aborda a dinâmica territorial e o processo de criação e ocupação do Projeto de Assentamento Palmares II, destacando as concepções de

território, a dinâmica e o processo de criação e ocupação do Projeto de Assentamento Palmares II localizado em Nina Rodrigues MA.

O terceiro capítulo trata da estrutura social do PA Palmares II; aborda o Programa de Implantação de Bibliotecas Rurais Arca das Letras, criado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, destacando as experiências no Projeto de Assentamento Palmares II e analisa os impactos da educação do campo na vida dos assentados; dando ênfase as políticas educacionais do campo que atenderam as comunidades que residem no assentamento.

PRIMEIRO CAPÍTULO

**EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO NO PERÍODO
DE 1996 A 2011: trajetória e contradições no estado do Maranhão**



2 EDUCAÇÃO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO CAMPO NO PERÍODO DE 1996 A 2011: trajetória e contradições no estado do Maranhão

A educação apresenta-se como uma categoria essencial no processo de conquista do direito a cidadania, que não pode ser compreendida simplesmente como um processo de acumulação de informações, já que busca participar da “produção de crenças e ideias e de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que em conjunto constroem tipos de sociedades. ” (BRANDÃO, 2007, p. 11). Nesse sentido, Nascimento (2009, p.36) afirma que:

Quando pensamos, falamos ou refletimos sobre educação uma espécie nos condiciona de forma mecanizada a entendê-la como desenvolvimento das faculdades mentais ou ainda em desenvolvimento da moral. Pior ainda é quando se entende por educação processos de disciplinamento, instrução e/ou puramente o ato de ensinar. Outros entendem por educação a ação de adaptação de crianças e jovens ao meio a vida social, uma espécie de ajustamento e adestramento como se o ser humano fosse um objeto que deve ser domesticado a partir das necessidades de uma dada sociedade ou, então, pelos propósitos e interesse da classe dominante.

São muitos os conceitos que permeiam a palavra educação e como acrescenta Brandão (2007), a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que está sempre criando e recriando invenções culturais da sociedade. Assim, não se pode negar que a educação deve ser entendida como prática social, buscando desenvolver nos sujeitos os saberes existentes em seu convívio cultural.

Para Jaeger (1995, apud. NASCIMENTO, 2009) todo povo que atinge um certo grau de desenvolvimento sente-se naturalmente inclinado a prática da educação, ou seja, a educação se apresenta como princípio por meio do qual a comunidade humana conserva e transmite a sua peculiaridade física e espiritual e com a mudança das coisas, mudam os indivíduos.

São muitas as discussões quando o debate coloca em foco a categoria educação e suas contribuições para a conquista da cidadania, sobretudo, quando se pensa em políticas educacionais voltadas para atendimento das necessidades dos sujeitos que residem no campo. Nascimento (2009, p.38) acrescenta que:

As questões acerca da educação enquanto processo de humanização do homem se encontram ocultas no imaginário social, em especial na sociedade brasileira. Se quisermos pensar a educação como direito a cidadania e dever do estado na ótica dos movimentos sociais do campo e os processos

educativos destinados aos trabalhadores rurais neste atual momento histórico não podemos esquecer que o sentido dado ao conceito influencia, consciente ou inconscientemente, as experiências de educação do campo.

Dagnino (1994, p.104) destaca a existência de três dimensões que presidem a emergência da nova noção de cidadania e que devem ser lembradas para marcar o seu terreno próprio:

[...] ela deriva e, portanto está intrinsecamente ligada à experiência concreta dos movimentos sociais, tanto os de tipo urbano - e aqui é interessante anotar como cidadania se entrelaça com o acesso à cidade - quanto os movimentos de mulheres, negros, homossexuais, ecológicos etc. Na organização desses movimentos sociais, a luta por direitos constituiu a base fundamental para a emergência de uma nova noção de cidadania. Em segundo lugar, o fato de que, a essa experiência concreta, se agregou cumulativamente uma ênfase mais ampla na construção da democracia, porém, mais do que isso, na sua extensão e no seu aprofundamento. Como consequência dessas duas dimensões, eu destacaria um terceiro elemento que considero fundamental nessa noção de cidadania: o fato de que ela organiza uma estratégia de construção democrática, de transformação social, que afirma um nexos constitutivo entre as dimensões da cultura e da política. Incorporando características da sociedade contemporânea, como o papel das subjetividades, a emergência de sujeitos sociais de novo tipo e de direitos de novo tipo, a ampliação do espaço da política. [...].

Esta nova noção de cidadania traz um grande desafio para as escolas do campo que necessitam de profissionais com uma visão abrangente de mundo, pois o que se discute não é a predominância do campo em relação à cidade, mas o fato do campo existir e ter que ser trabalhado nos conteúdos escolares, independente da localização territorial da escola. Assim,

[...] embora os problemas da educação não estejam localizados apenas no meio rural, neste a situação é mais grave, pois além de não considerar a realidade sócio ambiental onde cada escola está inserida, esta foi tratada sistematicamente, pelo poder público, como resíduo, com políticas compensatórias, programas e projetos emergenciais, e muitas vezes ratificou o discurso da cidadania e, portanto, de uma vida digna reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos. O modelo de desenvolvimento implementado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros (as) e trabalhadores (as) rurais não precisavam aprender a ler e escrever, pois, para desenvolver o trabalho agrícola o letramento era desnecessário (ROCHA, et al., 2013).

Para Cardoso (1994), a cidadania não surgiu do nada, ou seja, ela tem uma história, envolvendo um conceito, mas que certamente esse conceito não está mais dando conta do que acontece agora, sobretudo, porque está apoiado na ideia de que existem direitos individuais e, hoje, é possível perceber através da luta dos movimentos sociais, a existência de um reconhecimento pleno de que devem prevalecer os direitos coletivos.

São muitas as deficiências em se tratando de políticas sociais elaboradas e aprovadas para atender com eficácia as necessidades inseridas no campo e a maioria delas só são conquistadas a partir da luta engajada nos movimentos sociais, que fixados em seus objetivos conseguem mobilizar seus seguidores e com isso fortalecem seus interesses na luta por seus ideais.

Nessa perspectiva, Santos (2005) acrescenta que os grupos sociais mais vulneráveis, os seguimentos sociais menos favorecidos e as etnias minoritárias não conseguem que os seus interesses sejam representados no sistema político com a mesma facilidade dos setores majoritários ou economicamente mais prósperos. Fortalecendo estas considerações Putnam (2006, p. 104) destaca que:

Na comunidade cívica, a cidadania implica direitos e deveres iguais para todos. Tal comunidade se mantém unida por relações horizontais de reciprocidade e cooperação, e não por relações verticais de autoridade e dependência. Os cidadãos interagem como iguais e não como patronos e clientes ou como governantes e requerentes [...] Tão pouco uma comunidade cívica contemporânea pode prescindir das vantagens da divisão do trabalho ou de liderança política.

Tentando compreender o atual contexto educacional vivenciado pelos sujeitos que residem no campo, este capítulo tem como desafio fazer uma análise das Políticas educacionais do Campo inseridas no Estado do Maranhão no período de 1996 a 2011.

Para tanto, aborda-se: as concepções de educação do campo, o contexto histórico da educação do campo; discorre sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 – LDB; apresenta discussões sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo; destaca o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária); e encerra as discussões, abordando a oferta do curso de Especialização em Educação do Campo.

As discussões elencadas nos subtítulos são sustentadas em autores que tratam da educação do campo tais como: Caldart, Molina, Arroyo, Kolling, Fernandes, entre outros. Para fortalecer essas discussões buscou-se analisar dados e informações adquiridas junto a Instituições conceituadas destacando-se o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e site do MDA.

2.1 Concepções de educação do campo, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo

As discussões recentes sobre o contexto educacional do campo mostram a emergência do conceito de educação do campo, que se contrapõe à visão tradicional de educação rural. A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”.

O campo é concebido, enquanto espaço social, com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem (KOLLING et al, 1999; p.26-29) afirma que:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Quer se ajudar a construir escola do campo, ou seja, escola com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

Assim, como conceito em construção, a Educação do e no Campo, sem se distanciar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode se apresentar como categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos sujeitos que vivem no e do campo. Contudo, como análise, coloca-se como compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades que ainda não foram desenvolvidas historicamente, mas pontuadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (CALDART, 2012). Nesse sentido:

É uma concepção de educação que “nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si, mesmo porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país” (CALDART, 2008a, p.4).

O conceito de Educação do Campo tem um sentido amplo e complexo, no entanto, não deve ser entendido simplesmente como sinônimo de ensino. Este conceito fundamenta-se nas práticas educativas inseridas nos movimentos sociais,

nas diversas organizações que englobam o contexto educacional, e na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, que estabelece em seu art. 1º: “A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.”

Essas considerações são esclarecidas por Kolling (et al., 1999) quando levanta uma discussão fazendo referência ao Brasil, dizendo que existe uma tendência considerada dominante no Brasil, que é marcado por expressivas exclusões e desigualdades sociais, de considerar grande parte da população que residem em territórios camponeses como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade.

O autor vai mais além pontuando que “no modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécies em extinção.” Kolling (et al., 1999, p. 21). Nesse sentido, não existe necessidade de políticas públicas específicas para os sujeitos que residem no campo. Assim:

Em cada período histórico, portanto, o rumo dos assuntos de interesses público é definido pela correlação de forças existentes. Desta correlação resultam projetos, programas, decretos e leis que configuram a política de Estado e/ou de governos. Ou seja, a política que perpassa governos e se institui como a lei maior, ou a política de governo que são leis menores, que não podem contrariar a lei maior, mas somente executá-la. [...] Da necessidade de assegurar, de uma geração a outra, o conhecimento que configura este acervo de bens culturais materiais e imateriais, sem o que a humanidade pereceria, é que se configura a exigência da educação, que assume em cada modo de produção características próprias (TAFAREL e MOLINA 2012, p. 571).

De fato, os sujeitos que habitam o espaço camponês são muitas vezes deixados de lado e esquecidos pelo poder público e isso termina contribuindo para o avanço das desigualdades sociais, especificamente quando se trata do contexto educacional.

Percebe-se que A LDBEN nº. 9.394/96 reconhece a diversidade e a abrangência da educação do campo e destaca em seu Art. 28 que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias no sentido de atender às peculiaridades da vida dos sujeitos que vivem no e do campo e de cada região. Para tanto, as adaptações devem considerar:

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

A legislação em destaque apoia os sistemas de ensino para planejar as ações educacionais em sua região. No entanto, existe um grande distanciamento entre o que está exposto na Lei e o que de fato se efetiva na prática, sobretudo quando se trata de educação do campo.

Compreende-se que a legislação está avançando mesmo que em passos lentos, quanto à questão específica da oferta de educação pensada para atender os camponeses. Este avanço, certamente pode ser percebido como resultado de constantes articulações dos movimentos sociais, bem como: o acúmulo de várias experiências encontradas nos Centros Familiares de Formação por Alternância, as escolas do MST, a escola ativa, as reivindicações e experiências educativas do movimento sindical, entre outras (QUEIROZ, 2011).

Nesse contexto, a Educação do Campo apresenta-se como categoria fundamental no processo de desenvolvimento do espaço camponês, pois segue princípios que abrangem não só a formação dos sujeitos, como também a valorização dos diversos saberes no processo educacional.

A concepção de Educação do Campo possibilita refletir sobre as diversas peculiaridades que permeiam a vida dos grupos sociais que habitam o espaço camponês, sobretudo as comunidades pertencentes aos assentamentos, esclarecendo e resgatando a cultura tradicional.

A educação como política pública é fundamental para o campesinato. Esta dimensão territorial é espaço essencial para o desenvolvimento de seus territórios. Embora a Educação do Campo ainda seja incipiente, está sendo pensada e praticada na amplitude que a multidimensionalidade territorial exige. Desde a formação técnica e tecnológica para os processos produtivos, até a formação nos diversos níveis educacionais, do fundamental ao superior, para a prática da cidadania [...]. A educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento. Deste modo, para o desenvolvimento do território camponês é necessária uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista propositiva de políticas e não como beneficiários e ou usuários (MOLINA, 2006, p. 31).

Sousa (2006) acrescenta que a educação do campo valoriza os tempos da aprendizagem: escolares, luta social, familiares, do assentamento e acampamento e da produção agrícola, bem como o espaço das relações sociais que

foram estabelecidas entre os diversos grupos sociais e, centralmente, desenvolvidas nos diferentes tempos e espaços.

Dessa forma, a Educação do Campo possui um papel fundamental na mudança de paradigma social que se pretende construir, que ela por si só não possibilita o desenvolvimento, mas sem ela o desenvolvimento não se firma de forma sustentável. Silva (2004) ressalta que a escola não produz o Projeto de desenvolvimento sustentável, contudo, não há como implementar um projeto de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação.

De fato, a categoria educação termina refletindo nos diversos segmentos que compõem o território campesino e, isso pode ser percebido na própria relação que a comunidade tem com o ambiente.

A educação do campo precisa estar sempre, buscando solucionar problemas reais da comunidade, para garantir a permanência do camponês no campo, preservando sua cultura e buscando melhorar sua qualidade de vida. Para tanto, tem que se afirmar como uma educação emancipadora, ou seja, que compreenda as várias dimensões da pessoa humana, as quais envolvem concepções políticas, ideológicas, tradicionais, morais, culturais, estéticas afetivas e religiosas e que se concretiza num processo permanente de (trans)formação dos camponeses preparando-os para relacionar-se com a modernidade sem perder suas principais características (SCHULTZ; LIRA 2011, p. 108).

Na I Conferência Nacional (1998) intitulada por uma educação básica do campo que foi realizada em Luziânia Goiás, destacou-se que: as instituições de ensino localizadas no espaço campesino devem trabalhar desde os interesses: a cultura, a política e a economia dos diferentes grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diferentes formas de trabalho e de organização, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário dessa população. Para Caldart (2012, p. 258):

O surgimento da expressão 'Educação do campo' pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo. [...] passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

Com a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica de nº 01, de 03/04/2002, começou a surgir um processo de mobilização social, buscando o fortalecimento de políticas públicas que garantam o acesso e permanência à Educação de qualidade para os povos do campo, abordando a diversidade cultural e as diferentes formas em desenvolvimento aplicadas no Estado do Maranhão, e nas diversas regiões do País.

A realização da II Conferência Nacional por uma educação básica do Campo, contou com a presença de mais de mil participantes que estavam representando vários segmentos sociais. Estavam presentes nessa Conferência 39 entidades de diferentes segmentos sociais tais como: representantes de órgãos do poder público, organizações não governamentais, representantes de sindicatos dos trabalhadores rurais, profissionais da área de educação e representantes dos movimentos sociais (CALDART, 2012).

Nos Referenciais para uma Política Nacional de Educação do Campo (2003), afirma-se que a revalorização do campo é entendida no âmbito governamental como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania dos sujeitos que habitam o campo, podendo contribuir efetivamente para a promoção do desenvolvimento sustentável regional e nacional.

É importante destacar que essas diretrizes representam um marco significativo para a educação do campo, porque contemplam e permitem refletir sobre um conjunto de questões conceituais e estruturais que estão enraizadas nas reivindicações dos movimentos sociais.

A constante luta dos que estão à frente dos movimentos sociais levam em consideração o reconhecimento e valorização das particularidades dos povos que vivem no e do campo, a formação continuada dos docentes, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, a contextualização das práticas pedagógicas, entre outras categorias.

A percepção dessas relações é importante para compreendermos as leituras territoriais realizadas por estudiosos de diversas áreas do conhecimento e por diferentes instituições que impõem seus projetos de desenvolvimento às comunidades rurais.

Nesse sentido, discutir o campo não é tratar apenas de um espaço geográfico isolado, mas é preciso considerar às relações que são desenvolvidas ali

e como se apresentam em um todo envolvente. “ Falar do rural é pensar em “rurais”, colcha de retalhos que constitui o mundo agrário brasileiro sujeito às tensões crescentes da competitividade e da urgência de preservação dos recursos naturais.” Mota e Schmitz (2002 p. 397).

O debate fortalecido nos movimentos sociais coloca em foco a formação do professor do campo que deve ter um olhar sociopolítico, de modo que possa problematizar os conhecimentos escolares definidos nas propostas curriculares, diretrizes e livros didáticos e as escolas do campo necessitam de profissionais preparados pedagogicamente para uma visão abrangente de mundo, com a capacidade de relacionar o rural e o urbano dentro das suas atividades de ensino independente da localização da sua escola.

Ao discutir as políticas públicas voltadas para o contexto educacional do campo, é relevante considerar todas as formas e modalidades de educação que envolva o campo como espaço de vivência. Dessa forma, a Educação do Campo coloca-se como parte essencial do processo, já que assume a responsabilidade de promover reflexões que contribuam para promoção de um novo modelo de desenvolvimento do campo.

Para tanto, é preciso fortalecer as discussões em torno da temática, priorizando as práticas educativas que envolvem conteúdos que tratam das especificidades do campo. Nesse sentido, a formação específica para os sujeitos que vivem no e do campo deve destacar:

O conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas; e conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos (ARROYO 2007, p. 167).

De fato, os conteúdos pensados para serem inseridos no currículo das escolas do campo devem ser planejados para atender a realidade dos sujeitos que residem em territórios campesinos, sobretudo, proporcionando ao aluno conhecimento necessário para compreensão da sua realidade.

Dados do censo da educação básica de 2010 apontam o registro de 8,7 milhões de alunos matriculados no ensino básico que residem em território campesino. Contudo, o número de matrícula em escolas do campo é de pouco mais de 6 milhões. Os dados revelam que aproximadamente 2,7 milhões de crianças e

jovens se deslocavam em 2010 cotidianamente do campo até a cidade para estudar. O quadro 2 apresenta o número de escolas localizadas no campo no período de 2008 a 2010.

Quadro 2 Evolução da educação do campo (2008-2010)

Denominação	2008	2009	2010
Total de escolas no campo	86.868	83.353	79.723
Matrículas em escolas do campo	6.450.541	6.315.074	6.091.790
Alunos residentes no meio rural	8.968.800	8.944.731	8.768.775

Fonte: IBGE, 2010.

Elaboração: Disoc/Ipea

Os quadros 3 e 4, apresentam dados do Censo Demográfico 2010, a nível de Brasil e grande Regiões, tanto da zona urbana como da zona rural, apontando o número de pessoas que frequentavam escola por nível de ensino. Os dados mostram o percentual em relação ao ensino voltado para educação de jovens e adultos e educação básica regular.

Ao comparar os dados entre as regiões Nordeste e Sudeste, por apresentarem um percentual mais elevado de alunos que frequentaram a escola em 2010, percebe-se que em relação às modalidades de ensino apresentadas no quadro 4 e especificamente no que se refere a educação de jovens e adultos, a Região Nordeste se destaca por apresentar maior demanda educacional no meio rural.

Dados do IPEA (2010) mostram a situação dos estados em relação ao percentual de analfabetos, destacando que:

Os estados com maior número absoluto de analfabetos são Bahia e São Paulo, com 1,7 e 1,4 milhões, respectivamente. Minas Gerais, Ceará e Pernambuco têm mais de um milhão de analfabetos cada. Em relação à taxa de analfabetismo, o pior resultado é encontrado em Alagoas, com 24,3% de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais. Maranhão, Paraíba e Piauí também têm taxas maiores que 20% cada. Os demais estados do Nordeste – Ceará, Rio Grande do Norte, Sergipe e Pernambuco – estão na casa dos 18%, à exceção da Bahia, com 16,6% de analfabetos. Fora do Nordeste, o pior resultado na taxa de analfabetismo é encontrado no Acre, 16,5%. Amazonas, Roraima, Pará e Tocantins completam a lista dos estados com taxas de analfabetismo maiores que a média brasileira.

Quadro 3 - Pessoas que frequentavam escola por nível de ensino em 2010 – Brasil

Nível de ensino ou curso que frequentavam	Situação do domicílio	Pessoas que frequentavam escola (Pessoas)	Pessoas que frequentavam escola (Percentual)
Total	Total	59.565.188	100
	Urbana	50.144.599	84,18
	Rural	9.420.589	15,82
Alfabetização de jovens e adultos	Total	915.959	1,54
	Urbana	618.730	1,04
	Rural	297.229	0,5
Regular de ensino fundamental	Total	28.933.670	48,57
	Urbana	23.295.237	39,11
	Rural	5.638.433	9,47
Educação de jovens e adultos do ensino fundamental	Total	1.815.242	3,05
	Urbana	1.524.277	2,56
	Rural	290.965	0,49
Regular do ensino médio	Total	8.875.555	14,9
	Urbana	7.676.384	12,89
	Rural	1.199.172	2,01
Educação de jovens e adultos do ensino médio	Total	1.723.817	2,89
	Urbana	1.549.588	2,6
	Rural	174.229	0,29

Fonte: IBGE, 2012

Quadro 4 - pessoas que frequentavam escola por nível de ensino em 2010 - Região

	Nível de ensino ou curso que frequentavam	Situação do domicílio	Número de pessoas que frequentavam escola por Regiões em 2010									
			Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro-Oeste	
			Pessoas	%	Pessoas	%	Pessoas	%	Pessoas	%	Pessoas	%
Grande Região	Total	Total	5.694.226	100	17.892.183	100	23.740.917	100	7.843.638	100	4.394.224	100
		Urbana	4.226.627	74,23	12.896.498	72,08	22.233.532	93,65	6.824.282	87	3.963.660	90,2
		Rural	1.467.599	25,77	4.995.685	27,92	1.507.385	6,35	1.019.356	13	430.563	9,8
	Alfabetização de jovens e adultos	Total	74.772	1,31	416.124	2,33	302.130	1,27	76.872	0,98	46.061	1,05
		Urbana	39.288	0,69	209.892	1,17	270.015	1,14	62.837	0,8	36.697	0,84
		Rural	35.483	0,62	206.232	1,15	32.115	0,14	14.035	0,18	9.364	0,21
	Regular de ensino fundamental	Total	3.073.150	53,97	9.393.530	52,5	10.731.850	45,2	3.699.677	47,2	2.035.464	46,3
		Urbana	2.135.624	37,51	6.411.531	35,83	9.861.837	41,54	3.106.829	39,6	1.779.416	40,5
		Rural	937.525	16,46	2.981.999	16,67	870.013	3,66	592.848	7,56	256.049	5,83
	Educação de jovens e adultos do ensino fundamental	Total	208.249	3,66	565.094	3,16	707.717	2,98	201.446	2,57	132.736	3,02
		Urbana	158.773	2,79	411.365	2,3	660.650	2,78	174.811	2,23	118.678	2,7
		Rural	49.476	0,87	153.729	0,86	47.067	0,2	26.635	0,34	14.058	0,32
	Regular do ensino médio	Total	788.805	13,85	2.490.399	13,92	3.771.318	15,89	1.167.201	14,9	657.833	15
		Urbana	642.195	11,28	1.882.677	10,52	3.547.951	14,94	1.005.537	12,8	598.023	13,6
		Rural	146.609	2,57	607.722	3,4	223.366	0,94	161.664	2,06	59.810	1,36
	Educação de jovens e adultos do ensino médio	Total	159.208	2,8	441.608	2,47	754.125	3,18	233.258	2,97	135.618	3,09
		Urbana	134.372	2,36	359.434	2,01	720.653	3,04	209.990	2,68	125.139	2,85
		Rural	24.836	0,44	82.174	0,46	33.472	0,14	23.269	0,3	10.478	0,24

Fonte: IBGE, 201

O acesso a educação é um direito de todos como está assegurado na Constituição Federal de 1998 em seu artigo 208, quando afirma que: " o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para todos aqueles que não tiveram acesso na idade própria".

Contudo, mesmo tendo os direitos assegurados por Lei o acesso à escola de qualidade, que priorizem em seus currículos conteúdos voltados para a realidade do campo, está longe de se concretizar. Araújo (2012, p. 251) destaca que:

O Brasil vive uma situação social que exclui 18 milhões de pessoas do direito de conhecer as letras, de ter acesso ao conhecimento. Há uma vinculação direta da condição de pobreza, do latifúndio e da desigualdade social com a existência de pessoas que não sabem ler e nem escrever. Portanto, o analfabetismo e o semianalfabetismo são expressão da pobreza que resulta de uma estrutura social altamente injusta.

O quadro 5 traz a taxa de analfabetismo por situação de domicílio e por faixa etária, em todas as regiões do Brasil e conforme pode-se observar o Nordeste é a Região que mais se destaca no que se refere ao elevado números de analfabetos. Assim:

O problema do analfabetismo é extremamente grave entre a população rural – ultrapassando os 30% entre os moradores do meio rural no Nordeste, índice só comparável à África-Subsaariana – e a população de maior idade. Mas não necessariamente há taxas de analfabetismo adequadas nos outros estratos, sejam urbanos ou por faixa de idade, à exceção dos jovens de 15 a 19 anos, em todo o Brasil, que viveram o período de quase universalização do ensino fundamental, e das populações de 15 a 29 anos no Centro-Oeste e de 15 a 39 no Sul e Sudeste, que já alcançaram níveis satisfatórios, embora haja espaços também nestes estratos para avanços (IPEA, 2010, p.134).

Quadro 5 – Total de analfabetos e taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por situação de domicílio – Brasil e grandes regiões (2010)

Grandes regiões	Total de analfabeto			Taxa de analfabetismo (%)		
	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural
Brasil	13.940.729	9.004.026	4.936.703	9,63	7,29	23,19
Norte	1.221.106	650.940	570.166	11,19	7,91	21,27
Nordeste	7.431.414	4.154.361	3.277.053	19,07	14,32	32,86
Sudeste	3.432.113	2.799.763	632.350	5,46	4,78	14,76
Sul	1.092.126	803.664	288.462	5,10	4,41	9,01
Centro-Oeste	763.970	595.298	168.672	7,20	6,29	14,65

Fonte: IBGE, 2010
Elaboração: Disoc/Ipea

O elevado número de analfabetos identificados na pesquisa só vem reforçar a fragilidade das políticas educacionais do campo, mesmo com o esforço do estado em promover qualificação de professores e lançar programas que possibilitem o avanço da educação no campo a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ainda continua um quadro de analfabetismo que certamente tem interferido negativamente no processo de desenvolvimento social. Os quadros 6 e 7 apresentam dados educacionais do senso demográfico de 2010 no estado do Maranhão e no município de Nina Rodrigues.

Reforçando essas discussões Nascimento (2009, p.18) ressalta que:

A situação da educação no meio rural foi tratada, historicamente, com descaso pelas oligarquias rurais e pelos governos que se constituíram enquanto força hegemônica na sociedade desde as capitânicas hereditárias. Não se pode negar uma dura realidade de exclusão formada pelas classes dominantes ligadas ao meio rural. Neste sentido, tornou-se necessário desvendar as representações simbólicas de cunho ideológico que foram se formando na consciência dos próprios camponeses/as onde a educação foi vista como um processo desnecessário para aqueles/as que estavam inseridos num mundo onde ler, escrever, pensar e refletir não tinha nenhuma utilidade e serventia. Assim, trabalhar na roça, criar cultura a partir do manejo com a terra, estar inteiramente ligado ao ecossistema do mundo campesino era condição sine qua non para não se ter acessibilidade ao mundo do conhecimento, do saber.

Quadro 6 - Pessoas que frequentavam escola por nível de ensino - MA 2010

Nível de ensino ou curso que frequentavam	Situação do domicílio	Pessoas que frequentavam escola (Pessoas)	Pessoas que frequentavam escola (Percentual)
Total	Total	2.422.396	100
	Urbana	1.487.077	61,39
	Rural	935.319	38,61
Alfabetização de jovens e adultos	Total	47.096	1,94
	Urbana	20.535	0,85
	Rural	26.562	1,1
Regular de ensino fundamental	Total	1.317.903	54,4
	Urbana	760.454	31,39
	Rural	557.449	23,01
Educação de jovens e adultos do ensino fundamental	Total	66.219	2,73
	Urbana	40.197	1,66
	Rural	26.022	1,07
Regular do ensino médio	Total	346.317	14,3
	Urbana	238.256	9,84
	Rural	108.060	4,46
Educação de jovens e adultos do ensino médio	Total	45.597	1,88
	Urbana	32.464	1,34
	Rural	13.133	0,54

Fonte: IBGE, 2010

Quadro 7 - Pessoas que frequentavam escola por nível de ensino no município de Nina Rodrigues em 2010

Nível de ensino ou curso que frequentavam	Situação do domicílio	Pessoas que frequentavam escola (Pessoas)	Pessoas que frequentavam escola (Percentual)
Total	Total	5.390	100
	Urbana	1.834	34,03
	Rural	3.556	65,97
Alfabetização de jovens e adultos	Total	201	3,73
	Urbana	54	0,99
	Rural	148	2,74
Regular de ensino fundamental	Total	3.039	56,39
	Urbana	998	18,52
	Rural	2.041	37,87
Educação de jovens e adultos do ensino fundamental	Total	157	2,91
	Urbana	13	0,25
	Rural	144	2,66
Regular do ensino médio	Total	722	13,4
	Urbana	314	5,82
	Rural	408	7,58
Educação de jovens e adultos do ensino médio	Total	75	1,4
	Urbana	39	0,71
	Rural	37	0,68

Fonte: IBGE, 2010

2.2 Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA: abordagens sobre sua implantação no Maranhão

O PRONERA é um programa que estabelece importante parceria com os Movimentos Sociais e Instituições de Ensino Superior, que tem como propósito maior realizar projetos para alfabetizar jovens e adultos e posteriormente ingressar no ensino superior. Objetiva ainda, fortalecer a educação em territórios de Reforma Agrária estimulando, desenvolvendo e coordenando projetos voltados para atender às necessidades educacionais do campo a partir de uma proposta político-pedagógico apresentada num manual de orientações técnicas para todos os estados que integram o programa (COUTINHO, 2009).

O programa foi criado em 16 de abril de 1998, por portaria do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), num contexto de ascenso da luta pela Reforma Agrária. [...] Nos seus primeiros dez anos, o programa logrou importantes resultados quantitativos. Foram centenas de projetos desenvolvidos, em parceria com mais de sessenta instituições de ensino, que alfabetizaram, escolarizaram e capacitaram cerca de 400 mil trabalhadores rurais assentados. Tais resultados impactaram significativamente a redução da taxa média de analfabetismo nos territórios da Reforma Agrária, ainda que esta se mantenha alta para o padrão de uma sociedade que se propõe um desenvolvimento com justiça social (SANTOS 2012 p. 634).

Os dados mostram um resultado satisfatório no que se refere à capacitação de trabalhadores que residem nas áreas rurais em que foi ofertado. Assim, o PRONERA apresenta-se como uma importante política pública que foi conquistada através das lutas dos movimentos sociais, consolidando-se em um projeto de educação específico para os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

A principal missão do PRONERA é ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados, ou seja, atuando como instrumento de viabilização do processo de democratização do conhecimento no campo, cujo objetivo é propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Nessa perspectiva, o Programa se coloca como essencial em relação à capacitação de educadores, para atuar nas escolas dos assentamentos, e coordenadores locais, considerando que são sujeitos que atuam como multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias. O programa apoia projetos em todos os níveis de ensino (INCRA, 2012).

O PRONERA é fruto das lutas engajadas pelos movimentos sociais e sua conquista aconteceu por meio das lutas acirradas pela terra, mais precisamente no mandato do então Presidente Fernando Henrique Cardoso logo após o trágico Massacre de Eldorado dos Carajás que aconteceu em abril de 1996, A Marcha Nacional pela Reforma Agrária em abril de 1997 e a realização do I Encontro Nacional pela Reforma Agrária (ENERA) ocorrido em julho de 1998 (TAFAREL; MOLINA, 2012).

Os autores reforçam ainda que:

Manter essas políticas em vigência tem exigido muita luta da classe trabalhadora, vigilância constante e resistência aos inúmeros ataques sofridos de diferentes frentes: dos latifundiários, dos capitalistas monopolistas, do agronegócio, da mídia capitalista e de setores do Estado, com suas medidas contra os trabalhadores rurais. [...] Exatamente pelas características que possuem estas políticas de educação do Campo tanto nos objetivos formativos que contêm quanto no protagonismo dos sujeitos com as quais estas se realizam, elas estão, durante toda sua realização, expostas as permanentes disputas em torno do Estado e da apropriação dos fundos públicos pelas

classes dominantes, que sabem valer-se dos diferentes aparelhos para disputar esta hegemonia.

No Estado do Maranhão, a concretização do PRONERA deu-se através de parcerias envolvendo os Movimentos Sociais, Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura do Estado do Maranhão (FETAEMA), bem como Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA) e as Instituições Superiores de Ensino: Universidade Federal do Maranhão, Instituto Federal do Maranhão e Universidade Estadual do Maranhão.

O PRONERA começou suas atividades no Maranhão em julho de 1999 atendendo 3.200 alunos de 59 projetos de assentamento localizados em 37 municípios. Desde então, atendeu 20.411 trabalhadores e trabalhadoras rurais assentados, sendo 19.240 em curso de alfabetização e escolarização e 1.171 nos cursos de Magistério, Técnico em Saúde Comunitária e Técnico em Agropecuária. Neste período foram investidos mais de 18 milhões em ações de educação (MIRANDA; RODRIGUES, 2010, p. 19).

Os dados apresentam-se de forma significativa e isso mostra que a implantação do Programa possibilitou aos sujeitos residentes no campo avançar em se tratando de educação. Todavia, ainda existe muito a ser feito para suprir as carências educacionais apresentadas nessas áreas e isso dificilmente se efetivará se não houver um acompanhamento eficaz na aplicabilidade dessas políticas.

Os projetos implementados no Estado do Maranhão focados na educação do campo por meio do PRONERA tiveram uma base comum voltada especificamente para formação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. No entanto, a implantação desses projetos aconteceu de forma fragmentada e em condições extremamente precárias, considerando que o Programa não priorizou a construção de escolas nos assentamentos, pois o Programa está ligado ao INCRA e não ao MEC (MIRANDA; RODRIGUES 2010).

Os autores fortalecem essas discussões acrescentando que o Estado tem conhecimento que a educação é um processo revolucionário, ou seja, tenta oferecer a educação para o campo, mas termina fragmentando as organizações sociais, ofertando a educação de acordo com a etnia e a localização geográfica, e com isso, termina implicando negativamente nas políticas públicas e fragilizando também a luta pela emancipação do homem do campo (MIRANDA; RODRIGUES, 2010).

De fato, o Estado do Maranhão tem mostrado suas fragilidades quando o assunto se volta para implantação e aplicabilidade de uma educação voltada para atendimento das necessidades do campo. Embora, tenha se esforçado criando um setor específico para tratar da educação do campo que funciona dentro da secretaria

de educação, bem como projetos secundários para o homem do campo, não mostra preocupação com uma educação eficaz para o campo, considerando que não procura viabilizar a construção de escolas, formação continuada de docentes, investimentos em bibliotecas e laboratórios.

Para fortalecer as políticas educacionais que atendem às necessidades do campo foi criado em 2010 o Decreto nº 7.352 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. O Decreto aponta que o Estado brasileiro tem a obrigação de ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior aos sujeitos que estão inseridos no espaço campestre.

O Decreto nº 7.352/2010 reconhece a especificidade do campo e de suas populações e preconiza a adaptação da educação a essa realidade. Assim, prevê a organização do calendário escolar de acordo com o ciclo produtivo e as condições climáticas de cada região, além da oferta de educação básica e superior com os princípios da metodologia da pedagogia da alternância. Também estabelece para o governo federal o papel de criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo. Entre as ações concretas que cabem à União, segundo o decreto, estão: fomentar a oferta de alfabetização e da EJA nas localidades onde vivem e trabalham as populações do campo; garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; além de contribuir para a inclusão digital destas escolas (IPEA, 2010, p. 146).

Nessa perspectiva, “o objetivo principal do Decreto nº 7.352/2010 é a instituição de ações do Estado brasileiro que visem promover concretamente a materialização do direito a educação escolar para os camponeses.” (MOLINA, 2012, p. 454). O caput do artigo 1º ressalta que:

A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010).

O campo considerado historicamente como um território esquecido, ou seja, pouco contemplado quando se refere às políticas públicas, especificamente as voltadas para o contexto educacional, tem exigido através das lutas constantes dos movimentos sociais maior atenção para os sujeitos que habitam essa área.

A mobilização desses movimentos geralmente produz resultado satisfatório, contudo, são resultados conquistados de forma bastante lenta, mas que terminam refletindo na organização social da comunidade. Contudo, as principais

reivindicações dos sujeitos que lideram os movimentos sociais estão voltadas para garantir os direitos sociais aos sujeitos do campo, especificamente os direitos a educação.

Para tanto, os movimentos sociais exigem uma política diferenciada em sua forma e conteúdo, definida com sua presença e participação. Nesse sentido, o protagonismo que os movimentos sociais de trabalhadores rurais vem tendo na última década, objetivando a promoção do avanço da consciência do direito a educação, tem forçado o estado brasileiro a conceber e implementar políticas de Educação do Campo (TAFAREL; MOLINA, 2012. p. 573).

2.3 OS CURSOS DA SECADI OFERTADOS PELA UEMA NO PERÍODO DE 2009 A 2011: trajetória em Nina Rodrigues Maranhão

O Ministério da Educação criou em 2004 uma Coordenação-Geral de Educação do Campo, integrada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Não se pode negar que, a criação dessa secretária está relacionada às constantes lutas e reivindicações dos movimentos sociais em prol das necessidades educacionais do campo. Para Caldart (2012 p. 260):

Lutar por políticas públicas parece ser agenda da 'ordem', mas, em uma sociedade de classes como a nossa, quando são políticas pressionadas pelo polo do trabalho, acabam confrontando a lógica de mercado, que precisa ser hegemônica em todas as esferas da vida social para garantir o livre desenvolvimento do capital. O estado não pode negar o princípio (republicano) da universalização do direito a educação, mas, na prática, não consegue operar a sua realização.

O Estado sempre tem direcionado suas intenções, considerando a lógica do modelo dominante, e faz entender que é a educação rural e não a educação do campo, que deve retornar sua agenda, aperfeiçoadas pelas novas demandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e conseqüentemente a expansão das relações capitalistas na agricultura e tais demandas não necessitam de um sistema público de educação do campo (CALDART, 2012).

Contudo, atrelado aos privilégios onde prevalece a classe dominante, o Estado tem tentado camuflar o real quadro educacional em que se encontra o campo, ou seja, criando secretarias que estão longe de atender efetivamente às necessidades dos camponeses.

Em 2011 a SECAD passa a se chamar SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), com um propósito maior de atender também aos programas da educação inclusiva.

As ações da SECADI estão voltadas para a oferta de cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade a distância, intermediados pela Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR. O principal objetivo da secretaria é: apoiar a formação continuada de professores para atuar nas escolas do campo e em turmas multisseriadas, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES (BRASIL, 2012).

No Estado do Maranhão no período de 2009 a 2011 foram ofertados através da SECAD em parceria com o UEMANET/UEMA na modalidade a distância os cursos de Aperfeiçoamento em Gênero e Diversidade e Educação de Jovens e Adultos com duração de 180 horas e o Curso de Especialização em Educação do Campo com duração de 420 horas, a figura 2 mostra a tela inicial do curso de Especialização em Educação do Campo conforme está estruturado no Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA.

Figura 2 – Tela inicial do curso de Especialização em Educação do Campo na modalidade a distância

Especialização em Educação do Campo

Professor(a): Hermelice Wasti Aires Pereira Cunha
 Professor(a): Heloisa Cardoso Varão Santos
 Professor(a): Alina Miranda
 Professor(a): Fabíola Monteiro
 Professor(a): Romel Pinheiro
 Professor(a): Wandelson Silva De Miranda
 Professor(a): Ademir Terra

Educação do Campo
 Especialização Lato Sensu

O curso de especialização em Educação do Campo em nível de pós-graduação *lato sensu* é desenvolvido pela Pró Reitoria de Pesquisa e Pós Graduação, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/MEC e a Universidade Aberta do Brasil-UAB. Intermediado pelo UemaNet, é direcionado à área de exercício profissional, tanto dos docentes da rede pública estadual e municipal, que atuam nas áreas campestres do nosso estado, quanto dos agentes de movimentos sociais quemilitam em prol de melhorias educacionais e sociais para o setor.

O curso pretende contribuir para a qualificação dos profissionais da educação do campo, investigar os projetos pedagógicos e suas práticas, bem como articular e consolidar parcerias entre a Uema e agentes da administração pública da educação.

Adaptado do AVA – UEMA/UEMANET

O município de Nina Rodrigues foi atendido pelos 3 cursos e um percentual significativo dos inscritos conseguiram concluir com êxito suas atividades. Os cursos de Aperfeiçoamento apresentaram os seguintes objetivos:

O Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade visou à formação de professores e profissionais da educação, capazes de compreender os saberes e as estratégias metodológicas da educação de jovens e adultos, assim como os temas da diversidade para introduzi-los transversalmente na prática pedagógica da escola. O curso Gênero e Diversidade na Escola objetivou um amplo programa de formação continuada dos/as profissionais da educação nas temáticas de gênero, sexualidade e etnia, analisadas de maneira relacional e articulada, com ênfase na educação para a diversidade e respeito aos direitos humanos (PINHEIRO; SERRA, 2013, p.2).

Entre os cursos ofertados pela SECADI é importante destacar o Curso de Especialização em Educação do Campo que foi pioneiramente ofertado em sete estados da federação: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade de Montes Claros (Unimontes), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Instituto Federal do Paraná (IFPA) e Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

A UEMA, por meio de parceria com a Universidade Aberta do Brasil, lançou o edital nº 1 SECAD/MEC, de 16 DE abril de 2008 para o Curso de Especialização em Educação do Campo nos vinte polos da UAB, localizados no Estado do Maranhão, cujo objetivo voltava-se para contribuição com a qualidade do ensino ofertado em territórios rurais maranhenses, considerando as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral da comunidade camponesa.

O curso apresentou-se de forma bimodal e modular, com carga horária de 420 horas, distribuídos em seis módulos, sendo eles: Conceitual EaD e Ferramenta Moodle; Fundamentos e Históricos da Educação do Campo; Práticas Pedagógicas em Educação do Campo; Marcos Normativos e Gestão Democrática da Educação do Campo; Transformando a realidade: Projeto Integrado e Participativo e Projeto de conclusão do curso (SERRA; PEREIRA; COELHO, 2010).

O curso foi pensado para atender as reivindicações dos movimentos sociais do campo, no que se refere às preocupações conceituais e estruturais. A figura 3 mostra a estruturação da disciplina Estrutura e Organização Nacional da Educação do Campo, onde é possível verificar partes dos conteúdos que foram trabalhados com os alunos do curso.

Figura 3 – Disciplina ofertada no curso de Especialização em Educação do Campo na modalidade a distância

8



Estrutura e Organização da Educação Nacional e a Educação do Campo

Carga Horária: 30 hs
Professora: Alina Sousa de Miranda
Início da disciplina: 16/10/10

- Modulo IV - disciplina Estrutura e Organizacao da Educacao do Campo
- Estrutura e Organizacao da Educacao Nacional Alina bloco I
- Estrutura e Organizacao da Educacao Nacional Alina bloco II
- Estrutura e Organizacao da Educacao Nacional Alina bloco III
- Funeral de um lavrador - Chico Buarque
- A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO
- Movimentos sociais e políticas públicas para Educação do Campo
- EDUCAÇÃO DO CAMPO: Interfaces com os movimentos sociais
- Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo
- A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL PARAENSE
- Forum - Estrutura e Organização da Educação nacional e do Campo
- Tarefa Final - Estrutura e Organização da Educação nacional e do Campo
- Prova escrita - Estrutura e Organização da Educação Nacional
- Prova Final - Estrutura
- TAREFA PARA REPOSIÇÃO DE NOTA FINAL - ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO

Adaptado do AVA – UEMA/UEMANET

O curso teve o propósito de resgatar o reconhecimento e valorização da diversidade das populações do campo, a formação adequada de professores, a adequação dos conteúdos às particularidades locais, entre outras e contou com um número significativo de inscritos (quadro 8) e isso pode está relacionado a grande necessidade dos sujeitos que vivem no campo em compreender conteúdos que tratam das especificidades da sua realidade.

Quadro 8 - Números de vagas ofertadas e inscrições no curso de Especialização em Educação do Campo/UEMANET/UEMA

Polo UAB/UEMA	VAGAS OFERTADAS	Nº DE INSCRIÇÕES
1. ALTO PARNAÍBA	50	14
2. ANAPURUS	50	93
3. ARARI	50	316
4. BARRA DO CORDA	50	95
5. BOM JESUS DAS SELVAS	50	126
6. CAROLINA	50	82
7. CAXIAS	50	292
8. CODÓ	50	222
9. COELHO NETO	50	90
10. COLINAS	50	222
11. DOM PEDRO	50	54
12. FORTALEZA DOS NOGUEIRAS	50	113
13. GRAJAÚ	50	92
14. HUMBERTO DE CAMPOS	50	164
15. NINA RODRIGUES	50	75
16. SANTA INÊS	50	353
17. SANTA QUITÉRIA DO MARANHÃO	50	99
18. SANTO ANTÔNIO DOS LOPES	50	120
19. SÃO JOÃO DOS PATOS	50	156
20. TIMBIRAS	50	133
TOTAL	1000	2911

Fonte: SERRA; PEREIRA; COELHO 2010

No município de Nina Rodrigues montou-se uma turma com 25 alunos. O polo de apoio, presencial figura 4, foi estruturado na sede do município, mas atendeu alunos tanto da zona urbana quanto da zona rural.

Figura 4 – Polo UAB localizado em Nina Rodrigues (MA)



Fonte: COELHO, 2012.

São muitos os desafios em se tratando de cursos voltados para atender a realidade dos sujeitos que residem no campo, especificamente quando se pensa em continuidade. De fato, a educação do campo precisa sofrer reformulações no sentido de atender e discutir efetivamente a realidade do campo.

SEGUNDO CAPÍTULO
DINÂMICA TERRITORIAL E O PROCESSO DE CRIAÇÃO E OCUPAÇÃO
DO PROJETO DE ASSENTAMENTO PALMARES II



3 DINÂMICA TERRITORIAL E O PROCESSO DE CRIAÇÃO E OCUPAÇÃO DO PROJETO DE ASSENTAMENTO PALMARES II

A sociedade sempre tentou organizar seu território, procurando atender suas necessidades e isso é abordado muito bem por Santos (1994, p. 51) quando destaca que “a configuração territorial é dada pelas obras dos homens [...] cria-se uma configuração territorial que é cada vez mais o resultado de uma produção histórica e tende a uma negação da natureza, substituindo-a por uma Natureza itinerante, humanizada.”

Nessa perspectiva:

O conceito de território não pode ser classificado como físico ou fenômeno inanimado, mas como uma área onde há um elemento de centralidade, que pode ser uma autoridade exercendo soberania sobre as pessoas ou sobre o uso de um lugar. Direito, política e jurisdição são atributos que significam, sucintamente, uma expressão geográfica da dominação social em uma certa área. O território designa uma porção do espaço geográfico sob jurisdição de certos povos, ou seja, significa distinção, separação e compartimentação, a partir de comportamentos geopolíticos e psicológicos (SAQUET, 2007, p. 68).

O autor destaca ainda que os homens vivendo em sociedade tendem a territorializar suas atividades e isso está relacionado há reciprocidade e coexistência, sobretudo, nas relações espaciais e acrescenta que o território pode ser compreendido como área e, especificamente, como relação econômica e política.

Com sustentação teórica em autores como G. Deleuze, F. Guatarri, J. Gottmann, C Raffestin, R. Sack, entre outros que fortalecem os debates e aplicações no contexto geográfico brasileiro, Saquet (2007, p. 19) ressalta que “no Brasil e em outros países, há uma expansão e dissolução dos estudos territoriais, o que problematiza e enriquece as discussões, as pesquisas e as abordagens.” Contudo, em suas reflexões considera como questão essencial o reconhecimento das,

[...] Interfaces e as interligações existentes entre as diferentes vertentes /posições. O processo de apropriação do espaço geográfico é econômico, político e cultural. É resultado desta articulação. O mesmo acontece com o território, como fruto do processo de apropriação e domínio de um espaço, inscrevendo-se num campo de forças, de relações de poder econômico, político e cultural. Por isso, há posições/abordagens múltiplas, que tentam contemplar as relações entre as dimensões de EPC, ora privilegiando aspectos políticos e econômicos [Raffestin (1993). Conti e Sforzi (1997), Roverato (1996), Bagnasco (1977) Moretti (1999) e Saquet (2003)], ora econômicos e culturais [Rullani (1997), Dematteis (1995) e Raffestin (1984)], ora culturais e políticos [Haesbaert (1997), Gallo (2000) e Buzetti (2000)] [...]. Embora destaca-se em algumas obras duas dimensões, há autores que sinalizam para uma abordagem considerando-se elemento das três dimensões, [...] (SAQUET, 2004, p. 123).

Este capítulo faz uma abordagem sobre a dinâmica territorial, destacando as concepções de território e o processo de criação e ocupação do Projeto de Assentamento Palmares II, localizado em Nina Rodrigues MA.

3.1 Concepções de território e as relações sociais no campo

A constituição de um território é tratada por Moraes (2005), como um processo cumulativo, onde o território é analisado como resultado histórico que é possível perceber em diferentes momentos um resultado e uma possibilidade, ou seja, um movimento contínuo. Em seus estudos o autor destaca ainda que:

Cabem algumas palavras sobre o próprio conceito de território e de sua utilização em detrimento de outros mais usuais na literatura geográfica, como *hábitat*, *região* ou *área*. Sua escolha recai no atributo de ser o uso social o seu elemento definidor. Em outros termos, é a própria apropriação que qualifica uma porção da terra como um território. Logo esse conceito é impossível de ser formulado sem o recurso a um grupo social que ocupa e explora aquele espaço, o território – nesse sentido – inexistindo enquanto realidade apenas natural. Tal conceito traz, assim, duas vantagens; impede qualquer retorno as concepções naturalistas (que tanto marcaram a geografia tradicional) e aponta para uma visão social do objeto geográfico, posto, não mais como o lugar (a paisagem ou a superfície da terra), mas diretamente como a relação sociedade-espaço em si (MORAES, 2007, p. 45).

Haesbaert (2007) pontua três vertentes básicas sobre as concepções de territórios: a política, que faz referência às relações que envolvem espaço e poder em geral e se apresentam como a mais difundida onde percebe-se o espaço como delimitado e controlado; a cultural, que tende a priorizar a dimensão simbólica e mais subjetiva, considerando que destaca o território como produto da apropriação e valorização simbólica e a econômica, tratada como a menos difundida, que vê o território como fonte de recurso e, às vezes, incorporado em classes sociais e na relação capital-trabalho.

Além das concepções que envolvem a categoria território faz-se necessário compreender o processo de territorialidade que é muito bem abordado por Saquet (2011) quando reconhece em seus estudos três domínios de territorialidade como: uma que trata da territorialidade humana, cuja discussões são mais acentuadas por estudiosos da geografia; outro contemplando a vida animal não humana e por último, o domínio espiritual, onde cada domínio apontado pelo autor apresenta relações e elementos específicos.

As vertentes apontadas por Haesbaert e Saquet são fundamentais para se entender a dinâmica territorial. Fortalecendo essas discussões, Fernandes (2000) destaca que: as categorias educação, cultura, produção, trabalho, organização política, mercado etc; devem ser consideradas como relações sociais constituintes das dimensões territoriais. O autor afirma que Elas não existem em separado, ou seja, a educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões.

Fernandes e Molina (2004) afirmam que os povos do campo apresentam como base de sua existência o território, onde realizam suas plantações e reproduzem as relações sociais que caracterizam suas identidades e que viabilizam a permanência na terra.

De fato, o território é organizado pela sociedade, através de suas ações possibilitam a transformação da natureza, controlando certas áreas e atividades, política e economicamente; significa relações sociais e complementaridade; processualidade histórica e relacional, ou seja, é entendido muito além de área, superfície e palco de ações: significa um lugar de relações sociais, internas e externas (em pequenas e grandes escalas), como espaço aberto em constante transformação (SAQUET, 2007, p. 51).

Contudo, para esses grupos sociais se firmarem em um mundo cada vez mais globalizado, precisam de projetos políticos próprios de desenvolvimento socioeconômico, cultural, ambiental e principalmente políticas educacionais que trate especificamente das particularidades campesina. Assim,

Sem política pública e financiamento, a educação não se universaliza, pois é preciso construir uma política nacional de Educação Pública que contemple os trabalhadores e as especificidades do Campo, tendo como eixo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovada desde 2002, orientação fundamental para garantir avanços na Educação do Campo e que se precisa conhecer bem, assim como a resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 (TAFFAREL et. al., 2010, 59).

É preciso reconhecer que as relações sociais não se desenvolvem no vácuo, mas sim nos territórios, ou seja, as relações são construídas e pensadas para transformar os territórios. Não se pode negar que, as relações sociais e os territórios devem ser analisados em suas completividades, pois os territórios são espaços geográficos e políticos, onde os sujeitos sociais executam seus projetos de vida, visando o desenvolvimento. Assim, os sujeitos sociais tendem a se organizar por meios das relações de classe para desenvolver seus territórios (MOLINA, 2006).

Nesse sentido, a categoria desenvolvimento territorial só vai ganhar forças caso leve em consideração os elementos que compõe o território. Saquet (2007), em seus estudos não percebe o território, levando em consideração só a natureza e a sociedade, ou seja, ele reforça que para se compreender o território faz-se necessário entender o contexto econômico, política e cultura; ideia e matéria; identidades e representações; apropriação, dominação e controle; descontinuidades; conexão e redes; domínio e subordinação; degradação e proteção ambiental; terra, formas espaciais e relações de poder; diversidade e unidade.

O autor destaca ainda a necessidade de superar as concepções que são consideradas como simplistas onde os territórios não possuem sujeitos sociais e destaca a importância de se compreender os segmentos complexos do mundo que indiscutivelmente vão direcionar para os caminhos que podem possibilitar o desenvolvimento. Todavia, alerta que “cada sociedade produz seu(s) território (s) e territorialidade (s), a seu modo, em consonância com suas normas, regras, crenças, valores, ritos e mitos, com suas atividades cotidianas” (SAQUET, 2007 p. 24).

No entanto, essa produção ao seu modo que é conduzida por um sistema capitalista pode abrir precedentes negativos quando se trata de desenvolvimento desigual, sobretudo, quando se trata de territórios camponeses. Nessa perspectiva Fernandes (2010, p. 744) faz referência ao território camponês destacando que:

O território camponês é uma unidade espacial, mas também é o desdobramento dessa unidade, caracterizada pelo modo de uso desse espaço que chamamos de território, por causa de uma questão essencial que é a razão de sua existência. A unidade territorial se transforma em território camponês quando compreendemos que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental.

Fernandes (2010) aprofunda suas discussões reforçando que é a prática dessa relação social que possibilita a existência do território camponês, que por sua vez, promove a reprodução dessa relação social. Assim, essas relações sociais e seus territórios são construídos e produzidos, através da resistência, por uma infinidade de culturas camponesas, num processo de enfrentamento permanente com as relações capitalistas.

Para Lefebvre (2001), as relações de produção marcam essa sociedade com sua característica, com sua dominação, com o poderio da classe dominante. Nessa guerra geral, o capital, propriedade direta ou indireta das subsistências e

meios de produção, é a arma da luta. Aquele que não tem capital e nem dinheiro, ninguém se preocupa com ele.

Brandão (2007) destaca que a existência de recursos, sua distribuição desigual no espaço e sua mobilidade imperfeita dão origem ao problema econômico regional que terminam, gerando conflitos entre os sujeitos que habitam essas regiões, cujas várias manifestações à economia regional tenta investigar. As regiões são, nessas construções teóricas, meros receptáculos neutros, sítios sem textura ou entorno e o espaço é plenamente identificado a distância. Para Fernandes (2005, p. 6):

A conflitualidade e o desenvolvimento acontecem simultâneo e conseqüentemente, promovendo a transformação de território, modificando paisagens, criando comunidades, empresas, municípios, mudando sistemas agrários e bases técnicas, complementando mercados, refazendo costumes e culturas, reinventando modos de vida reeditando permanentemente o mapa da geografia agrária, reelaborado por diferentes modelos de desenvolvimento. A agricultura camponesa estabelecida ou que estabelece por meio de ocupações de terra e implantação de assentamentos rurais, resultantes de políticas de reforma agrária, promovem conflitos e desenvolvimento. A agricultura capitalista, na nova denominação de agronegócio, se territorializa, expropriando o campesinato, promovendo conflito e desenvolvimento.

Em se tratando de desigualdades regionais um dos exemplos que se encaixa nesse contexto está voltado para as diferenças existentes entre territórios rurais e urbanos. Sobre essas questões Favareto (2010, p. 37), faz referência ao Brasil, afirmando em seus estudos que é tempo de se estabelecer “um pacto, na sociedade brasileira, em torno da paridade entre as regiões rurais e urbanas. A ideia central é que um cidadão tenha garantido seu direito a bens e serviços independentemente de viver em meio rural ou urbano.”

É fato, que determinados bens e serviços citando como exemplo atendimentos da saúde de alta complexidade, não pode ser instalados em todo o país, sobretudo, em áreas consideradas remotas ou de muita baixa densidade populacional. O que deve ser priorizado é o estabelecimento de metas para que, num horizonte de uma geração, possa ser garantido as regiões rurais e urbanas, a oferta de educação em qualidade similar aquela encontrada na média das regiões urbanas, o acesso a saúde básica e oportunidades de trabalho e renda (FAVARETO, 2010, p. 37).

Assim, é importante destacar quando Harvey (2004) ao fazer uma abordagem sobre o desenvolvimento geográfico desigual faz uma análise crítica sobre o papel da globalização, que tem intensificado as desigualdades sociais, ou

seja, nem todos são beneficiados e isso implica em resultados negativos para as classes menos favorecidas.

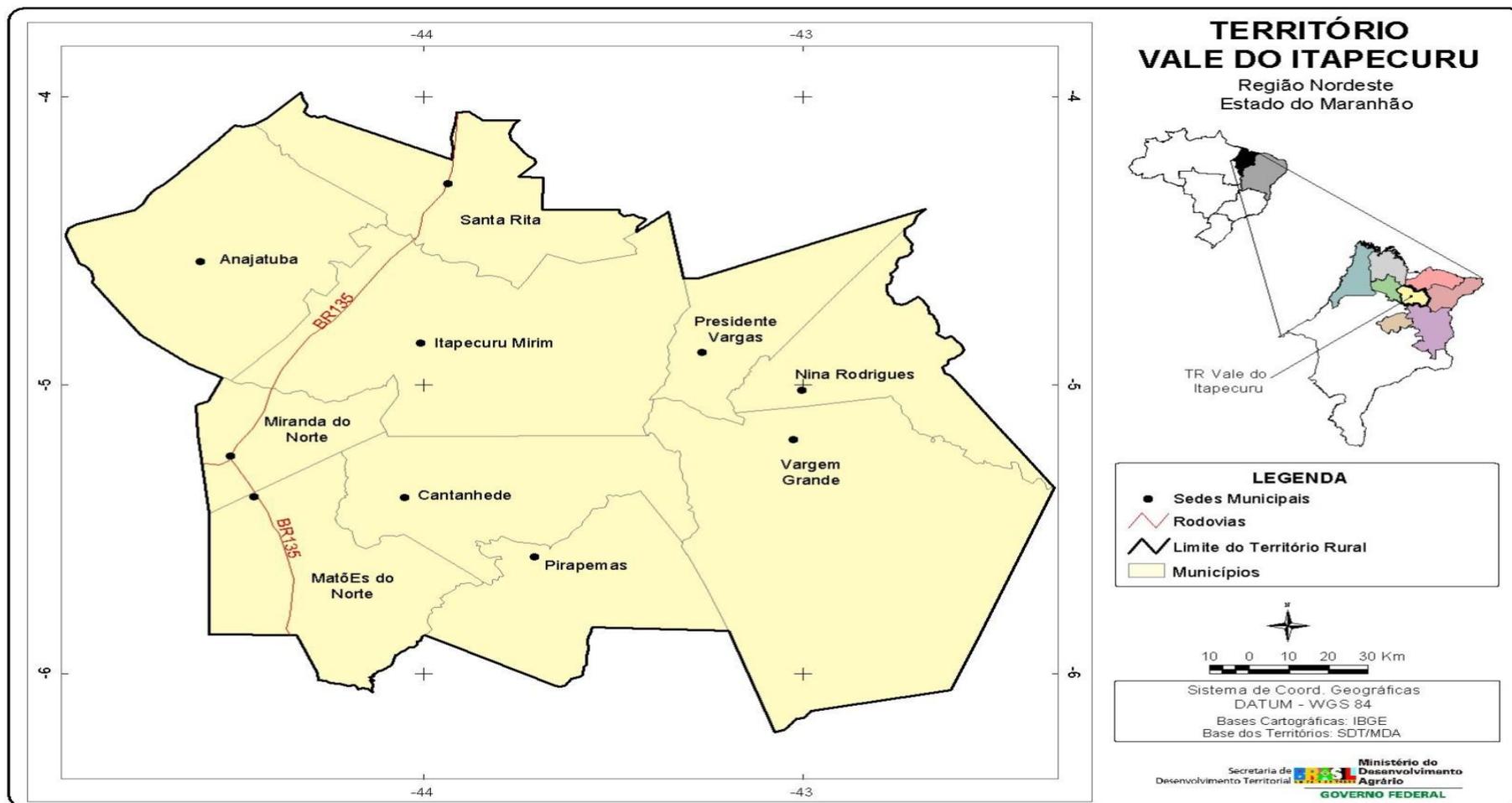
Nesse contexto, os movimentos sociais se apresentam como significativos ao buscar reverter esse quadro, pois trata-se de um grupo que fixados em seus objetivos acabam alcançando bons resultados.

3.2 Dinâmica e o processo de criação e ocupação do PA Palmares II

O Assentamento Palmares II está localizado No território do Vale do Itapecuru - Ministério do Desenvolvimento Agrário/MDA figura 5. Dados do MDA (2012) revelam que o Vale do Itapecuru apresenta uma área de 8.932,20 Km² onde estão localizados os municípios de Anajatuba, Cantanhede, Itapecuru Mirim, Matões do Norte, Miranda do Norte, Nina Rodrigues, Pirapemas, Presidente Vargas, Santa Rita e Vargem Grande.

Nessa região residem 268.335 habitantes, dos quais 127.814 vivem na área rural, o que corresponde a 47,63% do total. Possui 16.865 agricultores familiares, 6.130 famílias assentadas e 54 comunidades quilombolas. Seu IDH médio é 0,57.

Figura 5 - Território Vale do Itapecuru-Mirim



Fonte: Ministério do Desenvolvimento Agrário-MDA

As figuras 6 e 7, mostram o Rio Munin que separa o Projeto de Assentamento da sede. As imagens mostram que o acesso a sede é bastante precário especificamente quando o nível do rio está bastante elevado.

As visitas realizadas quando da aplicação da pesquisa de campo possibilitou vivenciar as dificuldades enfrentadas pelos moradores que fazem essa travessia com bastante frequência, considerando que precisam suprir suas necessidades. Na figura 8 é possível observar a estrada que dá acesso a comunidade Santa Isabel.

Figura 6 – Área que separa a sede de Nina Rodrigues do Assentamento Palmares II



Fonte: COELHO, 2012.

Figura 7 – Moradores realizando a travessia entre a sede Nina Rodrigues e o PA Palmares II



Fonte: COELHO, 2012.

Figura 8 – Estrada que dá acesso a comunidade Santa Isabel pertencente ao PA Palmares II



Fonte: COELHO, 2012.

Os resultados da pesquisa mostram que 74% dos assentados entrevistados sempre residiram na área que envolve o assentamento. Os resultados reforçam as discussões apresentadas por Mattos Junior (2010) quando diz que no Estado do Maranhão houve, em grande parte dos assentamentos, um processo de regularização fundiária, onde as famílias já se encontravam nas áreas alvo das desapropriações e que historicamente já tinham uma relação com a terra, seja produtiva e/ou cultural.

Delgado (2005, p. 72) afirma que:

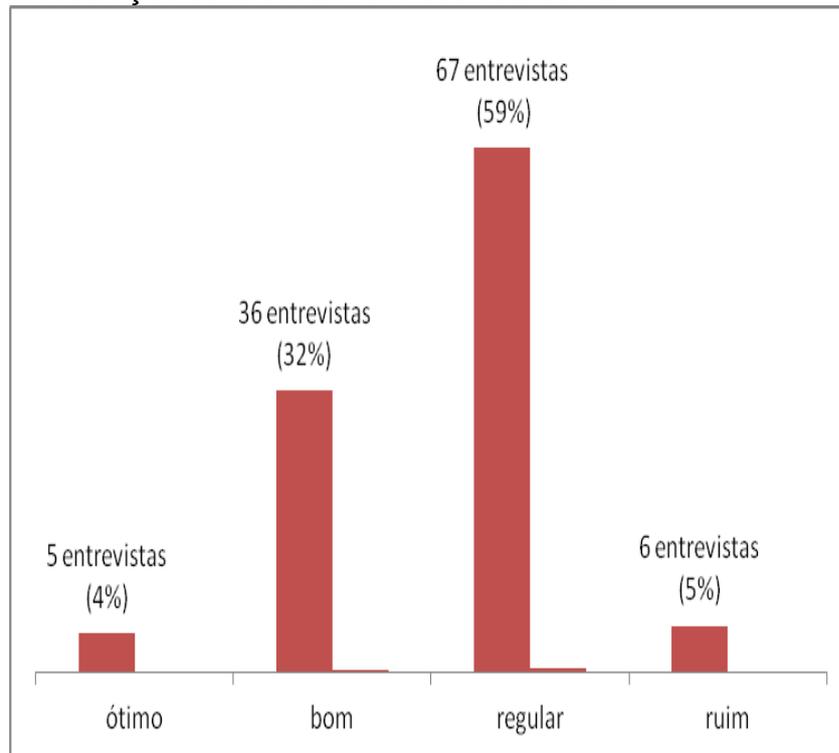
Uma característica secular da estrutura fundiária brasileira é a sua alta desigualdade. Este traço perpassa todo o período da 'modernização conservadora' e do 'ajustamento constrangido'. De fato, nos últimos anos a concentração fundiária manteve-se visceralmente arbitrada pelo poder do Estado. No período posterior à Constituição de 1988 houve avanços de direitos sociais, inclusive direitos agrários, que afirmam compromissos com a igualdade. Simultaneamente aos avanços no campo jurídico-institucional, contudo, corresponderam constrangimentos no campo econômico. A resultante líquida desse jogo de forças mantém a desigualdade praticamente inalterada.

Para Rodrigues, Costa e Farias Filho (2010), essas adversidades podem estar diretamente vinculadas ao processo de ocupação do território brasileiro, considerando a distribuição de grandes extensões de terras, que gerou e tem perpetuado a concentração de terras. Isso, certamente, tem originado diversos problemas no espaço campesino, que são acentuados atualmente em função das novas formas de concentração da propriedade da terra.

O gráfico 2 apresenta o percentual dos entrevistados em relação a satisfação com a moradia. Os resultados mostram que 67% dos assentados entrevistados consideram sua moradia regular e 36% responderam ser boa. É importante destacar que, a maioria das casas localizadas no PA Palmares II receberam recursos do governo Federal no processo de construção.

Contudo, alguns moradores se mostram insatisfeito com suas casas e justificam a insatisfação apontando os problemas na estrutura física das casas, no uso de material inferior de baixa qualidade o que certamente termina gerando desconforto para as famílias, pois algumas já começaram a apresentar rachaduras nas paredes e desgastes no telhado entre outros problemas. Nas figuras 9 e 10 é possível observar algumas casas localizadas no Assentamento.

Gráfico 2 – Classificação da moradia no PA Palmares II



Fonte: Pesquisa de Campo elaborado pela autora

Figura 9 – Residências localizadas no PA Palmares II



Fonte: COELHO, 2012.

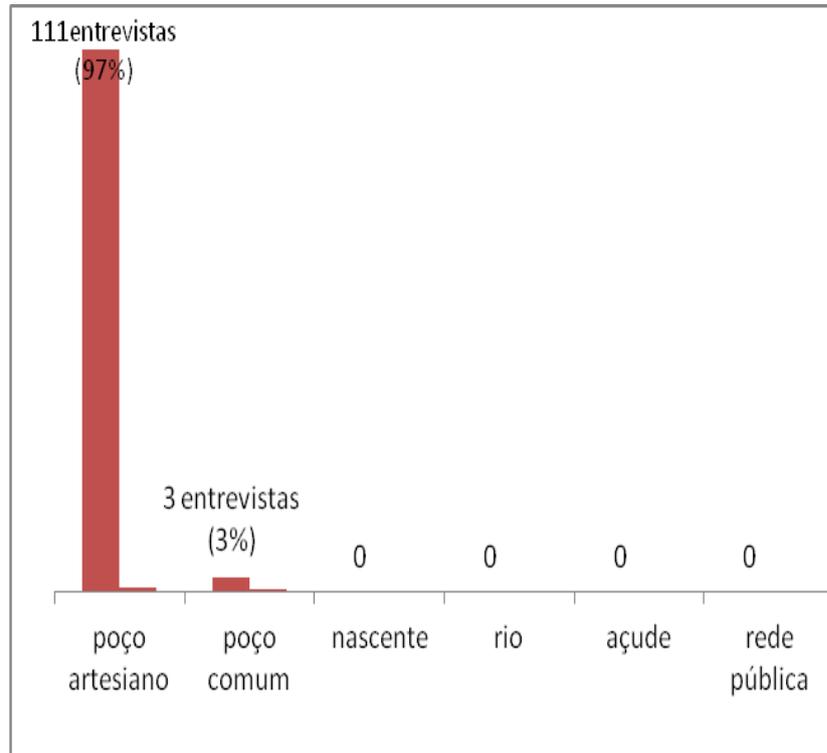
Figura 10 – Residências localizadas no PA de Assentamento Palmares II



Fonte: COELHO, 2012.

Em relação ao acesso a água 97% dos entrevistados gráfico 3 se beneficiam dos poços artesianos localizados em cada comunidade pertencente ao assentamento. Considerando o percentual de assentados envolvidos na pesquisa que são beneficiados com o abastecimento de água, percebe-se que as comunidades localizadas no PA Palmares II não apresentam necessidades no que se refere ao abastecimento de água.

Gráfico 3 – Percentual dos assentados em relação ao abastecimento da água em sua moradia

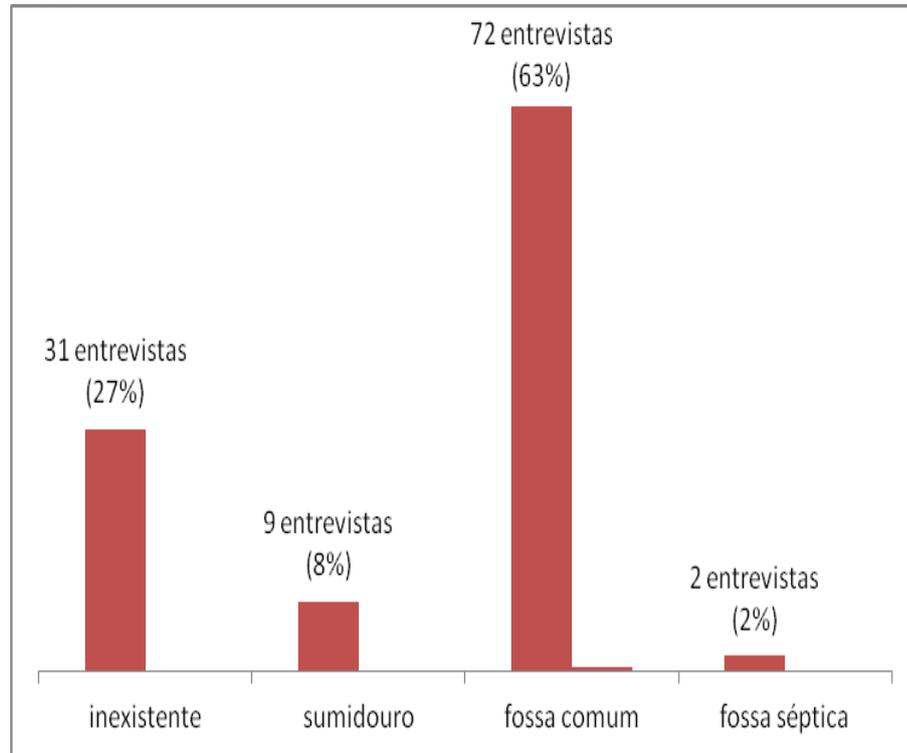


Fonte: Pesquisa de Campo elaborado pela autora

O gráfico 4 revela que 31% dos entrevistados não possuem nenhum tipo de esgoto sanitário. Os dados mostram que o assentamento em estudo apresenta carências em relação ao saneamento básico, essa carência afeta a qualidade de vida, já que os problemas ambientais tendem a se acentuar.

É notório que as consequências decorrentes da ausência de saneamento básico são preocupantes, sobretudo em relação a contaminação do ar; a poluição do solo; a presença de vetores (moscas, baratas, pulgas, mosquitos e ratos), além dos odores causados e os problemas sociais que certamente implica em prejuízos a saúde dessas pessoas que ficam suscetíveis a diversas doenças.

Gráfico 4 – Percentual dos assentados em relação ao tipo de esgoto utilizado em sua moradia



Fonte: Pesquisa de Campo elaborado pela autora

O PA Palmares II possui apenas um posto de saúde figura 11 para atender às necessidades dos assentados e fica localizado na comunidade Santa Isabel. Em relação ao nível de satisfação no que se refere aos serviços de saúde prestado à comunidade, a pesquisa mostrou que 78% dos assentados entrevistados gráfico 5 consideram o atendimento regular.

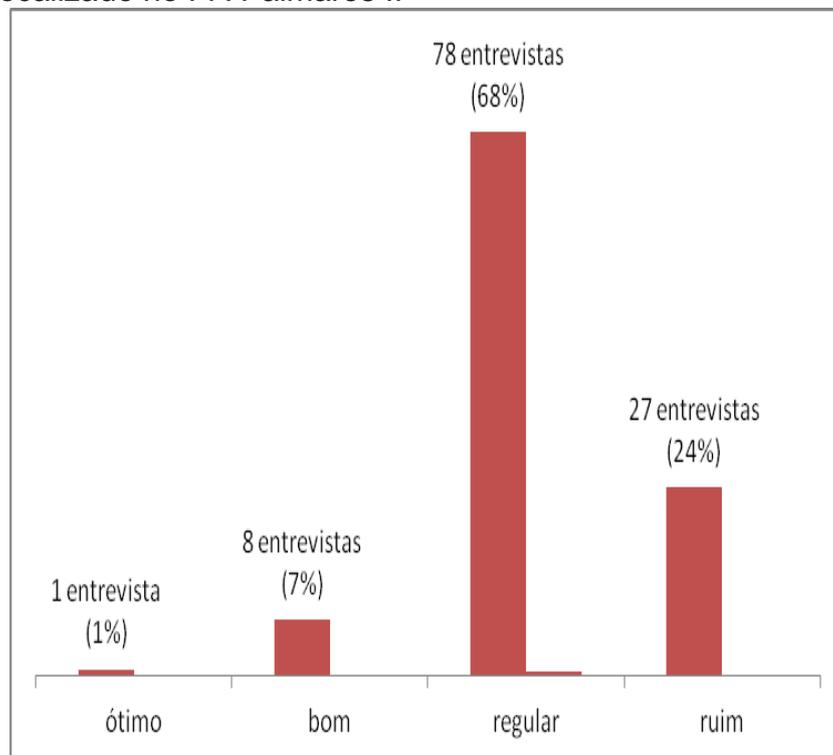
Contudo, ressaltaram que na maioria das vezes que buscam atendimento não são atendidos e precisam se deslocar para sede, pois é frequente a falta de matérias para realizar os atendimentos básicos.

Figura 11 – Posto de saúde localizado no PA Palmares II



Fonte: COELHO, 2012

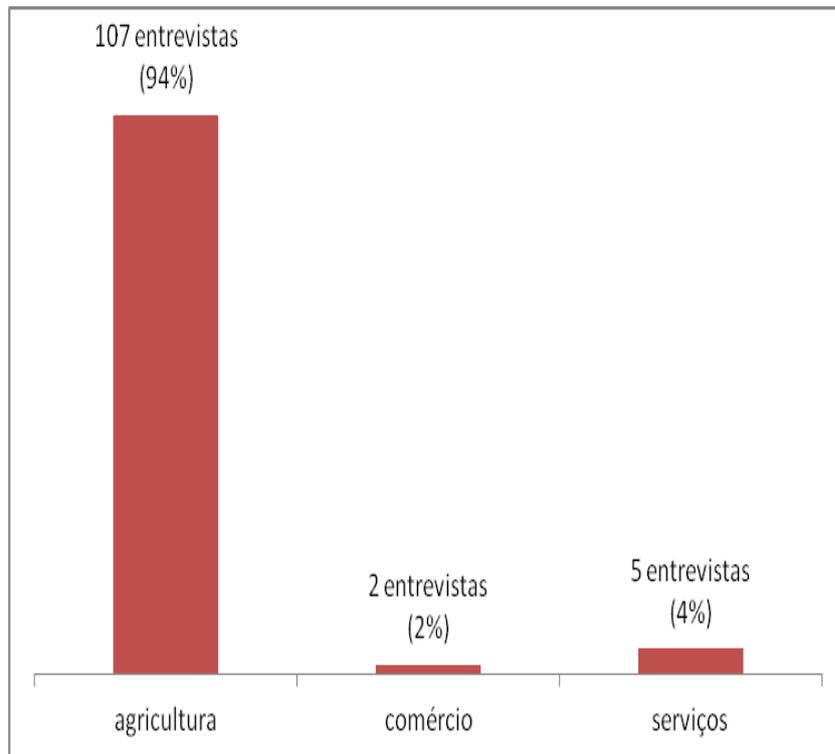
Gráfico 5 - Nível de satisfação dos assentados em relação ao atendimento no posto de saúde localizado no PA Palmares II



Fonte: Pesquisa de Campo elaborado pela autora

No aspecto produtivo, o estudo revelou que as atividades econômicas realizadas nesse assentamento estão voltadas para a agricultura familiar (gráfico 6), ou seja, 94% dos assentados envolvidos na pesquisa afirmaram trabalhar com agricultura e 2% com o comércio figura 12 . Para complementar a renda familiar as mulheres que residem no PA de Assentamento Palmares II quebram coco figura 13.

Gráfico 6 – percentual dos assentados em relação as atividades que desenvolvem no assentamento



Fonte: Pesquisa de Campo elaborado pela autora

Segundo Neves (2007, p. 9, grifo do autor):

O termo *agricultura familiar* é posteriormente, nos já referidos campos acadêmicos americano e europeu, consagrado sob outros significados, qualificados pelas críticas elaboradas ao modelo de interdependência entre agricultura e indústria (acirrador de exclusões e de expropriações diversas). E no Brasil foi assumido tanto por pesquisadores de múltiplas disciplinas, como pela representação política dos trabalhadores rurais. Todos operaram nessa consagração classificatória, mas para fazer reconhecer a legitimidade e a modernidade dos objetivos da ação política de trabalhadores rurais, de assentados e agricultores parcelares, em busca de enquadramento profissional, de acesso a recursos creditícios e de assistência técnica, enfim, em tese asseguradores da reprodução de modos de produzir sob orientação relativamente diversa da organização capitalista.

Figura 12 – Comércio localizado na comunidade Alto Alegre



Fonte: COELHO, 2012

Figura 13 – Quebradeira de coco residente na comunidade São Domingos



Fonte: COELHO, 2012

Para o desenvolvimento das atividades agrícolas a comunidade que habita o Assentamento Palmares II utiliza-se do sistema de corte e queima. Trata-se de uma prática que é considerada comum no cultivo de produtos agrícolas no Maranhão. Essas práticas certamente estão relacionadas à ausência de tecnologias avançadas que poderiam contribuir para o avanço dessas atividades.

Como resultados das atividades agrícolas destacam-se como principais produtos produzidos no assentamento o arroz, feijão e milho. Atualmente, o Assentamento conta com uma usina de beneficiamento de arroz, um alambique para o fabrico de tiquira (aguardente de mandioca) e um caminhão, que foram adquiridos com os recursos oriundos do Fomento Alimentação oferecidos pelo Governo Federal para os investimentos iniciais dos assentados para estabelecimento no local (JARDIM; et al., 2010, p. 8).

A agricultura familiar que vem ganhando cada vez mais legitimidade social, política e acadêmica no Brasil, passando a ser utilizada com mais intensidade nos discursos conduzidos pelos movimentos sociais rurais, pelos órgãos governamentais e por segmentos do pensamento acadêmico, principalmente pelos estudiosos das Ciências Sociais que se ocupam da agricultura e do mundo rural (SCHNEIDER, 2003).

Schneider (2003) ressalta que, a concretização da agricultura familiar inserida no cenário social e político do Brasil está associada à legitimação que o Estado lhe emprestou criando, o Pronaf (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar) em 1996. Para tanto, o programa foi criado, visando uma resposta às intensas pressões do movimento sindical rural desde o início dos anos de 1990, que nasceu com o intuito de possibilitar o crédito agrícola, bem como, apoio institucional contemplando às categorias de pequenos produtores rurais que sempre eram deixados de fora das políticas públicas ao longo da década de 1980 e encontravam sérias dificuldades de se manter na atividade.

No quadro 9, é possível perceber o número de estabelecimentos agropecuários bem como as áreas por utilização das terras no município de Nina Rodrigues. Os dados do censo agropecuário de 2006 revelam que o município em estudo possui 736 estabelecimentos agropecuários e destes 702 são de agricultores familiares com 87% cultivando lavouras temporárias.

Quadro 9 - Número de estabelecimentos agropecuários e Área dos estabelecimentos por utilização das terras e agricultura familiar na zona rural de Nina Rodrigues – MA

Ano = 2006				
Utilização das terras	Agricultura familiar	Variável		
		Número de estabelecimentos agropecuários (Unidades)	Número de estabelecimentos agropecuários (Percentual)	Área dos estabelecimentos agropecuários (Percentual)
Total	Total	736	100,00	100,00
	Não familiar	34	4,62	64,05
	Agricultura familiar	702	95,38	35,95
Lavouras – permanentes	Total	165	22,42	3,89
	Não familiar	6	0,82	0,10
	Agricultura familiar	159	21,60	3,79
Lavouras – temporárias	Total	669	90,90	40,41
	Não familiar	27	3,67	25,14
	Agricultura familiar	642	87,23	15,27

Fonte: Censo Agropecuário, 2006 - IBGE

O quadro 10 apresenta um demonstrativo do rendimento médio da produção da lavoura temporária no município de Nina Rodrigues em 2010.

Quadro 10 - Área plantada, quantidade produzida e valor da produção da lavoura temporária na zona rural de Nina Rodrigues – MA

Ano = 2010			
Lavoura temporária	Variável		
	Área plantada (Hectares)	Quantidade produzida (Toneladas)	Valor da produção (Mil Reais)
Arroz (em casca)	1.163	1.279	703
Feijão (em grão)	253	75	146
Mandioca	1.425	7.631	2.671
Milho (em grão)	867	277	139

Fonte: Produção Agrícola Municipal, 2010- IBGE

Os dados mostram a necessidade de se estudar essas áreas no sentido de buscar compreender a dinâmica que envolve a comunidade campesina, sobretudo as discussões que cercam a agricultura familiar e qual sua relação com o contexto educacional, bem como, outras questões que estão enraizadas no espaço rural.

É importante ressaltar, que atualmente no assentamento a demanda do uso dos recursos naturais tem superado a capacidade de suporte do ambiente e isto está contribuindo para o desenvolvimento de práticas agrícolas em áreas mais baixas nas proximidades das matas ciliares, considerando que as áreas mais altas estão em um estágio avançado de degradação e isto pode estar relacionado à incompatibilidade entre o sistema utilizado e o módulo rural (RODRIGUES; COSTA; FARIAS FILHO, 2010).



4 ASSENTAMENTO PALMARES II E SUA ESTRUTURA SOCIAL: impactos das políticas educacionais na vida dos assentados

A compreensão do processo de organização social de assentamentos rurais a partir da perspectiva educacional apresenta-se de forma bastante complexa, sobretudo, quando o entendimento requer uma leitura detalhada das políticas educacionais que atenderam essas áreas.

São muitos os problemas que envolvem os sujeitos que habitam o campo e quando se trata do contexto educacional esses problemas tendem a se agravar, já que não se referem apenas a ausência de condições estruturantes de acesso a educação, ou seja, faltam escolas equipadas no espaço campesino que atrelada a falta de professores capacitados terminam contribuindo para o agravamento do quadro educacional nestas áreas.

De forma geral, os assentamentos rurais localizados no estado do Maranhão apresentam carências no que se refere ao atendimento das necessidades básicas como: saneamento básico, serviços de saúde, bem como, a implementação de políticas educacionais.

A pesquisa realizada com os assentados do PA Palmares mostrou que são muitas as insatisfações dos assentados em relação aos serviços prestados pelo poder público e reforçaram que muitos dos cursos que atenderam a comunidade deram-se de forma rápida e não foram reofertados.

4.1 A organização social do PA Palmares II

Compreender o processo de organização social de assentamentos rurais consolidados a partir da implementação do Plano Nacional de Reforma Agrária não é tarefa fácil, sobretudo, quando essa compreensão leva em consideração os impactos das políticas educacionais na vida dos assentados.

As políticas para os assentamentos em geral, são elaboradas por técnicos, estes distantes da realidade social dos assentados, que por sua vez, são ignorados, bem como sua história, seus valores e interesses. Em decorrência, o resultado dessas políticas (no tocante aos aspectos financeiros) são considerados tensões entre os membros dos

assentamentos e as entidades governamentais que são responsáveis por sua execução (BARONE, 2006, p. 206).

O Projeto de Assentamento Palmares II é composto por 9 comunidades que estão assim distribuídas; São Domingos, Retiro, Alto Alegre, Balaiada, Santa Isabel, Palmares, Amapá, Pirinan e Macacos.

A dimensão da organização interna de assentamentos rurais pode ser considerada como um lócus privilegiado para aplicação do exercício da liberdade, visto como elemento indispensável para a conquista de um real desenvolvimento. Assim, distintas experiências foram colocadas a termo na busca de alternativas organizativas e a viabilidade de gestão dos territórios dos assentamentos. No entanto, pouco sucesso, relacionados a permanências e expressão regional, tiveram as experiências que preconizaram a gestão coletiva e do conjunto dos meios de produção no assentamento Ferrante (2006).

Para expor suas inquietações e buscar alternativas para resolvê-las os moradores das comunidades realizam reuniões mensais nas associações localizadas em sua comunidade. A figura 14 mostra a Associação dos pequenos produtores rurais de São Domingos. Essa comunidade é a mais próxima da sede e na figura 15 podemos observar a Associação Comunitária dos produtores rurais do povoado Alto Alegre.

Figura 14– Associação dos produtores rurais da comunidade São Domingos



Fonte: COELHO, 2012

Figura 15 – Associação comunitária dos produtores rurais do povoado Alto Alegre



Fonte: COELHO, 2012

Diálogos estabelecidos junto às comunidades que habitam o assentamento mostram que a realidade do PA Palmares II no que se refere ao contexto educacional é bem distante do que os assentados precisam e isso certamente se concretiza em fortes impactos negativos na realidade desses sujeitos que vivem no e do campo.

O município de Nina Rodrigues é atendido por um quantitativo de 34 escolas do ensino fundamental em que as atividades são conduzidas por 137 docentes e 3 escolas do ensino médio que possui 21 professores. Esses estabelecimentos educacionais atendem os alunos da zona urbana e zona rural IBGE (2010).

Em relação aos problemas educacionais vivenciados na comunidade a gestora da escola Francisco Rodrigues revela que:

Como a demanda é grande no município tem alunos que concluem o ensino fundamental a tendência é sair do assentamento porque não tem o ensino médio. O ano passado fizemos uma comissão e fomos até a Secretaria Regional reivindicar o ensino médio para a comunidade Palmares e, infelizmente até hoje não temos uma resposta, saíram os educandos da 8ª série no ano passado e todos já foram para sede, essa é uma grande preocupação nossa com a educação do Assentamento Palmares, buscar o ensino médio é uma meta dos assentados.[...] a criança, o adolescente e o jovem quando sai do campo para cidade ele perde as raízes, ele passa por um processo de aculturação e perde sua cultura, vai viver a cultura da cidade e isso não é bom pro assentamento, porque quando ele retorna ele vem trazer valores que não

são da família dele e há um impacto grande (Entrevista com gestora da Unidade Integrada Francisco Rodrigues localizada na comunidade Palmares, em 23 de novembro de 2012).

As atividades desenvolvidas nas escolas localizados no Projeto de Assentamento estão sob a coordenação da secretaria de educação do município Nina Rodrigues (figura 16), que conforme opinião dos professores e gestores das escolas locais deixa muito a desejar, ou seja, não acompanha as atividades como deveria e isso termina implicando na descontinuidade das políticas educacionais voltadas para o campo. Para a gestora da escola Unidade Integrada Francisco Rodrigues da Silva:

A escola não possui coordenador pedagógico, a prefeitura disse que não tem como pagar mais um funcionário, o gestor tem que fazer o papel de gestor, do coordenador pedagógico, o papel do secretário e ainda de office boy, levando os documentos para secretaria. O apoio da secretária é bem curto, inclusive de todo o tempo, a atual secretaria de educação tem 8 anos de administração e dentro de 8 anos de gestão veio na comunidade uma única vez, com a intenção de implantar o multisseriado na escola, mas a comunidade não aceitou, por entender que o multisseriado não tem rendimento, as demais escolas do assentamento trabalha com o multisseriado (Entrevista com gestora da Unidade Integrada Francisco Rodrigues localizada na comunidade Palmares, em 23 de novembro de 2012).

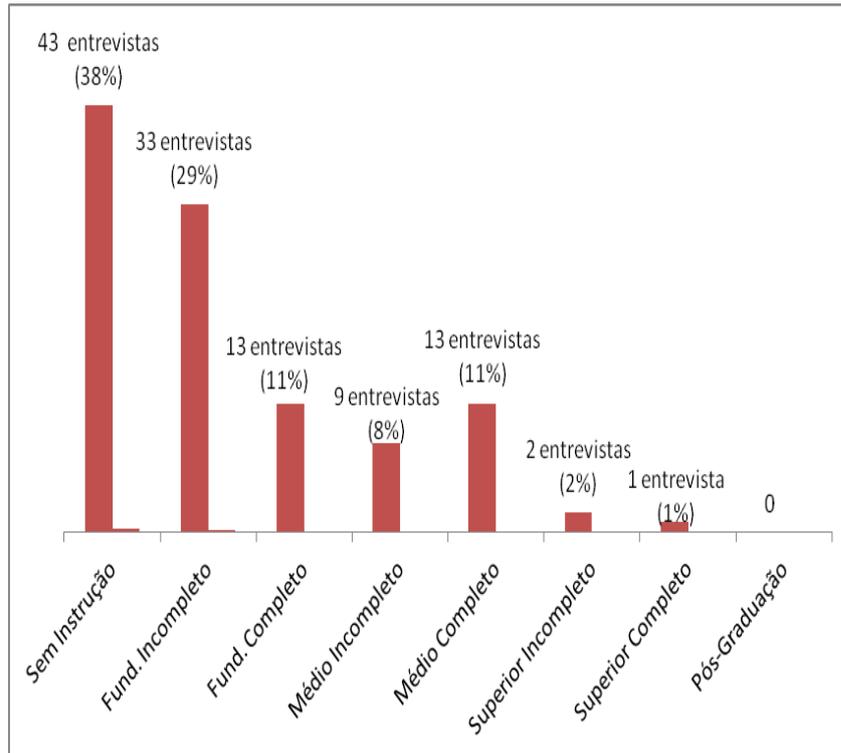
Figura 16– Secretaria Municipal de Educação de Nina Rodrigues (MA)



Fonte: COELHO, 2012

O gráfico 7 apresenta os resultados em relação ao grau de escolaridade dos assentados envolvidos na pesquisa. Os resultados mostram que 38% dos entrevistados nunca frequentaram a escola e 29% possuem o ensino fundamental incompleto. Os dados são preocupantes considerando o elevado grau de analfabetismo.

Gráfico 7 – Grau de escolaridade dos assentados entrevistados



Fonte: Pesquisa de Campo elaborado pela autora

Os dados são preocupantes e abre precedentes para se refletir sobre os profissionais que atuam em escolas rurais, considerando que grande parte delas são atendidas por professores que não possuem uma formação adequada para trabalhar a realidade do campo. Entre os que apresentam melhor qualificação, foram obtidos em cursos superiores e de magistério que quando refletem questões relacionadas ao espaço rural, acabam por reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas (LOPES, 2006).

Entrevistas realizadas com as professoras que atuam na escola Francisco da Silva, questionando sobre a relação existente entre a estrutura curricular da escola com a realidade do campo, a professora Jacileia de Moraes Sousa que atua no ensino fundamental menor a 5 anos destacou que:

Apesar do município não oferecer a grade curricular em relação ao campo, nos dessa escola tentamos aproximar os conteúdos a nossa realidade, tanto isso, que semestralmente fazemos os projetos pedagógicos que justamente trabalham a nossa realidade, nos buscamos os conteúdos programáticos que estão nos livros, mas tentamos aproximar o máximo possível da nossa realidade. A educação do campo também não é trabalhada como realmente deve ser, por conta de não ter profissionais preparados pra isso não há capacitação de modo especial pra professores que moram na zona urbana que vão se deslocar para pra zona rural é um contraste de, como eu diria, é como se fosse algo que não batesse eu saio de uma realidade vou me deparar com outra completamente diferente e não fui preparada para trabalhar com educação do campo e no campo. Em Nina Rodrigues a educação é basicamente rural, pois a maioria das escolas são localizadas na zona rural os profissionais na sua maioria são da sede e alguns até de outras cidades. Acredito que a educação do campo seja preparar os alunos para viver no e do campo e na verdade a gente prepara eles pra viver nas grandes cidades, nas metrópoles e na própria comunidade há necessidade de profissionais.

O professor que atua em escolas do campo deve se integrar a realidade do lugar, ou seja, procurar se identificar como sujeito que faz parte da comunidade, procurando efetivar a escola “do” campo e não “no” campo. Agindo assim, pode despertar o interesse do jovem em permanecer no campo e auxiliar o camponês a agir com plena cidadania.

Para Kolling (et al., 2002) a expressão “no campo” está relacionada ao direito do povo em ser educado especificamente no lugar onde vive. Já o termo “do campo”, aponta que a educação deve vincular a participação dos sujeitos e respeitar a cultura, bem com, as necessidades sociais do lugar onde vive.

As figuras 17 e 18 mostram as escolas Unidade Integrada Francisco Rodrigues da Silva que fica localizada na Comunidade Palmares e a Unidade Integrada Maria Mata localizada na comunidade São Domingos, ambas pertencentes ao Projeto de Assentamento Palmares II, atendendo alunos residentes no Assentamento.

Figura 17 – Escola que atende aos discentes residentes na Comunidade Palmares pertencente ao PA Palmares II



Fonte: COELHO, 2012

Figura 18 – Escola que atende aos discentes residentes na Comunidade São Domingos pertencente ao PA Palmares II



Fonte: COELHO, 2012

As escolas que estão localizadas no Assentamento Palmares II apresentam boa estrutura física, considerando que foram reformadas recentemente. Todavia, a reforma não deve ser pensada apenas para resolver problemas do espaço físico, ou seja, é preciso pensar na parte pedagógica e principalmente na reformulação do currículo priorizando os conteúdos que abordam a realidade campesina. Queiroz (2011, p. 7):

É preciso conhecer, reconhecer, resgatar, respeitar e afirmar a diversidade sociocultural dos povos que vivem/habitam no campo e do campo. Mencionamos alguns, para exemplificar, mas cada Escola, a partir das suas realidades, deverá trabalhar este tema, ampliando e aprofundando esta diversidade dos povos do campo. Pode-se falar de: acampados, arrendatários, assalariados rurais, assentados, comunidades camponesas, comunidades negras rurais, indígenas, extrativistas, meeiros, pequenos agricultores, pescadores, posseiros, povos das florestas, quilombolas, reassentados atingidos por barragens, ribeirinhos, entre outros. Na Escola do Campo, nos diversos níveis, vários aspectos podem ser trabalhados, como por exemplo identificar quais os povos do campo existem em cada região e como se constitui a identidade de cada um destes povos. É importante, ainda, identificar: as diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração; os diferentes jeitos de produzir e de viver; os diferentes modos de olhar o mundo; os diferentes modos de conhecer a realidade e de resolver os problemas.

De fato, são muitos os problemas de estrutura nas escolas do campo. Esses problemas estão relacionados a ausência de bibliotecas, recursos pedagógicos, materiais e também recursos humanos. Assim, sem o suprimento dessas necessidades a formação das pessoas é prejudicada, porque a falta de uma estrutura adequada impede o acesso a educação de qualidade.

Observou-se, portanto, que a educação é essencial para sociedade, pois é por meio dela que as pessoas se apropriam dos conhecimentos que foram produzidos por outras gerações, bem como, dos valores morais, das maneiras de se organizar, de refletir e de agir no mundo.

4.2 O PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DE BIBLIOTECAS RURAIS ARCA DAS LETRAS: as experiências no Projeto de Assentamento Palmares II

Objetivando suprir as carências no que se refere à falta de acesso à leitura das comunidades que habitam o campo, foi criado em 2003 pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), o Programa de implantação de bibliotecas rurais

“Arca das Letras”. A implantação do Programa tem como principal propósito facilitar o acesso ao livro e à informação no espaço rural brasileiro.

Entre os sujeitos que devem ser atendidos pelo Arca das Letras destacam-se: os agricultores familiares, os assentados da reforma agrária, comunidades de pescadores, remanescentes de quilombos, indígenas e populações ribeirinhas.

As bibliotecas rurais foram pensadas e planejadas para serem instaladas em residências dos agentes de leitura ou em sedes de uso coletivo como (associações comunitárias, pontos de cultura e igrejas), cuja intenção é incentivar e facilitar o acesso à leitura.

Para desenvolver suas atividades, a arca conta com um acervo inicial de aproximadamente 200 livros, que foram selecionados para contribuir com atividades voltadas para o trabalho, atividades de pesquisa e o lazer dos sujeitos que residem no campo. A seleção dos livros leva em consideração a indicação e demanda das famílias a serem atendidas. Os livros contemplam parte da literatura infantil, para jovens e adultos, livros didáticos, técnicos, especializados e outros que fazem referência ao exercício da cidadania.

O Programa de Bibliotecas Rurais “Arca das Letras” é considerado como uma política afirmativa e inclusiva que se materializa através da metodologia voltada para implantação de bibliotecas em territórios rurais que se efetiva por meio de uma rede de parcerias, que vem tentando promover a leitura como essencial ao processo de desenvolvimento das atividades educacionais e formação dos moradores do campo (SOARES; CARNEIRO, 2010, p. 23). O quadro 11 destaca as comunidades de Nina Rodrigues que são atendidas pelo Arca das Letras.

Quadro 11- Comunidades do Território Vale do Itapecuru do município de Nina Rodrigues atendidas pelo Arca das Letras

Comunidade	Tipo da comunidade	Nº de famílias
Balaiada	Projeto de Assentamento INCRA	75
Bom Jesus – Mangueira	Projeto de Assentamento INCRA	55
Buriti	Projeto de Assentamento INCRA	38
Campinho	Agricultura Familiar	40
Estica	Projeto de Assentamento INCRA	52
Palmares	Projeto de Assentamento INCRA	108
Palmeiral	Agricultura Familiar	250
Riachão	Projeto de Crédito Fundiário	47
Santa Rita	Projeto de Assentamento INCRA	26
São Domingos	Projeto de Assentamento INCRA	65
São Domingos do Chiquito	Agricultura Familiar	55
Vila Esperança	Projeto de Assentamento INCRA	40

Fonte: Adaptado do MDA

A política de implantação de Bibliotecas Rurais Arca das Letras em territórios campestre apresenta-se como importante no processo de construção do conhecimento, considerando que tem como objetivo suprir as carências no que se refere a ausência de bibliotecas em escolas que ficam localizadas no campo.

Todavia, está longe de atender às necessidades de leituras dos sujeitos que habitam essas áreas, pois não é suficiente apenas implantar o Programa, ou seja, existe a necessidade de acompanhamento do seu uso pela comunidade. Sobre a implantação do Arca das Letras na Comunidade Palmares a agente de leitura explica que:

A implantação foi o seguinte eu recebi um convite, ou seja, nós recebemos a Arca das Letras na escola e no primeiro momento achávamos que era para ficar na escola e depois eu recebi um convite para participar de uma formação na cidade próxima, Itapecuru e lá foi diante da formação foi colocado que não poderia ficar na escola, teria que ficar em uma casa na própria responsabilidade, como a gente percebeu que não poderia ser própria porque ficava distante, foi combinado com a comunidade toda, foi colocada a situação e foi dito que poderia vim para minha casa e trouxe e alguns momentos as pessoas vem fazer pesquisa e estar aqui não e lembro o tempo, mas de 5 a 6 anos. Nos tivemos essa formação a 4 anos atrás na cidade de Itapecuru e de lá nunca veio livro novo. Como se a Arca fosse trazida para você e você se vire e pronto. Eu achei que fosse voltar à secretaria e fazer a renovação dos livros, mas nunca mais procuraram. Inclusive o pessoal que vieram foi do INCRA e não voltaram mais. Tem sempre que ter coisas novas e os livros tem que está se atualizando e não tem estímulo de leitura. Não tem novidade o ser humano vai mais pela novidade. Eu acho que é um material de muito valor e aproveitamento e dentro do material arca das letras tem material meu que eu compro revistas veja eu coloquei lá que são matérias que contem reportagens (Entrevista com a agente de leitura da comunidade Palmares, em 23 de novembro de 2012).

Como se verifica na fala da agente de leitura do Arca das Letras localizado na Comunidade Palmares, após entrega da Arca não houve visitas dos órgãos responsáveis pela implantação do Programa, ou seja, continua com os mesmos acervos e isso certamente contribui para a baixa procura da comunidade, por tratar-se de livros desatualizados.

Acredita-se que a falta de acompanhamento e monitoração das Arcas nessas comunidades reforça o descaso com esses sujeitos considerados esquecidos pelo poder público. Na figura 19 pode-se observar a Arca instalada na casa da agente.

Figura 19 – Arca das letras instalada na casa da agente de leitura



Fonte: COELHO, 2012

4.3 Os impactos das políticas educacionais na vida dos assentados

As discussões que tratam da implementação das políticas educacionais de forma geral e em particular as voltadas para atendimento das necessidades dos sujeitos que estão inseridos em territórios campestinos apresentam-se de forma complexa, sobretudo, quando as abordagens colocam em foco sua aplicabilidade.

Nesse sentido, é importante destacar que:

Os movimentos sociais populares do campo buscam legitimar suas necessidades históricas na disputa da hegemonia ideológica, marcada numa dinâmica social própria que consubstancia as políticas públicas. Atualmente, as políticas educacionais para os povos do campo são resultados dessas relações políticas já internalizadas no Estado por tais relações de força emergidas dessas lutas. Podemos dizer que os projetos educativos construídos pelos movimentos sociais populares do campo alcançam certas estruturas do Estado. Contudo, não bastam que as políticas estejam confirmadas em leis, decretos, programas; é necessário que essas políticas sejam, de fato, materializadas em condições objetivas para que possam ser efetivadas (CLÉSIO; MARTINS, 2009, p. 49).

De fato, os movimentos sociais estão conseguindo mesmo que de forma lenta alcançar parte dos objetivos propostos. Contudo, são muitos os entraves a serem enfrentados, em se tratando de políticas educacionais no e para o campo.

No que se refere ao recorte empírico deste trabalho a pesquisa mostra que foram ofertados alguns programas educacionais no PA Palmares II. Todavia, ao questionar os entrevistados sobre o conhecimento de algum programa voltado para educação do campo que atendeu a comunidade 88 (74%) responderam não ter conhecimento e 108 (95%) dos assentados envolvidos na pesquisa revelaram nunca ter participado de cursos voltados para educação do campo.

A parceria com o MST/ ASSEMA/ UFMA /INCRA/COLUN (Colégio Universitário), culminou na realização do primeiro curso de nível médio pelo PRONERA. O curso de Formação de Professores na Modalidade Magistério, foi ofertado no período de 2002 a 2005. Dos alunos inscritos no curso conseguiram concluir nove pessoas do assentamento Palmares II. A parceria continuou e em 2006 iniciou outra turma de Magistério encerrando suas atividades em 2009. Atualmente está em funcionamento o projeto Pedagogia da Terra, por meio da mesma parceria, e muitos dos alunos que compõe a turma são os alunos oriundos da primeira turma de magistério (ARAUJO, 2011, p. 8).

O quadro 12 apresenta um resumo dos discentes que foram atendidos pelo PRONERA entre 2001 e 2009, perfazendo um total de vinte e sete pessoas formadas nos diferentes cursos. Desse total, vinte pessoas continuam morando no assentamento, dos quais dezenove ocupam funções importantes para o desenvolvimento organizativo do mesmo. Oito pessoas estão inseridas no processo educativo através da escola, sete são educadoras e uma ocupa o cargo de gestora. Uma faz parte do Conselho Tutelar, outra é agente de saúde comunitária efetiva no assentamento, cinco pessoas fazem parte da Coordenação do Assentamento, e quatro contribuem com a organização interna do mesmo (ARAUJO, 2011).

Quadro 12 – Cursos que atenderam o Assentamento Palmeares II de 2001 a 2009

CURSO	PERÍODO	QUANTIDADE		
		HOMENS	MULHERES	TOTAL
Magistério - 1ªTurma	2002 a 2005	03	06	09
Magistério - 2ªTurma	2006 a 2009	04	05	09
Técnico em Agropecuária	2006 a 2008	04	01	05
Técnico em Saúde Comunitária	2006 a 2008	X	02	02
Licenciatura em História	2004 a 2008	01	X	01
Licenciatura em Pedagogia	2001 a 2005	X	01	01
TOTAL		12	15	27

Fonte: ARAUJO, 2011

Resultados como este possibilitam refletir sobre a baixa participação da comunidade em Programas educacionais que tratam da realidade do campo e em conversa com os entrevistados alguns afirmaram que faltam incentivos por parte dos gestores e que muitos desses programas não são divulgados como deveriam ser. De fato:

Os gestores públicos, tanto no âmbito federal, quanto nos estados, e municípios, parecem ter se conformado com a realidade da baixa ou da falta de escolarização como uma fatalidade entre a população jovem e adulta, dada sua dura realidade, resultante da desigualdade e da pobreza no país. Os argumentos mais utilizados para explicar a baixa efetividade dos programas em curso estão relacionados a ideia de que grande parte dos analfabetos está no campo – o que complica o atendimento pelo estado -, ou então, que a população analfabeta se concentra entre os setores maior faixa etária, que apresentam mais dificuldades para serem alfabetizados (IPEA, 2010, p.134).

Além da falta de divulgação existe outro agravante, ou seja, muitas das políticas educacionais pensadas e direcionada para atender a comunidade que vive no e do campo, são pontuais e descontinuas e isso termina, gerando impactos negativos na vida dos assentados.

Nesse sentido, Santos (2009, p 38) acrescenta que:

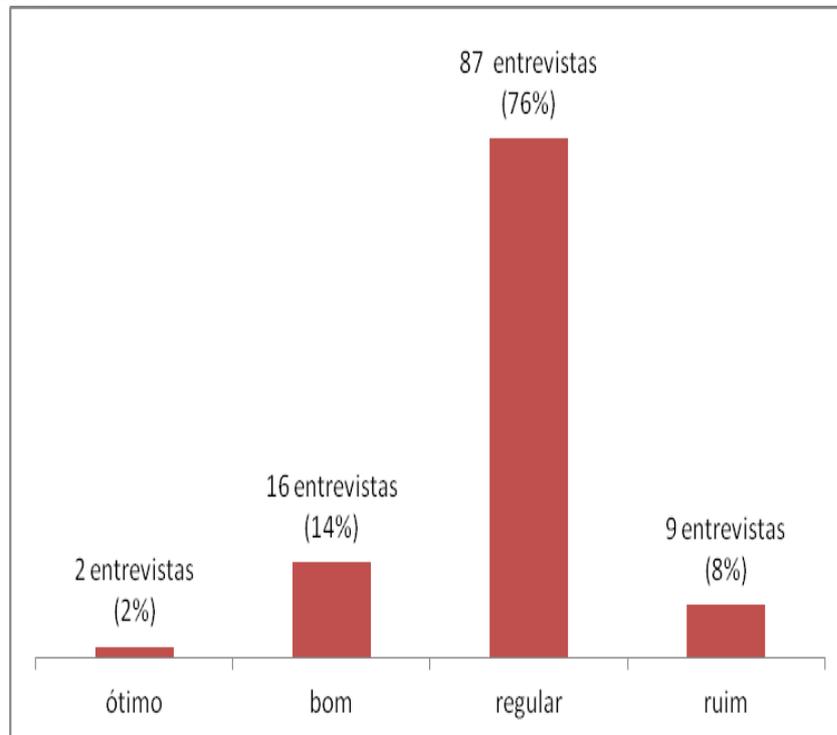
A educação do Campo traz, então, desde sua materialidade de origem, três grandes desafios: o primeiro deles é assegurar o direito ao acesso dos camponeses ao conhecimento, como instrumento político fundamental para a ruptura da sua histórica condição de subordinação frente ao capital. O segundo desafio diz respeito ao direito a diferença. Que os novos sujeitos políticos camponeses que emergiram das novas lutas surgidas neste final/início de século – da questão agrária, do debate sobre um novo modelo de agricultura articulado com a questão ambiental – sejam reconhecidos pelas suas práticas e pelo acúmulo de conhecimento construído no âmbito

de suas organizações e movimentos sociais, e identificados nas políticas educacionais como portadores de tal patrimônio cultural.

O gráfico 8 mostra a percepção dos assentados envolvidos na pesquisa em relação ao nível educacional no assentamento. Os resultados revelam que um percentual significativo dos assentados considera o nível educacional do assentamento como regular e 8% dizem ser ruim.

É importante destacar que no assentamento o ensino médio é ofertado em apenas uma escola que fica localizada na comunidade Balaiada e os alunos das demais comunidades são deslocados para escola em um caminhão que é mantido pela prefeitura do município.

Gráfico 8 – Nível de satisfação dos assentados em relação ao serviço educacional no PA Palmares



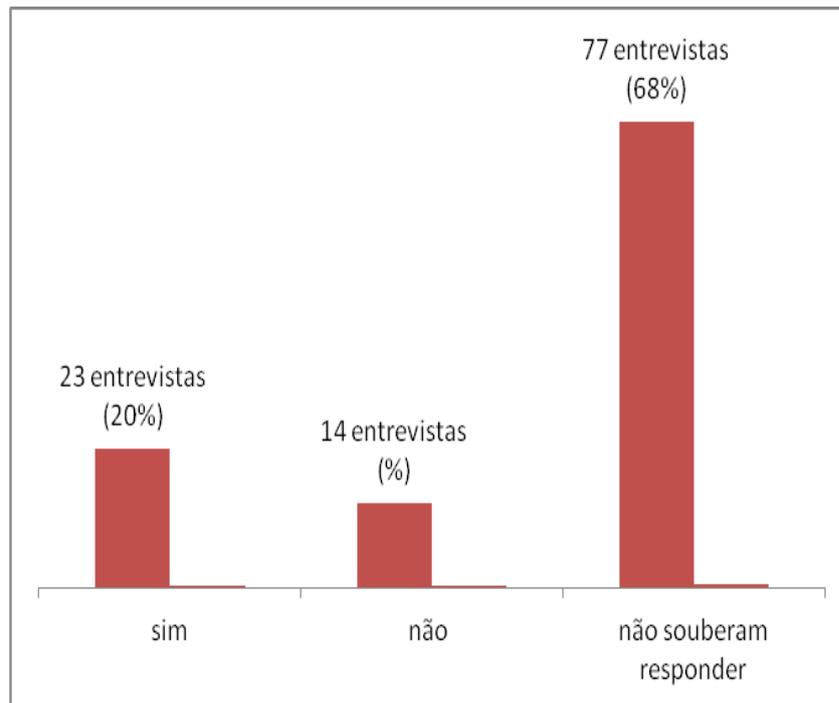
Fonte: Pesquisa de Campo elaborado pela autora

Quando questionados se a educação do campo ofertada no PA contribuiu para o desenvolvimento das atividades agrícolas 23% dos assentados entrevistados gráfico 9, afirmaram que sim. Todavia, o que chamou atenção foi que 77% não souberam responder e mostraram pouco entendimento em relação a educação voltada para a realidade campesina.

Os diálogos estabelecidos com os assentados, quando da realização da pesquisa, revelam que mesmo mostrando pouco entendimento em relação ao contexto educacional do campo são conscientes em afirmar que a aplicação dos

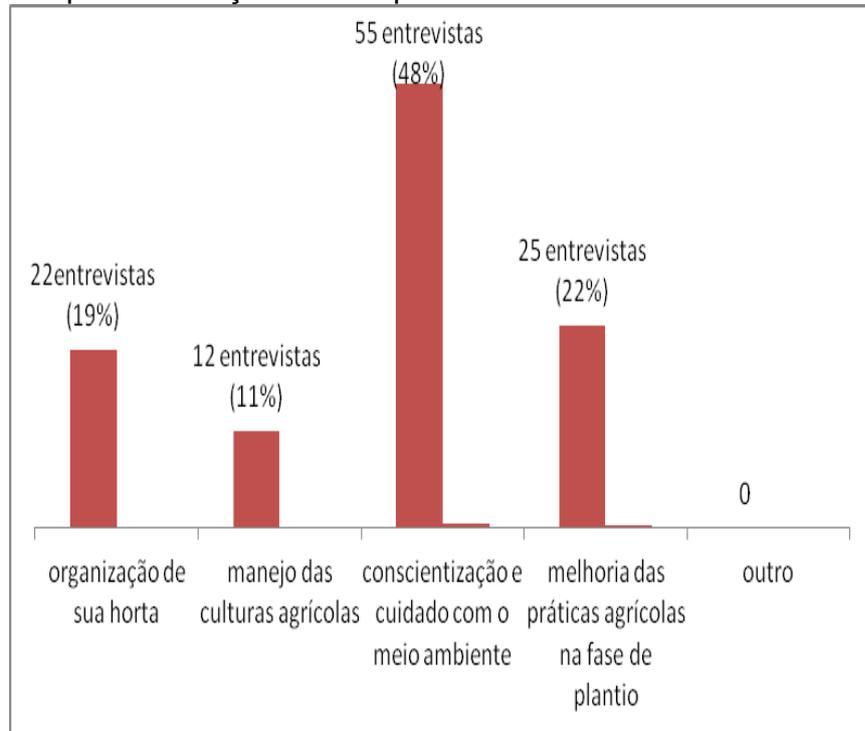
conhecimentos adquiridos através da participação em cursos voltados para educação do campo dá-se mais precisamente no processo de conscientização e cuidado com o meio ambiente (gráfico 10)

Gráfico 9 – Contribuições da Educação do campo para o desenvolvimento de atividades no campo



Fonte: Pesquisa de Campo elaborado pela autora

Gráfico 10 – Aplicação dos conhecimentos adquiridos através da participação em cursos voltados para educação do campo



Fonte: Pesquisa de Campo elaborado pela autora

CONCLUSÃO

O desenvolvimento de qualquer território, seja ele urbano ou rural, está intimamente relacionado à aplicabilidade de políticas públicas educacionais. Entretanto, é exatamente no contexto campesino que as deficiências educacionais se acentuam.

Dessa forma, o território deve ser reconhecido como um espaço de vida, cujas representações acontecem por meio de uma rede de relações, identidades e configurações políticas, oriunda de uma interação social e histórica, que valorize os conhecimentos, de tradições e de confiança entre os diversos atores do campo.

O estudo estabelece um diálogo com os autores que tratam das políticas educacionais do campo, território e outras categorias que serviram para se compreender com mais clareza, o objeto em estudo.

Entre os autores que apoiaram teoricamente as discussões estabelecidas neste trabalho, sobretudo, as voltadas para educação do campo o estudo destaca: Fernandes (2004); que trata do campo da educação do campo; Caldart (2012); que aborda a Educação do Campo e desenvolvimento; Arroyo (2007); que aborda as Políticas de formação de educadores (as) do campo; Kolling, Nery e Molina (1999) responsáveis pela obra intitulada Por Uma Educação Básica do Campo.

Os resultados da pesquisa apontam que a realidade do Projeto de Assentamento Palmares II no que se refere ao contexto educacional é bem distante do que os assentados precisam e isso certamente se concretiza em fortes impactos negativos na realidade desses sujeitos que vivem no e do campo.

Portanto, a categoria educação termina refletindo nos mais diversos segmentos que compõem o território e isso pode ser percebido na própria relação que a comunidade tem com o ambiente.

O capítulo que trata da educação e as políticas educacionais do campo no período de 1996 a 2011, destacando a trajetória e contradições no Estado do Maranhão, revela que a legislação voltada para atendimento das necessidades dos sujeitos que habitam o campo apoia os sistemas de ensino para planejar as ações educacionais em sua região. No entanto, existe um grande distanciamento entre o que está exposto na Lei e o que de fato se efetiva na prática, sobretudo quando se trata de educação do campo.

O estudo mostra que foram criados Programas voltados para educação do campo, a exemplo do PRONERA, criado em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº. 10/98 através do Ministério Extraordinário de Política Fundiária; a Especialização em Educação do Campo, Campo instituída pelo Ministério da Educação através da Portaria nº 1374 de 3 de junho de 2003; Educação de Jovens e Adultos, entre outros, que atenderam a comunidade que habita o PA Palmares II. Contudo, tratam-se de Programas pontuais e descontínuos que não atendem às necessidades dos assentados.

O estudo destacou ainda que no Estado do Maranhão, a concretização do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA deu-se através de parcerias envolvendo os Movimentos Sociais, Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura do Estado do Maranhão (FETAEMA), bem como Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA) e as Instituições Superiores de Ensino: Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

A pesquisa apontou que a implantação das Bibliotecas Rurais Arca das Letras no PA Palmares II não alcançou o objetivo proposto, que era suprir as carências no que se refere à ausência de bibliotecas em escolas que ficam localizadas no campo, considerando que muitos moradores desconhecem a existência da Arca, pois não foi divulgada a contento e os livros que a compõe estão desatualizados.

Não se pode negar que a implantação desses programas, pensados para atender a realidade do campo, estão longe de atingir os objetivos propostos, pois os resultados revelam que foram idealizados para serem ofertados no sentido de suprir as carências educacionais do campo, contudo, apresentam-se de forma pontual e descontínua abrindo precedentes para o agravamento do quadro educacional nestes territórios.

Assim, está longe de atender às necessidades de leituras dos sujeitos que habitam essas áreas, pois não é suficiente apenas implantar o Programa, ou seja, existe a necessidade de acompanhamento do seu uso pela comunidade.

A dinâmica que envolve o processo de criação e ocupação do projeto de assentamento palmares II mostra que são muitos os problemas no que se refere à estrutura das moradias, pois alguns moradores se mostram insatisfeito com suas

casas e justificam a insatisfação, apontando os problemas na estrutura física das casas, no uso de material inferior de baixa qualidade o que certamente termina gerando desconforto para as famílias, pois algumas já estão apresentando rachaduras nas paredes e desgastes no telhado entre outros problemas.

Outro problema que afeta os moradores está relacionado ao atendimento no posto de saúde. O PA Palmares II possui apenas um posto de saúde para atender as necessidades dos assentados e fica localizado na comunidade Santa Isabel.

Em relação ao nível de satisfação no que se refere aos serviços de saúde prestado a comunidade os assentados ressaltaram que na maioria das vezes em que buscam atendimento não são atendidos e precisam se deslocar para sede, pois é frequente a falta de materiais para realizar os atendimentos básicos.

Os resultados da pesquisa mostram que o assentamento em estudo apresenta carências em relação ao saneamento básico o que termina afetando a qualidade de vida, já que os problemas ambientais tendem a se acentuar.

As escolas localizadas no Assentamento palmares II apresentam boa estrutura física. No entanto, os assentados entrevistados mostraram insatisfação em relação à educação que é ofertada no PA, considerando a falta de material adequado e profissionais preparados para trabalhar especificamente com educação do campo.

As atividades econômicas realizadas no assentamento em estudo estão voltadas para a agricultura familiar, destacando-se como principais produtos o arroz, o feijão e o milho.

Assim, o campo não pode limitar-se apenas ao fator econômico, é preciso priorizar sua valorização social, ambiental, cultural e principalmente as questões educacionais, ou seja, considerar os fatores endógenos reduzindo sua dependência externa.

As discussões apresentadas nesse estudo apontam que a Educação do Campo possui um papel fundamental na mudança de paradigma social que se pretende construir, que ela por si só não possibilita o desenvolvimento, mas sem ela o desenvolvimento não se firma de forma sustentável.

Como acrescenta Molina (2011) faz-se necessário uma ampla discussão, um sério debate e constante aprofundamento nesta construção, principalmente na perspectiva de elaboração e aplicabilidade de políticas públicas, pensadas para

atendimento das necessidades educacionais dos sujeitos que compõe o território campaesino, que considerem a participação da comunidade, para que a educação não seja tratada de maneira isolada, mas como parte e como instrumento que possibilite um autêntico Projeto de Sociedade, onde a educação seja compreendida e concretizada na dimensão transformadora.

Os resultados mostram a necessidade de se buscar junto aos órgãos públicos maior apoio educacional para essa região, envolvendo diálogo com abertura entre comunidade e pesquisadores, esclarecimento das intenções e crenças da comunidade, no sentido de promover o exercício da cidadania e da política, a fim de criar as condições necessárias para promover mudanças no contexto educacional desse território.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. **O futuro das regiões rurais**. Porto Alegre: Ed. UFRGS. 2003.
- ARAUJO, Lenilde de Alencar. **A concretude da educação do campo na formação de jovens camponeses pelo PRONERA**. 2011. TCC (Especialização em Educação do Campo) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2011.
- ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues de. Educação de Jovens e Adultos. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão popular, 2012. p. 250.
- ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. *Cad. Cedes*, Campinas, v.27, n.72, 2007.
- AZEVEDO, Janete Lins de. A educação como política. 2 ed.aum. Campinas, SP: autores associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.56).
- BARONE, L. A.; SANTOS, C. C. F. Poder local e assentamentos rurais: um estudo em Marabá Paulista. **Retratos de Assentamentos**, v. 1, p. 203-224, 2006.
- BRANDÃO, Carlos. **Território & desenvolvimento: as múltiplas escalas entre o local e o global**. Editora da Unicamp, 2007, p. 35 – 87. (cap. 1 e 2).
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é educação. 33 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL/MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (MDA)/SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL (SDT). Sistemas de Informações Territoriais. Disponível em: <http://sit.mda.gov.br/territorio.php?menu=territorio&base=1&ac=carregar_mapa&abr=tr&territorio=78&tema=0&mapa_territorial=3> Acesso em: 27 nov. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Presidência da República. Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 4 de novembro. 2010.
- BRASIL/Ministério da Educação. Disponível em (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816) Acesso em: 7dez. de 2012.
- BUARQUE, C. S. **Construindo o desenvolvimento local sustentável**. Rio de Janeiro. Garamond, 2006.
- CALDART, Roseli Salete. *Concepção de Educação do Campo*. Síntese produzida para exposição sobre a Licenciatura em Educação do Campo (texto-fala). POA: ENDIPE, 29 de Abril de 2008 a.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão popular, 2012. p. 257.

CANO, Wilson. **Desequilíbrios regionais e concentração industrial no Brasil 1930-1970**. 3.ed.São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CARDOSO, Ruth Corrêa leite. A trajetória dos movimentos sociais. In: DAGNINO, Evelina. **Os anos 90: política e sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 81-90.

CLÉSIO, A. Antonio; FERNANDO, José Martins. **Estado, educação e movimentos sociais do campo: luta social pela educação do campo no Brasil**. X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, realizado em Braga, Portugal, em fevereiro de 2009.

COUTINHO, Adelaide Ferreira (Org.). **Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas de educação do campo**. São Luís: EDUFMA, 2009.

DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: **Anos 90 - Política e sociedade no Brasil, (Org.). Evelina Dagnino, Ed. Brasiliense, 1994.**

FAVARETO, Arilson. Tendências contemporâneas dos estudos e políticas sobre o desenvolvimento territorial. In: **Políticas de desenvolvimento territorial rural no Brasil: Avanços e desafios**. Brasília: IICA, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território camponês. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão popular, 2012. p. 744.

FERNANDES, B. M., MOLINA, M. C.(Org.). O campo da educação do campo. In: JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo, MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Brasília, DF, 2004.

_____. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. **Revista NERA**, n. 6, 2005.

FOERSTE, Erineu. SCHUTZ-FOERSTE, Gerda Margit. CALIARI, Rogério. **Educação do Campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade**. Vitória, ES: UFES, Programa de pós-graduação em Educação, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FURTADO, Celso. **O mito do desenvolvimento econômico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multi-territorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HARVEY, David. Desenvolvimentos geográficos desiguais e direitos universais. In: **Espaços de Esperança**. São Paulo: Loyola, 2004, p.105-131.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Banco e dados agregados**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 mai. 2012.

_____. **Censo agropecuário de 2006**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 19 mai. 2012.

_____. **Produção agrícola municipal**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Banco e dados agregados**. Disponível em: <<http://www.sidra.ibge.gov.br>>. Acesso em: 22 abri 2012.

JARDIM, R. O; RIBEIRO, A. P; FARIAS FILHO, M. S. Modernização do campo e as transformações sociais atuais na microrregião de Itapecuru-Mirim, MA. In: **Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos, Crises, práxis e autonomia: espaços de resistências e de esperanças, espaço de diálogos e práticas**. Porto Alegre, 2010.

Jr, PRADO, Caio e FERNANDES, Florestan. **Clássicos sobre a Revolução Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

LEFEBVRE, Henri. **A cidade do capital**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LOPES, Laércio Venâncio. O desenvolvimento do projeto educação do campo em um assentamento de reforma agrária no município de Araraquara – SP: uma possibilidade de intervenção na problemática ambiental. In: **Retratos de Assentamentos**, v. 10, p. 87, 2006.

KOLLING, Edgar Jorge (Org.). **Por uma Educação do Campo**, livro nº 4. Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas, 2002.

KOLLING, E., NERY, I.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por Uma Educação Básica do Campo**. v.1. Brasília, DF, 1999.

MATTOS JUNIOR, José Sampaio. **O ENTROCAMENTO DAS POLÍTICAS AGRÁRIAS NO MARANHÃO**: encontros e desencontros institucionais na Microrregião Geográfica de Itapecuru Mirim. Presidente Prudente: 2010. 311 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2010.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Território da Cidadania**. Disponível em: <http://www.territoriosdacidadania.gov.br/dotlrn/clubs/territoriosrurais/valedoitapecuruma/one-community?page_num=0> . Acesso em: 22 abri. 2012.

MIRANDA, Alina Silva Sousa de; RODRIGUES, Ubiratane de Moraes. **GESTÃO EDUCACIONAL DO CAMPO**: um olhar panorâmico sobre a realidade do Maranhão. São Luis: UemaNet, 2010.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Território e história no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2005.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa. Brasília: 2009, Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011 p. 25.

PINHEIRO, Ilma do Socorro Santana; SERRA, Ilka Marcia Ribeiro de Souza. AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA IMPRESCINDÍVEL: uma análise dos resultados dos cursos de aperfeiçoamento mediados pelo UEMANET/UEMA. ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância Belém/PA, 11.

PUTNAM, Robert D. **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 14, n. 18, p. 37-46, jan.jun. 2011.

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo: Um olhar panorâmico**. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/educacao-do-campo-um-olhar-panoramico/view>> Acesso em: 18 de jun. de 2013.

RODRIGUES, Lenôra Conceição Mota; COSTA, Francisca Sousa da; FARIAS FILHO, Marcelino Silva. AGRICULTURA FAMILIAR E IMPLICAÇÕES AMBIENTAIS: uma reflexão a partir das comunidades rurais de Canto da Capoeira e Palmares II na Microrregião de Itapecuru-Mirim, MA. In: **Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos crise, práxis e autonomia: espaços de resistências e de esperanças, espaço de diálogos e prática**. Porto Alegre, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia**: os caminhos da democracia participativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. Introdução: para ampliar o cânone democrático, 2005.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. EDUCAÇÃO DO CAMPO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: A instituição de políticas públicas pelo protagonismo dos movimentos sociais do campo na luta pelo direito a educação. Brasília, DF, 2009. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação – FE.

SAQUET, Marcos Aurélio. O território: diferentes interpretações na literatura italiana. In: RIBAS, Alexandre Domingues; SPÓSITO, Eliseu Sávério; SAQUET, Marcos

Aurélio. (Org.). **Território e desenvolvimento**: diferentes abordagens. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004. p. 121-148.

_____. **Abordagens e concepções sobre o território**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2007.

_____. **Por uma geografia das territorialidades e das temporalidades**: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial. 1. ed. São Paulo: Outras expressões, 2011.

SCHNEIDER, S. Agricultura familiar e desenvolvimento rural e endógeno: elementos teóricos e um estudo de caso. In: Froehlich, J.M.: Vivien Diesel. (Org.). Desenvolvimento Rural – **Tendências e debates contemporâneos**. Ljui: Unijui, 2006.

SERRA, Ilka Marcia Ribeiro de Souza; PEREIRA, Marina Santos; COELHO, Adriana Araujo. ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: análise da sua implantação na Universidade Estadual do Maranhão/UEMA. In: **Anais** do I encontro de Estudos e Pesquisas sobre Questão Agrária e Educação do Campo no Maranhão. São Luís, UFMA, 2010.

SILVA, Celeida Maria Costa de Souza. **Políticas Públicas Educacionais e Assentamentos Rurais de Corumbá** – MS. Campo Grande, 2000.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento**: um relação construída ao longo da história, 2004 (mimeo).

SOUZA, Maria Antonia de. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política educacional e educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão popular, 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; JUNIOR, Cláudio de Lira Santos; ESCOBAR, Micheli Ortega. Cadernos didáticos sobre educação do campo. Salvador : EDITORA, 2010.

TEXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias**: acadêmica, da ciência e da pesquisa. 5.ed. Belém: UNAMA, 2001.

STÉDILE, J. Pedro. **A Questão agrária no Brasil**: debate tradicional – 1500 – 1960. São Paulo. Expressão Popular, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de formulário aplicado junto aos assentados

Este instrumento pesquisa integra parte da pesquisa para elaboração de Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O objetivo geral da pesquisa foi analisar a educação no e do campo a partir das propostas de políticas públicas e sua atuação no Projeto de Assentamento Palmares II que fica localizado no Município de Nina Rodrigues – MA

Questionário N ____ Data: ____/____/ ____

Assentamento: Projeto de Assentamento Palmares II em Nina Rodrigues – MA

A - IDENTIFICAÇÃO DO ASSENTADO

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Gênero do responsável pelo lote:

1. masculino 2. feminino

4. Qual o seu nível de escolaridade?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Sem Instrução | <input type="checkbox"/> Médio Completo |
| <input type="checkbox"/> Fund. Incompleto | <input type="checkbox"/> Superior Incompleto |
| <input type="checkbox"/> Fund. Completo | <input type="checkbox"/> Superior Completo |
| <input type="checkbox"/> Médio Incompleto | <input type="checkbox"/> Pós-Graduação |

5. Sempre morou na área que envolve o assentamento:

1. Sim
2. Não

6. Qual atividade desenvolve?

1. Agricultura
2. Comércio
3. Serviços

7. Qual era a expectativa do senhor com a criação do assentamento?

1. Melhoria da infraestrutura social e produtiva
2. Não pagar renda
3. Fazer projetos

B - INFRAESTRUTURA SOCIAL**Estrutura da habitação**

8. Material utilizado na construção da moradia atualmente:

1. Alvenaria e telha
2. Madeira
3. Taipa coberta de palha.

9. Como você classificaria sua moradia atualmente?

- | | |
|----------|------------|
| 1. Ótimo | 3. Regular |
| 2. Bom | 4. Ruim |

Saúde e saneamento básico

10. O acesso à água na sua moradia atualmente:

- | | |
|-------------------|-----------------|
| 1. Poço artesiano | 4. Rio |
| 2. Poço comum | 5. Açude |
| 3. Nascente | 6. Rede pública |

11. Tipo de esgoto da sua moradia atualmente:

1. Inexistente
2. Sumidouro
3. Fossa comum
4. Fossa séptica
5. Rede pública

12. Você utiliza filtro?

1. Sim
2. Não

13. Tem posto de saúde?

1. Sim
2. Não

14. Como você classifica o atendimento?

- | | |
|----------|------------|
| 1. Ótimo | 3. Regular |
| 2. Bom | 4. Ruim |

Educação

15. Quantos filhos estudam na escola localizada no assentamento? _____

16. Quantos filhos estudam na cidade? _____

17. Quantos filhos não estudam?-----

18. Como você classifica o nível educacional no assentamento?

- | | |
|----------|------------|
| 1. Ótimo | 3. Regular |
| 2. Bom | 4. Ruim |

19. o que você entende por educação do campo?

20. Tem conhecimento de algum programa voltado para educação do campo que atendeu aos assentados?

1 Sim 2 Não

3 Quais? _____

21 Participou de algum curso voltado para educação do campo?

1 Sim 2 Não

3 Quais? _____

22. A participação nos cursos que tratam da educação do campo contribuiu para o desenvolvimento de atividades voltadas para sua atividade no campo?

() Sim () Não

Por que?

23. Sabe da existência do programa de implantação de bibliotecas rurais “Arca das Letras” em sua comunidade?

() Sim () Não

24. Participou da decisão pela escolha do agente de leitura que atua em sua comunidade?

() Sim () Não

25 *Em sua opinião as atividades de Educação do Campo que estão sendo desenvolvidas na escola, estão despertando o interesse e contribuindo para melhoria da aprendizagem de seu filho (a)?*

() Sim () Não

26 Onde você tem percebido o desenvolvimento dessa atividade:

- () Organização de sua horta em casa;
- () Manejo das culturas agrícolas;
- () Conscientização e cuidado com o meio ambiente
- () Melhoria das práticas agrícolas na fase de plantio
- () Outro? Qual? _____

27 Quais os resultados observados na comunidade, em relação a produção agrícola, decorrentes da implantação dos programas que tratam da educação do campo?

APÊNDICE C - Entrevista com professores da escola

Este instrumento pesquisa integra parte da pesquisa para elaboração de Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O objetivo geral da pesquisa foi analisar a educação no e do campo a partir das propostas de políticas públicas e sua atuação no Projeto de Assentamento Palmares II que fica localizado no Município de Nina Rodrigues – MA

N ____ Data: ____/____/ ____

Assentamento: Projeto de Assentamento Palmares II em Nina Rodrigues – MA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

Nome: _____

Idade: _____

Grau de escolaridade: _____

1. Qual a relação da estrutura curricular da escolar com a realidade do campo?
- 2 A Escola do Assentamento difere muito da escola da cidade? Por quê?
- 3 O que você entende por educação do campo?
- 4 Tem conhecimento de algum programa voltado para educação do campo que atendeu aos assentados? Quais?
- 5 A participação nos cursos que tratam da educação do campo contribuiu para o desenvolvimento de atividades voltadas para agricultura familiar?
- 6 Fale sobre o que seria bom que colocassem ou mudassem na escola e no Assentamento.

APENEDICE C - Entrevista com gestora da escola

Prezada Senhora,

Este instrumento pesquisa integra parte da pesquisa para elaboração de Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O objetivo geral da pesquisa foi analisar a educação no e do campo a partir das propostas de políticas públicas e sua atuação no Projeto de Assentamento Palmares II que fica localizado no Município de Nina Rodrigues – MA.

N ____ Data: ____/____/ ____

Assentamento: Projeto de Assentamento Palmares II em Nina Rodrigues – MA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO GESTOR

Nome: _____

Idade: _____

Grau de escolaridade: _____

DADOS GERAIS DA ESCOLA

Data de fundação: _____

Nº de professores que lecionam na escola : _____

Nº de alunos que estuda na escola: _____

Turnos de funcionamento: _____

Níveis de ensino: _____

1. Qual a relação da estrutura curricular da escolar com a realidade do campo?

2 A Escola do Assentamento difere muito da escola da cidade? Por quê?

3 O que você entende por educação do campo?

4 Tem conhecimento de algum programa voltado para educação do campo que atendeu aos assentados? Quais?

5 Na sua concepção que contribuições os cursos que tratam da educação do campo trouxeram para os assentados?

6 Fale sobre o que seria bom que colocassem ou mudassem na escola e no Assentamento.

APENDICE D - Roteiro para entrevista com o agente de leitura (Arca das Letras)

Prezada Senhora,

Este instrumento pesquisa integra parte da pesquisa para elaboração de Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioespacial e Regional da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). O objetivo geral da pesquisa foi analisar a educação no e do campo a partir das propostas de políticas públicas e sua atuação no Projeto de Assentamento Palmares II que fica localizado no Município de Nina Rodrigues – MA.

Perfil

Idade:

Naturalidade:

Estado civil:

Grau de instrução. _____

Morador há quanto tempo na comunidade? _____

Principal atividade? _____ Qual profissão? _____

Quantas pessoas moram com você? _____

Durante seu tempo livre, com qual atividade você se ocupa? _____

Qual tipo de leitura você mais gosta? _____

Biblioteca

1 Como foi a implantação a biblioteca na comunidade?

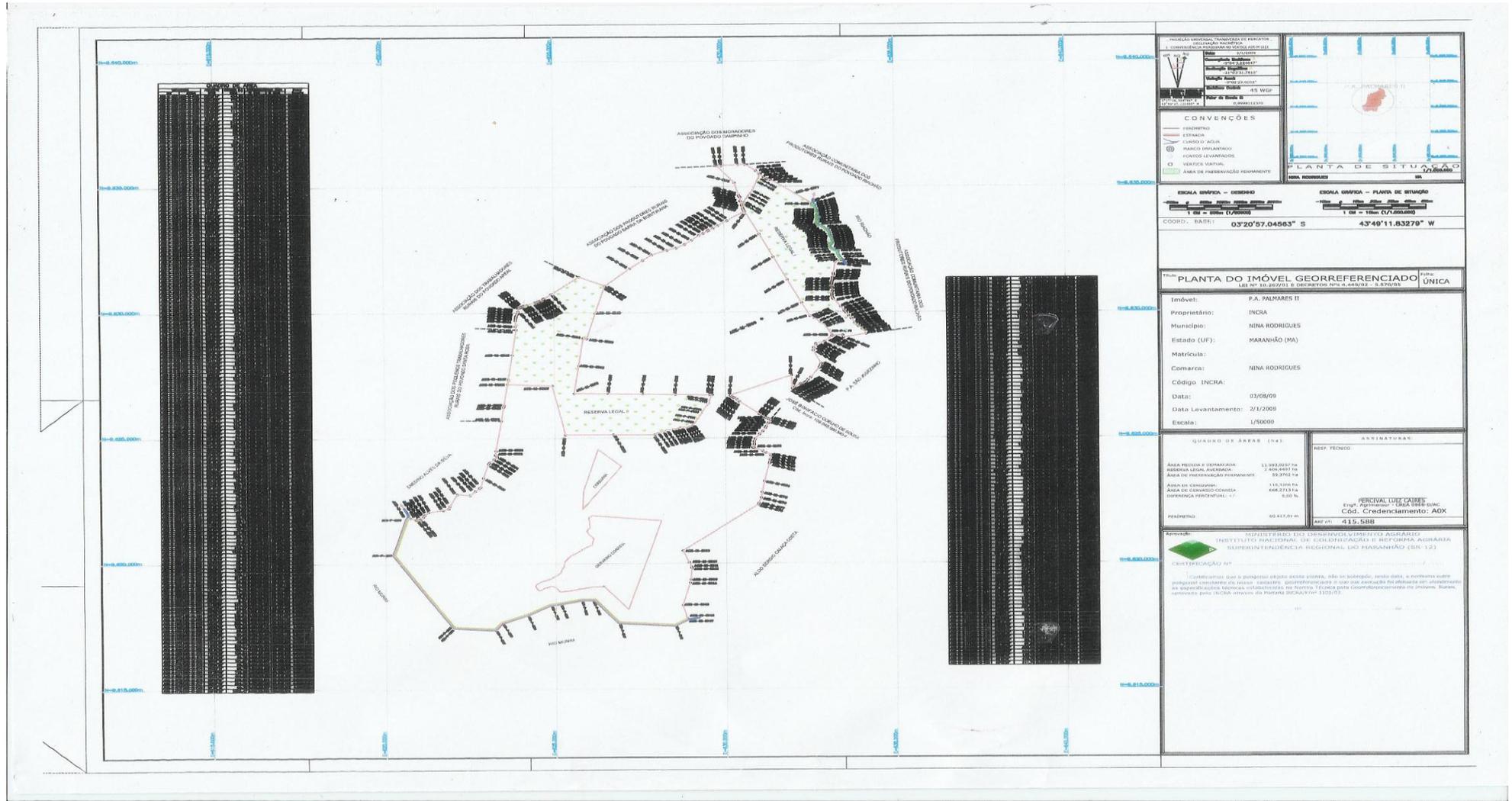
2 Como foi o processo de escolha para atuar como agente de leitura?

3 Como é feita a divulgação do acervo e as ações da biblioteca na comunidade?

4 São realizadas campanhas para aquisição de novos títulos para compor o acervo?

ANEXOS

Anexo A - Planta do Projeto de Assentamento Palmares II



Anexo B - Espelho completo do Projeto de Assentamento Palmares II

Espelho Completo de Projeto MA0527000 - Fls. 01 a 04, 7/3/2013 11:01:59

Página 1 de 10

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - MDA INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA SUPERINTENDÊNCIA NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - SD SISTEMA DE INFORMAÇÕES DE PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA - SIPRA INFORMAÇÕES DO PROJETO

01 - CONTROLE

01	Código do Projeto MA0527000
02	DATA DA CONSULTA: 7/3/2013 PÁGINA: 1

02 - IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

01	NOME DO PROJETO (TABELA 1) PA PALMARES II				
02	TIPO DO PROJETO 1 - Assentamento Federal				
03	MUNICÍPIO DE LOCALIZAÇÃO			04	ÁREA DO PROJETO (ha)
	MUNICÍPIO 1	CÓDIGO	DENOMINAÇÃO	UF	% DE ÁREA
	MUNICÍPIO 2	109045	NINA RODRIGUES	MA	
	MUNICÍPIO 3				
	MUNICÍPIO 4				
	MUNICÍPIO 5				
05	DISTÂNCIAS DA SEDE DO PROJ. EM RELAÇÃO A:			06	ESFERA DE RESPONSABILIDADE
	CAPITAL DO ESTADO (Km)				1 - FEDERAL
	SEDE DO MUNICÍPIO (Km)				

03 - ASPECTOS DE CONSTITUIÇÃO DO PROJETO

01	PROCESSO DE CRIAÇÃO					
	NÚMERO: 542300019730009	DATA: 19/10/2000				
02	CAPACIDADE DE ASSENTAMENTO					
	ATO DE CRIAÇÃO/RETIFICAÇÃO					
	TIPO	NÚMERO	DATA	CAPACIDADE DE FAMÍLIAS		
	POR	00056	19/10/2000	380		
				DATA DA PUBLICAÇÃO		
				1/11/2000		
03	FASE			04	ADMINISTRAÇÃO	
	05 - Assentamento em Estruturação				2 - BENEFICIÁRIOS+INCRA	
05	EMANCIPAÇÃO					
	DEC - DECRETO		ATO	NÚMERO	DATA	Nº FAMÍLIAS
	POR - PORTARIA					ÁREA (ha)
	RES - RESOLUÇÃO					0,0000
	OUT - OUTROS					

04 - INFORMAÇÕES DA ORIGEM DO PROJETO

01	DESCRIÇÃO DA ORIGEM

Anexo B - Espelho completo do Projeto de Assentamento Palmares II

Espelho Completo de Projeto MA0527000 - Fls. 01 a 04, 7/3/2013 11:01:59

Página 2 de 10

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - MDA
 INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA
 SUPERINTENDÊNCIA NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - SD

**SISTEMA DE INFORMAÇÕES DE PROJETOS DE REFORMA
 AGRÁRIA - SIPRA**

INFORMAÇÕES DO PROJETO

01 - CONTROLE

01	Código do Projeto	MA0527000
02	DATA DA CONSULTA:	7/3/2013
	PÁGINA:	2

05 - ASPECTOS DE OBTENÇÃO DO IMÓVEL

01 IDENTIFICAÇÃO DO IMÓVEL	
CÓDIGO: 9500410204601 NOME: FAZ. MOCAMBINHO E OUTROS	
02 MUNICÍPIO DO IMÓVEL (TABELA II)	03 ÁREA DO IMÓVEL (ha)
DENOMINAÇÃO: NINA RODRIGUES CÓDIGO: 109045	12364,5597
04 FASE/FAMÍLIAS EXISTENTES	05 PROCESSO ADMINISTRATIVO OBTENÇÃO
VISTORIA/AVALIAÇÃO	NÚMERO: DATA:
NÚMERO DE FAMÍLIAS 280	
06 FORMA DE OBTENÇÃO	
01 - Desapropriação	
07 ATO DE OBTENÇÃO	
TIPO NÚMERO DATA ÁREA (ha)	TIPO DE OBTENÇÃO
DEC 0000000 8/12/1999 12364,5597	DEC - DECRETO
	POR - PORTARIA
	ECV - ESCRITURA DE COMPRA E VENDA
	OUT - OUTROS
	DATA PUBLICAÇÃO D.O. 9/12/1999
08 IMISSÃO DE POSSE	09 REGISTRO
DATA: 10/8/2000	MATRÍCULA/REGISTRO/AVERBAÇÃO LIVRO FOLHA/FICHA/ CARTÓRIO DE REGISTRO DE IMÓVEIS
	MUNICÍPIO
	CÓDIGO-TABELA
10 VALOR DA INDENIZAÇÃO DO IMÓVEL	
PAGAMENTO	DEPÓSITO INICIAL
TERRA NUA	R\$ 0,00
BENFEITORIA	DEPÓSITO DEFINITIVO
DATA	R\$ 0,00
	R\$ 0,00

Anexo B - Espelho completo do Projeto de Assentamento Palmares II

Espelho Completo de Projeto MA0527000 - Fls. 01 a 04, 7/3/2013 11:01:59

Página 3 de 10

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - MDA INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA SUPERINTENDÊNCIA NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - SD SISTEMA DE INFORMAÇÕES DE PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA - SIPRA INFORMAÇÕES DO PROJETO
--

CONTROLE

Código do Projeto
MA0527000
DATA DA CONSULTA: 7/3/2013
PÁGINA: 3

06 - ASPECTOS FÍSICOS DO PROJETO

01	TOPOGRAFIA/PERÍMETRO			
C.G.C DO RESPONSÁVEL:				
MÉTODO UTILIZADO: -				
PERÍMETRO MEDIDO (km):				
DATA PAGAMENTO:				
LINHAS INTERNAS(km):				
VALOR PAGO: R\$ 0,00				
02	RECURSOS NATURAIS			
C.G.C DO RESPONSÁVEL:				
ÁREA ESTUDADA (ha):				
DATA PAGAMENTO:				
VALOR PAGO: R\$ 0,00				
03	PLANEJAMENTO FÍSICO ADOTADO	04	ANTEPROJETO DE PARCELAMENTO	
- NÚMERO DE NÚCLEOS:		FASES	ELABORAÇÃO	DATA
			APROVAÇÃO	DATA
05	TOPOGRAFIA/PARCELAMENTO			
C.G.C DO RESPONSÁVEL:				
MÉTODO UTILIZADO: - LINHAS DE PARCELAS/ÁREAS COMUNITÁRIAS (km):				
PARCELA RURAL	QUANTIDADE	380	ÁREA(ha)	0
PARCELA PARA RURAL	QUANTIDADE		ÁREA(ha)	0
ÁREA COMUNITÁRIA	QUANTIDADE	12364,5597	ÁREA(ha)	12364,5597

07 - INFRA-ESTRUTURA

01	TIPO (TABELA X)				
	CÓDIGO	NOME	CÓD. ORIGEM RECURSOS (TABELA XIV)	QUANTIDADE	
	CÓD. DO ESTADO DE CONSERVAÇÃO			CUSTO TOTAL	
	-			R\$ 0,00	
	C.G.G. DO RESP.(CONSTRUÇÃO)			MÊS E ANO DO PAGAMEN	
01	TIPO (TABELA X)				
	CÓDIGO	NOME	CÓD. ORIGEM RECURSOS (TABELA XIV)	QUANTIDADE	
	CÓD. DO ESTADO DE CONSERVAÇÃO			CUSTO TOTAL	
	-			R\$ 0,00	
	C.G.G. DO RESP.(CONSTRUÇÃO)			MÊS E ANO DO PAGAMEN	
01	TIPO (TABELA X)				
	CÓDIGO	NOME	CÓD. ORIGEM RECURSOS (TABELA XIV)	QUANTIDADE	
	CÓD. DO ESTADO DE CONSERVAÇÃO			CUSTO TOTAL	
	-			R\$ 0,00	
	C.G.G. DO RESP.(CONSTRUÇÃO)			MÊS E ANO DO PAGAMEN	
01	TIPO (TABELA X)				
	CÓDIGO	NOME	CÓD. ORIGEM RECURSOS (TABELA XIV)	QUANTIDADE	
	CÓD. DO ESTADO DE CONSERVAÇÃO			CUSTO TOTAL	
	-			R\$ 0,00	
	C.G.G. DO RESP.(CONSTRUÇÃO)			MÊS E ANO DO PAGAMEN	

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - MDA INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA SUPERINTENDÊNCIA NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - SD SISTEMA DE INFORMAÇÕES DE PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA - SIPRA

CONTROLE

Código do Projeto
MA0527000
DATA DA CONSULTA: 7/3/2013

Anexo B - Espelho completo do Projeto de Assentamento Palmares II

Espelho Completo de Projeto MA0527000 - Fls. 01 a 04, 7/3/2013 11:01:59

Página 4 de 10

INFORMAÇÕES DO PROJETO

PÁGINA: 4

07 - INFRA-ESTRUTURA

01	TIPO (TABELA X)	CÓDIGO	NOME	CÓD. ORIGEM RECURSOS (TABELA XIV)	QUANTIDADE
		CÓD. DO ESTADO DE CONSERVAÇÃO			CUSTO TOTAL
		-			R\$ 0,00
		C.G.G. DO RESP.(CONSTRUÇÃO)			MÊS E ANO DO PAGAMEN
01	TIPO (TABELA X)	CÓDIGO	NOME	CÓD. ORIGEM RECURSOS (TABELA XIV)	QUANTIDADE
		CÓD. DO ESTADO DE CONSERVAÇÃO			CUSTO TOTAL
		-			R\$ 0,00
		C.G.G. DO RESP.(CONSTRUÇÃO)			MÊS E ANO DO PAGAMEN
01	TIPO (TABELA X)	CÓDIGO	NOME	CÓD. ORIGEM RECURSOS (TABELA XIV)	QUANTIDADE
		CÓD. DO ESTADO DE CONSERVAÇÃO			CUSTO TOTAL
		-			R\$ 0,00
		C.G.G. DO RESP.(CONSTRUÇÃO)			MÊS E ANO DO PAGAMEN
01	TIPO (TABELA X)	CÓDIGO	NOME	CÓD. ORIGEM RECURSOS (TABELA XIV)	QUANTIDADE
		CÓD. DO ESTADO DE CONSERVAÇÃO			CUSTO TOTAL
		-			R\$ 0,00
		C.G.G. DO RESP.(CONSTRUÇÃO)			MÊS E ANO DO PAGAMEN
01	TIPO (TABELA X)	CÓDIGO	NOME	CÓD. ORIGEM RECURSOS (TABELA XIV)	QUANTIDADE
		CÓD. DO ESTADO DE CONSERVAÇÃO			CUSTO TOTAL
		-			R\$ 0,00
		C.G.G. DO RESP.(CONSTRUÇÃO)			MÊS E ANO DO PAGAMEN
01	TIPO (TABELA X)	CÓDIGO	NOME	CÓD. ORIGEM RECURSOS (TABELA XIV)	QUANTIDADE
		CÓD. DO ESTADO DE CONSERVAÇÃO			CUSTO TOTAL
		-			R\$ 0,00
		C.G.G. DO RESP.(CONSTRUÇÃO)			MÊS E ANO DO PAGAMEN
01	TIPO (TABELA X)	CÓDIGO	NOME	CÓD. ORIGEM RECURSOS (TABELA XIV)	QUANTIDADE
		CÓD. DO ESTADO DE CONSERVAÇÃO			CUSTO TOTAL
		-			R\$ 0,00
		C.G.G. DO RESP.(CONSTRUÇÃO)			MÊS E ANO DO PAGAMEN

Anexo B - Espelho completo do Projeto de Assentamento Palmares II

Espelho Completo de Projeto MA0527000 - Fls. 01 a 04, 7/3/2013 11:01:59

Página 5 de 10

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - MDA INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA SUPERINTENDÊNCIA NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - SD SISTEMA DE INFORMAÇÕES DE PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA - SIPRA INFORMAÇÕES DO PROJETO
--

CONTROLE

Código do Projeto
MA0527000
DATA DA CONSULTA: 7/3/2013
PÁGINA: 5

08 - ASSOCIATIVISMO

01 ORGANIZAÇÃO EXISTENTE
NOME: CÓDIGO: TOTAL DE ASSOCIADOS: TOTAL DE ASSOCIADOS ATUANTES: CARACTERÍSTICA: - DATA DA FUNDAÇÃO: NÚMERO DO C.G.C.: NOME DO PRESIDENTE: TELEFONE:
01 ORGANIZAÇÃO EXISTENTE
NOME: CÓDIGO: TOTAL DE ASSOCIADOS: TOTAL DE ASSOCIADOS ATUANTES: CARACTERÍSTICA: - DATA DA FUNDAÇÃO: NÚMERO DO C.G.C.: NOME DO PRESIDENTE: TELEFONE:

09 - PLANO DE DESENVOLVIMENTO DO ASSENTAMENTO - PDA

01 NÍVEL DE ELABORAÇÃO DO PDA	02 FASES (CONCLUSÃO)
1 - ELABORADO DE FORMA PARTICIPATIVA	ELABORAÇÃO: 9/9/2002
	APROVAÇÃO: 5/6/2003

10 - ASSISTÊNCIA TÉCNICA

01 RESPONSÁVEL PELA ASSISTÊNCIA	02 NÍVEL DE ATENDIMENTO
4 - OUTRAS	1 - BOM

11 - PROBLEMAS NO PROJETO

01 PROBLEMAS (LISTAGEM DE CINCO)										
<table border="1"> <thead> <tr> <th>DESCRIÇÃO</th> <th>IDENTIFICADOR</th> <th>DATA</th> <th>SOLUCIONADO</th> <th>ENCAMINHAMENTO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	DESCRIÇÃO	IDENTIFICADOR	DATA	SOLUCIONADO	ENCAMINHAMENTO					
DESCRIÇÃO	IDENTIFICADOR	DATA	SOLUCIONADO	ENCAMINHAMENTO						

Anexo B - Espelho completo do Projeto de Assentamento Palmares II

Espelho Completo de Projeto MA0527000 - Fls. 01 a 04, 7/3/2013 11:01:59

Página 6 de 10

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - MDA
 INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA
 SUPERINTENDÊNCIA NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - SD

**SISTEMA DE INFORMAÇÕES DE PROJETOS DE REFORMA
 AGRÁRIA - SIPRA**

INFORMAÇÕES DO PROJETO

01 - CONTROLE

01 Código do Projeto
MA0527000

02 DATA DA CONSULTA: **7/3/2013**
 PÁGINA: **1**

02 - IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO

01 NOME DO PROJETO (TABELA 1)
PA PALMARES II

02 TIPO DO PROJETO
1 - Assentamento Federal

03 MUNICÍPIO DE LOCALIZAÇÃO					04 ÁREA DO PROJETO (ha)
MUNICÍPIO 1	CÓDIGO	DENOMINAÇÃO	UF	% DE ÁREA	12364,0000
MUNICÍPIO 2	109045	NINA RODRIGUES	MA		
MUNICÍPIO 3					
MUNICÍPIO 4					
MUNICÍPIO 5					

05 DISTÂNCIAS DA SEDE DO PROJ. EM RELAÇÃO A:
 CAPITAL DO ESTADO (Km)
 SEDE DO MUNICÍPIO (Km)

06 ESFERA DE RESPONSABILIDADE
1 - FEDERAL

03 - ASPECTOS DE CONSTITUIÇÃO DO PROJETO

01 PROCESSO DE CRIAÇÃO
 NÚMERO: **542300019730009** DATA: **19/10/2000**

02 CAPACIDADE DE ASSENTAMENTO
 ATO DE CRIAÇÃO/RETIFICAÇÃO
 TIPO NÚMERO DATA CAPACIDADE DE FAMÍLIAS DATA DA PUBLICAÇÃO
POR 00056 19/10/2000 380 1/11/2000

03 FASE
05 - Assentamento em Estruturação

04 ADMINISTRAÇÃO
2 - BENEFICIÁRIOS+INCRA

05 EMANCIPAÇÃO
 DEC - DECRETO ATO NÚMERO DATA Nº FAMÍLIAS ÁREA (ha)
 POR - PORTARIA
 RES - RESOLUÇÃO
 OUT - OUTROS **0,0000**

04 - INFORMAÇÕES DA ORIGEM DO PROJETO

01 DESCRIÇÃO DA ORIGEM

Anexo B - Espelho completo do Projeto de Assentamento Palmares II

Espelho Completo de Projeto MA0527000 - Fls. 01 a 04, 7/3/2013 11:01:59

Página 7 de 10

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - MDA INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA SUPERINTENDÊNCIA NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - SD			01 - CONTROLE		
SISTEMA DE INFORMAÇÕES DE PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA - SIPRA			01 Código do Projeto MA0527000		
INFORMAÇÕES DO PROJETO			02 DATA DA CONSULTA: 7/3/2013 PÁGINA: 2		
05 - ASPECTOS DE OBTENÇÃO DO IMÓVEL					
01 IDENTIFICAÇÃO DO IMÓVEL CÓDIGO: 9500410204601 NOME: FAZ. MOCAMBINHO E OUTROS					
02 MUNICÍPIO DO IMÓVEL (TABELA II) DENOMINAÇÃO: NINA RODRIGUES CÓDIGO: 109045			03 ÁREA DO IMÓVEL (ha) 12364,5597		
04 FASE/FAMÍLIAS EXISTENTES VISTORIA/AVALIAÇÃO			05 PROCESSO ADMINISTRATIVO OBTENÇÃO NÚMERO: DATA:		
NÚMERO DE FAMÍLIAS 280			DATA:		
06 FORMA DE OBTENÇÃO 01 - Desapropriação					
07 ATO DE OBTENÇÃO TIPO NÚMERO DATA ÁREA (ha) TIPO DE OBTENÇÃO DATA PUBLICAÇÃO D.O. 9/12/1999 DEC 0000000 8/12/1999 12364,5597 DEC - DECRETO POR - PORTARIA ECV - ESCRITURA DE COMPRA E VENDA OUT - OUTROS					
08 IMISSÃO DE POSSE DATA: 10/8/2000			09 REGISTRO MATRÍCULA/REGISTRO/AVERBAÇÃO LIVRO FOLHA/FICHA/ CARTÓRIO DE REGISTRO DE IMÓVEIS MUNICÍPIO CÓDIGO TABELA		
10 VALOR DA INDENIZAÇÃO DO IMÓVEL PAGAMENTO DEPÓSITO INICIAL DEPÓSITO DEFINITIVO TERRA NUA R\$ 0,00 R\$ 0,00 BENFEITORIA R\$ 0,00 R\$ 0,00 DATA					

Anexo B - Espelho completo do Projeto de Assentamento Palmares II

Espelho Completo de Projeto MA0527000 - Fls. 01 a 04, 7/3/2013 11:01:59

Página 9 de 10

INFORMAÇÕES DO PROJETO

PÁGINA: 4

07 - INFRA-ESTRUTURA

01	TIPO (TABELA X)	CÓDIGO	NOME	CÓD. ORIGEM RECURSOS (TABELA XIV)	QUANTIDADE
		CÓD. DO ESTADO DE CONSERVAÇÃO			CUSTO TOTAL
		-			R\$ 0,00
		C.G.G. DO RESP.(CONSTRUÇÃO)			MÊS E ANO DO PAGAMEN'
01	TIPO (TABELA X)	CÓDIGO	NOME	CÓD. ORIGEM RECURSOS (TABELA XIV)	QUANTIDADE
		CÓD. DO ESTADO DE CONSERVAÇÃO			CUSTO TOTAL
		-			R\$ 0,00
		C.G.G. DO RESP.(CONSTRUÇÃO)			MÊS E ANO DO PAGAMEN'
01	TIPO (TABELA X)	CÓDIGO	NOME	CÓD. ORIGEM RECURSOS (TABELA XIV)	QUANTIDADE
		CÓD. DO ESTADO DE CONSERVAÇÃO			CUSTO TOTAL
		-			R\$ 0,00
		C.G.G. DO RESP.(CONSTRUÇÃO)			MÊS E ANO DO PAGAMEN'
01	TIPO (TABELA X)	CÓDIGO	NOME	CÓD. ORIGEM RECURSOS (TABELA XIV)	QUANTIDADE
		CÓD. DO ESTADO DE CONSERVAÇÃO			CUSTO TOTAL
		-			R\$ 0,00
		C.G.G. DO RESP.(CONSTRUÇÃO)			MÊS E ANO DO PAGAMEN'
01	TIPO (TABELA X)	CÓDIGO	NOME	CÓD. ORIGEM RECURSOS (TABELA XIV)	QUANTIDADE
		CÓD. DO ESTADO DE CONSERVAÇÃO			CUSTO TOTAL
		-			R\$ 0,00
		C.G.G. DO RESP.(CONSTRUÇÃO)			MÊS E ANO DO PAGAMEN'
01	TIPO (TABELA X)	CÓDIGO	NOME	CÓD. ORIGEM RECURSOS (TABELA XIV)	QUANTIDADE
		CÓD. DO ESTADO DE CONSERVAÇÃO			CUSTO TOTAL
		-			R\$ 0,00
		C.G.G. DO RESP.(CONSTRUÇÃO)			MÊS E ANO DO PAGAMEN'
01	TIPO (TABELA X)	CÓDIGO	NOME	CÓD. ORIGEM RECURSOS (TABELA XIV)	QUANTIDADE
		CÓD. DO ESTADO DE CONSERVAÇÃO			CUSTO TOTAL
		-			R\$ 0,00
		C.G.G. DO RESP.(CONSTRUÇÃO)			MÊS E ANO DO PAGAMEN'

Anexo B - Espelho completo do Projeto de Assentamento Palmares II

Espelho Completo de Projeto MA0527000 - Fls. 01 a 04, 7/3/2013 11:01:59

Página 10 de 10

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - MDA INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA - INCRA SUPERINTENDÊNCIA NACIONAL DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO - SD SISTEMA DE INFORMAÇÕES DE PROJETOS DE REFORMA AGRÁRIA - SIPRA INFORMAÇÕES DO PROJETO

CONTROLE

Código do Projeto	MA0527000
DATA DA CONSULTA:	7/3/2013
PÁGINA:	5

08 - ASSOCIATIVISMO

01 ORGANIZAÇÃO EXISTENTE
NOME: CÓDIGO: TOTAL DE ASSOCIADOS: TOTAL DE ASSOCIADOS ATUANTES: CARACTERÍSTICA: - DATA DA FUNDAÇÃO: NÚMERO DO C.G.C.: NOME DO PRESIDENTE: TELEFONE:
01 ORGANIZAÇÃO EXISTENTE
NOME: CÓDIGO: TOTAL DE ASSOCIADOS: TOTAL DE ASSOCIADOS ATUANTES: CARACTERÍSTICA: - DATA DA FUNDAÇÃO: NÚMERO DO C.G.C.: NOME DO PRESIDENTE: TELEFONE:

09 - PLANO DE DESENVOLVIMENTO DO ASSENTAMENTO - PDA

01 NÍVEL DE ELABORAÇÃO DO PDA	02 FASES (CONCLUSÃO)
1 - ELABORADO DE FORMA PARTICIPATIVA	ELABORAÇÃO: 9/9/2002
	APROVAÇÃO: 5/6/2003

10 - ASSISTÊNCIA TÉCNICA

01 RESPONSÁVEL PELA ASSISTÊNCIA	02 NÍVEL DE ATENDIMENTO
4 - OUTRAS	1 - BOM

11 - PROBLEMAS NO PROJETO

01 PROBLEMAS (LISTAGEM DE CINCO)										
<table border="1"> <thead> <tr> <th>DESCRIÇÃO</th> <th>IDENTIFICADOR</th> <th>DATA</th> <th>SOLUCIONADO</th> <th>ENCAMINHAMENTO</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	DESCRIÇÃO	IDENTIFICADOR	DATA	SOLUCIONADO	ENCAMINHAMENTO					
DESCRIÇÃO	IDENTIFICADOR	DATA	SOLUCIONADO	ENCAMINHAMENTO						