



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA  
CURSO DE DOUTORADO EM GEOGRAFIA**

**TESE DE DOUTORADO**

**No Campo das Ideias, Nem Todo Silêncio é Paz:**

**Interfaces entre Educação do Campo, Paradigmas em disputa e a (Re)existência  
Territorial Camponesa.**

BELÉM/PA

2024

**HERIQUE HEBER DOS SANTOS REIS - 202015580003**

**No Campo das Ideias, Nem Todo Silêncio é Paz::**

**Interfaces entre Educação do Campo, Paradigmas em disputa e a (Re)existência  
Territorial Camponesa.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO), do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), da Universidade Federal do Pará (UFPA), como requisito à obtenção do título de Doutor em Geografia.

Linha de pesquisa: Dinâmica Territorial

Área de concentração: Organização e gestão do território.

Orientador: Prof. Dr. Adolfo da Costa Oliveira Neto

BELÉM/PA

2024

HERIQUE HEBER DOS SANTOS REIS

**No Campo das Ideias, Nem Todo Silêncio é Paz:**

**Interfaces entre Educação do Campo, Paradigmas em disputa e a (Re)existência  
Territorial Camponesa.**

Defesa de tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Doutor. Área de concentração: Organização e Gestão do Território. Linha de pesquisa: Dinâmicas Territoriais na Amazônia. Orientador: Prof. Dr. Adolfo da Costa Oliveira Neto.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Adolfo da Costa Oliveira Neto – Orientador

---

Prof. Dr. João Marcio Palheta da Silva – Examinador Interno

---

Prof. Dr. Christian Nunes da Silva – Examinador Interno

---

Prof. Dr. Cesar Gomes da Silva – Examinador Externo

---

Prof. Dr. Edilene da Silva Barbosa de Souza – Examinadora Externa

DATA: 21 de março de 2024

BELÉM-PA

2024

## DEDICATÓRIA

*Àqueles que ousam criar um novo léxico do agir e do pensar.*

*Que esta tese seja um tributo à ousadia e à curiosidade, à paixão pela descoberta e ao ímpeto de questionar.*

*A todos os jovens que trabalham ou trabalharam nas ruas e feiras do Ver-o-peso e da 8 de maio em busca de sustento e oportunidades.*

*Aos que aprenderam desde cedo o valor do esforço e da dedicação, que transformaram cada não dos tantos “nãos” da vida, em um degrau para alcançar um “sim”.*

*A todos os camponeses que, com sua dedicação e resistência, mantêm viva a essência do campo.*

*Aos meus alunos: vocês são o plot twist da minha jornada.*

*A todos os mestres que me iluminaram com sua sabedoria e paciência.*

*Aos amigos que compartilharam o fardo e alegria desta trajetória.*

*Aos meus entes queridos, cujo apoio incondicional foi o alicerce sobre o qual construí meus sonhos.*

*A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a minha jornada e para o meu crescimento como pessoa e pesquisador.*

São todos, coautores não citados destas paginas.

## AGRADECIMENTOS

Aqui estamos, no fim de uma árdua e gratificante jornada, que inevitavelmente pressupõe o início de um novo caminho, seja acadêmico, seja profissional. Árdua devido aos obstáculos externos que pesam na bagagem ao longo do caminho, gratificante porque apesar desses desafios, persistimos, vivenciamos e aprendemos.

A verdade é que eu nunca achei que chegaria tão longe, vários flashes passam como *trailers* embaralhados de um longa metragem de 35 anos de duração, algumas cenas bem claras, outras confusas.

Trata-se de um filme de ação, aventura, amor, dor, drama e superação, o gênero de fato, não importa, porquê esta tese é a prova que eu assumi o papel principal, sem seguir roteiros preestabelecidos, o final dependerá, não apenas de meu próprio protagonismo, mas de sujeitos que assumiram papéis fundamentais ao meu lado.

“Obrigado”, por mais incrível que pareça carrega um sentido pejorativo implícito, pois tem em sua origem uma carga de subalternidade, o termo “grato” em contrapartida, denota um significado mais nobre, que derivado do latim, significa “graça”, expressando um sentimento de consideração e afeição, e não de "obrigação". A gratidão não se exige, não se compra, ela se conquista com afetividade e solidariedade, ela é desprovida de interesses e permutas.

Portanto, sou grato a Deus, por guiar meus passos em caminhos seguros, por providenciar o necessário para suprir as necessidades de minha família e, principalmente, por unir nossos destinos nessa vida.

Sou grato a Família, ao meu pai, Paulo Sérgio, a minha mãe, Vanda Maria, e irmãos André Henrique, Tony Douglas e Najla Nazile, por cuidarem de mim, pelo apoio incondicional, pelos valores herdados, pela união e amor mútuo, amo vocês.

Sou grato ao meu filho, Ícaro Miguel, pelo amor imenso, por me proporcionar, todos os dias, motivos necessários para ser um homem e um pai melhor.

Sou grato a Pétala, mulher de princípios e companheira dedicada, essa trajetória têm suas pegadas ao lado das minhas, minha eterna, esposa e amiga.

Sou grato a todos os amigos pelo carinho, em especial aos meus orientadores, Adolfo Neto e José Sobreiro, pela dedicação, respeito e conselhos valiosos da vida, do mundo e da Geografia, guardo suas amizades com muito carinho, bichos!

Sou grato aos amigos e professores João Marcio, Jovenildo Rodrigues, Marcio Douglas, Nilson melo, Luiz Barbosa, Jane Cabral, Dilson Cavalcanti, Valéria Lopes, Carla

Lagoia, Marcio Jandir, Wallace Pantoja, Elizeu Leite, e tantos outros que me inspiram até hoje.

Agradeço também aos amigos de infância que carrego no peito, Denis Vinicius, Wadrio Wesley, Wallace Miranda, amizade verdadeira que levamos para toda vida.

Aos amigos do NEADEC e do coletivo de pensamento da rede DATALUTA, especialmente aos professores Adolfo Neto, José Sobreiro, Bernardo Mançano e Rodrigo Simão.

Ao programa de pós graduação de geografia da UFPA, pelo aprendizado ao longo dos anos.

Aos camponeses inseridos ou não na militância dos movimentos socioterritoriais do campo, especialmente aos companheiros e companheiras do Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) pelo apoio fundamental.

A todos que lutam por uma Educação do Campo, estamos juntos nessa.

A todos que, mesmo não citados aqui e contribuíram direta, ou indiretamente com esse ou outros trabalhos, vocês têm minha gratidão.

Espero honrar a cada um de vocês, com a responsabilidade de lutar pela educação pública de qualidade, pelos direitos e contra as injustiças sociais.

Grato.

## EPÍGRAFRE

*O que são sonhos senão pontes entre o que somos e o que podemos ser.*

## RESUMO

Este estudo tem como propósito realizar um debate teórico sobre Espaço, Território e a conflitualidade de Paradigmas no bojo da Questão Agrária e os reflexos disso na Educação do Campo. O mirante espacial da pesquisa envolve a escola estadual Dalila Afonso Cunha, que desempenha um importante papel no atendimento de várias comunidades camponesas com dinâmicas territoriais distintas. A Educação do Campo, enquanto território imaterial em disputa, busca produzir e reproduzir o conhecimento contextualizado e articulado à realidade dos estudantes que vivem no espaço agrário. A estrutura deste estudo contempla quatro capítulos. O primeiro e o segundo capítulos estabelecerão a base conceitual, focando no método do Materialismo histórico geográfico, procedimentos, nas categorias do Espaço e Território e seus desdobramentos, como categorias-chave da pesquisa, além do debate paradigmático da Questão Agrária e construção da abordagem do TCA (Territórios Camponeses Autônomos) que surge do debate teórico entre território, capesinato e os paradigmas. O terceiro capítulo Aborda os desafios da educação do campo na Amazônia paraense, sobretudo, o fechamento de escolas do campo e os projetos educativos em disputa. O quarto capítulo consistirá na análise dos territórios das comunidades atendidas pela escola Dalila Afonso Cunha e do funcionamento da Educação do Campo nesse contexto. Serão investigados os desafios específicos enfrentados pela escola na promoção de uma educação territorialmente inclusiva e de qualidade, adaptada às necessidades singulares de cada comunidade. Esse capítulo discute como a escola busca integrar as territorialidades ao currículo escolar, visando proporcionar uma educação representativa das experiências, conflitos, saberes e vivências territoriais dos estudantes. Metodologicamente, esta pesquisa adota procedimentos de uma abordagem multidisciplinar, utilizando métodos qualitativos, como observação participante e entrevistas, além da análise de dados geográficos e cartográficos. Os resultados dessa pesquisa podem contribuir para uma compreensão dos desafios enfrentados pela Educação do Campo na escola estadual Dalila Afonso Cunha, ao mesmo tempo que fornecerão subsídios para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais efetivas e adaptadas às necessidades intrínsecas das comunidades camponesas e seus territórios no Pará.

**Palavras-chave:** Espaço, Território, Educação do Campo, Comunidades Camponesas, Escola Estadual Dalila Afonso Cunha, TCA (Territórios Camponeses Autônomos).

## **ABSTRACT**

This study aims to conduct a theoretical debate on Space, Territory, and the conflict of Paradigms within the Agrarian Question and its reflections on Rural Education. The spatial vantage point of the research involves the Dalila Afonso Cunha state school, which plays a significant role in serving various peasant communities with distinct territorial dynamics. Rural Education, as an immaterial territory in dispute, seeks to produce and reproduce knowledge that is contextualized and linked to the reality of students living in the agrarian space. The structure of this study encompasses four chapters. The first and second chapters will establish the conceptual foundation, focusing on the method of geographic historical materialism, procedures, the categories of Space and Territory and their developments, as key research categories, besides the paradigmatic debate of the Agrarian Question and construction of the approach of ATC (Autonomous Peasant Territories) which arises from the theoretical debate among territory, peasantry, and paradigms. The third chapter addresses the challenges of rural education in the Pará Amazon, especially, the closing of rural schools and the educational projects in dispute. The fourth chapter will consist of an analysis of the territories of the communities served by the Dalila Afonso Cunha school and the operation of Rural Education in this context. It will investigate the specific challenges faced by the school in promoting territorially inclusive and quality education, adapted to the unique needs of each community. This chapter discusses how the school seeks to integrate territorialities into the school curriculum, aiming to provide education that is representative of the students' experiences, conflicts, knowledge, and territorial living. Methodologically, this research adopts the procedures of a multidisciplinary approach, using qualitative methods such as participant observation and interviews, in addition to the analysis of geographical and cartographic data. The results of this research may contribute to an understanding of the challenges faced by Rural Education at the Dalila Afonso Cunha state school, while also providing inputs for the development of more effective educational policies and practices tailored to the intrinsic needs of peasant communities and their territories in Pará.

Keywords: Space, Territory, Rural Education, Peasant Communities, Dalila Afonso Cunha State School, ATC (Autonomous Peasant Territories).

## RESUMEN

Este estudio tiene como propósito realizar un debate teórico sobre Espacio, Territorio y la conflictividad de Paradigmas en el seno de la Cuestión Agraria y los reflejos de esto en la Educación del Campo. El mirador espacial de la investigación involucra a la escuela estatal Dalila Afonso Cunha, que desempeña un papel importante en la atención de varias comunidades campesinas con dinámicas territoriales distintas. La Educación del Campo, como territorio inmaterial en disputa, busca producir y reproducir el conocimiento contextualizado y articulado a la realidad de los estudiantes que viven en el espacio agrario. La estructura de este estudio contempla cuatro capítulos. Los primeros y segundos capítulos establecerán la base conceptual, enfocándose en el método del Materialismo histórico geográfico, procedimientos, en las categorías de Espacio y Territorio y sus desdoblamientos, como categorías clave de la investigación, además del debate paradigmático de la Cuestión Agraria y construcción del enfoque de TCA (Territorios Campesinos Autónomos) que surge del debate teórico entre territorio, campesinado y los paradigmas. El tercer capítulo aborda los desafíos de la educación del campo en la Amazonía paraense, sobre todo, el cierre de escuelas del campo y los proyectos educativos en disputa. El cuarto capítulo consistirá en el análisis de los territorios de las comunidades atendidas por la escuela Dalila Afonso Cunha y del funcionamiento de la Educación del Campo en ese contexto. Se investigarán los desafíos específicos enfrentados por la escuela en la promoción de una educación territorialmente inclusiva y de calidad, adaptada a las necesidades singulares de cada comunidad. Este capítulo discute cómo la escuela busca integrar las territorialidades al currículo escolar, con el objetivo de proporcionar una educación representativa de las experiencias, conflictos, saberes y vivencias territoriales de los estudiantes. Metodológicamente, esta investigación adopta procedimientos de un enfoque multidisciplinar, utilizando métodos cualitativos, como observación participante y entrevistas, además del análisis de datos geográficos y cartográficos. Los resultados de esta investigación pueden contribuir a una comprensión de los desafíos enfrentados por la Educación del Campo en la escuela estatal Dalila Afonso Cunha, al mismo tiempo que proporcionarán subsidios para el desarrollo de políticas y prácticas educativas más efectivas y adaptadas a las necesidades intrínsecas de las comunidades campesinas y sus territorios en Pará.

Palabras clave: Espacio, Territorio, Educación del Campo, Comunidades Campesinas, Escuela Estatal Dalila Afonso Cunha, TCA (Territorios Campesinos Autónomos).

## SUMÁRIO

EPÍGRAFRE.....	7
RESUMO.....	8
LISTA DE FIGURAS.....	13
LISTA DE MAPAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS.....	13
LISTA DE ORGANOGRAMAS E MAPAS MENTAIS.....	15
LISTAS DE SIGLAS.....	16
INTRODUÇÃO.....	17
1. MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	27
1.1 Materialismo Histórico-Geográfico e a Questão Agrária.....	28
1.2 Procedimentos Metodológicos.....	37
2 PRODUÇÃO DO ESPAÇO, TERRITÓRIO E PARADIGMAS.....	41
2.1. O Conceito de Espaço.....	43
2.1.1 Reflexões sobre a Produção do Espaço: O Legado de Lefebvre.....	47
2.1.2 Espaço Geográfico: A perspectiva de Milton Santos.....	62
2.1.3 Espaço como Campo de Possibilidades: A perspectiva de Doreen Massey.....	70
2.2 O Conceito de Território Como Instrumento de Interpretação das Conflitualidades.....	72
2.2.1 Fernandes e a Tipologia de Territórios e Conflitualidade.....	81
2.2.2 Disputas Paradigmáticas do PQA e PCA.....	92
2.2.2.1 O Conceito de Paradigma em Questão.....	93
2.2.2.2 O Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA).....	99
2.2.2.3 Paradigma da Questão Agrária (PQA): o Camponato se recria.....	101
2.2.2.4 Da Extinção Camponesa ao Capesinato como classe social.....	104
2.3 Entre Resistência e Mercado: PQA e PCA na Encruzilhada da Educação do Campo.....	113
2.3.1 Território Camponês Autônomo.....	116
3. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE.....	124
3.1 Educação do Campo e Fechamento das Escolas do campo no Pará.....	130
3.2 Sistema de Organização Modular de Ensino (some) no Campo Paraense.....	149
3.3 Sistema de Educação Interativa (sei) no Campo Paraense.....	153
4. O LOCAL DE ESTUDO: AS COMUNIDADES EM TORNO DA VILA MAIAUATÁ E A ESCOLA DALILA AFONSO CUNHA.....	160
4.2 Comunidade de Piquiarana.....	165

4.3 Comunidade de Mamangal .....	166
4.4 Desafios da Escola Dalila Afonso Cunha na Educação do Campo: Um Contexto de Diversidade territorial. ....	169
CONSIDERAÇÕES .....	175
REFERÊNCIAS .....	178

**LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Rio maiauatá e orla da vila de mesmo nome.....	162
Figura 2 - Morador da comunidade Piquiarana “desbulhando” açai.....	168
Figura 3 - Morador da comunidade de oiquiarana mostrando como utilizar a peconha para	
Figura 4 - Estudante do Terceiro ano da escola DAC.....	171
Figura 5 - Abertura do evento fazer acontecer na escola DAC.....	172
Figura 6 - Salas da escola DAC .....	180

## LISTA DE MAPAS, GRÁFICOS, QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - As principais características de cada paradigma no contexto da Educação do Campo (Organização do autor) .....	114
Quadro 2 - Perguntas e lacunas que motivaram a criação do TCA (Organização do autor) ..	122
Quadro 3 - Distribuição dos Artigos por Abordagem Metodológica e Principais Resultados (Organização do autor) .....	138
Mapa 1 - Fechamento de Escolas do Campo Entre 2003 – 2012/MEC/INEP (Organização do autor) .....	128
Mapa 2 - Municípios Com maior Processo de Fechamento de Escolas do Campo no Pará. 132	
Mapa 3 - Mapa dos Municípios que Aderiram e Desistiram do SEI no Estado do Pará. ....	154
Mapa 4 - Comunidades dos Estudantes da DAC .....	164
Mapa 5 - Delimitação territorial da Vila Maiauatá .....	169
Gráfico 1 - Fechamento de Escolas do campo no Pará entre 2000 e 2020. ....	131
Tabela 1- Municípios Paraenses com maior Índice de Fechamento de Escolas Públicas da Zona Rural Entre 2000 e 2020. ....	133

**LISTA DE ORGANOGRAMAS E MAPAS MENTAIS**

Organograma 1 - Elementos indissociáveis da Educação do Campo (organizado pelo autor).	26
Organograma 2 - Procedimentos metodológicos adotados na pesquisa (organizado pelo autor).. .....	38
Mapa Mental 3 - Parte 2 Tríade Espacial. ....	60
Mapa Mental 4 - Parte 3 Crítica à Ideologia do Espaço. ....	60

**LISTAS DE SIGLAS**

**ANPEGE** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia

**CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior

**CNPQ** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**CPT** – Comissão Pastoral da Terra

**EdoC** – Educação do Campo

**FAPESP** – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

**MST** – Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

**PCA** – Paradigma do Capitalismo Agrário

**PQA** – Paradigma da Questão Agrária

**PCB** – Partido Comunista Brasileiro

**SINGA** – Simpósio Internacional de Geografia Agrária

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**TCA** – Território Camponês Autônomo

**UFPA** – Universidade Federal do Pará

**INCRA** – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

**DATALUTA** – Banco de Dados da Luta pela Terra

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda a divergência nos modelos educativos que refletem em diferentes propostas de desenvolvimento territorial e de políticas públicas para o campo. Por meio do debate paradigmático, os modelos educativos implementados no campo produzem duas lógicas e racionalidades pedagógicas distintas daquelas que servem de arrimo ao agronegócio e aquelas pensadas a partir e para os camponeses e seus territórios.

Essas lógicas e racionalidades estão contempladas nos desafios da Educação do Campo na Amazônia paraense, e o estudo de caso da escola estadual Dalila Afonso Cunha (DAC) do município de Igarapé Miri no estado do Pará. A escola em questão se destaca como uma escola polo da vila maiauatá e possui mais de dois mil alunos de diversas comunidades com dinâmicas territoriais distintas. Os conceitos de espaço e território, dos quais se desdobram outros conceitos, como a territorialidade, movimentos socioespaciais, movimentos socioterritoriais, entre outros são elementos fundamentais neste trabalho.

Na parte teórica dialogamos com Lefebvre (2013) que propõe uma concepção de espaço como produto, destacando suas dimensões social, política e cultural. Santos (2006), compreende o espaço como conjunto de sistemas de ações e objetos indissociáveis, e Massey (2008) dialoga sobre as identidades e experiências que implicam uma multiplicidade no/do espaço. O território contempla as conflitualidades inerentes no espaço agrário e na Educação do Campo. Entre os autores utilizados como referência teórica do território, destacamos Fernandes (2005) e sua tipologia de territórios como espaços da multiescalaridade, multidimensionalidade e conflitualidade.

O materialismo histórico geográfico nos possibilita analisar as relações entre as dimensões sociais, econômicas, políticas e espaciais inerentes ao espaço e território, evidenciando as relações entre produção do espaço, lutas sociais e transformações históricas da realidade.

Esta pesquisa compreende quatro capítulos principais. No primeiro capítulo apresentamos o método e procedimentos, no segundo abordamos o debate teórico sobre espaço e território, além do debate paradigmático do capitalismo agrário e Questão agrária. No terceiro capítulo, abordamos os desafios da educação do campo na Amazônia paraense bem como o fechamento de escolas do campo e mudanças de projetos educativos e a proposta dos Territórios Camponeses Autônomos (TCA). O TCA surge como uma abordagem para compreender e analisar as dinâmicas territoriais, socioespaciais, econômicas e culturais das comunidades camponesas.

No quarto capítulo, o foco estará nos desafios da educação do campo na Amazônia como o fechamento de escolas do campo e mudanças de projetos educativos, posteriormente, abordaremos as comunidades atendidas pela escola estadual Dalila Afonso Cunha e a Educação do Campo nesse contexto específico. Serão analisadas as dinâmicas sociais, econômicas e culturais presentes nas comunidades, considerando a diversidade de modos de vida, saberes tradicionais e o trabalho camponês. Além disso, vamos explorar os desafios enfrentados pela Educação do Campo nesse cenário, como a falta de recursos, a distância geográfica, a ausência de infraestrutura adequada e a necessidade de adaptar o currículo pedagógicos às territorialidades das comunidades.

Nos procedimentos metodológicos utilizamos abordagens quali-quantitativas, como observação participante, entrevistas semi-estruturadas, registro de imagens e confecção de mapas. A observação participante permitirá um mergulho mais genuíno nos territórios, possibilitando uma melhor compreensão das práticas e desafios enfrentados pelas comunidades. As entrevistas foram realizadas com lideranças comunitárias/ pais de alunos, professores, estudantes e outros sujeitos envolvidos na Educação do Campo, buscando compreender diferentes perspectivas e experiências.

A análise dos dados, por sua vez, contribui para uma melhor compreensão espacial e das localizações e distâncias geográficas das comunidades em relação a escola, Nesse sentido a confecção cartográfica e a análise de imagens de satélite para mapear as áreas de estudo foram imprescindíveis.

As divergências dos modelos educativos são reflexos de diferentes propostas de desenvolvimento territorial sustentadas pelo debate paradigmático na questão agrária. O PCA (Paradigma do Capitalismo Agrário) defende a metamorfose do camponês e um campo enquanto espaço do atraso e de práticas defasadas que impedem o desenvolvimento (ABRAMOVAY, 1992), por isso, nessa perspectiva, devem ser superadas.

Por outro lado o PQA (Paradigma da Questão Agrária) de vertente camponista é oposta aquela que defende o campo como representação do atraso. O território aqui é compreendido, antes de mais nada, por meio de suas potencialidades de resistência e do campesinato enquanto uma classe que se recria e supera, ao longo do tempo, diferentes condições históricas (SHANIN, 2005).

O debate paradigmático sobre o desenvolvimento capitalista no campo avança em diferentes contextos e dimensões (política, teórica, cultural, econômica), ele está em constante conflitualidade no campo, sobretudo, quando analisamos o modelo produtivo que permeia

pela “[...] posse, a propriedade, o uso e a utilização das terras” enquanto características que formam a Questão Agrária (STEDILE, 2011, p. 16)

O debate sobre a questão agrária deve persistir, sobretudo com o avanço do agronegócio que intensifica, os históricos problemas e desigualdades do campo, o modo de produção “moderno” das lógicas capitalistas reproduz no território as características excludentes e desiguais, típicas deste sistema, seja em termos econômicos, sociais, políticos e culturais, seja em projetos educativos, voltados para a formação de um “homem-objeto” como é o caso da educação rural (FREIRE, 1967, p. 36).

Para além da educação rural, enquanto elemento inserido no projeto de desenvolvimento para o campo, lastreado na expansão do agronegócio no Brasil, o fechamento das escolas do campo, também surge enquanto uma estratégia perversa. Neste cenário, a negação da educação manifesta-se como meio potencializador da “territorialização do capital e monopolização do território” (OLIVEIRA, 2000, p. 478).

Nos últimos anos o Brasil apresenta uma atmosfera de tensão social e crise política, que iniciou com o golpe de 2016 marcado pelo impeachment da Presidenta Dilma Rousseff eleita de forma democrática e popular, destituída de seu cargo por um golpe de Estado orquestrado por políticos de extrema direita. Esse contexto se agravou com a prisão política do Ex Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), impedindo-o de se candidatar novamente ao cargo de presidente nas eleições de 2018.

Tais eventos culminaram na vitória do candidato de extrema direita, Jair Bolsonaro, presidente da república nas eleições de 2018, responsável de forma direta e indireta por incitar uma onda de perseguição política e social aos agentes coletivos, estudantes e professores universitários, movimentos feministas e LGBTs, comunidades quilombolas, indígenas e todas as representações das camadas minoritárias do país.

Diante disso, pelo nosso histórico científico de postura defensiva das minorias nas lutas por justiça social, faremos desta tese uma forma de resistência, sobretudo, porque abordamos temas que vem sendo criminalizados ou desvalorizados no país, tais como os movimentos sociais e educação popular, sobretudo a educação do campo.

Há uma ideia de educação predominante na nossa sociedade que se resume a disciplinas e conteúdos escolares, contudo, a educação que defendemos neste trabalho é uma educação que vai para além do formalismo educativo e tradicional, trata-se de uma educação dialógica e plural que respeite a história e valorize a cultura, território e sujeitos do campo.

Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (BRANDÃO, 1985, p. 7)

Brandão (1985) destaca a presença constante e abrangente da educação em todas as esferas da nossa vida. Ela nos lembra que a educação está presente em diversos contextos e situações, seja em casa, na rua, na igreja ou na escola. Independentemente do local, estamos constantemente envolvidos com a educação em suas diferentes formas e manifestações.

A educação não é um fenômeno restrito a um único momento ou espaço, mas permeia todas as áreas da nossa existência. Ela está presente tanto nos momentos em que aprendemos e nos capacitamos, quanto nos momentos em que ensinamos e compartilhamos conhecimentos com outras pessoas.

A pluralidade é inerente à educação, indicando que não existe apenas uma forma ou concepção única de educação. Por isso o termo "educações" no plural para destacar que existem diferentes abordagens, métodos e perspectivas educacionais.

Compreendemos a educação como um processo indissociável aos sujeitos, ou como Freire costumava afirmar, como um elemento inerente ao ser humano. Ela é indissociável também aos territórios, culturas, tradições, religiões, místicas, linguagens, de onde brotam educações (BRANDÃO, 2003). Assim a educação que nos referimos é uma educação para além do capital e comprometida com a emancipação humana.

A educação popular significou um salto na democratização da Educação no Brasil, tendo como expoente, o patrono da educação brasileira, Paulo Freire, precursor de uma educação libertadora, humanizante, autônoma e subversiva às idéias dominantes, focada na representatividade e valorização do educando como sujeito, social, histórico, político e consciente da realidade.

Freire (2013) por meio do método dialógico destaca o educando como sujeito tão imprescindível quando o educador, no processo de ensino-aprendizagem valorizando os sujeitos e suas experiências, para ele a educação se manifesta como uma troca de experiências e conhecimentos entre aluno e professor.

[...] para Paulo Freire, a conscientização não significa um ato mecânico, instantâneo, de tomada de consciência da realidade. Ela é um processo construído por momentos onde se caminha do nível espontâneo e ingênuo, que ocorre quando a pessoa se aproxima da realidade, para uma tomada de consciência. (GOHN, 2013, p. 35)

A educação popular influenciou e foi influenciada pelos movimentos populares, ela em si tornou-se ativismo político, principalmente a partir da década de 1970. A educação popular representou um papel fundamental de resistência e mobilização contra o regime militar brasileiro, e inspira a erguer muitos movimentos sociais que até hoje possuem um papel importante na oposição de governos totalitários e neoliberais.

Para Gohn (2013) o termo Movimentos Sociais representa uma categoria de sujeitos sociais, políticos e culturais que se configuram como protagonistas e ativistas no processo histórico. Tais sujeitos se formam a partir de um processo de luta das classes populares, engajadas por ideais políticos, culturais, pedagógicos e filosóficos emancipatórios. Os movimentos sociais:

[...] possuem identidade, têmpositor e articulam ou fundamentam-se em um projeto de vida e de sociedade. Historicamente, observa-se que têm contribuído para organizar e conscientizar a sociedade; apresentam conjuntos de demandas via práticas de pressão/mobilização; têm certa continuidade e permanência. Não são só reativos, movidos apenas pelas necessidades (fome ou qualquer forma de opressão); podem surgir e desenvolver-se também a partir de uma reflexão sobre sua própria experiência. (GOHN, 2011, p. 336)

Gohn (2011) destaca a relação entre os movimentos sociais e a educação, compreendendo que os movimentos possuem identidade, oposição e estão fundamentadas em um projeto de vida e de sociedade. Além disso, são coletivos fundamentais na organização e conscientização da sociedade, contribuindo para a mobilização e pressão por demandas e bandeiras de lutas em defesa de direitos sociais.

Os movimentos sociais desempenham um papel educativo significativo, eles não são apenas grupos reativos movidos por necessidades imediatas, mas em grande medida, possuem projetos políticos e territoriais que também são educativos a partir de uma reflexão sobre suas próprias experiências no e com os territórios. Por meio da reflexão de suas práticas, vivências e demandas, eles articulam suas bandeiras de luta e compartilham conhecimentos e conscientização coletiva no processo.

Os movimentos sociais produzem espaços educativos, onde os membros trocam experiências, analisam a realidade socioespacial, e produzem conhecimentos e senso coletivo. Por meio desse processo educativo, os sujeitos fortalecem sua identidade e sua capacidade de atuação.

Com a atual realidade social e política do país na medida que crescem a diversidade de movimentos contra hegemônicos e alcançam escalas muito maiores, intensifica-se também as medidas hegemônicas para manter o *status quo*, tal como a criminalização desses ativismos e os movimentos sociais como proposta de emenda do Senador do Partido Republicado (PR) Magno Malta (ES) para modificar a Lei 13.260, que conceitua como conduta terrorista as práticas motivadas por razões políticas, ideológicas e sociais, e condena quem participar de tais atos ou reivindicações públicas, podendo levar de 12 a 30 anos de prisão.

As políticas públicas devem garantir os direitos, tais como os de manifestar-se e expressar-se livremente como destacado na constituição federal, Art. 5º. [...] § 1º, V - é livre a expressão da atividade intelectual, científica e de comunicação [...] e Art. 220. A manifestação do pensamento, a criação, a expressão e a informação, sob qualquer forma, processo ou veículo não sofrerão qualquer restrição [...] Portanto qualquer alteração na lei que seja utilizada para favorecer um grupo social, interferindo ou impedindo qualquer manifestação e expressão dos sujeitos fere a constituição federal. O reconhecimento dos direitos e do papel social e político dos sujeitos é fundamental no processo educativo popular.

A educação está presente em cada ação social, ela é parte da sociedade e suas relações entre sujeitos e o espaço, em todas as suas dimensões e escalas, nos caminhos e descaminhos, no cotidiano, na ação (coletiva e individual) a educação se faz presente (BRANDÃO, 1995). Ela se movimenta conjuntamente ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade, isso quer dizer que ela se transforma com o tempo e nos distintos espaços. Ela é dinâmica e está presente em todas as dimensões da sociedade, assim como a cultura, a religião, as tradições, ou seja “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1967, p. 35) .

Esta interação entre educação e sociedade contribui para compreender as desigualdades, contradições e conflitos inseridos nas relações sociais presentes na sociedade. Ela pode ser utilizada como fio condutor da liberdade, mas também das amarras, ela assume um caráter libertador ou barreira, de manutenção do *status quo* ou ruptura de acordo com as intencionalidades da sociedade.

É nesse sentido que Freire (1967), afirma que a educação não está ausente de um projeto de sociedade, e conseqüentemente do modo de produção inserido na mesma. Mészáros (2005), ao analisar a educação no bojo do modo de produção capitalista, isso fica ainda mais evidente, nessa perspectiva a educação nada mais é que um meio para adquirir mais capital e para manter a ordem das coisas, seja através da produção e reprodução de uma

educação desumanizante (FREIRE, 1967), seja através da negação e/ou exclusão do acesso a ela.

A divergência entre os modelos educativos da Educação do Campo e Educação Rural no contexto da questão agrária e da disputa por territórios envolve diferentes abordagens e concepções paradigmáticas sobre o papel da educação no desenvolvimento das comunidades camponesas.

A Educação do Campo é um conceito que surge como uma resposta às demandas do campesinato, especialmente aquele envolvido nos movimentos sociais do campo. Ela parte de uma perspectiva crítica, considerando a realidade e as especificidades do campo, ou seja, uma educação contextualizada, voltada para a formação integral dos sujeitos e a valorização das culturas e territórios. Nesse modelo, o objetivo é fortalecer a identidade camponesa, promover a agroecologia, a soberania alimentar e a luta pela reforma agrária.

Por outro lado, a Educação Rural está alinhada com uma perspectiva tradicional, focada no desenvolvimento rural como um meio de modernização e aumento da produtividade agrícola. Ela enfatiza o acesso à educação formal, buscando qualificar os trabalhadores rurais para se adaptarem às demandas do mercado. Essa abordagem está associada a um modelo de desenvolvimento agrícola capitalista, com ênfase na produtividade e na competitividade, não representando o modo de vida, as questões sociais, culturais, ambientais e territoriais dos sujeitos.

Essas diferenças paradigmáticas influenciam os objetivos, os conteúdos e as práticas pedagógicas adotadas em cada modelo educativo. Enquanto a Educação do Campo valoriza a educação contextualizada, a participação dos sujeitos envolvidos e a construção coletiva do conhecimento, a Educação Rural tende a enfatizar a transmissão de conhecimentos técnicos e habilidades produtivas, desconsiderando o território e os saberes do camponês.

No debate pela disputa de territórios, essas diferenças podem se refletir na relação entre os diferentes sujeitos sociais e suas visões sobre o uso e a ocupação do espaço agrário. Movimentos sociais ligados à Educação do Campo e à luta pela reforma agrária podem reivindicar a educação como uma ferramenta de luta das comunidades camponesas, visando à conquista e defesa dos territórios. Eles enfatizam a importância da educação como um instrumento de resistência, valorização da cultura e construção de alternativas ao modelo hegemônico.

Por outro lado, setores ligados à Educação Rural buscam incorporar essas comunidades aos modelos do agronegócio, buscando a modernização e a intensificação da produção agrícola em territórios camponeses. Nesse caso, a educação é vista sob a ótica de

ferramenta de capacitação técnica e adaptação às demandas do mercado, visando a maximização dos lucros e a inserção dos agricultores em cadeias produtivas globalizadas.

Essa educação contra hegemônica, que resiste ao modo de vida capitalista tem seus ideais vinculados ao marxismo e a pedagogia socialista (SAVIANI, 2009). A educação do campo teve uma grande influência da educação popular, no entanto, além de representar sujeitos e culturas específicas, também tem o compromisso de representar um território e a sua dinâmica territorial no projeto pedagógico de educação, que envolve toda uma dinâmica de trabalho, economia, política e cultural, promovendo um movimento de resistência dos sujeitos no território e do território dos sujeitos. Assim:

[...] Acreditamos que a educação do campo tem como grande contribuição e especificidade a capacidade de ir além da educação popular na tentativa de construção de uma educação (popular) do campo, e que leva em consideração sujeitos específicos em tempos e espaços determinados que se movimentam pela consolidação dos territórios camponeses. (OLIVEIRA NETO, 2017 p. 161)

Oliveira Neto (2017) destaca a importância e a especificidade da educação do campo, enfatizando sua capacidade de ir além da educação popular. Ela ressalta que a educação do campo busca construir uma abordagem educacional específica para as realidades e demandas dos sujeitos que vivem no campo, levando em consideração os tempos e espaços determinados em que eles estão inseridos.

A educação do campo desempenha um papel *sine qua non* contemplando as particularidades e singularidades dos camponeses e seus territórios fortalecendo suas territorialidades e promovendo a valorização de suas práticas, trabalho e bandeiras de luta. Por isso ela vai além de uma educação popular genérica, contemplando o conhecimento científico às especificidades do e se mobilizando para a construção de uma educação popular específica para o campo. Isso implica reconhecer as particularidades dos sujeitos camponeses, e seus modos de vida.

Os movimentos sociais tem fundamental importância na constituição e na luta pela educação do campo, é no interior desses movimentos que os sujeitos se formam, tal como Caldart (2001) afirma que o movimento social é formador, pois se aprende na práxis, porque a prática educativa está inserida nas lutas (individuais e coletivas) do cotidiano.

Durante o processo de formação do Movimento social se constrói uma identidade sociocultural (CALDART, 2001) e socioespacial (FERNANDES, 2005), são características que produzem e reproduzem o modo de vida e territorialidades dos sujeitos que fazem parte

do movimento, que envolve suas lutas em todas as dimensões na política, na cultura, na economia, educação e em alguns casos nos territórios.

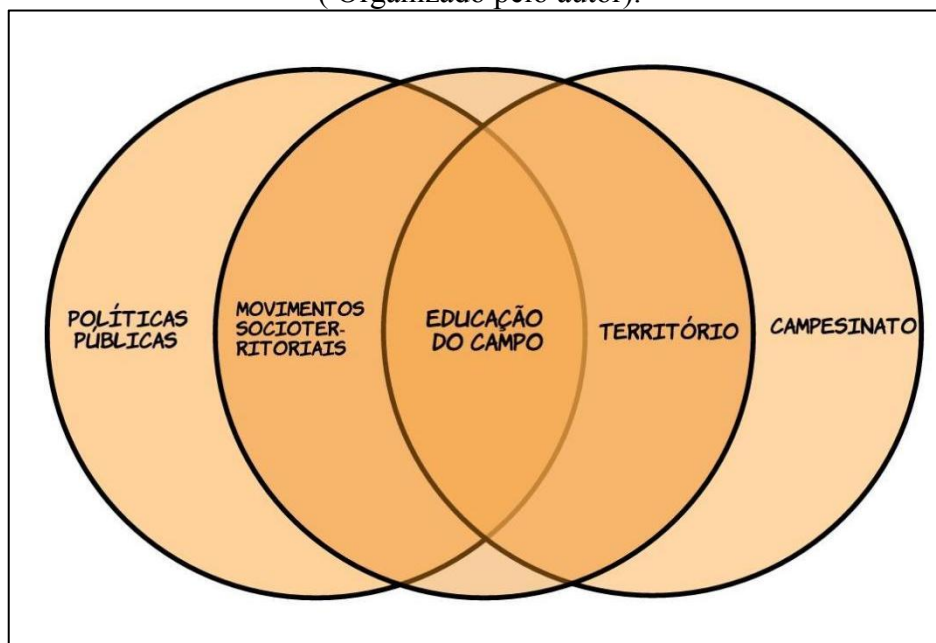
A luta dos movimentos sociais camponeses perpassa pela conquista da terra, mas é bem mais complexa que isso, ela está inserida na luta de classes, da classe camponesa, contra o agronegócio, latifundiários, grileiros. As conflitualidades no campo extrapolam o conflito pela posse da terra, elas representam uma luta de classes distintas, entre os que mandam e os que deveriam obedecer, intensificando o conflito entre os pobres e ricos, entre trabalhadores e dos do meio de produção capitalista, entre o campesinato e o agronegócio, ou seja é uma luta pelo território.

A luta pelo território adquire cada vez mais importância no campo brasileiro, onde de um lado tem-se as territorialidades dos movimentos socioterritoriais que buscam a partir de estratégias de ação, como a ocupação de grandes propriedades improdutivas e irregulares, reproduzir o modo de vida camponês produzindo territórios contra hegemônicos, e do outro, as grandes corporações, empresas do agronegócio, latifundiários reproduzindo territorialidades que mantêm o *status quo*, além do Estado que em grande medida contribui com estes, seja com ações que o contemplam ou pela inatividade intencional.

O território é um conceito importante para compreender essa realidade, pois evidencia os conflitos e relações de poder resultantes da lógica desigual e contraditória da territorialização do capital (OLIVEIRA, 2007) e a Educação do Campo tem se configurado não apenas enquanto uma pauta, mas como um instrumento de reprodução do modo de vida e de fortalecimento das lutas dos movimentos.

A educação do campo estabelece estreita relação as demais lutas dos movimentos sociaoterritoriais, na busca por construir uma sociedade mais digna, isso se torna mais evidente nos territórios, em que estes sujeitos estão inseridos, nesta premissa o território assume papel educativo, porquê a educação do campo é um território imaterial que se manifesta em todas as dimensões, no trabalho, no lazer, nos encontros da militância, em fim, na própria existência dos sujeitos e seus modos de vida. Mas a educação do campo assume também papel transformador da realidade, ela assume papel operante nas lutas e na resistência territorial, dessa forma alguns elementos interagem de forma indissociável na compreensão da educação do campo no bojo dos movimentos sociais do campo, demonstrados no organograma a seguir:

Organograma 1 - Elementos indissociáveis da Educação do Campo  
( Organizado pelo autor).



Nessa interação entre território, movimentos socioterritoriais e educação, há também outros elementos indispensáveis, como a política, cultura, produção, trabalho, conflitos e intencionalidades. A Educação do Campo surge a partir desse movimento, se produz a partir dessa relação indissociável com o território camponês.

## 1. MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.

*“O valor de uma teoria reside mais nas suas provocações do que nas suas afirmativas.”*

*Neil Smith*

## 1.1 Materialismo Histórico-Geográfico e a Questão Agrária

Segundo Chauí (2001), para garantir o caráter científico do conhecimento, são desenvolvidas regras e procedimentos que permitem controlar os passos da pesquisa dos objetos. Dessa forma, a pesquisa científica se caracteriza pelo conjunto de procedimentos que adota em seu desenvolvimento. São diversos os caminhos que podem ser adotados, e cada método contém em seu arcabouço diferentes perspectivas de análise e investigação para pesquisas de diferentes objetos de estudo, por isso a escolha e delimitação do método é primordial, não apenas para a pesquisa como na construção do conhecimento científico.

O objetivo do método é produzir uma interpretação mais próxima o possível da realidade, os métodos surgem a partir de teorias filosóficas como a dialética de Hegel que mais tarde vai dar origem ao método marxista, o materialismo histórico e dialético. Prodanov e Freitas (2013), destacam que a dialética de Hegel propõe que as contradições explicam os fatos, assim nada pode ser analisado fora de um contexto social, político, econômico entre outros. É nesse sentido que nossa pesquisa evidencia o contexto social e político em que esta sendo construída, sendo importante ressaltar que os eventos, os sujeitos e toda a pesquisa estão intrinsecamente relacionados as contradições existentes no atual contexto histórico e espacial.

Na mudança dialética, a transformação ocorre por meio de contradições. Em determinado momento, há mudança qualitativa, pois as mudanças das coisas não podem ser sempre quantitativas. Por outro lado, como tudo está em movimento, tudo tem “duas faces” (quantitativa e qualitativa, positiva e negativa, velha e nova), uma se transformando na outra; a luta desses contraditórios é o conteúdo do processo de desenvolvimento. (PRODANOV & FREITAS, 2013, p. 3)

Além das contradições, o método marxista propõe que os eventos também estão relacionados com os acontecimentos históricos, pois “as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época.” (LAKATOS & MARCONI, 2005, p. 107).

Os sujeitos estão, constantemente em busca do conhecimento, sobre o mundo e de si mesmos, entender que existem diversas formas de interpretação da realidade é conhecer um pouco sobre o desenvolvimento histórico de nossa sociedade. É fundamental entender também que não nos distanciamos tanto assim de uma compreensão mítica do mundo, mas que surgiram formas mais racionais e materialistas de compreendê-lo, distintas mas não mais

importantes, pois os mitos, lendas e tradições possuem, mesmos nos dias de hoje, papel imprescindível para a cultura e sociedade da Amazônia e suas milhares de comunidades tradicionais.

Nessa perspectiva, não cabe mais o fatídico debate, edificado na própria construção do conhecimento, acerca das tendências lastreadas no materialismo e idealismo (ALVES, 2017), sob pena de se perder em um discurso fundamentalista. Entretanto entendemos que o posicionamento claro e sucinto de como interpretamos a realidade, e conseqüentemente o objeto de estudo da pesquisa, respeitando as distintas visões de mundo é imprescindível.

Na Geografia essas tendências suscitam diferentes análises e explicações dos fenômenos (naturais e sociais) dos espaços e territórios, ora com destaque para a dimensão objetiva, ora subjetiva. O materialismo e idealismo contribuíram para a produção de diferentes métodos e correntes filosóficas. Os métodos, por sua vez, são fundamentais para as ciências, pois como destaca Chauí (2001, p. 199).

[...] o erro, a ilusão, o falso, a mentira rondam o conhecimento, interferem na experiência e no pensamento. Para dar segurança ao conhecimento, o pensamento cria regras e procedimentos que permitam ao sujeito cognoscente aferir e controlar todos os passos que realiza no conhecimento de algum objeto ou conjunto de objetos.

Em Marx a dialética tem um significado mais amplo e complexo. Segundo Bottomore (1998, p. 168), dialética é considerada como:

[...] (a) um método e, mais habitualmente, um método científico: a dialética epistemológica; (b) um conjunto de leis ou princípios que governam um setor ou a totalidade da realidade: a dialética ontológica; e (c) o movimento da história: dialética relacional. Todos os três aspectos encontram-se em Marx.

Segundo Konder (2008), Engels desenvolveu uma série de trabalhos ao mesmo tempo que elaborou suas obras em parceria com Marx, tal como O capital. Engels estabeleceu os princípios ou leis da dialética em suas obras para desenvolver a interpretação da dialética materialista como uma espécie de métodos que não negligencia a natureza em interpretações da realidade. Portanto, a dialética da história humana deve ser analisada como se nada tivesse a ver com a natureza (KONDER, 2008, p. 55).

Engels defendeu a lei ou princípio da dialética como elemento efetivo da natureza e da sociedade. A dialética tem como base as três leis ou princípios básicos inter-relacionados e complementares de Talheimer (1979, p. 42), que nada mais são do que "reflexos do verdadeiro movimento das coisas no pensamento" e, portanto, ontológicos.

Vários autores seguem essas leis, mas em uma ordem diferente, por exemplo, a primeira lei de Engels (a conversão da qualidade em quantidade e a conversão da quantidade em qualidade) é tida como a terceira lei de Talheimer. Devido à inserção de uma dialética (THALHEIMER, 1979) na própria dialética, ou seja, em suas leis indivisíveis e complementares, entendemos que graduá-las não ajuda a sua compreensão e pode indicar uma classificação ou o estágio pode ser mais importante ou superior ao outro.

Segundo Engels apud Konder (2008), um dos princípios básicos da dialética é transformar qualidade em quantidade e quantidade em qualidade, ele entende que objetos, elementos e fenômenos são sempre dinâmicos, qualitativos e quantitativos. Este princípio mostra que o fenômeno se manifesta sempre em dois aspectos, a saber, qualidade e quantidade, embora seja mais evidente em uma das manifestações. Thalheimer (1979, p. 63-64) indica que a qualidade e quantidade são na verdade contraditórias e complementares.

A lei de Engels ou o princípio da penetração mútua dos opostos argumenta que os elementos da realidade não podem ser compreendidos isoladamente, ou seja, parte do pressuposto que todos os aspectos da realidade estão interligados e interdependentes em diferentes níveis (KONDER, 2008, 56). Nesse sentido, os elementos são mantidos em contato, de forma que um ou mais elementos possam ser entendidos como uma unidade (KONDER, 2008). É também chamada de "unidade e luta dos opostos" (página 57).

Outro princípio básico da dialética é estabelecer relações íntimas com as outras é a negação negativa. Pela terminologia (negação), tal método a priori pode expressar sentimentos negativos, mas a ação de negar sempre permite ser afirmado do ponto de vista lógico, seja na realidade ou no pensamento. (THALHEIMER, 1979). Tal lei nos permite entender que a dinâmica da realidade:

[...] não se esgota em contradições irracionais, ininteligíveis, nem se perde na eterna repetição do conflito entre teses e antíteses, entre afirmações e negações. A afirmação engendra necessariamente a sua negação, porém a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese, é a negação da negação. (KONDER, 2008, p. 58)

Método está associado a um caminho estruturado e organizado de investigação, conforme definido por Japiassú e Marcondes (2008, p. 129) como "um conjunto de procedimentos racionais, baseados em regras, que visam atingir um objetivo determinado". Abbagnano (2007, p. 668), por sua vez, destaca o método como um "procedimento de investigação organizado". Essas definições ressaltam a importância do rigor metodológico na busca por resultados cientificamente válidos.

A ciência utiliza-se do rigor metodológico como uma ferramenta para alcançar interpretações mais genuínas da realidade. No entanto, é fundamental compreender que isso não implica na busca por uma verdade absoluta. A frase "comprovado cientificamente", frequentemente pronunciada como uma sentença indubitável, deve ser entendida dentro do contexto da inconstância intrínseca ao processo científico. Chibeni (2001, p. 04) argumenta que o progresso científico resulta de um constante processo de formulação e refutação de conjecturas, substituindo hipóteses falsificadas por hipóteses melhores, porém sempre sujeitas à falsificação. Essa dinâmica é necessária porque a realidade desafia e confronta constantemente as teorias estabelecidas (RIBEIRO, 1999).

Portanto, o método não apenas garante o rigor científico, mas também é um componente fundamental na análise e interpretação de qualquer objeto de pesquisa. Além disso, reflete a maneira como o pesquisador observa a realidade, ou seja, sua concepção de mundo. Concordamos com a afirmação de Sposito (1997) de que a escolha do método implica em uma reflexão sobre a categoria e o conceito do método. Assim, conceitos, teorias e referências bibliográficas indicam os métodos de trabalho científico, e esta pesquisa não foge a essa regra. Nosso referencial teórico segue a lógica e a tendência coerente do materialismo histórico-geográfico-dialético.

No método marxista, os fenômenos históricos e as contradições das práticas sociais são a base fundamental. Karl Marx e Friedrich Engels argumentam que as condições materiais do modo de produção, como tecnologia, recursos naturais e organização social, são a base estrutural da sociedade e do desenvolvimento histórico.

Dentro desse método, a contradição é considerada a base para a análise de qualquer fenômeno social, pois parte do princípio de que "o desenvolvimento ocorre por meio da contradição, e sempre há um desenvolvimento oposto" (THALHEIMER, 1979, p. 04). A compreensão da interdependência e inseparabilidade dos opostos é conhecida como dialética, que pode ser definida como "a ciência das relações gerais que existem na natureza, na história e no pensamento" (THALHEIMER, 2014, p. 53) A indicação do método utilizado por si só não é suficiente para revelar sua aplicabilidade e operabilidade. Deve ser incorporado de forma

explícita ou implícita em todo o trabalho. Nossa perspectiva inclui a compreensão da existência da consciência, ou seja, "a consciência nunca será algo separado da consciência, e a existência do ser humano é o seu processo de vida real" (MARX, 2008, p. 51).

Essa compreensão enfatiza que a materialidade é a condição e o meio de toda existência. Conforme afirmado por Marx (2008, p. 47), "não é a consciência dos homens que determina seu ser; ao contrário, é seu ser social que determina sua consciência". Assim, a estrutura social e as condições materiais de existência são fatores fundamentais na análise científica.

Um elemento essencial do método marxista é a dialética, que, embora não seja uma categoria originada do materialismo, adquire uma nova perspectiva com Marx. Segundo Thalheimer (1979), a dialética pode ser dividida em quatro estágios. O primeiro estágio é representado por Heráclito, que apresenta a dialética da herança. O segundo estágio abrange Platão e Aristóteles, que expressam a fase da negação. O terceiro estágio é marcado por Hegel, que claramente se posiciona entre as duas fases anteriores, herança e negação. Por fim, o último estágio corresponde à dialética materialista desenvolvida por Marx.

Uma das bases para uma compreensão do conceito de dialética é a famosa frase de Heráclito (Fr. 8): "O que opõe une". Essa afirmação estabelece os alicerces para entender que a essência da existência está intrinsecamente ligada à oposição, ao conflito e à contradição dos elementos que compõem o mundo em constante transformação. Como Heráclito expressa de forma impactante: "Ao entrar nos mesmos rios, outras e outras águas correm" (HERÁCLITO, Fr. 12).

É importante ressaltar que apontar o método utilizado não é suficiente por si só para revelar sua aplicabilidade e operacionalidade. Ele deve ser incorporado de maneira explícita ou implícita em todo o trabalho. Nesse sentido, nossa pesquisa adota a perspectiva do materialismo histórico-dialético como um referencial teórico que busca compreender as relações sociais e as contradições presentes na realidade.

Uma interpretação dialética marxista da realidade parte da perspectiva de que tudo está associado de modo interdependente, indissociável e em movimento. Nessa abordagem, não se trata de uma análise causal de ação e reação, como ocorre em alguns processos físicos, mas de uma interação indissociável em que "um" não pode ser compreendido sem o "outro". Essa visão vai além da causalidade, pois não se limita a um elemento sendo o indutor e o outro o induzido. Conforme Lefebvre (2013) destaca em sua análise da produção do espaço, o espaço é tanto um produto como um produtor de relações sociais, sendo resultado e processo ao mesmo tempo.

Thalheimer (1979) aponta que uma das características fundamentais da compreensão dialética é a análise dos fenômenos como parte de uma perspectiva total da realidade. A compreensão separada das manifestações dificulta uma apreciação real da totalidade. Soja (1993) expõe esse debate no campo da Geografia, particularmente em relação à reflexão do tempo deslocado do espaço. Ele critica o historicismo que subordina implicitamente o espaço ao tempo e propõe um desmembramento de uma perspectiva espacial solitária, ausente de relações.

Esse método dialético foi fundamental para a construção do materialismo geográfico de Harvey (1984, 2006, 2011), uma das perspectivas teóricas mais influentes da geografia contemporânea. Harvey enfatiza a importância da geografia na compreensão das condições materiais e da história das sociedades. O materialismo geográfico busca analisar a relação entre espaço e poder, concentrando-se no estudo de como o poder é exercido através do espaço e como o espaço é usado como uma ferramenta de controle social. Essa teoria se baseia na ideia de que o poder é exercido por meio do controle sobre o espaço, considerando que as estruturas sociais e econômicas são resultado das relações de produção, que, por sua vez, são influenciadas pela geografia.

A principal contribuição de Harvey (2006) para o materialismo geográfico é sua análise de como o capitalismo se expande através do espaço. Ele argumenta que o capitalismo se expande por meio da acumulação de capital e da criação de novos mercados, conquistando novos territórios e abrindo novas fronteiras. Essa expansão capitalista está intrinsecamente relacionada à dimensão espacial das relações sociais e econômicas. portanto o capitalismo não pode ser entendido adequadamente sem uma análise geográfica de sua natureza, extensão e dinâmica.

Além disso, o materialismo geográfico de Harvey (2006) destaca a importância da análise das contradições e conflitos inerentes ao uso e controle do espaço. Ele argumenta que a luta pelo poder e a busca por lucro são inerentes a organização do espaço geográfico, gerando desigualdades sociais. Nesse sentido as relações sociais são construídas e reproduzidas no espaço, e o acesso diferenciado a recursos e oportunidades é uma manifestação dessa dinâmica.

O materialismo geográfico oferece uma compreensão crítica das relações entre espaço, poder e desigualdade. nesta concepção o espaço não é apenas um recipiente passivo onde as relações sociais ocorrem, mas é ativamente produzido e transformado pelas forças sociais e

econômicas.<sup>1</sup> Harvey (2006) destaca a importância do processo de acumulação do capital na produção e reconfiguração do espaço.

O capitalismo é caracterizado por uma busca incessante por expansão e acumulação de capital, o que inevitavelmente leva a desequilíbrios e crises. Essas crises são manifestações das contradições internas do sistema, como a sobreacumulação de capital e a incapacidade de encontrar novos mercados lucrativos e essas crises não são eventos isolados, mas estão enraizadas na própria lógica do capitalismo (HARVEY, 2006).

A perspectiva dialética e histórica, no materialismo geográfico se propõe a interpretar as relações entre espaço e economia no âmbito das suas contradições e desigualdades, contribuindo para compreensão dos contrastes das dinâmicas espaciais e das profundas desigualdades sociais, bem como das formas de resistência e luta por justiça espacial.

Segundo Harvey (1982), o materialismo histórico geográfico busca explicar as desigualdades sociais e a transformação das paisagens urbanas e rurais como resultado das relações sociais de produção. Ele destaca a importância de compreender as contradições inerentes ao capitalismo e como essas contradições se manifestam no espaço geográfico.

No âmbito do materialismo geográfico, é importante destacar a dimensão política, o espaço é um campo de conflitualidades ideológicas, onde diferentes interesses e sujeitos competem pelo controle e sua produção. O poder e a política estão intrinsecamente ligados à produção e à organização do espaço (HARVEY, 2006).

Uma das principais questões que evidenciam o que debatemos até aqui é a "acumulação por despossessão". No capitalismo contemporâneo, a acumulação de capital ocorre por meio de processos de desapropriação, deslocamento e expropriação de recursos e territórios. Isso envolve a apropriação privada de bens comuns, a gentrificação de áreas urbanas e o deslocamento de comunidades marginalizadas. O poder econômico e político são exercidos para beneficiar uma minoria privilegiada, enquanto a maioria é despossuída e empobrecida (HARVEY, 2006).

Nessa perspectiva a lógica do capital, a produção do espaço é inseparável da produção do capital e das relações sociais. O espaço é produzido e transformado para atender às necessidades de acumulação de capital, resultando em uma geografia desigual e hierarquizada. Essa perspectiva enfatiza como as estruturas espaciais refletem as relações de poder e desigualdade presentes na sociedade.

---

<sup>1</sup> Falaremos mais sobre essa perspectiva de espaço no próximo capítulo.

Além disso, Harvey (2006) destaca as crises econômicas reconfiguração do espaço. Ele destaca como as crises são momentos de reestruturação do capitalismo, onde ocorrem processos de destruição criativa, reorganização espacial e reconfiguração das relações sociais e econômicas. Harvey argumenta que essas crises são oportunidades para a classe dominante consolidar seu poder e expandir seu controle sobre o espaço. A interação dialética entre essas dimensões e lança luz sobre as formas pelas quais o capitalismo estrutura e é estruturado pela produção espacial.

A lógica espacial do capitalismo influencia a produção e o consumo do espaço, a natureza globalizada do capitalismo levou à compressão do espaço e do tempo, criando o que ele chama de "compressão espaço-tempo". Essa compressão é impulsionada pelo imperativo do capital de superar as barreiras espaciais e expandir seu alcance. O capital não apenas circula pelo mundo, mas o faz a uma velocidade cada vez maior (HARVEY, 1990).

Ao analisar essa perspectiva de transformações da pós modernidade no espaço agrário vemos que os sistemas agrícolas agora são integrados em mercados globais, com fluxos de capital, tecnologia e produtos agrícolas ocorrendo em escala mundial. Essa globalização cria desafios e oportunidades no espaço agrário, afetando a produção, distribuição, qualidade e acesso aos alimentos.

O capitalismo, em sua busca por crescimento e expansão contínuos, envolve várias formas de desapropriação e enclausuramento. A acumulação de capital, para ser efetivada, exigiu a desapropriação das pessoas de seus meios de produção e subsistência, seja como camponeses expulsos da terra ou como artesãos deslocados pela mecanização. Esse processo de desapropriação envolve a privatização e mercantilização de recursos, terras e bens públicos, levando a desigualdades sociais e injustiças espaciais ( HARVEY, 2004).

A perspectiva geográfica materialista enfatiza a importância de compreender a espacialidade das lutas de classes. A luta pelo direito a cidade por exemplo é um reflexo da luta de classes e podemos utilizar essa premissa como base para interpretar as contradições no campo. Os sujeitos e comunidades possuem o direito de lutar e produzir coletivamente o espaço. O direito à cidade (e ao campo) é muito mais do que a liberdade individual de acessar recursos urbanos ou rurais, “é um direito de mudar a nós mesmos mudando esses espaços” e territórios (Harvey, 2012, p. 23).

O direito ao campo, sobretudo, em um país como o Brasil, onde este território é marcado por conflitos, destaca o potencial transformador da ação coletiva na apropriação do território e produção do espaço agrário em benefício das comunidades camponesas.

O espaço agrário e a questão agrária na Amazônia contemplam a contribuição conceitual do materialismo histórico geográfico, cuja abordagem se ergue como uma lente teórica capaz de pensar as relações contraditórias que permeiam o campo sob a égide da mercantilização do território. Em consonância com as premissas do materialismo histórico, a análise do espaço agrário impõe a necessidade premente de apreender os elementos socioeconômicos e políticos que conformam a produção e a apropriação do espaço.

O prisma materialista na pesquisa sobre o espaço agrário contempla as relações de poder, propriedade e exploração presentes nas estruturas agrárias. Tais como a concentração de terra, a monocultura, a exploração do trabalho camponês e a dependência econômica ente outros elementos, que se originam ou são intensificados pelos eixos fundantes do desenvolvimento agrário capitalista.

De maneira análoga, é na base da Questão Agrária que surgem os esforços para compreender os conflitos relacionados à posse da terra, as reivindicações por uma reforma agrária justa, as demandas por direitos trabalhistas e a preservação dos conhecimentos e modos de vida das comunidades camponesas. O enfoque do materialismo histórico geográfico nos possibilita investigar essas questões, expondo as contradições e desigualdades presentes no espaço agrário Amazônico.

Se este método nos permite analisar as contradições nas relações sociais de produção, as estruturas de poder e os conflitos territoriais presentes no espaço agrário. Da mesma forma, o olhar do materialismo histórico geográfico também se concentra nas resistências, nos movimentos socioespaciais e socioterritoriais e nas lutas por justiça espacial (e territorial) camponês.

O espaço em sua totalidade, contempla a Questão Agrária suas contradições nas relações sociais de produção, das relações de poder e das disputas territoriais, nas diferentes dimensões de exploração e apropriação que caracterizam o espaço agrário. Assim como as lutas por reforma agrária e direitos imprescindíveis para o campesinato. Contemplar esse panorama demanda uma abordagem holística, que considere os múltiplos sujeitos do território.

## 1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa está fundamentada na perspectiva do materialismo histórico, que nos permite analisar elementos quali-quantitativos com o objetivo de compreender as contradições presentes no objeto de estudo (MARX, 1867). É importante ressaltar que este relatório representa apenas uma parte do trabalho em andamento, e tanto a pesquisa quanto a metodologia e os procedimentos podem sofrer modificações ao longo do desenvolvimento da tese, pois a relação entre o pesquisador e o objeto de estudo é estabelecida de forma dialógica (BUBER, 1974).

Partimos do pressuposto de que não existe um único método filosófico para interpretar a realidade, mas é fundamental definir qual método será utilizado, pois ele se torna um instrumento de concepção da realidade que norteará os demais elementos da pesquisa, especialmente os procedimentos metodológicos. Nesse sentido, o materialismo histórico e dialético se apresenta como um embasamento teórico-metodológico apropriado, pois oferece as ferramentas necessárias para analisar as contradições inerentes às temáticas abordadas (ENGELS, 1883).

Nossos procedimentos de pesquisa são baseados em um esforço quantitativo e, principalmente, qualitativo, que envolve a investigação bibliográfica e documental sobre as temáticas em questão. Além disso, realizaremos visitas de campo aos territórios camponeses do nordeste paraense, onde ocorreram o fechamento de um grande número de escolas no espaço agrário. É importante destacar que, apesar dos registros significativos desses eventos nos últimos anos, a análise quantitativa por si só não revela as reais consequências desses números.

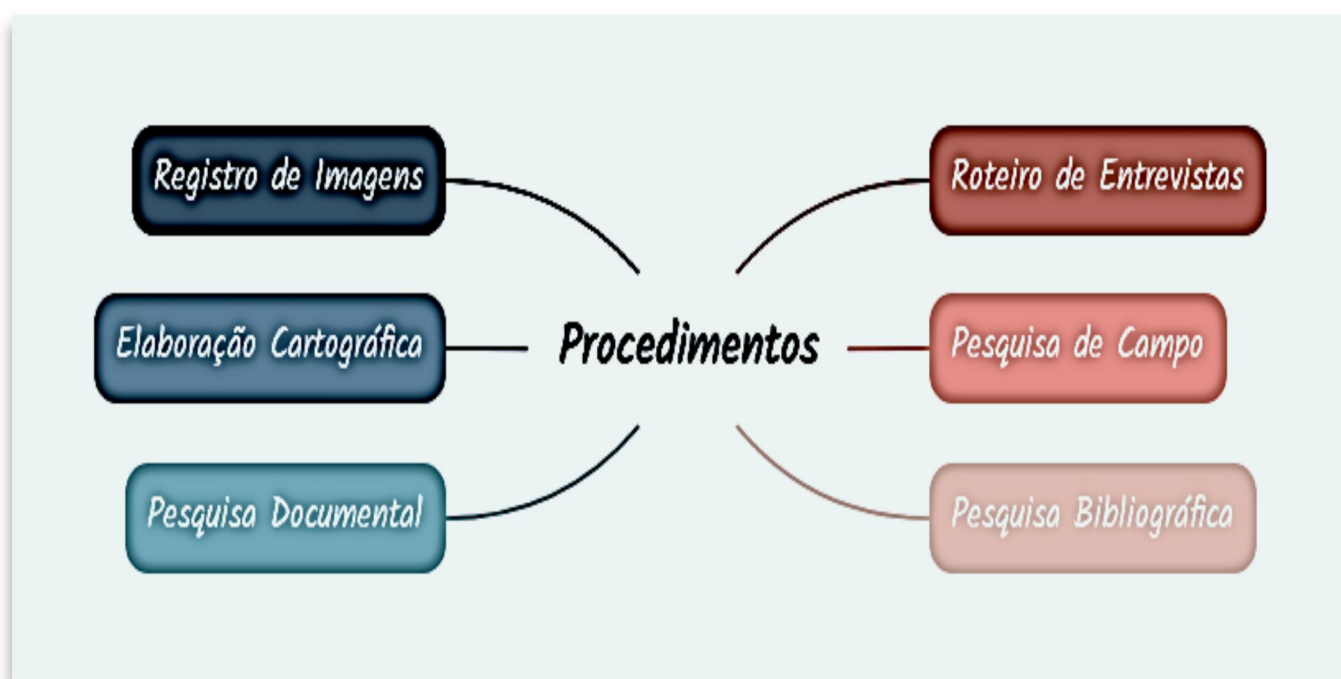
Nesse sentido, uma etapa fundamental dos nossos procedimentos é a realização de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos das comunidades, buscando compreender suas lutas por projetos educativos no campo e a importância desses projetos em seu processo formativo, político e cultural, diante da negação desse direito por parte do Estado. Essas entrevistas são fundamentais para conferir maior qualidade e embasamento à pesquisa (MARTINS, 2004).

Como ressalta Martins (2004), os métodos qualitativos se destacam por sua flexibilidade, principalmente no que diz respeito às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação em curso. Dessa forma, buscamos compreender as continuidades e discontinuidades das construções científicas sobre o objeto de estudo, ao mesmo tempo em que contribuimos para a temática, criando novos produtos de conhecimento (MARRE, 1991).

A pesquisa bibliográfica, articulada ao trabalho de campo, possibilita uma revisão dos conceitos e propostas teóricas à luz das nuances que surgem durante o processo empírico, uma vez que o campo e os sujeitos que nele vivem revelam elementos que podem não ser alcançados pelo arcabouço teórico existente. Assim, evitamos a colonização do pensamento (MIGNOLO, 2008) e a cristalização de conceitos puramente abstratos (SANTOS, 2006

Acreditamos que esse esforço é necessário para evitar a colonização do pensamento, que ocorre quando adotamos conceitos e perspectivas de forma acrítica, reproduzindo

Organograma 2 - Procedimentos metodológicos adotados na pesquisa (organizado pelo autor).



estruturas de poder e hegemonia (MIGNOLO, 2008). Além disso, buscamos evitar a cristalização de conceitos puros, que tendem a simplificar a complexidade da realidade e limitar as possibilidades de compreensão (SANTOS, 2006).

Conforme apontado por Popper (2013), as teorias e hipóteses devem estar abertas à refutação, uma vez que a empiria revela elementos que podem desestabilizar e transformar essas ideias estabelecidas. A prática de trabalho de campo e visitação aos territórios em questão são elementos fundamentais para viabilizar uma noção mais autêntica das conflitualidades e tensões do território.

Por meio da interação direta com os sujeitos envolvidos, suas histórias, experiências e perspectivas, podemos observar nuances e aspectos não acessíveis apenas por meio da pesquisa bibliográfica. Essa abordagem qualitativa nos permite compreender os significados atribuídos pelos sujeitos à sua própria realidade e aos desafios que enfrentam.

Dessa forma, aliamos a pesquisa bibliográfica ao trabalho de campo como um processo dinâmico, no qual as descobertas e insights obtidos no campo podem nos levar a visitar e reavaliar conceitos e teorias existentes. Esse diálogo constante entre a teoria e a empiria fortalece a robustez do nosso trabalho e enriquece a compreensão dos fenômenos em estudo (GUBA e LINCOLN, 1994).

O nosso objetivo é realizar uma pesquisa embasada no materialismo histórico e geográfico, que nos permite analisar as contradições sociais presentes no objeto de estudo. Para isso, utilizamos procedimentos quali-quantitativos, com ênfase nas abordagens qualitativas, como entrevistas e trabalho de campo, a fim de capturar a complexidade e a riqueza das experiências dos sujeitos envolvidos. A pesquisa bibliográfica é articulada de forma dinâmica, permitindo uma constante revisão e atualização dos conceitos e teorias à luz dos dados empíricos. Esse esforço nos ajuda a evitar uma visão simplista e aprofundar nossa compreensão das temáticas em análise.

Fazer trabalho de campo representa, portanto, um momento do processo de produção do conhecimento que não pode prescindir da teoria, sob pena de tornar-se vazio de conteúdo, incapaz de contribuir para revelar a essência dos fenômenos geográficos. Neste sentido, trabalho de campo não pode ser mero exercício de observação da paisagem, mas partir desta para compreender a dinâmica do espaço geográfico, num processo mediado pelos conceitos geográficos. (ALENTEJANO; ROCHA LEÃO, 2006, p. 57).

Rocha Leão (2006) enfatiza a necessidade de uma abordagem teórico-metodológica sólida no trabalho de campo como parte integrante do processo de produção do conhecimento

geográfico. Ao destacar que o trabalho de campo não pode ser meramente um exercício de observação da paisagem, os autores ressaltam a importância de ir além da superfície e compreender a dinâmica subjacente do espaço geográfico.

Conforme proposto por Alentejano e Rocha Leão (2006) os conceitos geográficos permitem a interpretação dos fenômenos observados durante o trabalho de campo, proporcionando uma estrutura analítica e interpretativa para investigar a complexidade do espaço. Nesse sentido o trabalho de campo é uma oportunidade de reunir dados empíricos que servem como evidências para testar e refinar as teorias, permitindo uma validação mais sólida. Portanto a teoria e o trabalho de campo se complementam em um processo cíclico, no qual a teoria orienta a observação e a interpretação do trabalho de campo, enquanto as observações empíricas enriquecem e aprimoram a teoria.

Essa perspectiva é uma abordagem dialética no trabalho de campo, na qual a teoria e a prática dialogam, onde o trabalho de campo não se restringe à mera coleta de dados, mas torna-se um processo de engajamento crítico com o espaço, no qual a teoria fornece as abordagens conceituais necessárias para revelar as relações e processos subjacentes.

## **2 PRODUÇÃO DO ESPAÇO, TERRITÓRIO E PARADIGMAS.**

*A produção de espaços e territórios desafia continuamente nossos paradigmas, forçando-nos a questionar não apenas onde, mas como e por que construímos realidades.*

O conceito de espaço e território em particular possuem significados distintos de acordo com o mirante da forma de conhecimento que os opera na compreensão da realidade objetiva ou subjetiva. Compreender a produção do espaço e do território no campo é essencial para interpretar a atuação dos sujeitos e analisar o desdobramento do desenvolvimento capitalista no espaço agrário. A produção do espaço e território carrega em si as diferenças políticas, econômicas, culturais e ideológicas as quais se sobrepõem, interagem e entram em conflitualidades.

Entendemos como conceito, "todo processo que torne possível a descrição, a classificação e a previsão dos objetos cognoscíveis" (ABBAGNANO, 2007, p.164). Nas ciências humanas os conceitos são os fundamentos e subsídios teóricos com os quais elas interpretam a realidade, a Geografia se debruça na dimensão espacial da realidade, recebendo o status de ciência do espaço (SANTOS, 2006)

Não importa a perspectiva crítica que assumamos com relação ao conceito de espaço, é difícil escapar de algumas noções básicas de espaço, como um campo, como um receptáculo, como simples área. Ao longo do tempo, o conceito de espaço assumiu diferentes roupagens, dos mais simples aos mais complexos, a noção básica, ou seja enquanto área ainda é o mais difundido, e sua utilização como tal prejudica sua função teórica e operacional (HARVEY, 2002)

A ambigüidade do conceito de espaço em várias formas de compreensões reflete, em certa medida, a particularidade com que as distintas matrizes do conhecimento o utilizam, historicamente, como foi condutor na análise e interpretação da realidade. Alinhar o conceito aos objetivos das diferentes formas de conhecimento conduziu o caráter plurívico do espaço, há espaço da fome, do sonho, do capital, da memória, do turismo, da economia, da natureza, da cultura, da arte, das técnicas (HARVEY, 2002).

Compreendemos, tal como, Massey (2008), que o espaço é formado por uma multiplicidade de relações que coexistem e que essa fragmentação do mesmo não contribui para a operacionalização conceitual do espaço, sobretudo, porquê esses múltiplos adjetivos, raramente pressupõe uma mudança substancial do conceito, como disse Milton Santos as comparações nem sempre são "sinônimos de enriquecimento conceitual" (SANTOS, 2006 p. 12).

Os clássicos debateram sobre o espaço, e suas ideias nos influenciam até hoje. Porém, entre suas contribuições (muitas vezes contraditórias), a mais importante pode ser apontada como a indissociabilidade entre espaço e matéria (SMITH, 1988), consenso que apareceu em várias teorias pré-newtonianas. Foi a partir dessa perspectiva que Newton começou a "agrupá-

los em uma base unificada para conceituar o espaço absoluto e sua relação com o espaço relativo (SMITH, 1988, p. 114).

No entanto, a ênfase no espaço absoluto é “dominar” um espaço, que é relativizado apenas de acordo com as sensações e referências do corpo, mas é essencialmente imóvel, fixo e absoluto (HARVEY, 2007). Este espaço neutro, recipiente, não contempla as relações sociais, uma vez que, a “atividade humana é inseparável dos eventos e objetos materiais que constituem aquela atividade” (SMITH, 1988, p.115).

Na teoria geral da relatividade de Einstein, a concepção relativa de espaço adquiri fôlego, e passa a ser mais impactante, contribuindo para o desdobramento de uma análise socioespacial, mas ainda não suficiente. A noção de inseparabilidade do espaço em relação à matéria nas concepções relativistas e na indissociabilidade de espaço e tempo nas formulações einsteinianas foram fundamentais para galgar uma perspectiva social do espaço (SMITH, 1988).

Outro desafio estava nas disputas entre os materialistas e idealistas para compreender a relação do espaço e tempo, os quais tendiam a conceber um separado do outro. O espaço e tempo são uma associação, como espaço-tempo, impossível de serem analisados de forma separada, não são submissos nem superiores um ao outro, mas indissociáveis e complementares (MASSEY, 2008).

Segundo Santos (1994, p. 15) o espaço surge enquanto substrato que contém o novo, mas resiste às mudanças, ele é resiliente, acumula em si " o vigor da herança material e cultural, a força do que é criado de dentro e resiste, força tranquila que espera, vigilante, a ocasião e a possibilidade de se levantar". Santos (2002, p. 38) ressalta ainda que o tempo é presente, é o agora, o espaço, todavia, cristaliza o passado em objetos, o espaço carrega em si, as marcas do passado, ele “reúne a materialidade e a vida que a anima”

### **1.1. O Conceito de Espaço**

A revolução industrial trouxe consigo transformações que geraram novas dinâmicas espaciais, despertando um interesse mais intenso por esse conceito. Diversas perspectivas e áreas do conhecimento, como filosofia, engenharia e arquitetura, passaram a abordar o espaço com objetivos e metodologias distintas. Essas interpretações resultaram em uma proliferação de terminologias, o que, segundo Harvey (2002), enriquece o debate, mas ao mesmo tempo pode dificultar sua teorização e aplicabilidade.

Harvey (2002) afirma que a inserção do conceito de espaço em diferentes formas de conhecimento levou ao surgimento de uma "constelação de conceitos", como descreve Massey (2008, p. 34). Essa diversidade de interpretações é inevitável, uma vez que as ciências possuem objetivos, teorias e métodos distintos que refletem suas abordagens particulares da realidade.

Os conceitos associados ao espaço, como o espaço do medo, da fome, dos sonhos, do capital, da memória, do turismo, da sociedade, da economia, da natureza, da cultura e da arte, são adornos que cada pesquisa utiliza de acordo com seu ponto de vista específico. No entanto, Santos (2006) ressalta que o espaço em si já contém em si mesmo a totalidade, tornando redundantes esses adjetivos.

Lefebvre (1991) alertou para essa questão, afirmando que, após as viagens espaciais, o espaço se tornou uma "moda": espaço disso, espaço daquilo. No entanto, falar em espaço já não implica considerar todas essas dimensões? Será necessário fragmentá-lo para compreender suas diferentes facetas? Ou ao fazer isso, nos afastamos do objetivo de compreendê-lo como ele realmente é, formado por uma multiplicidade de relações coexistentes (Massey, 2008).

No âmbito da Geografia, essa questão não difere significativamente, uma breve revisão bibliográfica nos permite evidenciar tal fato. O que frequentemente interpretamos como uma confusão de sentidos e definições, muitas vezes resume-se a uma questão nominal ou polissêmica. O espaço, por estar imerso em diversos contextos quantitativos e qualitativos, e por abranger múltiplas dimensões (FERNANDES, 2009), recebe uma série de adjetivos, no entanto, isso nem sempre implica uma mudança substancial no conceito, como bem alerta Santos (2006, p. 12), "O brilho literário das comparações nem sempre é sinônimo de enriquecimento conceitual".

Smith (1988) destaca que, na historicidade desse conceito, podemos observar que essa diversidade de noções e definições não é algo novo, remonta à antiguidade clássica e aos filósofos gregos, como Pitágoras, Platão, Aristóteles, entre outros. Os clássicos já debatiam sobre o espaço, e suas ideias continuam influenciando até hoje a conceituação do mesmo. No entanto, entre suas contribuições (muitas vezes em contradição umas com as outras), talvez a mais importante seja aquela que aponta para a relação indissociável entre espaço e matéria (Smith, 1988). Essa concordância está presente em várias concepções pré-newtonianas, e é nessa perspectiva que Newton passa a "agrupá-los numa base unificada para conceituar o espaço; com o conceito de espaço absoluto e sua relação com o espaço relativo" (Smith, 1988, p. 114).

A ênfase dada ao espaço absoluto, como aquele que é "dominante" em relação a um espaço que se relativiza por meio dos sentidos e referências dos corpos, mas que essencialmente é imóvel, fixo e absoluto (Harvey, 2007), "afastou" o espaço da matéria, resultando em uma perspectiva espacial ainda muito presente, talvez até dominante nos dias de hoje, que é a noção de espaço imparcial, neutro, um recipiente ou ainda um espaço descontínuo (Lefebvre, 2013).

Nesse aspecto, o espaço é considerado meramente "um dado universal da existência" (Smith, 1988, p. 111), porém, se o espaço absoluto pode ser abstraído completamente da matéria, isso abre espaço para pensar em outros tipos de espaços.

Na teoria geral da relatividade de Einstein, a concepção relativa do espaço ganha escopo e se torna mais influente, reduzindo a distância em direção a uma análise socioespacial, embora ainda insuficiente para atingir esse objetivo. Segundo Smith (1988), um avanço nesse debate está na inseparabilidade do espaço em relação à matéria nas teorias e concepções relativas (noção inexistente na perspectiva do espaço absoluto) e na indissociabilidade do espaço e do tempo nas formulações einsteinianas.

Conforme apontado por Oliveira (1982), as tentativas de compreensão do espaço e do tempo foram objeto de disputa entre materialistas e idealistas, os quais tendiam a concebê-los separadamente, ora confundindo-os com a matéria (materialistas), ora considerando-os completamente independentes dela (idealistas). É importante ressaltar que essas contribuições caminharam, ainda que de maneira separada, no sentido de compreendê-los indissociavelmente.

O espaço e o tempo só podem ser compreendidos em associação, como espaço-tempo, sendo impossível analisá-los de forma independente (Harvey, 2002). Portanto, o espaço não é um "resíduo do tempo" nem se sobrepõe a ele (Massey, 2008, p. 41). São duas dimensões inseparáveis da realidade, e essa indissociabilidade, como afirma Santos (2006), "pode ser vista como uma maneira de dizer que tempo e espaço são uma só coisa, metamorfoseando-se um no outro, em todas as circunstâncias". O espaço é, portanto, uma acumulação de tempos.

“O espaço aparece como um substrato que acolhe o novo, mas resiste às mudanças, guardando o vigor da herança material e cultural, a força do que é criado de dentro e resiste, força tranquila que espera, vigilante, a ocasião e a possibilidade de se levantar. (SANTOS, 1994, p. 15)

Santos (1994, p. 15) revela uma interpretação do espaço como um substrato que recebe o novo, porém mantém sua resistência às mudanças, preservando a vitalidade das

heranças materiais e culturais. O espaço é descrito como uma força tranquila que aguarda de maneira vigilante a oportunidade e a possibilidade de se manifestar.

Essa visão do espaço como um substrato implica que ele é o suporte físico e simbólico onde ocorrem as transformações e inovações. Ao mesmo tempo, o espaço é representado como uma entidade resistente, capaz de preservar e sustentar as características e elementos passados. Essa resistência é vinculada à força das heranças, tanto materiais quanto culturais, que se acumulam e persistem no espaço.

A expressão "força do que é criado de dentro e resiste" contribui para compreender a capacidade intrínseca do espaço em manter sua identidade e integridade diante das mudanças externas. O espaço é visto como um agente que guarda e protege a essência das criações e realizações que surgem em seu interior.

A imagem de uma força tranquila que espera, vigilante, denota uma postura de paciência e prontidão por parte do espaço. Ele aguarda ser acionado, aguarda o momento oportuno para se manifestar e se transformar. Essa espera implica uma consciência do espaço, uma atenção constante às circunstâncias e possibilidades que podem surgir.

Santos (2008a) observa, o tempo é uma dimensão sempre presente, enquanto o espaço cristaliza o tempo em objetos, formas e conteúdos. O espaço carrega consigo a coexistência e as experiências de diferentes temporalidades e espacialidades, estabelecendo uma constante relação e interação (Harvey, 2002). Nesse sentido, podemos afirmar que o espaço-tempo é uma realidade presente, pois atribui significados atuais a formas e conteúdos do passado. O espaço reúne a materialidade e a vitalidade que o anima, manifestando-se no aqui e agora, influenciado pelo ontem e orientado por uma objetividade direcionada ao amanhã (Santos, 2002, p. 38).

A referência ao "aqui" remete à escala do lugar, enquanto o "agora" alude ao tempo presente, e o "amanhã" remete à nossa racionalidade temporal e espacial projetada para o futuro (SOBREIRO FILHO, 2016). Essa projeção reflete a ideia de que o todo está integralmente presente na parte, como seu sentido atual e seu destino, conforme sugerido por Sartre e citado por Santos.

Nessa perspectiva, o espaço não é apenas um contêiner inerte, mas uma entidade viva que encapsula o tempo e dá sentido às suas manifestações. A interação entre o tempo e o espaço se dá de maneira dinâmica, em constante transformação, onde o espaço se torna o palco das experiências humanas, incorporando tanto as heranças do passado como as projeções para o futuro.

### 1.1.1 Reflexões sobre a Produção do Espaço: O Legado de Lefebvre

Lefebvre possui contribuições fundamentais na construção composicional do conceito de espaço, de sua obra que emergiu a teoria da produção do espaço, um instrumento-chave para vários pesquisadores que investigam a relação entre sociedade e espaço. Em sua obra "A Produção do Espaço", ele introduz concepção do espaço como produto de relações sociais.

O espaço é histórico e as transformações espaciais são influenciadas por mudanças na sociedade e nos modos de produção. Por isso a "crítica da separação", na qual argumenta sobre diferentes formas de espaço, como o espaço público e privado, urbano e rural, são separadas e hierarquizadas de maneira arbitrária, resultando em desigualdades sociais (LEFEBVRE, 2013).

Lefebvre (2013) propõe a produção do espaço diferente no qual as pessoas sejam capazes de produzir e controlar seu próprio espaço, em contraposição ao espaço produzido pelas forças políticas e econômicas hegemônicas. Ele destaca a produção do espaço como um processo social que abarca três dimensões fundamentais: o espaço percebido, o espaço concebido e o espaço vivido. Essas dimensões interagem de forma intrincada, configurando a produção do espaço como uma relação social multidimensional. A dimensão do espaço percebido é produzida pelas ações materiais dos indivíduos, enquanto a dimensão concebida surge das representações e significados atribuídos aos lugares. Já a dimensão vivida é forjada pelas sensações e experiências que os indivíduos têm no/com o espaço.

O espaço de representação, ou espaço vivido, surge como um produto das representações sociais, produzidas através das concepções compartilhadas por determinado grupo ou sociedade. é resultado das práticas sociais e das interações cotidianas, conferindo um sentido coletivo e subjetivo ao espaço.

O conceito de produção do espaço tem sido amplamente utilizado por diversos autores para compreensão da sociedade contemporânea, marcada pela intensificação da urbanização e pelo aumento das interações sociais mediadas pelo espaço. Inspirada na teoria de Lefebvre (2013), a análise da produção do espaço ocorre em um contexto histórico de transformações sociais profundas, impulsionadas pelos processos de urbanização e globalização. Esses processos têm introduzido novas lógicas de compreensão do mundo e têm impactado significativamente o modo de vida tanto nos ambientes urbanos quanto rurais.

Ao inserir o espaço na categoria de produto, Lefebvre (2013) estabelece uma relação intrínseca entre esse conceito e a atividade humana, que é "inseparável dos eventos e objetos

materiais que constituem tal atividade". Assim, o espaço é reconhecido como um resultado dinâmico e em constante transformação, fruto das interações e práticas dos indivíduos que o habitam. Nessa perspectiva, Lefebvre chama a atenção para a importância de compreender o espaço não apenas como um mero contêiner físico, mas como um território carregado de significados, relações de poder e possibilidades de ação.

A teoria da produção do espaço de Lefebvre (2013) também destaca a relação intrínseca entre o espaço e o tempo. Para ele, o espaço é histórico, e suas transformações são influenciadas pelas mudanças sociais, econômicas e políticas que ocorrem ao longo do tempo. O espaço não é apenas um cenário estático, mas sim um palco onde se desenrolam processos históricos, onde as relações sociais se constroem e se transformam.

Essa perspectiva emancipatória do espaço, busca uma transformação nas relações sociais que o produzem. A produção do espaço abre caminho para a ideia de um espaço alternativo, onde os sujeitos possam se apropriar ativamente do espaço, participar de sua produção e contestar as estruturas hegemônicas de poder, e produzir espaços mais justos, inclusivos e democráticos, produção esta, de acordo com suas necessidades e aspirações.

Anteriormente, o espaço era visto como uma realidade existente por si só, desvinculado das relações humanas. Os filósofos, dominadores do mundo dos conceitos, consideravam que o espaço era criado por Deus como sua primeira obra, como o deus dos cartesianos ou o Absoluto dos pós-kantianos.

A perspectiva de Lefebvre sobre a produção do espaço nos convida a repensar a maneira como compreendemos e vivenciamos o espaço. Ela nos leva a refletir sobre a relação entre trabalho, natureza e espaço, bem como sobre as formas de apropriação e transformação desse espaço. Ao considerar o espaço como um produto social, abrem-se possibilidades de questionar e reconfigurar as relações de poder, as desigualdades espaciais e as práticas de produção.

Lefebvre interpretou as profundas transformações do espaço com o desenvolvimento da sociedade no âmbito das revoluções Industriais, pensar o espaço como produto é compreender o impacto que essas revoluções tiveram e tem a partir daí no espaço. A natureza já não conduz a produção, apenas "viabiliza a produção do homem com a disposição de elementos naturais" (LEFEBVRE, 2013, p. 127).

A natureza cria elementos que possibilitam a produção a partir do trabalho social, consciente, distinto das formas "instintivas, animais, de trabalho". (MARX, 2008, P. 211). Produção está intimamente ligada ao trabalho social, de tal forma que o trabalho consciente é

um produto, tanto quanto os objetos produzidos por ele, um produto envolve técnicas e tem a natureza como a principal matéria prima.

O que é a produção? Em sentido lato, herdado de Hegel mas transformado pela crítica da filosofia em geral e em particular pela crítica do hegelianismo, pela contribuição da antropologia, a produção não se limita à actividade que dá forma às coisas para as trocar. Há obras e há produtos. A produção neste sentido lato (produção do ser humano por si próprio) acarreta e abarca a produção das ideias, das representações, da linguagem: intimamente ligada «com a actividade material e o comércio material dos homens, ela é a linguagem da vida real». São homens que produzem as representações, as ideias, mas não «os homens reais, os homens actuantes». Deste modo, a produção tudo abarca e nada exclui do que é humano. O mental, o intelectual, o que passa por «espiritual» e o que a filosofia toma por seu domínio próprio são «produtos» como todo o resto. Há produção das representações, das ideias, das verdades, como a há das ilusões e dos erros. Até há produção da própria consciência. (LEFEBVRE, 1972, p. 45-46)

Lefebvre (1972), nos convida a refletir sobre o conceito de produção em sua abrangência ampliada. Ele nos apresenta uma visão transformada e crítica da produção, influenciada pela filosofia, pela antropologia e pela necessidade de superar a limitação imposta pelo hegelianismo.

Em seu sentido mais amplo, a produção vai além da simples atividade de dar forma às coisas para fins de troca. Ela engloba não apenas a criação material, mas também a produção de ideias, representações e linguagem. Lefebvre (1972) ressalta que essa produção está intrinsecamente ligada à atividade material e ao comércio material dos seres humanos, sendo a expressão da vida real. Assim, são os seres humanos que produzem representações, ideias e linguagem, mas não são apenas os seres humanos reais e atuantes, mas sim a totalidade da experiência humana.

Dessa forma, a produção abarca tudo o que é humano, não excluindo nenhum aspecto. Ela inclui tanto o mental quanto o intelectual, que muitas vezes são considerados como esferas espirituais separadas. Lefebvre (1972) desafia essa separação ao afirmar que esses aspectos também são produtos, assim como qualquer outra manifestação humana. Há uma produção de representações, ideias, verdades, ilusões e erros. Até mesmo a consciência é produto desse processo.

Analogamente, podemos aplicar essa perspectiva da produção ao espaço. Assim como as ideias e as representações são produtos da atividade humana, o espaço também é produto das relações sociais, políticas e econômicas. Ele não é apenas um objeto físico, mas também é transformado pelas forças sociais que atuam sobre ele. A produção do espaço ocorre por meio

das interações humanas, das práticas espaciais, das representações simbólicas e das percepções que os indivíduos têm sobre o espaço. Nesse sentido, o espaço é tanto um produto como qualquer outra manifestação humana.

Lefebvre (1972) reflete sobre a complexidade e a interconexão entre a produção material e imaterial, entre o físico e o simbólico, entre o espaço e as ideias. O que permite considerar o espaço não apenas como uma realidade objetiva, mas como um produto social e culturalmente construído por meio das dinâmicas sociais e das relações de poder.

A produção permeia em diferentes auspícios na transformação de algo em alguma coisa que não era (ABBAGNANO, 2007, p. 809). A Produção é imprescindível para interpretação do espaço e os fenômenos que o compõem, os distintos modos de produção constituem, não apenas mercadorias, mas relações e espaços, em distintas escalas e dimensões. Partindo dessa premissa fundamental, é imprescindível reconhecer o valor dos sujeitos como produtores-consumidores de espaços, indo além do escopo do modo de produção e englobando outras lógicas, como lazer, trabalho familiar, tradições, valores, aspectos místicos, fé, entre outros. Essas múltiplas aspirações são parte integrante da produção do espaço, e não estão restritas apenas ao campo da racionalidade (SOBREIRO FILHO, 2016).

A produção do espaço é, portanto, um processo social no qual o espaço é produzido pelas relações sociais de produção, que não se restringem apenas à fábrica ou à sociedade, mas se estendem ao espaço como um todo. O espaço como um todo se torna o locus da reprodução das relações de produção. As relações espaciais são geradas de forma lógica, mas são dialéticas por meio das práticas sociais no espaço e sobre ele. É nesse espaço "dialético" que a reprodução ocorre, introduzindo suas múltiplas contradições (Smith, 1988).

Aos auspícios da teoria da produção do espaço, percebemos que este é produzido pelo movimento da sociedade e todas as suas lógicas e contradições. Essas lógicas abrangem desde aquelas subordinadas ou induzidas por instituições públicas e privadas até aquelas que contemplam as escalas menores do cotidiano. O espaço não é meramente um conjunto de lugares, mas sim um conjunto de relações sociais. Dessa forma, a produção do espaço é um processo social no qual o espaço é produzido e reproduzido pelas relações sociais.

No âmbito da produção do espaço, há uma disputa entre aqueles que o concebem como um bem comum, destinado a ser compartilhado pelo conjunto social, e aqueles que o veem como uma mercadoria privada, a ser explorada e apropriada pelo mercado para fins individuais. Essa disputa representa a principal controvérsia na produção do espaço, porém não se trata de um confronto direto entre os dois lados, mas sim de um movimento constante de apropriação e produção do espaço por parte das diferentes classes sociais, cada uma com

sua própria concepção do espaço. No que diz respeito à luta de classes, seu papel na produção do espaço é fundamental, pois as classes, frações e grupos de classes formam os agentes da produção espacial. A luta de classes pode ser “lida” no espaço atualmente mais do que nunca (LEFEBVRE, 2013).

O aspecto da apropriação do espaço é determinado pelas relações sociais e pelas relações de poder que se estabelecem na sociedade. Uma das principais preocupações de Lefebvre era a relação entre a produção do espaço e a domesticação da vida cotidiana. Segundo ele, "Uma revolução que não dá lugar a um novo espaço não realiza todo o seu potencial; ela fica estagnada e não gera mudanças de vida, apenas modifica as superestruturas ideológicas, as instituições, os aparatos políticos" (Lefebvre, 2013, p. 112).

A domesticação através do espaço é o processo pelo qual os indivíduos são conduzidos a seguir uma função espacial específica, organizada em torno de um conjunto de atividades que não passam de reproduções de uma vida cotidiana prescrita por meio de símbolos que nos guiam para o cumprimento dessa função. No cotidiano, os espaços onde a vida se manifesta são influenciados por um conjunto de estruturas que permeiam e influenciam as práticas sociais.

Essas estruturas estão intrinsecamente ligadas às relações de produção, dominação e poder que permeiam o tecido social. O espaço é um produto social que se define nas relações de poder, como salientado por Lefebvre (2013). A produção do espaço implica na criação de um conjunto de representações sociais e na imposição de uma imagem que deve ser seguida e acatada. Dessa forma, a produção do espaço se configura como um processo de dominação, e para romper com essa hegemonia é necessária uma transformação estrutural. "Uma transformação revolucionária ocorre por sua capacidade criativa, geradora de efeitos na vida cotidiana, na linguagem e no espaço, embora seu impacto não necessariamente ocorra no mesmo ritmo e com a mesma intensidade" (Lefebvre, 2013, p. 112).

A produção hegemônica financiada pelas instituições não consegue suprimir integralmente a produção espacial realizada pelos sujeitos, que vão de encontro às lógicas e racionalidades impostas pelo espaço hegemônico.

No hay duda alguna de que en el espacio práctico y en la práctica espacial existen relaciones de inclusión-exclusión, de implicación y de explicación. Un «ser humano» no tiene el espacio social ante y alrededor de él —el espacio de su sociedad— como un cuadro, un espectáculo o un espejo. Sabe que tiene un espacio y que está en ese espacio. No disfruta sólo de una visión, de una contemplación o de un espectáculo: actúa y se sitúa en el espacio como partícipe activo. En ese sentido, se sitúa en una serie de envolturas que se implican recíprocamente y cuya secuencia explica la práctica social.

Desde la perspectiva antropológica, en una sociedad arcaica o campesina, está el cuerpo (la proxemia), la morada y sus «estancias», la vecindad, la comunidad (el caserío, la aldea), las dependencias (campos de cultivo, praderas y pastos, bosques y frondas, cotos de caza, etc.). Más allá, el extraño y el extranjero, lo hostil; aquí, los órganos del cuerpo y de los sentidos. Como el supuestamente «primitivo», el niño —a quien equivocadamente se considera un ser elemental, sin duda porque es improductivo y posee un rol sometido—, debe pasar del espacio de su cuerpo a su cuerpo en el espacio. Y de esta operación a la percepción y a la concepción del espacio. De acuerdo con el análisis que hemos intentado realizar, estos actos sucesivos comienzan y finalizan en las «propiedades» objetivas, simetrías y duplicaciones a las que se superponen las inclusiones y las exclusiones. Las inclusiones com portan exclusiones: por distintas razones hay lugares prohibidos (sagrados-malditos, heterotopias) y lugares autorizados o reco mendados, lo que cualifica dramáticamente a las partes y divisiones del espacio al oponer lo benéfico y lo maléfico, distinguiéndolos del espacio neutro. (LEFEBVRE, 2013, p. 331)

A citação em questão aborda a existência de relações de inclusão-exclusão, implicações e explicações no espaço prático e na prática espacial. O ser humano não vivencia o espaço social ao seu redor como uma simples imagem, espetáculo ou espelho. Ele reconhece a sua existência no espaço e nele se posiciona. Sua interação com o espaço vai além da mera observação visual, contemplação ou espetáculo, pois ele age e se situa ativamente no espaço. Nesse sentido, ele se insere em uma série de envoltórios que estão interligados e cuja sequência explica a prática social.

Sob uma perspectiva antropológica, em uma sociedade camponesa, encontramos o corpo (proxêmica), a moradia e suas "salas", a vizinhança, a comunidade (a aldeia, a vila), as dependências (campos de cultivo, pastagens, bosques, áreas de caça, etc.). Além disso, há o estranho e o estrangeiro, o hostil; aqui, os órgãos do corpo e dos sentidos. Assim como o supostamente "primitivo", a criança - erroneamente considerada um ser elementar, talvez porque seja improdutiva e ocupe uma posição subordinada - precisa transitar do espaço de seu corpo para o seu corpo no espaço. E a partir dessa operação, ocorre a percepção e a concepção do espaço.

A partir da análise empreendida, podemos perceber que essas ações sucessivas iniciam e encerram-se nas "propriedades" objetivas, simetrias e duplicidades que são entrelaçadas pelas inclusões e exclusões. As inclusões implicam exclusões: por diversas razões, existem lugares proibidos (sagrados-malditos, heterotopias) e lugares autorizados ou recomendados, o que dramaticamente qualifica as partes e divisões do espaço, estabelecendo uma nítida distinção entre o benéfico e o maléfico, separando-os do espaço neutro.

Os sujeitos são parte integrante do espaço, eles o produzem, constroem e reconstróem de acordo com os objetivos das práticas sociais, seja como instrumento de dominação e controle, seja como meio revolucionário para romper com a lógica dominante. Refutamos a perspectiva de um espaço passivo e inerte diante das ações e elementos que nele ocorrem (LEFEBVRE, 2013), ou seja, um "cenário" onde os processos cotidianos se desenrolam. O espaço promove relações e interage com elas, restringindo e, ao mesmo tempo, concedendo processos. O espaço é simultaneamente um obstáculo e uma oportunidade para as práticas sociais.

A produção do espaço permeia diversas relações sociais e sujeitos, carregando consigo a representatividade daqueles que o produzem, seja como uma ferramenta que busca manter a ordem hegemônica, seja como um espaço subversivo que abriga em seu âmago uma lógica e uma racionalidade espaço-temporal contra-hegemônica (SOBREIRO FILHO, 2016). Portanto, o espaço possui uma essência dialética, resultante das práticas sociais que o produzem e o consomem. Ou seja, as lógicas específicas que deram origem ao espaço podem ser questionadas por outras práticas sociais, que possuem lógicas e racionalidades distintas, refletindo assim a disputa de classes.

Como toda realidad, el espacio social se relaciona metodológica y teóricamente con tres conceptos generales, a saber: forma, estructura y función. Es decir, cualquier espacio social puede devenir objeto de un análisis formal, de un análisis estructural y, por último, de un análisis funcional. Cada uno aporta un código y un método para descifrar lo que a primera vista parece impenetrable. El término «forma» puede ser aprehendido en varias acepciones: estética, plástica, abstracta (lógico-matemática), etc. Generalmente su uso implica la descripción de contornos, la determinación de fronteras, de límites externos, áreas y volúmenes. En ese sentido se presta al análisis espacial, lo que no evita otras dificultades. Una descripción formal que se pretenda exacta puede sin embargo verse después penetrada por ideologías, sobre todo si dicha descripción tiene implícita o explícitamente una visión reduccionista. Eso sería característico de lo que conocemos como formalismo. Un espacio puede ser reducido a elementos formales: la línea curva y la línea recta, las relaciones «internas-externas», «volumen-superficie». Esos elementos formales han dado lugar, en arquitectura, pintura y escultura, a auténticos sistemas: la razón Áurea (cp); los órdenes arquitectónicos (dórico, jónico y corintio); los sistemas modulares (sobre la base de ritmos y proporciones), etc. (LEFEBVRE, 2013, p. 198)

Henri Lefebvre apresenta uma metodologia para analisar o espaço social, argumentando que o espaço social deve ser compreendido com base em três conceitos gerais: forma, estrutura e função. Ele afirma que a análise formal do espaço social se concentra na

descrição dos contornos, limites e proporções do espaço, enquanto a análise estrutural se concentra nas relações entre os elementos do espaço e suas interações. Por fim, a análise funcional se concentra nas funções sociais e políticas do espaço e como elas afetam a vida das pessoas.

Ele destaca que o termo "forma" pode ser compreendido de várias maneiras, incluindo estética, plástica e abstrata, e que cada uma dessas perspectivas fornece um código e um método para decifrar o espaço. No entanto, ele também afirma que a análise formal pode ser penetrada por ideologias, especialmente se essa análise incluir uma visão reducionista, o que seria característico do formalismo. Ele argumenta que um espaço pode ser reduzido a elementos formais, como linhas curvas e retas, relações internas e externas, volume e superfície, e que esses elementos formais deram origem a autênticos sistemas, como a razão áurea, ordens arquitetônicos e sistemas modulares

De acordo com Lefebvre (2013) o espaço social é um produto social que é criado pelas relações de poder, dominação e subordinação que existem entre os sujeitos. Essas relações são construídas nas diferentes esferas da vida social, como a família, o trabalho, a educação e o lazer. Nesse sentido, o espaço social é uma construção social que reflete as relações de poder existentes na sociedade.

O espaço social se configura a partir de três concepções gerais, forma-função-estrutura, estas três características são indissociáveis e complementares, fazem parte, dialeticamente, portanto qualquer perspectiva espacial que desconsidere uma delas se destaca como um erro teórico, ou seja são características que devem ser consideradas para o entendimento do conceito de espaço social, em primeiro lugar, a forma social é o conjunto de padrões de organização fixados para a ação social, já a função social é o conjunto de tarefas a serem realizadas pelos agentes sociais, e, por fim, a estrutura social é a organização social que resulta da interação de agentes sociais. O espaço social é, portanto, a forma como a sociedade organiza o espaço físico, de acordo com suas normas, valores e agentes sociais

Segundo Lefebvre (1991) cada característica do espaço possui elementos das demais imbricadas em si, por exemplo, as formas e estruturas espaciais, evidentemente, carregam uma objetividade dissonante quando se depara com ideologias e intencionalidades outras das práticas sociais, que fazem com que as suas funcionalidades cumpram outro papel, que podem ser totalmente distintos e contraditórios às originalmente concebidas, portanto, forma - função - estrutura interagem, ora de forma harmônica, ora conflitantes.

Lefebvre afirma que o espaço é um conjunto de relações sociais, como um campo de forças. Essas relações estão envolvidas em um processo de produção, que segue um conjunto

de regras que determinam a forma como cada um se relaciona. Ao tratar o espaço como um campo de forças, o espaço deve ser pensado como um processo, uma relação social em constante movimento. Esse processo de produção do espaço é o que Lefebvre chama de "Espaço vivido". Espaço vivido é o espaço construído pelos seres humanos através de suas ações e relações sociais. É o espaço que é experimentado, percebido e vivenciado pelas pessoas.

A dimensão do vivido é o espaço que experimentamos e sentimos de forma emotiva, contempla as relações mais íntimas e aleatórias do cotidiano, das ações subjetivas, de afetividades e subversão, produzidos pelas práticas sociais que ignoram consciente, ou inconscientemente, as formas e estruturas hegemônicas e que representam o movimento da vida, é nesse sentido que Lefebvre (2013, p. 98) denomina este, de espaço de "Los espacios de representación". Na cidade vemos com mais evidência essa representação na periferia, onde há maiores relações fora dos padrões estruturais.

Porém é cada vez mais comum perceber as manifestações culturais e subversivas nos grandes centros, sobretudo em meio aos símbolos de poder hegemônico. No campo esta dimensão está mais presente nas comunidades de povos tradicionais, camponesas, pequenas cidades, assentamentos e acampamentos, mas, assim como nos centros urbanos, as práticas sociais contra hegemônicas dos sujeitos do campo evidenciam o vivido nas ações de movimentos que ocupam os espaços rurais hegemônicos, como fazendas griladas de latifundiários e do agronegócio, com lógicas e racionalidades subversivas que questionam a função social destes espaços.

O espaço concebido é produzido pelos agentes dominadores e reguladores atribuindo as lógicas e racionalidades hegemônicas em sua forma, função e estrutura, tais como os espaços produzidos pelas instituições, como Estado, empresários imobiliários etc. No campo, por exemplo, as lógicas do espaço concebido podem ser representados pelo agronegócio, mineradoras, pecuária, políticas de ordenamento territorial, planejamento e desenvolvimento rural, que buscam atender os interesses da demanda econômica global, transformando o campo em mercadoria, invertendo as lógicas do valor de uso pelo valor de troca, algo similar ocorre na educação.

A dimensão do espaço percebido, consciente, ou seja, dos sentidos de quem o contempla ou o produz, é o espaço da forma como nós o percebemos e interpretamos. Quando Lefebvre (2013) destaca que o homem está no espaço, este pressupõe uma existência, de um Ser em ação, destaca-se o espaço vivido, aquele que representa o espaço do cotidiano, de uma realidade geográfica, das relações banais, onde existe um domínio dos aspectos simbólicos e

subjetivos, é importante destacar que o “hegemônico” do espaço concebido, não pressupõe um espaço totalmente vitorioso na dinâmica da produção do espaço, pois ambos (percebido e vivido) existem e resistem ao espaço concebido.

É necessário destacar que essa perspectiva espacial de Lefebvre, não são fragmentações, pois não podem ser compreendidas separadamente, mas através de uma perspectiva dialética que contemple as três dinâmicas (concepção trinitária), de modo que o espaço é um só, carregado e dotado por estas três dinâmicas das relações sociais que produzem espaço, interagindo nele e com ele, de maneira solidária e contraditória, relações estas, como destaca Lefebvre (2013), situadas no espaço como uma expressão das lutas e relações de classes.

Lefebvre considera o espaço produzido pelas relações sociais em todas as dimensões em que suas práticas e ações se manifestam, é necessário compreender esses três momentos de produção do espaço (*vivido, concebido y percibido*) de forma dialética, ou seja, com características que em unísono se negam e se complementam, justamente, porque eles buscam interpretar a realidade tal como ela é, recheada de contradições e conflitos, o espaço *"separa, dispersa, desune, envoltura de lo finito y máscara de lo finito. Para otros, por el contrario, el espacio es la cuna, el lugar de nacimiento"* (LEFEBVRE, 2013, p. 190).

O espaço social, portanto é um produto, que assume há um só tempo, a função de produtor das relações que os produzem, se impondo sob seu criador, o homem. “O ter passa a ser sublimado e transformado em ser” (SANTOS, 2006, p. 58). Quando se trata do espaço essa relação não ocorre parcialmente, ora ele assume caráter de produto, ora de produtor, mas sim de forma simultânea. Segundo Lefebvre (2013) o espaço não pode ser visto como algo “vazio”, ou “passivo”, compreende-lo como produto, não é o mesmo que designar a ele a função de uma coisa, pois:

El espacio no abole los otros elementos y recursos del juego sociopolítico, sean las materias primas o los productos más acabados, sean las empresas o la «cultura». Más bien los reúne, y entonces sustituye a cada uno de ellos tomándolos aparte y envolviéndolos. De ahí ese gran movimiento en el curso del cual el espacio ya no puede considerarse como una «esencia», un objeto distinto para y ante los «sujetos», haciendo gala de una lógica autónoma. Tampoco puede ser considerado como resultado o resultado, efecto empíricamente constatable de un pasado, de una historia, de una sociedad. ¿Es el espacio un médium? ¿Un entorno? ¿Un intermediario? Sin duda, pero su papel es cada vez menos neutral y cada vez más activo como instrumento y objetivo, como medio y meta. Lo que excede singularmente la categoría de médium en la que se le retiene. (LEFEBVRE, 2013, p. 440)

Lefebvre (2013) destaca como o espaço se relaciona com outros elementos e recursos do jogo sociopolítico, como matérias-primas, produtos acabados, empresas e cultura. Ele argumenta que o espaço não rompe com esses outros elementos, objetos e sujeitos, mas os reúne, tomando-os e envolvendo-os de maneira que não se pode pensa-los separado do espaço. Ele afirma que, devido a esse grande movimento, o espaço não pode mais ser considerado como uma "essência", um objeto distinto para e diante dos "sujeitos" exibindo uma lógica autônoma.

Ele também afirma que o espaço não pode ser considerado apenas como um resultado ou conseqüência, um efeito empiricamente constatável de um passado, de uma história, de uma sociedade. O espaço não é um meio, um ambiente ou um intermediário, mas assume uma perspectiva ativa como instrumento e objetivo, como meio e meta. Lefebvre (2013) argumenta que isso excede a categoria de meio na qual é geralmente compreendido.

O espaço é início, meio e fim (inacabado), é condição e resultado, é produto e produtor das relações sociais e meio para sua existência e reprodução. Talvez seja partindo dessa perspectiva que Santos (1978) considera a inseparabilidade de forma-conteúdo para construir uma teorização sobre o espaço onde os objetos e ações são pares dialéticos, que “une o processo e o resultado, a função e a forma, o passado e o futuro, objeto e o sujeito, o natural e o social” (SANTOS, 2006 p.66), onde as intencionalidades das ações tomam forma nos objetos.

Compreender o espaço enquanto produto, é basilar na interpretação dos conflitos, contradições e elementos estruturantes do campo e da educação do campo. Somente transformando o espaço, transformamos a realidade, pois:

La ilusión de una nueva Vida es al mismo tiempo real y ficticia, y por tanto no es cierta ni falsa. Es cierto que las condiciones para una v'ida diferente ya están creadas y la senda se anuncia; lo falso es que el anuncio y la proximidad coincidan, que lo posible inmediato se separe de lo que es remoto e imposible. El espacio que contiene las condiciones de una vida diferente coincide con el que prohíbe las posibilidades que ellas permiten. Su transparencia es engañosa parece no necesitar una elucidación cuando es realmente precisa. La revolución total (material, económica, social, política, física, cultural, erótica, etc.) parece próxima, inmanente a nuestro tiempo. En realidad, para cambiar la vida es preciso cambiar el espacio. La revolución absoluta es nuestra propia imagen y nuestro espejismo, a través del espejo del espacio absoluto (político). (LEFEBVRE, 2013, p. 235-236)

Lefebvre argumenta acima sobre a relação entre a ilusão de uma nova vida e o espaço. Ele argumenta que a ilusão de uma nova vida é simultaneamente real e fictícia, e portanto,

não é verdadeira nem falsa. Ele afirma que as condições para uma vida diferente já foram criadas e que a trajetória é anunciada, mas que o anúncio e a proximidade não coincidem. Ele argumenta que o possível imediato é separado do que é remoto e impossível.

Ele argumenta que o espaço que contém as condições para uma vida diferente coincide com o espaço que proíbe as possibilidades que essas condições permitem. Ele afirma que a transparência do espaço é enganosa e que parece não precisar de uma explicação quando é realmente precisa. Portanto a revolução total (material, econômica, social, política, física, cultural, erótica, etc.) parece próxima e imanente ao nosso tempo, mas que, na realidade, para mudar a vida é preciso mudar o espaço. Ele afirma que a revolução absoluta é a nossa própria imagem e ilusão, através do espelho do espaço absoluto (político)

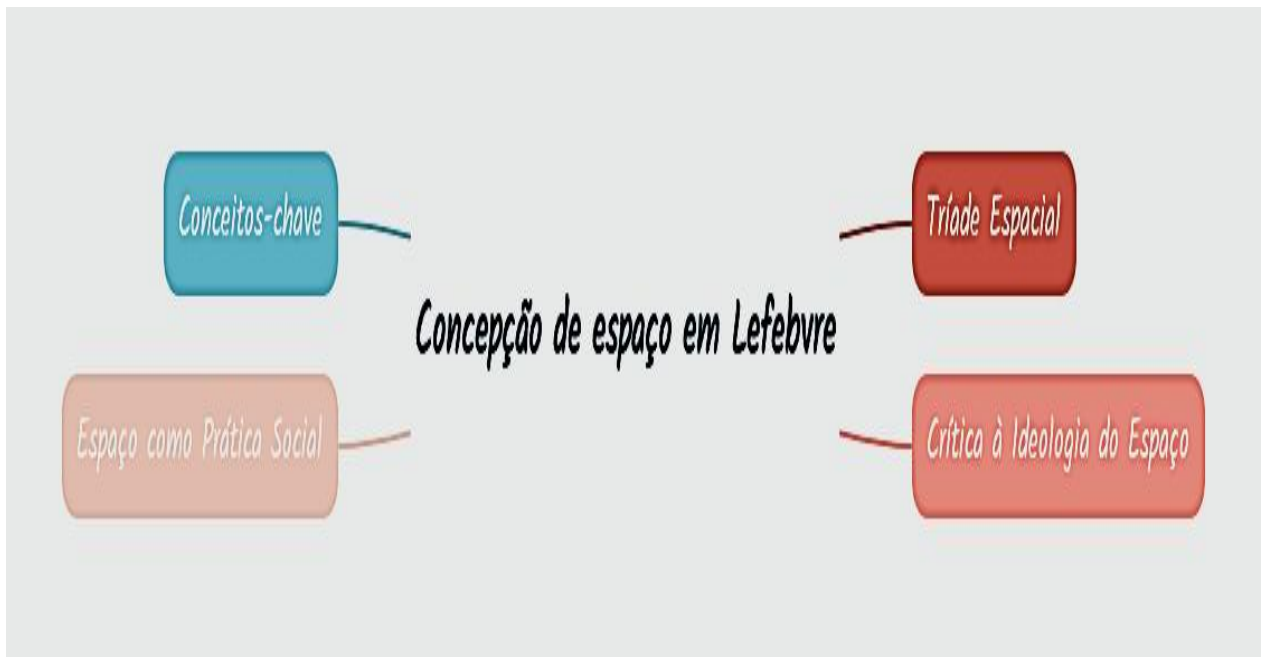
Para Lefebvre, a transformação do espaço é essencial para transformar a realidade porque o espaço não é simplesmente um objeto físico, mas é socialmente produzido pelas relações sociais e pelas forças políticas e econômicas. Essas relações e forças são responsáveis por perpetuar as desigualdades existentes na sociedade. Nesse sentido, o espaço é uma forma de representação social, e as representações do espaço são usadas para controlar e oprimir as pessoas. Portanto, para Lefebvre, ao transformar o espaço, podemos transformar as relações sociais e políticas que o produzem e, assim, transformar a realidade da sociedade.

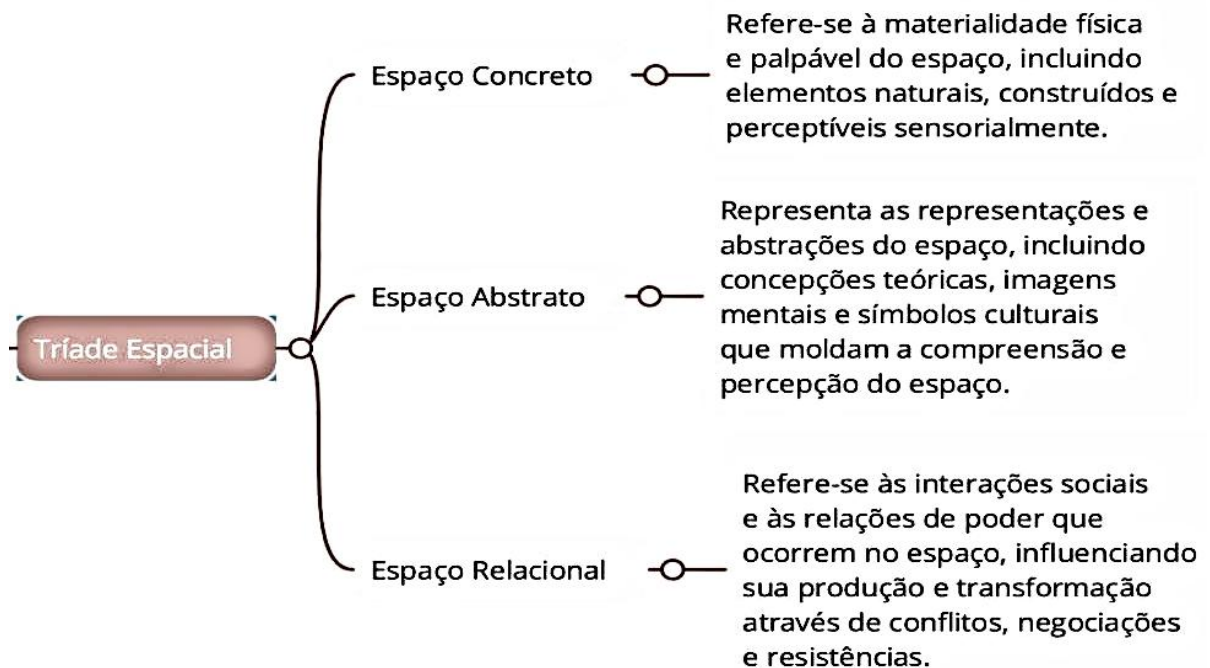
A produção do espaço, é uma forma de produção social, no sentido de que é um processo pelo qual a sociedade produz e reproduz seus modos de vida e as relações sociais que os sustentam. Para finalizar, sintetizamos, de forma genérica, a concepção de Lefebvre sobre espaço em uma mapa mental dividido em quatro partes para encaixar nas dimensões do trabalho reduzindo as perdas da qualidade de imagem.

No lado direito superior mapa mental, encontramos os três principais conceitos-chave: "Espaço Percebido", "Espaço Vivido" e "Espaço Representado". Esses conceitos ressaltam a dimensão subjetiva do espaço, a importância das experiências cotidianas e a influência das representações simbólicas na construção do espaço.

O mapa mental destaca a tríade espacial proposta por Lefebvre, que compreende o "Espaço Concreto", o "Espaço Abstrato" e o "Espaço Relacional". Essa tríade abrange os aspectos materiais e perceptíveis do espaço, as abstrações teóricas e simbólicas associadas a ele, bem como as interações sociais e as relações de poder que influenciam sua produção e transformação. Essa abordagem holística nos permite compreender o espaço em sua totalidade, reconhecendo suas múltiplas dimensões.

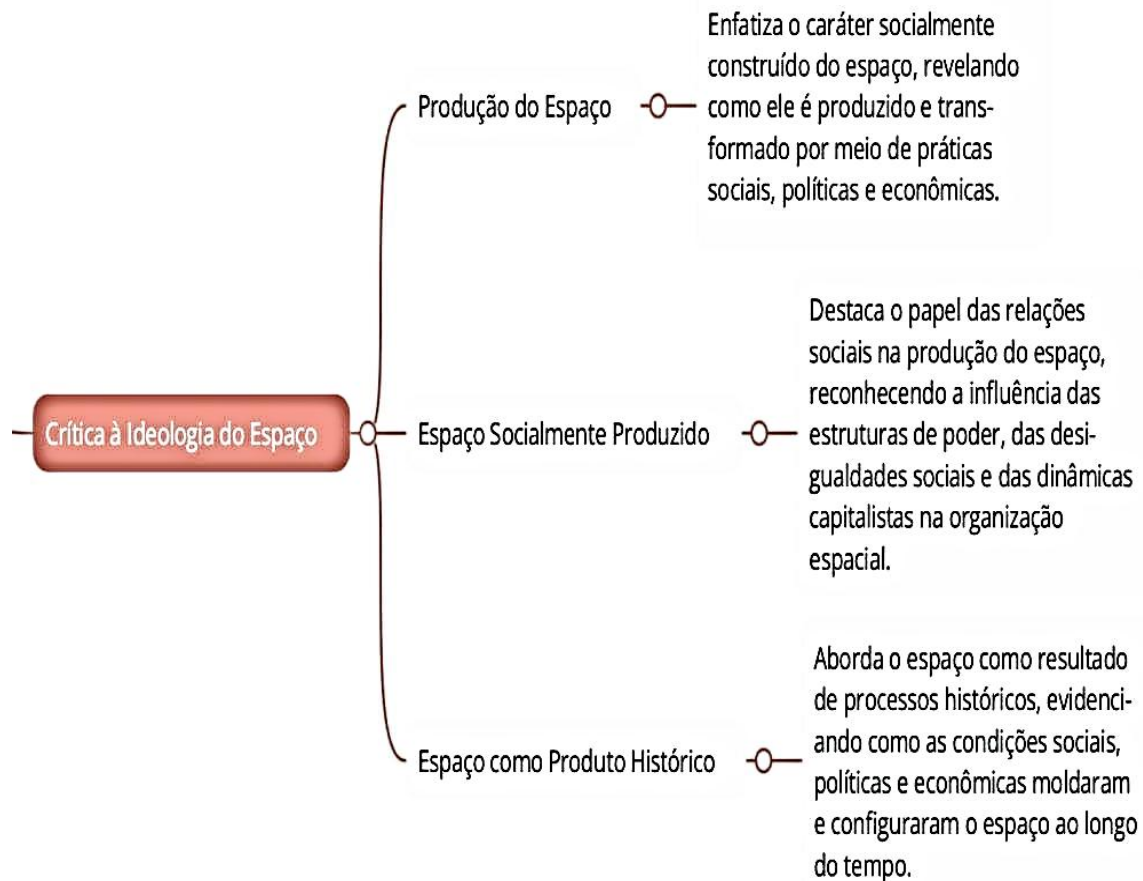
Mapa Mental 1 - parte 1 Conceitos - Chave do Espaço em Lefebvre



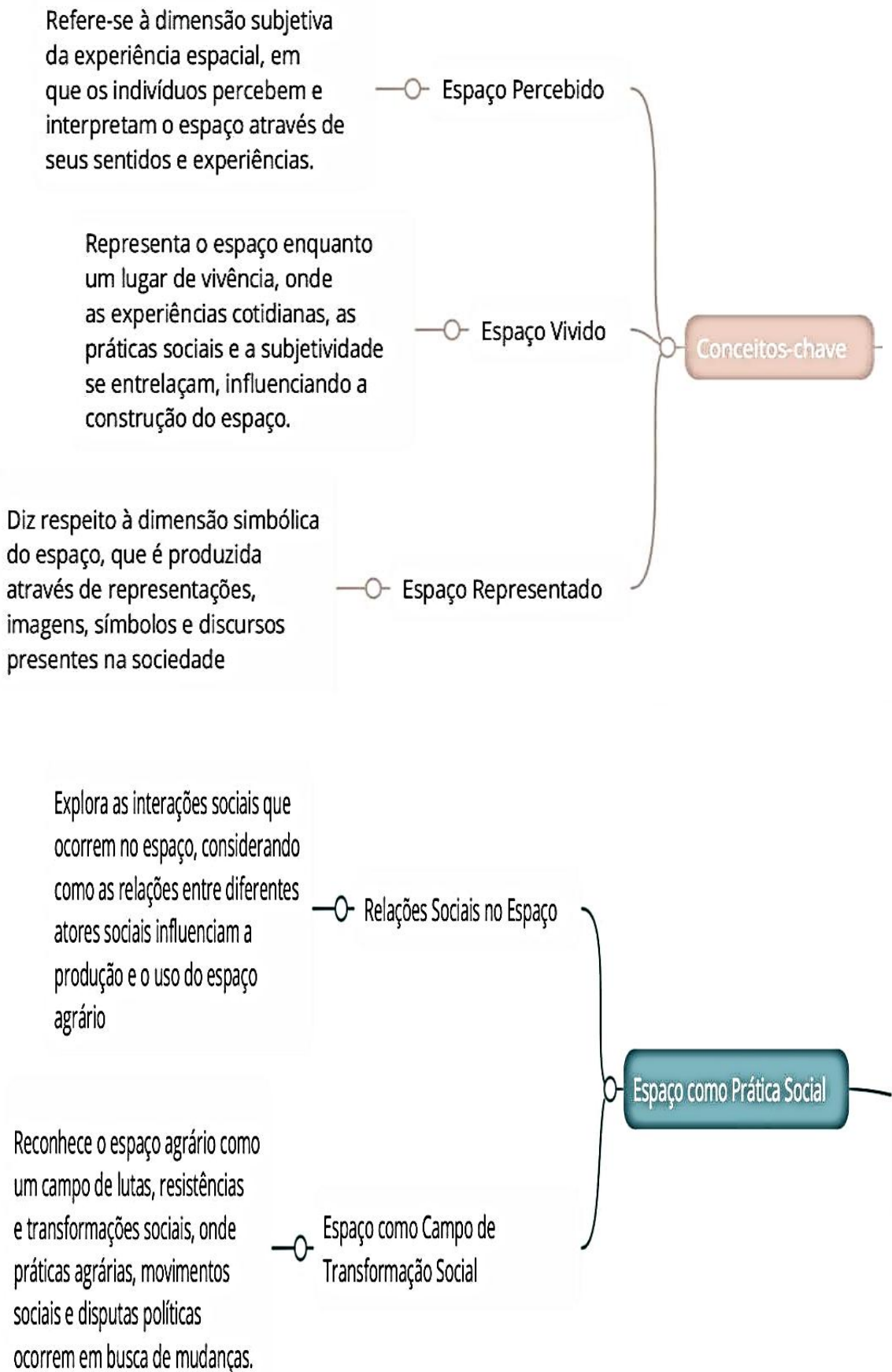


Este mapa mental ressalta a crítica de Lefebvre à ideologia do espaço, destacando a ênfase na produção social do espaço, na sua natureza socialmente produzida e no seu caráter

Mapa Mental 4 - Parte 3 Crítica à Ideologia do Espaço.



como produto histórico. Essa crítica nos desafia a questionar as estruturas de poder, as



desigualdades sociais e as dinâmicas capitalistas que influenciam a organização e a distribuição espacial. Esses conceitos nos levam a contemplar as múltiplas dimensões do espaço e a questionar as estruturas e relações que o constituem.

### **1.1.2 Espaço Geográfico: A perspectiva de Milton Santos**

Milton Santos, na obra "A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção". Santos (1985) compreende o espaço com conjunto de sistemas de objetos e sistemas de ações, que transcende a materialidade, incorporando as dimensões técnicas, temporais, racionais e emocionais, fundamentais para compreender e interpretar as relações socioespaciais.

Ele desenvolve o conceito de "espacialidade" onde o espaço é compreendido como uma construção histórica e social, o espaço é produzido e reproduzido por relações de poder e trocas comerciais e culturais, que produzem diferentes tipos de espaços. Ele destaca que a globalização está criando um espaço perverso, e que é necessário desenvolver uma nova forma de pensar a natureza do espaço para desenvolver políticas públicas e práticas sociais mais justas e equitativas.

Santos (2008a) destaca que a afirmação do espaço enquanto um conjunto de sistemas recebeu algumas críticas pelo desuso do termo (sistema), ainda que sua perspectiva de sistema se distancie do uso tradicional deste termo, ele alega que uma outra forma de interpretar o espaço seria enquanto sistema de estruturas.

Na perspectiva miltoniana as estruturas espaciais são formadas por elementos homólogos e não homólogos, a primeira formada pela mesma classe de estruturas, também denominadas de simples, as estruturas de elementos não homólogos são formadas por distintas estruturas de classes, complexas às estruturas interagem de maneira contraditória, por isso dialética. As estruturas segundo Santos (2006) podem ser compreendidas como a relação, interdependência indissociabilidade de unidades (partes) complementares, que formam um todo.

O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico. O espaço é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de

ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes. Os objetos não têm realidade filosófica, isto é, não nos permitem o conhecimento, se os vemos separados dos sistemas de ações. Os sistemas de ações também não se dão sem os sistemas de objetos. Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma. (SANTOS, 2006, p. 39).

O espaço geográfico é uma categoria fundamental para compreender a interação entre os sistemas de objetos e os sistemas de ações que o constituem. De acordo com Milton Santos, o espaço é formado por uma união indissociável e solidária desses dois elementos, que não devem ser considerados isoladamente, mas como um todo integrado onde a história se desenrola.

No início, o espaço era caracterizado pela natureza selvagem, composta por objetos naturais. No entanto, ao longo do tempo, esses objetos naturais foram sendo substituídos por objetos fabricados, técnicos e, posteriormente, cibernéticos. Essa transformação resultou em uma natureza artificial que tende a funcionar como uma máquina. A presença de hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas e cidades marca o espaço com esses acréscimos, conferindo-lhe um caráter extremamente técnico.

Atualmente, o espaço é um sistema de objetos cada vez mais artificiais, permeado por sistemas de ações igualmente impregnados de artificialidade e cada vez mais direcionados para fins que são estranhos ao lugar e aos seus habitantes. Essa dinâmica resulta em uma transformação contínua do espaço, impulsionada pela interação entre os sistemas de objetos e os sistemas de ações.

Milton Santos enfatiza que os objetos não têm uma realidade filosófica em si mesmos, ou seja, não podem ser compreendidos isoladamente dos sistemas de ações. Da mesma forma, os sistemas de ações dependem dos sistemas de objetos para se concretizarem. Existe uma interdependência entre esses dois elementos, em que os sistemas de objetos condicionam as formas de ação e, por sua vez, as ações humanas levam à criação de novos objetos ou à transformação dos objetos já existentes. É nessa interação que o espaço adquire sua dinamicidade e se transforma ao longo do tempo.

Nesse contexto, a compreensão do espaço geográfico como uma síntese dos sistemas de objetos e sistemas de ações permite uma análise das relações entre sociedade e natureza e como essas ações produzem o espaço. Ao afirmar que esses sistemas formam o quadro único no qual a história se desenvolve, a perspectiva miltoniana destaca a importância da análise do

espaço como um fenômeno histórico e socialmente construído, onde as dinâmicas, relações e trocas comerciais e culturais estão envolvidas na produção do espaço.

Os sistemas de objetos são entendidos como os objetos físicos e estruturas que compõem o espaço, tais como edifícios, estradas, fábricas, etc. Esses objetos físicos são compreendidos como resultado das relações sociais, políticas e econômicas que os produzem. Os sistemas de ações são entendidos como as ações dos indivíduos e grupos sociais que utilizam esses objetos físicos

O sistema na perspectiva miltoniana como meio para compreender a categoria espaço, apesar de uno, é também múltiplo, porque compõe um todo, que só pode ser compreendido em processo, articulação e interação, ou seja, como totalidade.

O Pensamento miltoniano destaca a técnica como elemento imprescindível ao espaço, pois elas que possibilitam uma conexão, produção e informação peculiar porque carrega em si temporalidades distintas que produzem e transformam o espaço, a técnica ela está implícita e explícita na relação entre sujeitos e entre eles e a natureza (SANTOS, 2006), ou seja ela não pode ser compreendida separadamente das relações sócias, do modo de produção e trabalho.

O espaço geográfico agora mundializado redefine-se pela combinação desses signos. Seu estudo supõe que se levem em conta esses novos dados revelados pela modernização e pelo capitalismo agrícola, pela especialização regional das atividades, por novas formas e localizações da indústria e da extração mineral, pelas novas modalidades de produção da energia, pela importância da circulação no processo produtivo, pelas grandes migrações, pela terceirização e pela urbanização extremamente hierárquicas. Os espaços rurais e urbanos são redefinidos, na sua transformação, pelo uso sistemático das contribuições da ciência e da técnica e por decisões de mudança que levam em conta, no campo e na cidade, os usos a que cada fração do território vai ser destinada. Trata-se de uma geografia completamente nova. Todo esforço de conceptualização exige que os novos fatores ao nível mundial (cuja lista certamente não esgotamos) sejam levados em conta, tanto ao nível local, como regional ou nacional. Os estudos empíricos ganham a partir desse enfoque. Para a compreensão de um sem-número de realidades, e particularmente no que se refere ao espaço, o aparecimento de dois novos fenômenos constitui a base de explicação histórica de sua nova realidade. De um lado, o período atual vem marcado por uma verdadeira unicidade técnica, isto é, pelo fato de que, em todos os lugares (Norte e Sul, Leste e Oeste) os conjuntos técnicos presentes são “grosso modo” os mesmos, apesar do grau diferente de complexidade; e a fragmentação do processo produtivo à escala internacional se realiza em função dessa mesma unicidade técnica. (SANTOS, 2000, p. 118).

De acordo com Santos, o espaço geográfico passa por uma redefinição com o processo da globalização, resultante da combinação de múltiplos signos e elementos que o compõem.

Nessa perspectiva, compreender e analisar o espaço requer a consideração dos novos dados revelados pelos processos de modernização e pelo desenvolvimento do capitalismo agrícola.

A especialização regional das atividades, as novas formas e localizações da indústria e da extração mineral, as transformações nas modalidades de produção de energia, a importância da circulação no processo produtivo, as migrações em larga escala, a terceirização e a urbanização extremamente hierarquizada são fatores que exercem influência na redefinição dos espaços rurais e urbanos. Essa transformação do espaço é impulsionada pelo uso sistemático das contribuições científicas e técnicas, bem como pelas decisões de mudança que consideram os diferentes propósitos atribuídos a cada fração do território, tanto no campo quanto na cidade.

Essa nova configuração do espaço geográfico pode ser considerada uma geografia completamente nova, uma vez que os processos e dinâmicas que o produzem estão cada vez mais interconectados em escala global. A compreensão desse fenômeno exige que se leve em conta os novos fatores que atuam em âmbito mundial, considerando tanto as dimensões locais, regionais quanto nacionais. Nesse sentido, os estudos empíricos desempenham uma função importante, uma vez que fornecem subsídios concretos para a compreensão e análise dessa nova realidade espacial.

Santos (2000) destaca dois fenômenos que constituem a base explicativa dessa nova realidade histórica do espaço geográfico. Primeiramente, ele aponta para a existência de uma unicidade técnica que permeia diferentes regiões do mundo, independentemente de sua localização geográfica. Isso significa que, embora a complexidade dos conjuntos técnicos possa variar, há uma convergência na presença e utilização de tecnologias similares em diferentes partes do globo. Esse fenômeno ressalta a interconectividade e a homogeneização técnica que caracterizam a atual configuração espacial.

Além disso, o processo de fragmentação do processo produtivo em escala internacional é mencionado como um fator relevante na redefinição do espaço geográfico. Esse processo implica na distribuição e descentralização das atividades produtivas em diferentes partes do mundo, levando em consideração a unicidade técnica mencionada anteriormente. Essa fragmentação tem impactos significativos na organização espacial, influenciando a distribuição de indústrias, a formação de redes de produção e circulação, bem como as relações de poder entre diferentes regiões e países.

Essa unicidade técnica tem fundamentos significativos para a compreensão e análise da produção e organização do espaço global. Santos (1994) enfatiza a necessidade de se considerar essa dimensão técnica na produção e organização do espaço, viabilizadora dos

sistemas de objetos e ações, dos fixos e fluxos, a técnica compreende um lugar de destaque a perspectiva miltoniana, ao transformar o “meio” de tal forma que o natural perde “espaço” para o “artificial”, os objetos são cada vez mais técnicos, humanizados (SANTOS, 2006), o que permite tais evidências compete ao vínculo da técnica com a ciência, o espaço que já foi essencialmente “natural” e “técnico” passa a ser cada vez mais técnico-científico, este contempla a tecnosfera e psicosfera (SANTOS, 1994), esse procedimento de periodização do espaço, segundo a perspectiva miltoniana nos possibilita compreender o movimento da sociedade incluindo o período/meio atual como técnico-científico-informacional (SANTOS, 2006).

Porém, segundo Santos (2006, p.172) isso não nos possibilita dissertar sobre um espaço totalmente artificial, pois “a antiga distinção de um certo marxismo entre primeira natureza e segunda natureza deve, hoje, ser enxergada de modo menos rígido: a natureza já modificada pelo homem também é primeira natureza”.

Um conceito básico é que o espaço constitui uma realidade objetiva, um produto social em permanente processo de transformação. O espaço impõe sua própria realidade; por isso a sociedade não pode operar fora dele. Consequentemente, para estudar o espaço, cumpre apreender sua relação com a sociedade, pois é esta que dita a compreensão dos efeitos dos processos (tempo e mudança) e especifica as noções de forma, função e estrutura, elementos fundamentais para a nossa compreensão da produção do espaço (SANTOS, 2008a, p. 67).

Assim como Lefebvre, o pensamento de Milton Santos também abrange a noção de "forma-função-estrutura" como dimensões essenciais na análise do espaço geográfico, acrescentando ainda um terceiro elemento em sua teoria: o "processo (tempo e mudança)" (SANTOS, 2008a, p. 67). Ao criticar a abordagem fragmentada desses processos, Santos enfatiza a interconexão dessas dimensões, demonstrando que essa divisão em "forma-função-processo-estrutura" só pode ser analisada como um esforço de abstração para fins teóricos e metodológicos.

Cada um desses elementos pode ser mais evidente dependendo do foco da investigação, não sendo fixo, mas sim sujeito a mudanças ao longo do tempo em termos de forma e conteúdo. Por exemplo, a "forma" é concebida como o aspecto visível dos objetos, sendo que cada objeto ou conjunto de objetos possui uma ou mais "funções", relacionadas às necessidades e intencionalidades dos sujeitos que os produzem. O "processo", segundo Santos (2012, p. 13), ocorre por meio das formas e conteúdos, pois "a ação inerente à função está em consonância com a forma que a contém: assim, os processos só ganham pleno significado quando se materializam", quando a "forma" desempenha sua "função".

Na concepção miltoniana o espaço geográfico é uma totalidade composta por lugares individuais, mas essa totalidade não é simplesmente a soma das partes. As partes que constituem a totalidade não são suficientes para explicá-la. Pelo contrário, é a totalidade que explica as partes (SANTOS, 2006, p. 74). É nos lugares que as técnicas se encontram e, por meio delas, refletem e incorporam a totalidade em ação. Nesse sentido, pode-se afirmar que não há totalidade desprovida de partes, e não há parte sem o todo. Não há multidimensionalidade sem composicionalidade. A sociedade é uma totalidade, e o espaço deve ser compreendido da mesma forma (SANTOS, 2006).

Na história da humanidade é a primeira vez que tal conjunto de técnicas envolve o planeta como um todo e faz sentir, instantaneamente, sua presença. Isso, aliás, contamina a forma de existência das outras técnicas, mais atrasadas. As técnicas características do nosso tempo, presentes que sejam em um só ponto do território, têm uma influência marcante sobre o resto do país, o que é bem diferente das situações anteriores. Por exemplo, a estrada de ferro instalada em regiões selecionadas, escolhidas estrategicamente, alcançava uma parte do país, mas não tinha uma influência direta determinante sobre o resto do território. Agora não. A técnica da informação alcança a totalidade de cada país, direta ou indiretamente. Cada lugar tem acesso ao acontecer dos outros. (SANTOS, 2004, p. 25-26).

Santos apresenta uma reflexão sobre as técnicas contemporâneas e como elas diferem das técnicas anteriores, destacando a sua característica de influência global e capacidade de alcance universal. Ele argumenta que essas técnicas modernas possuem uma forte capacidade de interferir e afetar a forma de existência das técnicas mais antigas, como por exemplo a estrada de ferro, que anteriormente não possuía uma influência direta determinante sobre o resto do território. Ele exemplifica isso com a técnica da informação que atinge a totalidade de cada país e proporciona acesso ao acontecimento dos outros lugares. Santos destaca que essa é a primeira vez na história da humanidade que um conjunto de técnicas envolve o planeta como um todo e faz sentir sua presença instantaneamente. Nesse sentido, essa característica é uma marca do nosso tempo, e essas técnicas possuem uma capacidade de influência sem precedentes na história humana

Essa transformação tecnológica e a disseminação da informação em tempo real têm consequências significativas para o espaço geográfico. A instantaneidade e a onipresença das técnicas de informação transformam as relações sociais, econômicas e culturais, criando uma interconexão global e uma maior interdependência entre diferentes partes do mundo. O acesso

às informações e a capacidade de se comunicar em tempo real têm o potencial de encurtar distâncias e reduzir as barreiras espaciais.

Nesse sentido, o espaço geográfico é influenciado e transformado pela presença e difusão dessas técnicas, que afetam tanto os lugares onde estão concentradas quanto os demais espaços. A conexão e interação entre diferentes lugares são intensificadas, ampliando as possibilidades de comunicação, trocas culturais, fluxos de informações, comércio e intercâmbio global.

Nessa perspectiva, por mais que os diferentes lugares façam parte de uma determinada lógica global, eles não são seus reflexos exatos, pois conjeturam espaço-tempo diferentes, ou seja, isso não ocorre, necessariamente pela forma, quanti-qualitativamente em que esse “universal atinge” os lugares, mas, também, pelas suas múltiplas historicidades e geograficidades, que os une e os diferencia.

Os eventos remetem a dimensão escalar do espaço (SANTOS, 2008b) eles são contraditórios e ao mesmo tempo solidários com o lugar evidenciando sua singularidade. O espaço é produzido por diferentes sujeitos, eles interagem e se transformam, criando distinções e desigualdades.

Os eventos nos revela que o mundo se apresenta ao lugar por meio das técnicas, culturas e tempos gerais, em uníssono o lugar reage e interage com seus elementos singulares, segundo Santos (1994 p.20) “O espaço é tornado único, à medida que os lugares se globalizam”.

Cada lugar, não importa onde se encontre, revela o mundo (no que ele é, mas também naquilo que ele não é), já que todos os lugares são suscetíveis de “intercomunicação”. Mas diante dessa complexidade inerente ao espaço, muitos autores objetivam desvendar o que é essencial a ele. Podemos, de maneira despreziosa, enumerar um conjunto de elementos, como já fizemos, para alcançar esse objetivo. No entanto, talvez seja melhor, primeiramente, definir o que compreendemos como essência.

A essência, segundo Aristóteles, pode possuir características qualitativas ou quantitativas de algo ou alguém, não sendo necessariamente permanente. No entanto, é comum confundi-la com o fenômeno, o que, segundo Kosik (1976, p. 15), "indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde". Essa essência descrita pelo autor refere-se ao segundo sentido apresentado por Aristóteles, ou seja, a essência substancial, que não apenas define algo, mas é imprescindível para a sua existência, sendo aquilo que o homem não pode deixar de ser (ABBAGNANO, 2007, p. 359).

Diante do exposto, surge a seguinte questão analítica: o que faz com que o espaço deixe de ser o que é quando privado de algo? Essa pergunta manifesta-se em termos analíticos, pois uma vez que a espacialização ocorre, torna-se um fato concreto.

A economia está intrinsecamente ligada ao espaço, assim como o espaço está presente na economia. O mesmo ocorre com o aspecto político-institucional e o cultural-ideológico. Isso significa que a essência do espaço é social. Consequentemente, o espaço não pode ser compreendido apenas como a soma das coisas, dos objetos geográficos, naturais e artificiais que compõem a natureza. O espaço abarca todos esses elementos, mas também inclui a sociedade: “cada fragmento da natureza abriga uma porção da sociedade atual” (SANTOS, 2012, p. 12, grifo nosso).

Ao afirmar que o espaço é a natureza mais a sociedade, Milton Santos não está simplesmente somando essas duas “partes”, mas sim analisando a indissociabilidade e a interação entre eles enquanto constituintes do espaço, e entre as múltiplas facetas em que cada um se manifesta. Cada fração da natureza contém uma fração social, expressando assim o caráter de instância da sociedade, que está contido e contém todas as outras instâncias (SANTOS, 2012).

Os esforços teóricos, não apenas dos autores citados aqui, mas de muitos outros que discutem sobre a categoria espaço, proporcionaram subsídios para pensarmos as relações sociais como um elemento central. Essas distinções e semelhanças contribuem de forma imprescindível para compreender o conceito de espaço (LEFEBVRE, 2013; MASSEY, 2008).

O espaço é socialmente produzido por meio de práticas cotidianas, estruturas políticas e econômicas. Essas relações sociais e forças políticas e econômicas, perpetuam assim as desigualdades existentes na sociedade. Santos (2012) destaca a construção histórica do espaço, em que as sociedades são construídas e produzidas a partir de relações de poder, trocas comerciais e culturais. Ele enfatiza que o espaço é um resultado da ação humana e reproduzido pelas relações econômicas, políticas e culturais, portanto o espaço é um fenômeno social e as sociedades são criadas por meio dessas interações com o espaço (SANTOS, 2012).

Lefebvre (2013) e Santos (2012) apresentam abordagens distintas, mas complementares, para compreender o espaço. Lefebvre (2013) concentra-se na dimensão social e dialética do espaço, destacando sua construção social por meio das práticas cotidianas e das estruturas políticas e econômicas. Ele critica a separação arbitrária e a hierarquização das diferentes formas de espaço. Por outro lado, Santos (2012) reforça a dimensão histórica e geográfica do espaço, ressaltando sua construção histórica por meio das relações de poder,

trocas comerciais e culturais. Ele propõe uma análise do espaço como um fenômeno socialmente e historicamente produzido.

### **Espaço como Campo de Possibilidades**

O espaço, em sua essência mais pura, transcende a noção de um vazio tridimensional para se estabelecer como um campo rico em possibilidades e significados. A análise filosófica de Kosik (1979), embora não focada exclusivamente no espaço, semeia uma compreensão fundamental de suas dimensões dialéticas, essenciais para interpretar as camadas de nossa realidade socioespacial.

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é êle mesmo e vive apenas graças a seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. (KOSIK, 1979 p. 11)

Kosik (1979) destaca a complexidade da relação entre fenômeno e essência, elementos centrais em muitas discussões filosóficas e científicas. Ele destaca que o mundo da "pseudoconcreticidade" é permeado por uma dualidade intrínseca, onde verdade e engano coexistem. O pensamento dialético destaca que contradições presentes no espaço não são vistas como falhas ou erros, mas como aspectos fundamentais da realidade.

O fenômeno, nessa perspectiva, é mais do que apenas uma manifestação superficial ou enganosa da essência, ainda que sua revelação seja incompleta, parcial ou distorcida. Kosik (1979) argumenta que, para compreender a essência, não podemos simplesmente descartar o fenômeno como irrelevante ou enganador. Em vez disso, devemos reconhecer que a essência se manifesta através do fenômeno, embora de maneira indireta e muitas vezes enigmática.

De fato é preciso olhar além das aparências imediatas e a reconhecer a profundidade que se escondem na interação entre o fenômeno e a essência. Essa perspectiva é vital não apenas para a ciência e a filosofia, mas também para uma compreensão mais abrangente e humana do espaço.

Massey (2008) contribui para uma interpretação conceitual de olhar além das aparências superficiais de um espaço que, também é lugar de encontro de múltiplas vozes e

perspectivas, onde as relações de poder e as trocas culturais o produzem e ditam seu movimento. Essa abordagem nos desafia a analisar o espaço geográfico como um processo social, em constante transformação, onde conflitos, poder e identidades permeiam as múltiplas dimensões e relações que constituem o espaço:

Primeiro, reconhecemos o espaço como o produto de inter-relações, como sendo constituído através de interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno. (Esta é uma proposição que não surpreenderá a todos os que têm lido a recente literatura geográfica anglófona.) Segundo, compreendemos o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; como a esfera, portanto, da coexistência da heterogeneidade. Sem espaço, não há multiplicidade; sem multiplicidade, não há espaço. Se espaço é, sem dúvida, o produto de inter-relações, então deve estar baseado na existência da pluralidade. Multiplicidade e espaço são co-constitutivos. Terceiro, reconhecemos o espaço com estando sempre em construção. Precisamente porque o espaço, nesta interpretação, é um produto de relações-entre, relações que estão necessariamente, embutidas em práticas materiais que devem ser efetivadas, ele está sempre no processo de fazer-se. Jamais está acabado, nunca está fechado. Talvez pudéssemos imaginar o espaço como uma simultaneidade de histórias-até-agora.\* Assim, essas proposições repercutem em recentes mudanças, em certos lugares, nos modos com que a política progressista pode, também, ser imaginada. Certamente é parte de meu argumento que não apenas o espacial é político (o que, depois de muitos anos e do muito que foi escrito a respeito, pode ser tido como dado), mas que, sobretudo, pensar no espacial de um modo específico pode perturbar a maneira em que certas questões políticas são formuladas, pode contribuir para argumentações políticas já em curso e -mais profundamente- pode ser um elemento essencial na estrutura imaginativa que permite, em primeiro lugar, uma abertura para a genuína esfera do político. (MASSEY, 2008 p 29-30)

Massey (2008) enfatiza a importância das interações e conexões que ocorrem dentro e entre os lugares. Segundo ela o espaço é um produto das inter-relações, multiplicidade e construção da sociedade em movimento. Nesse sentido o espaço tem em sua essência uma infinidade de conexões, desde as escalas globais até as mais íntimas e locais.

A compreensão do espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade é fundamental para a perspectiva de Massey (2008). Ela destaca que o espaço é o ambiente onde essas diferentes trajetórias, identidades e experiências transitam, dialogam, se modificam e se manifestam. Ele carrega em si a heterogeneidade e pluralidade contemporânea. A relação entre espaço e multiplicidade é co-constitutiva, ou seja, a existência de um implica a existência do outro. Sem espaço, não há multiplicidade, e sem multiplicidade, não há espaço. O espaço está constantemente em processo de construção. Como resultado das relações entre diferentes sujeitos e práticas materiais, o espaço está sempre se tornando, nunca está acabado nem fechado. Ele é a simultaneidade de histórias até o momento presente.

Ele é permeado por relações de poder, desigualdades e fluxos contínuos de transformação. A pseudoconcreticidade discutida por Kosik (1979) pode ser interpretada como uma manifestação da opacidade e das aparências enganosas que obscurecem as múltiplas dimensões do espaço.

Massey (2008) enfatiza a importância da perspectiva espacial na compreensão das desigualdades sociais e geográficas. Ela critica abordagens que reduzem as disparidades sociais a fatores puramente econômicos, argumentando que elas estão enraizadas em processos espaciais mais amplos. Por exemplo, a segregação espacial e a exclusão de certos grupos sociais são resultado de relações de poder e de processos de marginalização que ocorrem no espaço. Segundo Massey, o espaço não é apenas o palco sobre o qual a desigualdade se manifesta, mas também é um agente ativo na construção dessas desigualdades (MASSEY, 1994, p. 60). Essa perspectiva ressalta a importância de considerar as dimensões espaciais nas análises sociais, reconhecendo como as estruturas espaciais e as relações de poder determinam a distribuição desigual de recursos, oportunidades e poder.

Portanto o espaço contempla as relações de poder que constroem as configurações espaciais e influenciam as experiências dos sujeitos (individuais e coletivos). Nessa perspectiva o espaço é, em última instância, uma questão de poder e de quem tem o poder de impor sua visão do mundo. Essa perspectiva entende que as relações de poder operam no espaço, revelando como certos grupos e interesses exercem controle sobre a produção e a organização do espaço.

Essas estruturas de poder influenciam a produção do espaço, reproduzindo suas manifestações e ocultando certas essências. As relações sociais, econômicas e políticas inseridas no espaço têm parte fundamental na criação e manutenção da pseudoconcreticidade, onde a aparência superficial muitas vezes oculta as dinâmicas subjacentes do poder. A pseudoconcreticidade não é um fenômeno isolado, mas uma expressão das relações que produzem as configurações espaciais. A atividade do fenômeno, torna-se uma manifestação visível das dinâmicas sociais presentes na produção do espaço.

### **2.3 O Conceito de Território Como Instrumento de Interpretação das Conflitualidades.**

O conceito de território é fundamental para compreender as contradições, disputas e conflitos decorrentes das intencionalidades nas relações socioespaciais. Compreendemos que esta categoria contribui de forma elementar na compreensão das conflitualidades no campo.

Ratzel (1893), trouxe contribuições fundamentais para o entendimento do território. Ele concebia o território como um produto das relações de dominação estabelecidas pelo Estado, ressaltando a importância da governança estatal na definição e controle dos limites territoriais. Para ele o território é a expressão material da vontade e poder do Estado sobre um determinado espaço.

Ratzel também influenciou a compreensão do território ao enfatizar a relação entre extensão territorial, poder e riqueza de uma nação. Sua abordagem destaca que quanto maior a extensão territorial de um Estado, maior seria sua capacidade de exercer influência, acumular recursos e garantir a prosperidade econômica, ou seja, quanto mais vasto o território de um Estado, tanto mais forte, rico e importante ele seria.

Assim como o espaço, o território também está contemplado nas pesquisas de diferentes áreas do conhecimento. O pensamento ratzeliano foi fundamental para contribuição do debate acerca de território na Geografia, Ratzel (1990) compreende o território a partir de relações de dominação pelo Estado e a governança na perspectiva atuante do Estado que tem função determinante na sua interpretação conceitual.

O *Boden* é o apriori, o solo desvinculado da ação social e Estado, necessitando destes para se configurar como um território. Nessa perspectiva o território reflete o “o organismo” social e o Estado e vice-versa (RATZEL, 1990, p. 74) esta premissa compreende que, quanto mais territórios, em termos de extensão areal, maior o poder, a riqueza, da nação.

Raffestin (1980) que dá um salto nessa interpretação, trazendo novos elementos para construção conceitual do território. embora contrário às perspectivas de Ratzel, reconhece a importância deste clássico não apenas para o desenvolvimento teórico deste conceito, como para a Geografia. Para ele o território, é antes de mais nada, um produto social, resultante das relações sociais no espaço, produzido pelas relações e interações entre os sujeitos.

Raffestin (1980) também incorporou ideias de Henri Lefebvre e sua teoria da produção do espaço. Ele enfatizou que o território é construído através do trabalho, dos instrumentos de trabalho, das intenções, dos objetivos e das metas dos sujeitos sociais. Para ele o território é o resultado das práticas, das relações de poder e das ações humanas que dão forma e significado ao espaço.

Raffestin destacou outras dimensões do território, considerando seus subsistemas culturais, políticos, religiosos, econômicos, físicos e naturais. Ele argumentou que esses diferentes subsistemas são elementos essenciais para compreender a complexidade e a dinâmica dos territórios. Com concepções ancoradas em uma visão mais social e processual, Raffestin enfatizou as interações sociais e as relações de poder para a produção do território.

Raffestin (1980) afirma que o território é produzido no e a partir do espaço, avaliamos que o mais interessante desta afirmação seja entender que as características elementares do primeiro estão presentes de forma inerente no segundo (FERNANDES, 2005). A perspectiva raffestiniana teoriza o conceito de território enquanto um produto social, inspirado, entre outros, na teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre. Raffestin (2015) afirma que o território é construído a partir das interações dos sujeitos no/com o espaço, e a partir do trabalho, instrumentos de trabalho, intenções ou objetivos e metas produzem o território (RAFFESTIN, 2015), considerando todos as dimensões ou, como ele destaca, os subsistemas, cultural, política, religiosa, econômica física e natural. Sobre a produção do território ele afirma que:

Lefebvre mostra muito bem como é o mecanismo para passar do espaço ao território: "A produção de um espaço, o território nacional, espaço físico, balizado, modificado, transformado pelas redes, circuitos e fluxos que aí se instalam: rodovias, canais, estradas de ferro, circuitos comerciais e bancários, auto-estradas e rotas aéreas. (RAFFESTIN, 1980, p. 143)

Essa transformação não se limita apenas à alteração física do espaço, mas também envolve a imposição de relações de poder e controle sobre ele. Ao estabelecer essas redes e fluxos, o território nacional é delimitado e regulado, adquirindo características específicas que refletem as necessidades, interesses e valores da sociedade que o produziu.

De acordo com Raffestin (1980), uma abordagem marxista do espaço considera o seu uso como um reflexo da sociedade e do sistema de produção do território. Nessa perspectiva, a transformação do ambiente geral, compreendendo a sociedade e a natureza, ocorre por meio das ações e intenções da sociedade. Essas ações são influenciadas pelo trabalho, objetivos e intenções que produzem o espaço, resultando na produção de um território.

A apropriação de um espaço marca o momento em que um território é produzido, seja através de realizações concretas ou de planejamento. Como destacado por Raffestin (1980, p. 144), "todo projeto é sustentado por um conhecimento e uma prática". Isso significa que tanto o conhecimento quanto a prática são fundamentais para a concretização de um projeto e para a aquisição de controle sobre um determinado espaço.

Essa visão ressalta a importância da interação entre conhecimento teórico e prática na produção e apropriação do espaço. O conhecimento permite compreender as características do espaço, suas potencialidades e limitações, enquanto a prática se refere às ações concretas que

o transformam. Ambos os elementos são essenciais para o processo de apropriação e produção de um território específico.

Portanto a produção do território está intrinsecamente ligada ao uso e à transformação do espaço pela sociedade. Tanto a realização quanto o planejamento são impulsionados por um conhecimento embasado e por uma prática concreta, visando apoderar-se de um determinado espaço de acordo com os objetivos e intencionalidades.

Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder. Produzir uma representação do espaço já é uma apropriação, uma empresa, um controle portanto, mesmo se isso permanece nos limites de um conhecimento. Qualquer projeto no espaço que é expresso por uma representação revela a imagem desejada de um território, de um local de relações. (RAFFESTIN, 1980, p. 144)

O ato de produzir uma representação do espaço implica em uma apropriação, uma empreitada que confere controle, mesmo que restrito ao âmbito do conhecimento. Ademais, qualquer projeto espacial manifestado por meio de uma representação revela a imagem desejada de um território.

Ao afirmar que a produção do espaço se inscreve em um campo de poder, Raffestin alude à influência das estruturas de poder presentes nas diversas dimensões sociais sobre a configuração do espaço. Essas relações de poder, permeadas por dinâmicas sociais, políticas e econômicas, são fundamentais para compreendermos como a produção do espaço se desenvolve em consonância com os interesses e objetivos das diferentes entidades envolvidas.

Nesse sentido a produção de uma representação do espaço constitui uma forma de apropriação. Ao representar o espaço, as pessoas e grupos estabelecem uma relação de domínio sobre ele, imprimindo suas visões e intenções. Essa representação, por sua vez, revela a imagem desejada de um território, ou seja, retrata a visão idealizada do espaço e das relações que se pretende estabelecer nele.

O território é resultado de relações socioespaciais, e, como destaca Haesbaert (2005), toda relação social implica uma relação de poder. Raffestin (1980, p. 159) também assume uma posição semelhante ao afirmar que "é impossível manter uma relação que não seja marcada pelo poder". Compreendemos o poder como a essência substancial do território, pois é por meio do exercício do poder, com intencionalidades diversas inseridas na conflitualidade que produzimos e reproduzimos os territórios.

O território, portanto, é um espaço definido e delimitado pelas relações de poder (SOUZA, 2000). São essas relações sociais de poder que conferem ao território sua especificidade (FERNANDES, 2005). Além disso, essa delimitação não é estática, pois os sujeitos e as relações mudam, o que acarreta uma reorganização dos limites territoriais (RAFFESTIN, 1980).

Isso ocorre principalmente porque o poder não é algo próprio ou possuído por alguém, não é um "ser" ou uma entidade. Como afirma Lebrun (1981, p. 8), o poder é algo que escapa, que não pode ser adquirido, tomado ou dividido. Ele se manifesta no tecido social por meio de agentes dominadores que exercem poder sobre outros indivíduos (dominados). Concordamos, portanto, com a concepção de Arendt (2001), de que o poder é construído a partir da interação no grupo de indivíduos, que acabam estabelecendo legitimidades nas intenções sociais, que respaldam as ações sociais. Dessa forma, o poder é dinâmico e se movimenta em uma rede de relações, como apontado por Foucault (1989).

Arendt (2001) desenvolve uma concepção particular de poder que contempla a perspectiva raffestiniana sobre as relações sociais e o território. Ela considera o poder como uma capacidade coletiva e política dos indivíduos, que surge da ação e da interação entre eles. De acordo com Arendt (2001), o poder é essencialmente uma atividade relacional que surge na esfera pública, onde os indivíduos se reúnem para debater e tomar decisões políticas. Nesse sentido, o poder não é uma posse ou propriedade de uma pessoa ou grupo, mas algo que se manifesta na interação e no diálogo entre os membros de uma comunidade política.

Arendt (1981) destaca que o poder está intrinsecamente ligado à noção de pluralidade humana, ou seja, à existência de diferentes perspectivas, interesses e opiniões. É por meio do encontro e do confronto dessas múltiplas vozes que o poder se manifesta, na medida em que os indivíduos exercem sua capacidade de influenciar e serem influenciados pelas ideias e ações dos outros.

Além disso, segundo Arendt (2001) é preciso estabelecer uma diferença entre poder da violência. Enquanto a violência busca impor a vontade de um indivíduo ou grupo sobre outros pela força, o poder é construído por meio da deliberação e do consenso. O poder é exercido de forma legítima quando é reconhecido e aceito pelos membros da comunidade política, sendo fundamentado em valores e normas compartilhados.

De acordo com Deleuze e Guattari (1995), o poder não deve ser entendido como uma entidade fixa e hierárquica, mas sim como um processo complexo e mutável. Eles argumentam que o poder está em grande medida atrelado às relações sociais e não pode ser reduzido a uma única fonte ou estrutura de dominação. Segundo Deleuze (1997) o poder não

é uma instituição, nem uma estrutura, nem uma certo número de pessoas. É um campo de forças, uma força em devir, uma relação de forças que só se estabiliza temporariamente, em um certo espaço num certo tempo.

Para Deleuze e Guattari (1995), o poder opera através de máquinas de poder, que são dispositivos sociais e institucionais que regulam e controlam os sujeitos. Essas máquinas não são apenas repressivas, mas também produtivas, produzindo subjetividades e subjugando corpos. Segundo Deleuze e Guattari (1995) o poder não age apenas por coerção, mas também por sedução e persuasão. Ele produz subjetividades, captura desejos e influencia modos de vida.

Deleuze e Guattari (1995) enfatizam a importância da resistência e da criação de linhas de fuga em relação ao poder. Eles defendem a necessidade de produzir novas formas de vida e de pensar, que possam romper com as estruturas de poder hegemônicas. Para eles há sempre uma resistência em relação ao poder, sempre uma maneira de escapar, de criar uma linha de fuga e de desafiar as formas estabelecidas de dominação.

Segundo eles, o poder não se manifesta apenas na “macro” ou “molar”, mas também na micropolítica (molecular), que está presente nas interações cotidianas e nas relações sociais mais sutis. Argumentam que o poder não se limita apenas aos grandes sistemas políticos e econômicos, mas está enraizado nas práticas do cotidiano, nas microrrelações de poder que constroem as subjetividades e influenciam as formas de vida. O poder se infiltra nas relações mais íntimas, nas interações sociais mais aparentemente insignificantes. É aí que ocorrem os processos de subjetivação e onde devemos estar atentos para desestabilizar as estruturas de poder.

Segundo Deleuze e Guattari (1995) há um linha tênue entre poder e desejo. Eles argumentam que o poder não apenas reprime os desejos individuais, mas também os produz e os canaliza de modos específicos, já o desejo é capturado e submetido às formas de poder, mas também pode ser uma força de resistência e transformação. O poder não é apenas um inibidor do desejo, mas também uma máquina de produção de desejos, que canaliza e direciona com distintas intensidades. O desafio é liberar o desejo das formas normativas de poder e abrir espaço para sua criação e multiplicidade.

São perspectivas que contribuem para repensar as antigas estruturas de poder, suas manifestações e efeitos na sociedade. Eles nos instigam a questionar e resistir às formas de poder que nos aprisionam e a explorar novas possibilidades de liberdade e resistências em diferentes escalas das relações de poder no território, reconhecendo o poder como uma força

coletiva que surge das interações sociais e da capacidade dos indivíduos de influenciar e serem influenciados pelo discurso e pela ação política.

As relações sociais são entendidas aqui como interações entre indivíduos ou entre qualquer forma de organização socialmente produzida. A individualidade não pode ser compreendida de forma isolada da sociedade, como Foucault (1987) afirma, pois as ações do sujeito são influenciadas social e historicamente. Lowy (1978, p. 54) coloca que até mesmo a consciência humana é, de antemão, um produto social, pois não é apenas a consciência do indivíduo, mas sim deste em conexão com toda a sociedade.

As relações são influenciadas pela produção social legitimada, ou não, que nos influenciam socialmente. Portanto, as condições de relacionamento são produzidas socialmente, levando em consideração o processo histórico de formação e a sua condição socioespacial. É nesse contexto que as relações se desenvolvem no território. No entanto, essas relações necessitam de condições básicas para existirem, e a interação é mais eficiente quando as condições dos elementos fixos, das técnicas e dos fluxos são otimizadas. Nesse sentido, Raffestin (1980) destaca a importância da tríade tessitura-nós-rede como elementos essenciais para a mobilidade das relações de poder no território.

A tessitura se refere as interações sociais que formam uma teia de relações interdependentes. Os nós representam os pontos de encontro e conexão entre essas interações, onde se estabelecem os centros de poder e controle. Por fim, a rede é o sistema que permite a circulação das relações e a articulação entre os nós, ampliando e consolidando o poder no território.

Essa tríade evidencia a dinâmica das relações de poder no território, demonstrando como as interações sociais se entrelaçam, criam nós de poder e se movimentam por meio de redes de conexões. O território, assim, é o resultado dessa complexa teia de relações, onde o poder é exercido, as intenções se manifestam e os espaços são apropriados e transformados.

Toda prática espacial, mesmo embrionária, induzida por um sistema de ações ou de comportamentos se traduz por uma "produção territorial" que faz intervir tessitura, nó e rede. É interessante destacar a esse respeito que nenhuma sociedade, por mais elementar que seja, escapa à necessidade de organizar o campo operatório de sua ação. (RAFFESTIN, 1980, p.150)

Raffestin (1980), revela a perspectiva em relação à prática espacial e à produção territorial. Segundo Raffestin, qualquer forma de prática espacial, mesmo que em estágios iniciais ou embrionários, resulta em uma "produção territorial". Essa produção territorial é caracterizada pela interação e interdependência dos elementos da tessitura, do nó e da rede.

Como vimos a "tessitura" refere-se as interações sociais que ocorrem dentro de um determinado espaço e é por meio dessas interações que são estabelecidos os laços e as conexões entre os sujeitos, formando uma "teia" de relações que produz e organiza o espaço. Os "nós" representam os pontos de encontro e concentração dessas relações. São os locais onde os sujeitos exercem poder, influência e controle sobre o espaço, estabelecendo centros de organização e ação.

A rede, portanto, é o sistema que possibilita a circulação e o fluxo das relações sociais. É por meio dessa rede que as interações se espalham, conectam-se e se expandem, criando uma dinâmica socioespacial.

Segundo Raffestin (1980) nenhuma sociedade, por mais simples ou elementar que seja, escapa à necessidade de organizar o campo operatório de sua ação. Isso indica que todas as sociedades, independentemente de seu estágio de desenvolvimento, têm a necessidade intrínseca de estruturar e dar sentido ao espaço em que vivem. Essa organização espacial está relacionada à capacidade de agir e interagir dentro do espaço, exercendo poder e estabelecendo relações que contribuem para a produção territorial.

A prática espacial está intrinsecamente ligada à produção territorial, por meio da tessitura, do nó e da rede. Esses elementos representam a dinâmica social e espacial que permeia todas as sociedades, evidenciando a importância da organização e estruturação do espaço como base fundamental para a ação e o desenvolvimento social.

Raffestin (1980) destaca que os nós são hierarquizados, uma vez que as relações que produzem o território são estabelecidas para atender a uma ordem predefinida. Por sua vez, a rede, que possibilita o acesso e a fluidez dos fluxos, também contribui para a segregação, exclusão e ruptura das relações.

Essa estruturação do território remete a um espaço desigual e contraditório, pois é influenciado por interesses, intenções e negociações presentes nas interações entre os agentes, por meio das redes que conectam os nós (Raffestin, 1980). Essas medições geralmente são formuladas com base em critérios estabelecidos por grupos sociais privilegiados, em detrimento de outros grupos subalternos, perpetuando assim suas vantagens e visando minimizar os riscos de prejuízo nas relações com o "outro", evidenciando a luta de classes e a disputa de poder pelo território.

É importante superar a concepção de que o território é apenas o espaço onde o poder se manifesta, identificando-o apenas com as ações burocráticas do Estado ou da organização política. Conforme Lebrun (1981) o poder não se restringe a essas esferas, mas manifesta-se por meio de múltiplas relações sociais e em diferentes escalas. Nesse sentido, o poder assume diversas formas e expressões.

De acordo com Souza (2015), o território não pode ser reduzido a uma materialização estática ou inerte da dinâmica social. Ele não se resume a uma simples projeção de objetos com limites bem definidos, representados em um mapa. Isso ocorre porque as relações de poder são voláteis e mutáveis, não se prendendo a uma forma fixa ou definitiva. O território é permeado por uma complexidade de interações sociais e políticas que produzem e reconfiguram constantemente suas características.

A existência do território é impossível e inconcebível sem o substrato espacial material, da mesma maneira que não se exerce o poder sem contato com e referência à materialidade em geral; ao mesmo tempo, porém, o território não é redutível ao substrato, não devendo ser com ele confundido. (SOUZA, p 66. 2015)

Souza destaca a relação intrínseca entre o território e o substrato espacial material. Segundo o autor, a existência do território é dependente desse substrato, pois é por meio dele que o território se materializa e adquire forma. Assim como o exercício do poder requer um contato e uma referência à materialidade em geral, o território também está intimamente ligado a essa dimensão física.

No entanto, é importante ressaltar que o território não pode ser reduzido ou confundido com o substrato espacial material. O território vai além da sua materialidade física e incorpora uma dimensão simbólica, social e política. Ele não se limita apenas à sua base material, mas engloba relações de poder, identidades, significados e práticas que são construídas e atribuídas a esse espaço.

O substrato espacial material é essencial para a existência do território, porém, ele não define completamente sua essência e complexidade. O território é um fenômeno multifacetado, resultante das interações entre as dimensões físicas e sociais, e que possuem função importante na organização e nas dinâmicas das sociedades.

O conceito de "campo de força" mencionado por Souza (2015) representa uma síntese do território, incorporando tanto as dimensões materiais quanto imateriais das relações socioespaciais como práticas de territorialização. Algumas dessas relações são legitimadas

politicamente pelo Estado ou outras instituições governamentais onde é possível identificar territórios como resultado da criação de instituições e dependências entre os agentes. Alguns grupos se veem "desqualificados" ou sem condições de realizar determinadas atividades, necessitando que outros sujeitos (juristas, exército, secretários, políticos, entre outros) assumam essas responsabilidades, revelando claramente o exercício de poder, como no caso do Estado.

Além disso, a própria governança contribui para o surgimento de outros territórios, uma vez que produz serviços que criam mais dependências entre os diferentes grupos, reforçando a existência de lógicas e racionalidades que resultam em desigualdades espaciais e temporais entre os sujeitos, conforme apontado por Sobreiro Filho (2016).

Portanto, a governança representa apenas um dos tipos de território, como enfatizado por Fernandes (2009, p. 207). É importante evitar uma análise fragmentada, pois isso dificulta a compreensão dos movimentos das relações entre as classes sociais na produção de diversos territórios. As relações em outras escalas também são produtoras de territórios (como os de propriedade, relacional e imaterial), como discutido por Fernandes (2009, p. 203) ao abordar a tipologia de territórios. Ele ressalta que não é suficiente falar apenas em "Território", é necessário especificar qual território, uma vez que as classes e as relações sociais estão intrinsecamente ligadas aos territórios, pois as produzem e são por eles produzidas.

### **Fernandes e a Tipologia de Territórios e Conflitualidade.**

Fernandes (2009) propõe uma tipologia de territórios, abrangendo a governança, a propriedade e o território relacional, nos quais estão contidos diversos territórios e multiterritorialidades. O primeiro território é o espaço da governança, composto por elementos fixos e fluxos, que está sob o domínio do Estado, enquanto o segundo e o terceiro estão inseridos, relacionam-se e se sobrepõem a ele.

[...] o ponto de partida da existência das pessoas. Neste se constituem outros territórios produzidos pelas relações das classes sociais. Primeiro, segundo e terceiro territórios, assim como as formas material e imaterial, são indissociáveis [...] O primeiro território ou espaço de governança está organizado em diversas escalas e instâncias. Estados, províncias, departamentos e municípios são frações integradas e independentes do primeiro território. (FERNANDES, 2009, p. 204-205)

O primeiro território, também referido como espaço de governança, é composto por uma organização complexa em diferentes escalas e instâncias. Estados, províncias, departamentos e municípios são exemplos de frações integradas e independentes desse primeiro território. Essas entidades territoriais se interconectam e possuem dinâmicas próprias dentro do contexto mais amplo da governança.

A ideia de território vai além de uma delimitação física e abrange as relações sociais, políticas e econômicas que ocorrem dentro desses espaços. Os territórios não se limitam apenas aos aspectos materiais, mas também incluem elementos imateriais, como identidades, valores e símbolos. É a interação entre essas dimensões que molda a complexidade e a dinâmica dos territórios.

Dessa forma, Fernandes destaca a importância de compreender os diferentes territórios que surgem a partir das relações de classe, reconhecendo a sua interdependência e a necessidade de análise em múltiplas escalas. Essa abordagem nos permite compreender como as estruturas políticas e sociais se manifestam no espaço e influenciam as dinâmicas territoriais.

É importante destacar que o primeiro território não possui uma relação absoluta com os demais, embora busque hegemonia. Dentro dele, manifestam-se as diferenças, intencionalidades e contradições das relações de classe, resultando em conflitos entre as multiterritorialidades (Fernandes, 2009). Nesse sentido, diferentes agentes produzem territórios distintos em diversas escalas, revelando a luta de classes. Um exemplo desse processo é o território de propriedade, entendido aqui como um espaço particular e/ou comunitário, que é produzido tanto pelo seu valor de uso quanto pelo seu valor de troca (Fernandes, 2009).

Grupos, classes, indivíduos e o Estado são responsáveis por produzir e reproduzir territórios com lógicas e racionalidades diferentes (Sobreiro Filho, 2016). Os territórios, por si só, não definem os sujeitos, mas estes não podem ser compreendidos sem considerar seus territórios (Fernandes, 2009). No entanto, é importante ressaltar que esses territórios não podem ser compreendidos isoladamente em sua totalidade. Isso nos remete ao conceito de terceiro território:

O terceiro território se caracteriza como um espaço de interseção e superposição, no qual ocorrem encontros e interações entre diferentes territórios. É nesse espaço de convergência que se desdobram novas relações, negociações e disputas, proporcionando a emergência de dinâmicas complexas e híbridas. O terceiro território desafia as fronteiras fixas

e evidencia a fluidez e a porosidade dos territórios, permitindo a criação de novas formas de identidade e pertencimento.

Nesse contexto, compreender os múltiplos territórios e suas interações é essencial para entender a dinâmica das relações de poder, desigualdades e processos de transformação socioespacial. A abordagem dos territórios como espaços dinâmicos e em constante construção nos permite ir além das análises simplistas e reconhecer a complexidade das relações sociais, políticas e econômicas inseridas neles.

O caráter relacional, por unir as propriedades fixas e móveis, promove os seus movimentos de expansão e refluxo. Esse movimento é determinado pelas relações sociais e as conflitualidades entre as classes, grupos sociais, sociedade e Estado. Enquanto a ideia de segundo território obedece ao caráter jurídico da propriedade, o terceiro se apropria dessa condição, mas não está subordinada a ela (FERNANDES, 2009, p. 210).

Fernandes aborda o caráter relacional dos territórios e como ele está intrinsecamente ligado às propriedades fixas e móveis presentes nesses espaços. Esse caráter relacional impulsiona os movimentos de expansão e refluxo dos territórios, e tais movimentos são determinados pelas relações sociais e pelos conflitos existentes entre classes, grupos sociais, sociedade e Estado.

A distinção entre segundo e terceiro territórios é apresentada como uma forma de compreender diferentes aspectos das relações de propriedade. Enquanto o segundo território está relacionado ao caráter jurídico da propriedade, o terceiro território se apropria dessa condição, mas não está subordinado exclusivamente a ela. Isso significa que o terceiro território vai além das determinações jurídicas e incorpora outros elementos e dinâmicas que influenciam a sua configuração e funcionamento.

A capacidade de uso da dimensão relacional do território é fundamental para entender as diferentes intencionalidades e interesses dos grupos, classes, empresas e Estado, tanto em níveis micro, nas interações cotidianas dos sujeitos, quanto em níveis macro, nas disputas territoriais entre classes distintas. Essa diversidade de escalas é um exemplo da multiescalaridade do território, onde as relações sociais se expressam espacialmente.

É importante compreender o território de forma complexa, levando em consideração os diversos agentes de diferentes escalas que atuam e intervêm em determinado espaço. Isso vai além de uma visão simplista de um território único do Estado ou qualquer outra perspectiva fragmentada. Em vez disso, devemos abordar o território como uma composição complexa, reconhecendo a interdependência entre o espaço de governança, as propriedades e

o espaço relacional. Essa interdependência é compreendida pela indissociabilidade das condições físicas, relacionais e intencionais que produzem o território. Essa abordagem permite reconhecer a natureza dinâmica e as múltiplas dimensões que constituem o território.

Um elemento imprescindível para o território remete a conflitualidade, pois:

A transformação do espaço em território acontece por meio da conflitualidade, definida pelo estado permanente de conflitos no enfretamento entre as forças políticas que procuram criar, conquistar e controlar seus territórios, A criação ou conquista de um território pode acontecer com a desterritorialização e com a reterritorialização. Os territórios se movimentam também pela conflitualidade. O território é espaço de vida e morte, de liberdade e de resistência. Por essa razão, carrega em si sua identidade, que expressa sua territorialidade. (FERNANDES, 2005, p. 30)

Fernandes (2005) aborda a transformação do espaço em território através da conflitualidade, que se refere ao estado constante de conflitos e confrontos entre as forças políticas que buscam criar, conquistar e controlar territórios. Nesse contexto, a criação ou conquista de um território pode ocorrer por meio da desterritorialização, que implica na perda ou deslocamento de um território anteriormente estabelecido, e da reterritorialização, que envolve o processo de estabelecer um novo território.

A ideia de que os territórios também se movimentam pela conflitualidade destaca a dinâmica e a fluidez inerentes aos processos de territorialização. Os territórios não são entidades estáticas, mas sim espaços que estão em constante transformação devido às disputas e conflitos entre diferentes sujeitos e interesses.

O território é retratado como um espaço que abrange tanto aspectos positivos quanto negativos, como vida e morte, liberdade e resistência. Essa abordagem ressalta a complexidade e a intensidade das relações que ocorrem dentro dos territórios, onde os sujeitos envolvidos lutam por sua existência, identidade e controle. O território, portanto, carrega consigo uma identidade própria que reflete sua territorialidade, ou seja, a forma como ele é vivenciado e percebido pelas pessoas que o habitam.

A perspectiva dialética materialista nos permite compreender as contradições como um elemento presente em todas as relações sociais, segundo Fernandes (2005) são essas contradições que produzem as conflitualidades. A conflitualidade é importante, não apenas para compreender o território e as territorialidades, como a questão agrária em geral, como destaca Fernandes (2005 p. 27) “o tratamento da questão agrária não pode contemplar apenas o momento de conflito, mas sim o movimento da conflitualidade, seu caráter histórico e

geográfico em todas as dimensões atingidas pela questão agrária”, este autor compreende a conflitualidade como:

A conflitualidade é o processo de relações de enfrentamento permanente nas interpretações que objetivam as permanências e ou as superações de classes sociais, grupos sociais, instituições, espaços e territórios. [...] A conflitualidade é, portanto, um processo em que o conflito é apenas um componente. Esse processo é formado por diversos componentes polarizados como uno – diverso; consenso – crítica; regra – conflito; padronização – variedade; centralização – centralidades; território – territórios (FERNANDES, 2009, p. 203).

Fernandes (2009) aborda a conflitualidade como um processo central nas relações sociais, cujo objetivo é lidar com as permanências e superações de classes sociais, grupos sociais, instituições, espaços e territórios. A conflitualidade é entendida como um processo complexo e multifacetado, no qual o conflito é apenas um dos componentes.

A conflitualidade é caracterizada pela existência de diversos componentes polarizados, que podem ser compreendidos em pares opostos: uno – diverso, consenso – crítica, regra – conflito, padronização – variedade, centralização – centralidades, território – territórios. Esses pares representam diferentes aspectos e dinâmicas presentes no processo de conflitualidade, demonstrando a multiplicidade de fatores envolvidos.

Nesse contexto, a conflitualidade não se limita apenas aos conflitos entre diferentes sujeitos e interesses, mas abrange um conjunto de elementos que influenciam as relações de poder e a construção dos espaços e territórios. Ela contempla tanto aspectos de consenso e regras estabelecidas quanto críticas e confrontos que questionam essas mesmas regras.

A conflitualidade é um processo dinâmico e em constante transformação, no qual diferentes forças e polaridades interagem e se confrontam, ela pode ser compreendida como o exercício da contradição expressada no embate e enfrentamento de duas ou mais intencionalidades distintas e antagônicas. Ela está, sobretudo, inserida na luta de classes e suas disputas territoriais.

Portanto, a conflitualidade manifesta-se de maneira multiescalar e multidimensional, abrangendo diferentes esferas como política, economia, cultura, religião, educação, paradigmas, teorias e conceitos. Ela é intrínseca ao território e se expressa tanto de forma material quanto imaterial. A compreensão da conflitualidade é fundamental para operar práticas e lógicas no âmbito histórico e cotidiano das ações contra-hegemônicas (Sobreiro Filho, 2016).

É importante ressaltar que tanto o espaço quanto o território são produtos sociais, e ao construir o espaço, simultaneamente constrói-se o território. As relações que produzem um estão intrinsecamente ligadas à produção do outro. Portanto, discutir qual vem primeiro não faz muito sentido e é contraditório em nossa concepção teórica.

No entanto, é necessário destacar que espaço e território não são conceitos equivalentes. Como afirmado por Fernandes (2005), "todo território é um espaço, mas nem todo espaço é território". O espaço é caracterizado como "perene", ou seja, está sempre em movimento e em constante construção, o que implica na espacialização. Por outro lado, o território pode ser "intermitente", variando de acordo com os processos geográficos que envolvem a territorialização, desterritorialização e reterritorialização do espaço.

O território é produzido por diversos agentes sociais que desempenham papéis históricos distintos, com articulações, perspectivas, mobilizações e negociações em diferentes relações sociais, refletindo identidades territoriais diversas por meio de territorialidades (Fernandes, 2009). Essas territorialidades podem ser tanto divergentes quanto convergentes, solidárias e conflitantes. A territorialidade é uma identidade em movimento, em constante processo de construção por meio das relações entre sujeitos-sujeitos e sujeitos-territórios ao longo do espaço-tempo, envolvendo assim "continuidades e discontinuidades" (Saquet, 2009).

A territorialidade segundo Saquet (2009) surge como um constructo multifacetada e densamente elaborado, contemplando uma miríade de dimensões e fenômenos inerentes às relações socioespaciais. Essa concepção transcende a mera ocupação física de um território, adentrando em dimensões que atravessam o aspecto social, político, econômico e cultural.

Segundo Saquet (2009) a territorialidade vai além da simples delimitação espacial e do controle político sobre um território. Ela revela-se como um arranjo de poder e controle, que permeia as relações econômicas e culturais, contemplando as dinâmicas individuais e coletivas. Essa abordagem vai ao encontro das ideias de Saquet (2014), ao ressaltar a complexidade das relações de poder e dos arranjos socioespaciais, destacando a necessidade de uma análise multidimensional das territorialidades.

Nesse contexto, a territorialidade assume um caráter dinâmico e fluido, cujas nuances se manifestam em constante transformação e construção. Conforme salientado por Saquet (2011), a territorialidade é influenciada por processos históricos, políticos e sociais, variando ao longo do tempo e em diferentes contextos. Essa perspectiva alinha-se às contribuições de Saquet (2016), que sustenta a importância de considerar a temporalidade e a historicidade na compreensão da territorialidade como uma manifestação social e espacial em constante fluxo.

Saquet (2009) também enfatiza a dimensão simbólica e afetiva presente nas territorialidades. Essa abordagem encontra respaldo em suas reflexões sobre a dimensão subjetiva dos territórios, conforme exploradas em sua obra anterior (Saquet, 2007). A apropriação simbólica e afetiva de um território pelos sujeitos é compreendida como um elemento *sine qua non* na construção das identidades territoriais (territorialidades) e na formação dos laços de pertencimento.

Assim, à luz das contribuições de Saquet (2009) a territorialidade se revela como uma intrincada teia de poder, controle, identidades e significados, enraizada nas complexas relações sociais e históricas. A compreensão dessa complexidade exige uma abordagem interdisciplinar, que explore as interações entre a política, a economia, a cultura e a geografia, bem como a apreensão dos fenômenos temporais, simbólicos e subjetivos que permeiam as territorialidades.

Compreendemos a territorialidade como o elemento que corresponde ao exercício de poder e vai além das relações políticas, englobando também as relações econômicas e culturais, indivíduos e grupos, redes e lugares de controle no espaço geográfico, mesmo que de forma temporária (Saquet, 2009). No entanto, a territorialidade não se limita apenas às intencionalidades relacionadas ao controle espacial/territorial. Sua complexidade envolve outras nuances, conforme revelado por Dematteis (2008).

[...] a territorialidade não é resultado do comportamento humano sobre o território, mas o processo de construção de tais comportamentos, o conjunto das práticas e do conhecimento, dos homens em relação à realidade material, a soma das relações estabelecidas por um sujeito com o território (a exterioridade) e com os outros sujeitos (a alteridade).

A citação de Dematteis (2008) aborda a noção de territorialidade como um processo de construção e não como um resultado do comportamento humano sobre o território. Segundo o autor, a territorialidade engloba as práticas e o conhecimento dos indivíduos em relação à realidade material, representando a soma das relações estabelecidas pelo sujeito tanto com o território em si (a exterioridade) quanto com outros sujeitos (a alteridade).

Essa interpretação ressalta a complexidade da territorialidade, que não se limita apenas às ações dos indivíduos no espaço geográfico, mas também envolve as interações sociais e culturais entre os sujeitos. O processo de territorialização é permeado por uma série de relações e significados atribuídos ao território, que são construídos e reconstruídos ao longo do tempo.

A abordagem de Dematteis (2008) enfatiza a importância em considerar a interação entre o sujeito e o território, bem como as relações estabelecidas entre os sujeitos, na compreensão da territorialidade. Essa perspectiva destaca que a territorialidade é um fenômeno dinâmico e complexo, resultado das práticas, conhecimentos e relações estabelecidas pelos indivíduos com o ambiente físico e social ao seu redor.

Segundo Dematteis as territorialidades compreendem as relações sociais, de sujeitos entre si e deles com o território (material e imaterial) que buscam a conquista e manutenção do mesmo, de forma dinâmica e em processo de construção, histórica e espacial. A territorialidade enquanto expressão da identidade territorial (FERNANDES, 2005), se manifesta em diversas escalas e dimensões, pode ocorrer como manifestação de características socioterritoriais dentro do seu território de origem, processo conceituado por Fernandes (2005, p. 203) como “territorialidades locais”, ou pode ser o exercício de tais características em outros territórios, “territorialidades deslocadas”. A territorialidade pode ainda revelar-se de maneira espontânea enquanto uma manifestação de características próprias de um território, tal como os costumes, tradições, um idioma, símbolos, valores, manifestações culturais ou místicas. Ela pode ocorrer ainda enquanto estratégias de um grupo que busca conquistar o território (territorialização ou reterritorialização) compreendemos que a territorialidade expressa não apenas a identidade do território, como a identidade dos sujeitos e o modo de vida<sup>2</sup>.

As ações desempenhadas pelos movimentos socioterritoriais do campo são estratégias de práticas espaciais que estão (re)produzindo uma maneira de territorialidade, não apenas enquanto grupo que objetiva a conquista territorial, mas, sobretudo, como sujeitos que estão produzindo um projeto de territorialidade para a sociedade brasileira, enquanto modo de vida, de produzir, de educar, essencialmente diferentes daquele desenvolvido sob o égide capitalista.

Um exemplo concreto dessa territorialidade é a luta pela educação, que transcende o espaço da sala de aula (Gohn, 2010). Os sujeitos envolvidos nesses movimentos realizam ações educativas no cotidiano, inseridas em suas práticas culturais, tradições, lazer, trabalho e nas estratégias de luta. Dessa forma, a territorialidade é constituída por elementos que fortalecem a coletividade, as lutas e os territórios camponeses, representando territorialidades autônomas que se contrapõem às territorialidades hegemônicas (Souza, 2015).

---

<sup>2</sup> Compreendemos o conceito de modo de vida como “[...] um conjunto de práticas cotidianas desenvolvidas por um determinado grupo social e decorrentes de sua história, da posição que ocupa na sociedade envolvente e da forma específica que assegura a sua reprodução social. Corresponde à forma de um determinado grupo social manifestar sua vida”. (MARQUES, 2008, p. 03-04)

Portanto, é fundamental compreender que o território não se limita ao aspecto material, podendo ser também imaterial, envolvendo paradigmas, teorias, métodos, conceitos, ideologias, conhecimento e até mesmo a própria educação (Fernandes, 2009). Ignorar a dimensão imaterial dos processos, relações e disputas de poder presentes no território seria uma interpretação fragmentada e limitada. É necessário reconhecer o território como um espaço que abarca e é abarcado pelos planos que compõem a realidade geográfica, considerando a multidimensionalidade do espaço e do território, incluindo sua dimensão subjetiva.

O território imaterial está presente em todas as ordens de territórios. O território imaterial está relacionado com o controle, o domínio sobre o processo de construção do conhecimento e suas interpretações. Portanto, inclui teoria, conceito, método, metodologia, ideologia etc. (FERNANDES, 2009, p. 212)

Ao ignorar a imaterialidade do território tal como os paradigmas é permitir a dominação de outros territórios imateriais (FERNANDES, 2005), se sujeitando a condição de subordinado perante suas teorias e ideologias. Segundo Fernandes (2009, p. 212) A construção do conhecimento implica em disputas territoriais (imateriais), pois “pensamento também é produtor de relações de poder”, mas é possível identificar a imaterialidade na materialidade e vice-versa, pois toda forma pressupõe um conteúdo (SANTOS, 2006), Toda forma possui um pensamento expressado em sua função de forma dialética, pois as formas assumem funções diferentes e estas podem redefinir as formas de acordo com as intencionalidades. Um exemplo acanhado disso são as territorialidades que produzem territórios e são a partir deles produzidas e reproduzidas. Podemos ainda considerar as territorialidades como um conjunto de territórios imateriais. Os processos geográficos são formados por territórios materiais e imateriais.

A produção material não se realiza por si, mas na relação direta com a produção imaterial. Igualmente, a produção imaterial só tem sentido na realização e compreensão da produção material. Essas produções são construídas nas formações socioespaciais e socioterritoriais. Os territórios materiais são produzidos por territórios imateriais. (FERNANDES, 2009, p. 212)

É importante destacar, que a imaterialidade como uma condição para a existência da multidimensionalidade do território contido por significados, subjetividade, marcas do vivido, valor de uso, tais elementos por si só, devem romper com qualquer perspectiva que tente

alimentar um território totalmente subjetivo e abstrato, sem intencionalidade de se manifestar materialmente, um exemplo disso pode ser observado na intenção de um conceito (território imaterial) de interpretar ou explicar uma determinada realidade. Do mesmo modo que considerar apenas a perspectiva areal e objetiva é insuficiente para compreender determinados territórios<sup>3</sup> em toda sua complexidade.

A afirmação de Fernandes (2009) de que os territórios materiais são produzidos por territórios imateriais, deve ser compreendida sob a égide da intencionalidade, para evitar debates desnecessários. A intencionalidade coordena de certa forma o mundo dos objetos, ela está implícita e explícita na produção do espaço e território (FERNANDES, 2009).

Penso o território imaterial a partir da mesma lógica do território material, como a determinação de uma relação de poder. Essa determinação deve ser compreendida como definir, significar, precisar a idéia ou pensamento, de modo a delimitar seu conteúdo e convencer os interlocutores de sua validade. (FERNANDES, 2009, p. 212)

Dessa forma assim como já sugeriu Haesbaert (2005) compreendemos que todo território é funcional e simbólico de maneira que um está contido no outro, impossível de ser mensurado separadamente, a não ser para fins analíticos, pois toda experiência material possui significados, emoções e sentimentos ao passo que toda imaterialidade necessita de uma base concreta que garanta sua existência, para não correr o risco de confundir território como uma de suas dimensões ignorando o caráter composicional de todas elas (FERNANDES, 2009).

Pensamos que o mais viável para tentar interpretar as relações e experiências socioespaciais e socioterritoriais de sujeitos (individuais e coletivos), é partir da premissa que compreende o território como uma encruzilhada do material e imaterial, que reúnem todas as dimensões (sociais, políticas, econômicas e culturais) das relações sociais que o formam, substancialmente, indissociáveis onde coexistem intencionalidades, conflitualidades, ideologias, contradições e “solidariedades” em diversas forças e escalas distintas (FERNANDES, 2005), pois a “estrutura necessita da forma para tornar-se existência e, de outro lado, a forma conteúdo tem um papel ativo no movimento do todo social” (SANTOS, 2006, p 81) o que nos força a refletir sempre a realidade tal como ela é, fixa e móvel, rígida e fluida, objetiva e subjetiva, funcional e simbólica, mórbida e venturosa, pálida e colorida,

---

<sup>3</sup> Um exemplo desta insuficiência pode ser revelado quando tentarmos aplicar a perspectiva apenas no plano objetivo/funcional para compreender os territórios dos camponeses ribeirinhos, aonde as relações do seu modo de vida com o rio vai para além do recurso hídrico ou de transporte, é carregado de elementos subjetivos, como o misticismo, algo bastante evidente nas suas experiências territoriais.

digna e injusta, perversa e solidária, pois a “dialética concreta também inclui, em nossos dias, a ideologia e os símbolos” (SANTOS, 2006, p 82).

No bojo das contribuições fundamentais de referenciais teóricos tanto de espaço, como principalmente de território compreendemos de maneira genérica há uma complexidade territorial. Com agentes (sujeitos individuais e coletivos) que contemplam, um sujeito, grupos de sujeitos, uma empresa, movimentos socioespaciais e socioterritoriais, Estado, entre outros que produzem territórios em múltiplas escalas e dimensões (materiais e imateriais), com intencionalidades nas práticas e relações sociais de poder (contraditórias e solidárias) de onde brotam conflitualidades entre sujeitos-sujeitos e sujeitos-*boden*, ou seja dos sujeitos com os objetos, produtos, coisas, recursos, em fim, os elementos naturais e artificiais. O território não é isso tudo, mas tudo isso em processo, interação e movimento, constituindo-se em totalidade.

Para discutir a totalidade como um princípio do território é necessário tomar muito cuidado para não ser mal compreendido. Evidente que não estou afirmando que tudo é território, mas sim que o território é um todo. Ainda é necessário afirmar que este todo é parte da realidade. Quando compreendo o território como todo estou entendendo sua multidimensionalidade (FERNANDES, 2009 p 06).

Objetivamente o caráter de “completividade” e “composicionalidade” da multidimensionalidade do território compete a ele o caráter de espaço social e espaço Geográfico, pois tal como afirma Fernandes (2005 p. 26), este “contém todos os tipos de espaços sociais produzidos pelas relações entre as pessoas, e entre estas e a natureza”, é um dos fatores que lhe atribui a característica de totalidade.

O território possui todas as características de um espaço, além das relações de poder que lhe é inerente. O poder embora seja fluido, é delimitado territorialmente, essa “tessitura”, este “enquadramento do poder” tal como Raffestin (1980) destacava, é próprio e necessário a produção do território, mas para, além disso, ele abrange todas as relações, ações, informações, sujeitos, elementos, processos em múltiplas escalas e dimensões no espaço-tempo, com lógicas-racionalidades distintas (SOBREIRO FILHO, 2016), ora contraditórias, antagônicas e conflitantes, ora semelhantes, solidarias e cooperativas, tal como o esquema tenta exemplificar, o território é um todo dialético, onde o poder (sempre presente) se revela e se esconde.

Nossa concepção de território considera que os conflitos territoriais dos camponeses amazônicos não podem ser compreendidos isoladamente, mas devem ser analisados dentro de um contexto mais amplo de processos políticos econômicos e sociais. A expansão do agronegócio e das indústrias extrativas na Amazônia colocam em conflitualidades os interesses divergentes, como a preservação ambiental, os direitos dos sujeitos do campo e o desenvolvimento econômico.

### **Disputas Paradigmáticas do PQA e PCA**

O espaço rural, enquanto categoria sociológica, tem passado por transformações significativas no meio acadêmico-científico, resultantes da urbanização e modernização do campo. Essas mudanças têm contribuído para a redução da distância entre os espaços urbanos e rurais, superando a visão dicotômica entre eles. Atualmente, reconhece-se que o espaço rural oferece uma diversidade de possibilidades para a acumulação de capital (Swyngedouw, 1997).

O desenvolvimento rural impulsiona a ampliação da escala de produção no campo, expandindo além da dimensão agrícola para abarcar toda a dimensão rural (Cloke et al., 2006). Nessa transição, a questão agrária passa a ocupar uma posição secundária, uma vez que o desenvolvimento rural está centrado na reestruturação do espaço rural para atender às exigências do comércio internacional e às dinâmicas do mercado globalizado.

A reestruturação do espaço rural no paradigma do capitalismo agrário envolve tanto os recursos naturais quanto os recursos humanos, tendo como objetivo principal a exploração capitalista desses recursos. As estratégias de desenvolvimento rural implementadas nas últimas décadas têm promovido uma ruptura teórica e conceitual com o paradigma da questão agrária, consolidando o desenvolvimento rural como a abordagem hegemônica de desenvolvimento no campo (Cloke et al., 2006).

O desenvolvimento rural, como estratégia dominante, é caracterizado pela produção de valores de troca tem sido respaldado por narrativas e políticas neoliberais, que orientam as ações do Estado. Nesse contexto, a reforma agrária tem perdido espaço na agenda governamental, enquanto ganha impulso nos movimentos sociais que resistem à exploração capitalista contra o camponês e seus territórios

É importante ressaltar que o desenvolvimento rural promove a transformação conceitual do agrário para o rural, estabelecendo uma nova perspectiva de compreensão e

intervenção no campo. Esse novo modelo de desenvolvimento valoriza tanto a agricultura patronal quanto a agricultura familiar, na medida em que são capazes de se adaptar aos processos tecnológicos e integrar-se ao mercado (Cloke et al., 2006).

No debate paradigmático, observam-se duas correntes de pensamento: os defensores do capitalismo agrário e os defensores da questão agrária (Fernandes, 2015). Essas perspectivas entram em conflito, refletindo-se nas políticas públicas e nas ações do Estado. A mudança paradigmática ocorre por meio da expansão capitalista, que busca incessantemente novos espaços para a acumulação de capital.

O debate paradigmático entre o Paradigma do Capitalismo Agrário e o Paradigma da Questão Agrária é de extrema relevância para compreender as transformações socioeconômicas no campo e as relações de poder que permeiam as conflitualidades existentes entre os diferentes agentes sociais envolvidos. No cerne dessa discussão está o conceito de paradigma, que contempla diferentes perspectivas teóricas e metodológicas adotadas por pesquisadores da Questão Agrária.

### **O Conceito de Paradigma em Questão**

O conceito de paradigma envolve um conjunto de pressupostos, teorias, métodos e práticas que orientam o trabalho dos pesquisadores em uma determinada área do conhecimento. Segundo Kuhn (2009) os paradigmas não apenas fornecem um conjunto de ferramentas analíticas e interpretativas, mas também influenciam a forma como os problemas são formulados, as hipóteses são construídas e os resultados são interpretados.

No âmbito do debate entre o Paradigma do Capitalismo Agrário e o Paradigma da Questão Agrária, o conceito de paradigma ganha destaque ao fornecer uma lente teórica através da qual se pode interpretar as dinâmicas e as relações de poder no campo. O Paradigma do Capitalismo Agrário, por exemplo, aborda a agricultura sob a perspectiva da lógica capitalista, destacando a importância das relações de produção e do mercado na determinação das transformações agrárias. Por outro lado, o Paradigma da Questão Agrária enfatiza as desigualdades sociais, os conflitos de terra e a importância das lutas sociais nos territórios camponeses.

Ao analisar os diferentes paradigmas em disputa, é possível explorar as múltiplas dimensões das relações agrárias, considerando tanto os aspectos econômicos e estruturais quanto os aspectos sociais, culturais e políticos. Essa compreensão mais ampla possibilita

uma compreensão das transformações no campo, bem como das consequências para o campesinato e o território.

Kuhn (2009) argumenta que a ciência não progride de maneira linear e cumulativa, mas passa por períodos de estabilidade chamados de ciência normal, nos quais os pesquisadores trabalham dentro de um paradigma estabelecido, ele afirma que O paradigma fornece as regras e os métodos para a realização da pesquisa e estabelece os padrões que guiam a interpretação dos resultados (KUHN, 2009, p. 10). Durante a ciência normal<sup>4</sup>, os cientistas estão comprometidos com um conjunto de pressupostos compartilhados, uma linguagem comum e uma abordagem específica para investigar os problemas dentro do paradigma.

No entanto, Kuhn (2009) também observa que os paradigmas são suscetíveis a crises quando surgem anomalias que não podem ser explicadas ou resolvidas dentro do quadro conceitual existente. Essas crises podem levar a uma ruptura no paradigma estabelecido e à emergência de uma revolução científica. "Uma crise se desenvolve [...] porque um paradigma antigo deixou de funcionar satisfatoriamente..." (Kuhn, 2009, p. 92). Durante uma revolução científica, ocorre uma mudança de paradigma, no qual um novo conjunto de pressupostos, teorias e métodos substitui o antigo.

Popper (2013) argumenta que a ciência avança por meio de conjecturas e refutações, em contraste com a visão de Kuhn de que a ciência normal é caracterizada por períodos de estabilidade. Para Popper, a característica central da ciência é a busca incessante por refutar teorias existentes. O problema da indução é substituído pelo problema da demarcação, isto é, pela questão de saber quais teorias científicas são empírica ou cientificamente testáveis, e, portanto, suscetíveis de refutação" (POPPER, 2013, p. 34).

Em vez de buscar confirmar teorias, Popper enfatiza a importância de buscar evidências que possam refutá-las. Ele propõe que as teorias científicas devem ser formuladas de maneira a serem passíveis de falsificação. Segundo Popper, uma teoria científica é

---

<sup>4</sup> A expressão "ciência normal" é um termo utilizado por Thomas Kuhn em seu livro "A Estrutura das Revoluções Científicas" para descrever o período de estabilidade e consenso dentro de um determinado paradigma científico. Durante a ciência normal, os cientistas trabalham dentro de um conjunto estabelecido de teorias, métodos e pressupostos compartilhados, buscando resolver problemas e avançar no conhecimento dentro dos limites definidos pelo paradigma. Em outras palavras, a ciência normal refere-se ao modo de trabalho científico que ocorre quando a comunidade científica aceita e trabalha dentro dos pressupostos e das regras estabelecidas por um paradigma dominante. Nesse período, os cientistas se concentram na resolução de quebra-cabeças dentro dos limites impostos pelo paradigma existente, seguindo as práticas e as metodologias aceitas pela comunidade científica.

considerada cientificamente válida quando está aberta à refutação por meio de experimentação e observação. Neste caso nenhuma quantidade de confirmações positivas de uma teoria científica pode provar que ela é correta, mas uma única refutação pode mostrar que ela é incorreta (POPPER, 2013, p. 35).

Desde o século XIX, observamos um avanço do modo de produção capitalista no campo, o qual resultou em uma série de transformações econômicas que repercutiram na estrutura social dos camponeses. Isso levou ao surgimento de diferentes concepções teórico-metodológicas sobre sua existência, seja como desaparecimento ou resistência, assim como sobre seu papel histórico, sendo considerado como reacionário ou revolucionário. Ao longo desse período, diversas interpretações se destacaram, algumas delas conjecturando o desaparecimento do campesinato.

No entanto, constatou-se empiricamente que o desenvolvimento do capitalismo na agricultura não resultou na sua destruição, mas, contraditoriamente, levou à sua (re)criação (OLIVEIRA, 1991). Além disso, os camponeses também são (re)criados por meio de ocupações de terra, ações que surgem da organização política e espacial dos camponeses Sem Terra (FERNANDES, 2000).

Contudo, após a conquista da terra, os camponeses são reinseridos na produção capitalista, mesmo que em relações não capitalistas de produção (MARTINS, 1981). Dessa forma, os camponeses retornam a uma condição de subordinação em relação ao modo de produção capitalista. Esse processo não ocorre de maneira linear, e os camponeses resistem e lutam por maior autonomia na produção, distribuição e consumo de alimentos que produzem.

As distintas concepções sobre o destino do campesinato no modo de produção capitalista deram origem ao que, nos dias atuais, é chamado de Paradigma da Questão Agrária (PQA) e Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA). O PQA é composto por interpretações teóricas que analisam tanto a destruição quanto a (re)criação, resistência e autonomia do campesinato no capitalismo. Este paradigma entende a questão agrária como um problema estrutural, intrínseco ao desenvolvimento desigual e contraditório do modo de produção capitalista (FERNANDES, 2008).

As diferentes abordagens do PQA estão fundamentadas principalmente, mas não exclusivamente, na luta de classes entre latifundiários-capitalistas e camponeses, nas disputas territoriais entre ambos e na conflitualidade entre os modelos de desenvolvimento agrícola, o capitalista e o camponês (FERNANDES, WELCH, GONÇALVES, 2011).

No PQA, podemos identificar duas tendências teórico-metodológicas: a proletarista e a campesinista. Enquanto a tendência proletarista se concentra na relação capital-trabalho e

defende o desaparecimento do campesinato, a tendência campesinista busca compreender o modo de vida e de produção camponês. Essa abordagem considera a (re)criação, resistência e autonomia dos camponeses (CHAYANOV, 1974).

No que diz respeito às duas tendências, no âmbito do Paradigma da Questão Agrária (PQA), a tendência proletarista baseia-se na análise da dinâmica capitalista na agricultura, enfatizando a relação entre capital e trabalho. Segundo essa abordagem, o campesinato é considerado uma classe em declínio, destinada a ser absorvida pela classe proletária urbana. A ênfase recai na expropriação dos camponeses de suas terras, na crescente proletarização e na dependência em relação ao mercado capitalista.

Por outro lado, a tendência campesinista, também conhecida como abordagem camponesa, busca compreender as particularidades do modo de vida e de produção camponês. Essa perspectiva considera a (re)criação dos camponeses como produto das lutas e resistências destacando importância da autonomia, da reprodução social e cultural dos camponeses, bem como das estratégias de sobrevivência e resistência que eles desenvolvem.

A abordagem campesinista reconhece a diversidade das formas de organização e produção camponesa, enfatizando a importância das relações sociais e comunitárias, dos sistemas tradicionais de manejo da terra e das práticas agroecológicas. Também se preocupa com a preservação da cultura camponesa e com a valorização do conhecimento local.

Essas duas tendências do Paradigma da Questão Agrária não são excludentes, e muitos estudos buscam integrar elementos das duas perspectivas. Reconhece-se que, embora o campesinato possa sofrer pressões e transformações no contexto capitalista, ele não desaparece completamente. Ao contrário, os camponeses se adaptam e resistem, recriando seu modo de vida e trabalho em meio às contradições do sistema capitalista.

Abordagens baseadas no PQA têm influenciado a formulação de políticas voltadas para a promoção da agricultura familiar, da agroecologia, da reforma agrária e do fortalecimento coletivo dos camponeses. Reconhece-se a importância de garantir a sustentabilidade e a segurança alimentar, bem como a preservação da diversidade cultural e dos modos de vida camponeses.

Portanto é imprescindível debater sobre as diferentes lógicas e racionalidades dos paradigmas que norteiam o desenvolvimento do campo, uma vez que essas concepções divergentes têm influência direta nas políticas agrárias e na vida dos camponeses. Essa disputa apresenta duas correntes distintas: a primeira, de tendência proletária, foi inaugurada pelos clássicos marxistas, Lenin e Kautsky (ambos compartilham do mesmo paradigma, embora com divergências em alguns pontos). A segunda corrente é a tendência campesinista,

inaugurada por Alexander Chayanov e, posteriormente, Teodor Shanin na Rússia, e por Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Bernardo Mançano Fernandes entre outros no Brasil.

O PCA, por sua vez, também duas grandes correntes: a primeira é a do agricultor familiar, defendida no Brasil por Abramovay (1992), Veiga (2007), Schneider (2005), Hespanhol (2000) entre outros; a segunda é a tendência do agronegócio, sustentada por Mendras (1984), que argumenta que a industrialização da agricultura eliminou o camponês francês devido à falta de competitividade das pequenas propriedades (OLIVEIRA NETO, 2017, p. 48).

Kautsky foi o primeiro pesquisador a realizar um estudo direcionado ao avanço do capitalismo no campo em sua obra "A Questão Agrária". Para ele, a grande propriedade estava suplantando a pequena propriedade. Os instrumentos técnicos industrializados utilizados pela agricultura capitalista eram mais eficientes para a produção, enquanto o pequeno agricultor, incapaz de competir em igualdade de condições, tinha duas opções: migrar para a cidade (tornando-se proletário) ou aderir ao sistema capitalista de produção e tentar se tornar um grande proprietário. Para Kautsky (1986), o processo de industrialização imprimiu ao camponês uma necessidade crescente de integração ao mercado capitalista, seja para aprimorar sua produção, seja como trabalhador assalariado nas cidades.

Para Kautsky, o desenvolvimento do capitalismo na agricultura trouxe consigo o uso de instrumentos técnicos e industrializados que proporcionavam maior eficiência na produção. Esses avanços tecnológicos conferiam uma vantagem competitiva significativa aos agricultores capitalistas em relação aos pequenos agricultores. Como resultado, os pequenos proprietários, incapazes de acompanhar o ritmo acelerado do progresso técnico, enfrentavam desafios cada vez maiores para manter sua produção e seu sustento.

Kautsky argumentava que o camponês, diante desse cenário, se via confrontado com duas opções. A primeira era migrar para as cidades e se tornar um trabalhador assalariado, abrindo mão de sua condição de produtor independente e ingressando no proletariado urbano. A segunda opção era aderir ao sistema capitalista de produção, buscando aumentar sua escala de produção e transformar-se em um grande proprietário.

O autor ressaltava que o processo de industrialização no campo impunha ao camponês uma necessidade cada vez maior de integração ao mercado capitalista. Essa integração ocorria tanto por meio da busca por melhores técnicas de produção e aumento da eficiência, quanto pela venda da força de trabalho nas cidades como forma de complementar a renda ou até mesmo como única opção de subsistência.

Dessa forma, a perspectiva de Kautsky destacava o desafio enfrentado pelos pequenos agricultores frente ao avanço do capitalismo no campo. Sua análise enfatizava a influência dos fatores tecnológicos e econômicos na transformação das estruturas agrárias e na necessidade de adaptação dos camponeses às novas dinâmicas impostas pelo sistema capitalista.

Posteriormente, Lenin (1982) alertou para desintegração do campesinato, ou seja, a subordinação dos camponeses às "leis mercantis" no âmbito das relações capitalistas. Segundo ele, a industrialização no campo impôs condições insustentáveis aos camponeses, levando à sua desintegração ou à transformação da pequena propriedade em pequena empresa industrial, transformando este sujeito em um burguês rural. Esses autores são considerados fundadores por muito como pioneiros do Paradigma da Questão Agrária (PQA) de tendência proletária, pois defendiam que os camponeses passariam por um processo de proletarização para fortalecer sua organização e luta contra os capitalistas.

Por outro lado, Chayanov (1974) inaugura a vertente campesinista do PQA argumentando que o campesinato possui um modo de produção com características próprias, baseado no trabalho familiar (não assalariado), que o diferencia essencialmente do modo de produção capitalista (CHAYANOV, 1974), não sendo uma mera extensão deste no campo. Dentre outras relações distintas que envolvem esses dois modos de produção, Chayanov destaca os objetivos da produção camponesa voltados para a manutenção e reprodução da família. Além disso, ele ressalta que é justamente por possuir um modo de produção distinto que o campesinato é capaz de resistir e se reinventar, rompendo com as perspectivas clássicas anteriores.

Nesse sentido, reforçamos que nossa posição e perspectivas estão ancoradas no Paradigma da Questão Agrária (PQA), sob a ótica da vertente campesinista. Isso pressupõe que nossa compreensão da relação entre capitalismo e campesinato não se limita à desintegração ou metamorfose do campesinato, mas também evidencia seu processo de recriação, mesmo que em uma condição subordinada (OLIVEIRA, 2007).

Essas perspectivas também destacam o conceito de camponês como elemento fundamental para compreender não apenas as lutas dos movimentos socioterritoriais camponeses, mas também o campo em si e os sujeitos que o produzem, bem como os processos sociais e políticos que ocorrem nesse espaço e suas contradições (MARQUES, 2002). Portanto, dentro do debate paradigmático, discutiremos essas e outras conceituações que eventualmente surgirão.

## **O Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA)**

A questão agrária é um campo de disputa paradigmática onde diferentes concepções se confrontam. No âmbito do Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), observamos uma abordagem que enfatiza o desenvolvimento agrícola guiado pelos princípios do mercado, tecnologia e competitividade. Neste texto, aprofundaremos o entendimento do PCA, apresentando as visões de autores representativos deste paradigma e analisando suas implicações na questão agrária.

No PCA, o campesinato é frequentemente visto como uma categoria obsoleta, com pouca relevância econômica. Os defensores deste paradigma argumentam que a modernização da agricultura, com ênfase no agronegócio, é um caminho necessário para superar o atraso e a pobreza no campo. Nessa perspectiva, a concentração de terras é encarada como um processo natural de desenvolvimento econômico, permitindo a formação de grandes unidades produtivas que seriam mais eficientes e competitivas.

Eles destacam a importância do mercado, da tecnologia e da competitividade na condução do desenvolvimento agrário. A modernização da agricultura e a expansão do agronegócio são apresentadas como soluções para aumentar a produtividade e garantir o suprimento de alimentos. No entanto, é importante analisar criticamente as implicações socioambientais e as desigualdades geradas por esse modelo, considerando alternativas que valorizem a diversidade de formas de vida no campo e promovam uma agricultura mais sustentável e equitativa.

Wolf (1982) argumenta que o capitalismo transformou a agricultura, relegando o campesinato a um papel secundário na produção agrícola. Ele destaca: "The peasantry [...] is continually reduced to a small portion of the population, due to the capitalist transformation of agriculture." (Wolf, 1982, p. 14). Ele ressalta que a expansão do capitalismo agrário resulta na expropriação dos camponeses de suas terras e na marginalização de suas práticas agrícolas tradicionais.

Nessa perspectiva a mercantilização da terra e dos recursos naturais seria observado como um resultado inevitável da expansão do capitalismo e da morte anunciada do campesinato. O avanço da mercantilização implica necessariamente a formação do capitalismo e a transformação de um sistema anterior, destacando que a lógica do mercado é central para a organização da agricultura capitalista, o que acarreta na concentração de terras e na exploração dos recursos naturais. O camponês enfrentaria grandes transformações em sua condição socioeconômica, segundo a concepção, pois nesta concepção a introdução do

sistema de mercado e a mercantilização generalizada colocariam pressões e demandas sem precedentes sobre os camponeses.

Nesse contexto, o camponês tradicional, que tinha uma relação mais autossuficiente com a terra e comunitária com sua comunidade, seria forçado a se tornar um trabalhador assalariado no mercado. A terra e os recursos naturais, que antes eram parte integrante de seu sustento e cultura, seriam tratados como mercadorias a serem compradas e vendidas.

Essa transformação representaria uma ruptura nas formas tradicionais de vida camponesa e criaria uma profunda insegurança econômica e social. Os camponeses poderiam enfrentar dificuldades para se adaptar à lógica de mercado, sofrendo com a perda de seus meios de subsistência tradicionais e com a exploração das relações de trabalho assalariado.

De acordo com essa perspectiva, a transição para o capitalismo industrial traria profundas repercussões para o camponês, resultando em mudanças dramáticas em sua condição e modo de vida, muitas vezes acompanhadas de perda de autonomia e segurança econômica.

Portanto dentro do Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), os autores enfatizam a inevitabilidade da expansão do capitalismo na agricultura e seus efeitos na desigualdade e concentração de terras. Eles destacam a transformação da agricultura e a expropriação dos camponeses como elementos intrínsecos ao desenvolvimento capitalista.

Bernstein (1996) defende que a proletarianização dos camponeses seria algo inevitável, mesmo sem a despossessão efetivada. Nessa perspectiva a concentração de terras e o surgimento de novas formas de exploração no campo, dentro do quadro mais amplo das relações capitalistas de produção, fariam com que o camponês se tornasse um proletário dentro estrutura de classe. Para ele o capitalismo agrário implicaria na diferenciação de classe e na despossessão dos camponeses, e que o desenvolvimento capitalista no campo resultaria na marginalização desses sujeitos, na subalternidade dos camponeses e concentração da propriedade da terra. Ele destaca que os diferentes grupos sociais no campo, como camponeses, trabalhadores assalariados rurais e grandes proprietários de terras, estão envolvidos em relações de classe distintas e como essas relações formam as condições de trabalho e a distribuição de recursos. Essas mudanças estruturais na agricultura, como a expansão do agronegócio e o avanço do capitalismo no campo e as consequências dessas transformações para os camponeses e para as dinâmicas sociais e econômicas do espaço agrário contribuem para a sua transformação.

Nessa perspectiva o avanço do capitalismo no campo, cria condições desfavoráveis para a sobrevivência dos camponeses e pode levar à sua marginalização econômica, social e territorial. O camponês é afetado pelas transformações do capitalismo no campo, e sua condição e modos de vida podem ser profundamente alteradas. O capitalismo agrário implica na criação de um regime alimentar dominante baseado na lógica do mercado e na busca do lucro, destacando as implicações socioeconômicas e ambientais das cadeias alimentares globais e as desigualdades resultantes da expansão do agronegócio. O capitalismo agrário não apenas reestrutura as relações sociais do/no campo, mas também tem impacto nos sistemas alimentares em várias escalas.

Dessa forma as relações sociais no campo seriam reconfiguradas para atender aos interesses capitalistas, levando a uma maior comercialização da produção agrícola, a uma concentração de terras nas mãos de grandes proprietários e ao surgimento de sistemas agroindustriais.

### **Paradigma da Questão Agrária (PQA): o Campesinato se recria**

O Paradigma da Questão Agrária (PQA) na perspectiva campesinista defende a necessidade de promover a reforma agrária e fortalecer a agricultura familiar como estratégias para alcançar a justiça social e a sustentabilidade. Este paradigma argumenta que é preciso superar as desigualdades e a concentração de terras, promovendo o acesso à terra e o apoio às práticas agroecológicas.

Stedile (2008) destaca a importância do campesinato na construção de um modelo alternativo de agricultura. Ele enfatiza a valorização dos saberes e práticas camponesas, assim como a defesa dos direitos dos camponeses e a soberania alimentar. Ele argumenta que a agricultura camponesa tem um papel *sine qua non* na produção de alimentos saudáveis e na preservação da diversidade cultural e ambiental. Stedile (2008) defende a necessidade de promover a participação ativa dos agricultores no processo de tomada de decisões e na construção de políticas agrárias mais justas e inclusivas.

É importante reconhecer que o Paradigma da Questão Agrária (PQA) não busca negar os avanços tecnológicos ou a importância do mercado, mas sim contextualizá-los dentro de uma perspectiva mais ampla, que considera as dimensões sociais e ambientais. O PQA busca promover uma agricultura mais diversificada, sustentável e centrada nas necessidades das comunidades camponesas.

Segundo Fernandes (2007) a reforma agrária é instrumento de promoção da justiça social e do desenvolvimento do campo, ele destaca que a concentração de terras no Brasil é um dos principais obstáculos para a redução das desigualdades e para a construção de um modelo agrícola mais sustentável. Segundo ele, a reforma agrária é um dos pilares para a superação da estrutura agrária injusta e desigual..

Fernandes (1998) destaca que as conquistas dos Sem Terra, enquanto movimento socioterritorial do campo na busca por justiça social e na defesa dos direitos dos trabalhadores camponeses tem sido importante protagonista na construção de uma alternativa ao modelo de desenvolvimento agrário excludente no campo brasileiro, resultando em concentração de terras e impactos sociais e ambientais. O campesinato contribui para repensarmos a estrutura agrária e promover uma reforma agrária que seja capaz de garantir a justiça social e a sustentabilidade no espaço agrário. A luta pela reforma agrária é um imperativo ético e político para superar as desigualdades históricas do campo brasileiro.

Fernandes (2008) destaca que a luta pela terra não deve ser limitada à defesa exclusiva da pequena propriedade, mas deve englobar também a valorização da agricultura camponesa, dos acampamentos e assentamentos e das práticas agroecológicas que considera diferentes formas de organização e produção no campo.

Oliveira Neto (2017) discute as interações entre a reforma agrária e as políticas territoriais, destacando a importância de se pensar a questão agrária dentro de um contexto mais amplo de ordenamento e planejamento do território. Ele defende uma perspectiva que valorize diferentes formas de organização e produção no campo, e que considere a articulação entre a reforma agrária e as políticas territoriais.

A questão agrária é o movimento contraditório do conjunto de problemas relativos ao desenvolvimento do capitalismo no campo (como as tendências atuais do agronegócio, mineronegócio, hidronegócio e bionegócio) e dos processos que envolvem o campesinato, que dizem respeito às lutas de resistência e aos processos de recriação. (OLIVEIRA NETO, 2017, p 51-52)

Oliveira Neto (2017) destaca a complexidade e a natureza contraditória da questão agrária, sua perspectiva se desdobra em duas dimensões principais: de um lado, a expansão e a consolidação de modelos de negócios intensivos e de grande escala, como o agronegócio, o mineronegócio, o hidronegócio, e o bionegócio, que caracterizam a intervenção capitalista no campo; de outro, as dinâmicas de resistência e recriação protagonizadas pelo campesinato. Essa dualidade revela, por um lado, a pressão exercida pelos interesses capitalistas que

buscam a maximização dos lucros através da exploração dos sujeitos, dos recursos naturais e dos territórios, frequentemente, levando à expropriação de terras, à degradação ambiental, e à desestruturação das comunidades camponesas. Por outro lado, ele evidencia a capacidade de recriação do campesinato, que, apesar das adversidades, busca formas de resistir à lógica do capital e de recriar modos de vida sustentáveis que valorizem as relações com a terra e seus territórios, bem como a agricultura camponesa e a soberania alimentar. Apresentar uma definição do conceito de campesinato não é uma tarefa simples, especialmente na região amazônica, dada a diversidade do espaço agrário e dos sujeitos envolvidos. No entanto, compreendemos que esse desafio é necessário, principalmente devido ao engajamento desses sujeitos em uma série de debates e confrontos paradigmáticos que se desdobram em conflitos ideológicos, políticos, econômicos e teóricos, sustentados por interesses e intencionalidades diversas. Conforme observado por Fernandes (2016, p. 316), os paradigmas representam interesses e ideologias, desejos e determinações que se:

materializam por meio de políticas públicas nos territórios de acordo com as pretensões das classes sociais. Por intermédio do recurso paradigmático, os cientistas interpretam as realidades e procuram explicá-las. Para tanto, eles selecionam um conjunto de constituintes como, por exemplo: elementos, componentes, variáveis, recursos, indicadores, dados, informações etc., de acordo com suas perspectivas e suas histórias, definindo politicamente os resultados que querem demonstrar. Evidente que sempre respeitando a coerência e o rigor teórico-metodológico.

Conforme destacado por Felício (2011), embora compartilhem o mesmo objeto de estudo e investiguem os mesmos agentes atuantes, o PQA e o PCA são permeados por lógicas e intenções singulares. Ambos procuram investigar os complexos aspectos da realidade do espaço agrário, mas suas abordagens divergem quanto às suas concepções teóricas. Essas diferenças fundamentais, arraigadas nas suas estruturas paradigmáticas, fornecem direcionamentos específicos para a pesquisa e a análise dos fenômenos relacionados à questão agrária.

O paradigma da questão agrária está disposto em duas tendências: a proletarista que tem como ênfase as relações capital trabalho e a camponesa que tem como ênfase as relações sociais camponesas e seu enfrentamento com o capital. Para o paradigma do capitalismo agrário, as desigualdades geradas pelas relações capitalistas, são um problema conjuntural e podem ser superadas por meio de políticas públicas que possibilitem a “integração” do campesinato ou “agricultor de base familiar” ao mercado capitalista. Nessa lógica, campesinato e capital compõem um mesmo espaço político fazendo parte de uma totalidade (sociedade capitalista) que não os diferencia, porque a luta de classes não é um elemento desse paradigma (Abramovay, 1992). Este paradigma possui duas vertentes, a tendência da agricultura familiar que acredita na integração ao capital e a vertente do agronegócio que vê a agricultura familiar como

residual. Em síntese, para o paradigma da questão agrária o problema está no capitalismo e para o paradigma do capitalismo agrário, o problema está no campesinato. (FERNANDES, 2016, p. 317)

Portanto para o Paradigma da Questão Agrária, o problema está no próprio sistema capitalista, enquanto para o Paradigma do Capitalismo Agrário, como vimos o problema é percebido no campesinato. Essas duas perspectivas paradigmáticas oferecem interpretações e abordagens diferentes para a compreensão das questões agrárias, refletindo visões divergentes sobre as causas e soluções para os desafios enfrentados no âmbito do espaço agrário.

Na perspectiva do PQA, o conceito de camponês é importante para compreensão das dinâmicas socioeconômicas e culturais do campo. Nesse paradigma, o camponês é considerado um sujeito essencial, cuja identidade e modos de vida estão intimamente ligados ao território e ao trabalho coletivo.

### **Da Extinção Camponesa ao Capesinato como classe social**

Classe social é um conceito central nas teorias que buscam compreender a estrutura social e as relações de poder em uma determinada sociedade. Ela se baseia na premissa de que os indivíduos não estão isolados, mas são parte de grupos que compartilham características socioeconômicas semelhantes e ocupam posições específicas no sistema de produção.

A compreensão da noção de classe em Marx e Engels é fundamental para analisar a estrutura das sociedades, ainda hoje. Marx e Engels abordam as classes sociais sem, contudo, estabelecer uma definição "fechada e definitiva", segundo Marx, as classes sociais surgem como resultado do desenvolvimento histórico, sendo o proletariado, por exemplo, um produto direto do movimento industrial (MARX, 2005, p. 156). Engels concorda ao mencionar que "os primeiros proletários surgiram com a indústria, foram seu produto imediato" (ENGELS, 2010, p. 63).

O conceito de classe em Marx é caracterizado a partir de três pilares: filosófico, econômico e histórico, que juntos oferecem uma abordagem estrutural, funcional e dinâmica. Stavenhagen (1977) destaca que, enquanto os estratos são categorias descritivas, as classes sociais são analíticas, revelando as forças motrizes das sociedades ao transitar da simples descrição para a explicação. Além disso, a classe é uma categoria histórica, evoluindo com o desenvolvimento da sociedade, e não permanece imutável.

Para Marx e Engels, a compreensão das classes sociais é essencial, e essa compreensão é multifacetada, evolutiva e enraizada nas transformações históricas, econômicas e culturais da sociedade. Apesar de não ter elaborado uma definição sistemática do conceito de classe, Marx atribui uma importância central a essa noção em sua obra, utilizando-a como base para suas demais análises e construções teóricas. No entanto, antes de explorarmos a problemática associada à definição conceitual propriamente dita, é essencial compreender a amplitude que esse conceito possui dentro da teoria marxista.

Enquanto alguns interpretam a classe estritamente sob um prisma econômico, Marx via uma interconexão entre essas dimensões, ou seja, não é apenas a ocupação ou renda que define uma classe, mas fatores como política, ideologias e cultura, juntamente com questões econômicas, são determinantes para a constituição da classe social (MARSHALL apud STAVENHAGEN 1977, p. 150)

Portanto em Marx, a noção de classe transcende o fator econômico, embora este seja um elemento fundamental que destacaremos adiante. A política, a cultura, a ideologia e a economia são elementos constituintes para formar a “identidade” de uma classe social. Assim, ao navegar pelas reflexões de Marx e Engels sobre classe, somos confrontados com uma análise multidimensional, enraizada em transformações históricas, econômicas e culturais, que continuam inflamando os debates contemporâneos sobre a natureza da sociedade.

As classes sociais, sob o prisma marxista, transcendem mera categorização demográfica; elas surgem como manifestações intrínsecas das relações socioeconômicas inerentes a um específico modo de produção. Essas classes derivam das diversas posições que os indivíduos assumem dentro da sociedade e são transformadas pelas contradições e conflitos emergentes dessas interações.

Contudo, seria reduutivo interpretar a teoria de classe de Marx apenas como uma dicotomia entre burguesia e proletariado. A análise marxista é mais matizada, reconhecendo uma gama diversificada de classes sociais dentro de uma estrutura social específica. Cada classe é definida não apenas por sua posição econômica, mas também por suas particularidades distintas e pela dinâmica de poder que exerce e à qual está submetida.

A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a sua consciência. (MARX, 2008, p. 47)

Marx (2008) aborda a relação entre a estrutura econômica de uma sociedade e a superestrutura jurídica, política e ideológica que dela surge. Ele enfatiza que a base material da sociedade, ou seja, o modo de produção da vida material, exerce uma influência determinante sobre os processos sociais, políticos e intelectuais. Desta forma, a estrutura econômica, composta pelas relações de produção existentes em uma sociedade, forma a base concreta sobre a qual são construídas as instituições e os sistemas políticos e jurídicos. Essa superestrutura, por sua vez, reflete e reproduz as relações de poder, dominação e exploração presentes na estrutura econômica.

A consciência dos indivíduos não é o fator primordial que determina a realidade social, ao contrário, é o seu ser social, ou seja, as condições materiais e as relações de produção em que estão inseridos, que constroem sua consciência e percepção do mundo. Essa perspectiva materialista desafia as perspectivas idealistas que colocam a consciência como principal elemento da transformação social. Para ele, são as contradições e antagonismos presentes na estrutura econômica que provocam as mudanças sociais, e a consciência surge como resultado dessas condições objetivas.

Marx (2008) destaca a primazia da base material sobre a superestrutura ideológica e destaca a importância de compreendermos as relações de produção e o modo como a vida material é organizada para compreendermos a dinâmica social, política e intelectual de uma sociedade. A noção de classe social está intrinsecamente ligada à estrutura econômica da sociedade, que Marx descreve como a totalidade das relações de produção.

Essa divisão em classes sociais é fundamental para compreender a dinâmica da luta de classes e a estrutura de poder na sociedade. A classe dominante, a burguesia, busca preservar e expandir seus interesses econômicos, políticos e ideológicos por meio da exploração da classe trabalhadora. Enquanto isso, o proletariado, que vive da venda de sua força de trabalho, busca melhorar suas condições de vida e, em última instância, superar a exploração capitalista.

Quando Marx afirma que o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual, está enfatizando que as relações de produção, que determinam a existência das classes sociais, têm um impacto significativo nas esferas da sociedade. A estrutura econômica ressalta a superestrutura jurídica, política e ideológica, que reflete e perpetua as relações de classe existentes.

O debate sobre as classes sociais permite compreender as desigualdades, os conflitos e as dinâmicas presentes nas sociedades capitalistas, e naquela época ainda, pode-se afirmar que Marx já considerava o Camponês enquanto classe social - obviamente com a devida contextualização - considerando que:

Os pequenos camponeses constituem uma imensa massa, cujos membros vivem em condições semelhantes mas sem estabelecerem relações multiformes entre si. Seu modo de produção os isola uns dos outros, em vez de criar entre eles um intercâmbio mútuo. Esse isolamento é agravado pelo mau sistema de comunicação existente na França e pela pobreza dos camponeses. Seu campo de produção, a pequena propriedade, não permite qualquer divisão do trabalho para o cultivo, nenhuma aplicação de métodos científicos e, portanto, nenhuma diversidade de desenvolvimento, nenhuma variedade de talento, nenhuma riqueza de relações sociais. Cada família camponesa é quase auto-suficiente; ela própria produz inteiramente a maior parte do que consome, adquirindo assim os meios de subsistência mais através de trocas com a natureza do que do intercâmbio com a sociedade. Uma pequena propriedade, um camponês e sua família ao lado de outra pequena propriedade, outro camponês e outra família. Algumas dezenas delas constituem um Departamento. A grande massa da nação francesa é, assim, formada pela simples adição de grandezas homólogas, da mesma maneira que batatas em um saco constituem um saco de batatas. Na medida em milhões de famílias camponesas vivem em condições econômicas as separam umas das outras, opõem seu modo de vida, os seus interesses ~ sua cultura aos das outras classes da sociedade, estes milhões constituem uma classe. Mas na medida em existe entre os camponeses apenas uma lição local ~ em a similitude de seus interesses não cria entre eles comunidade alguma, ligação nacional alguma, nem organização política, nessa exata medida não constituem uma classe. São, conseqüentemente, incapazes de fazer valer seu interesse de classe nem em seu próprio nome, nem através de uma convecção. Não podem representarse, tem que ser representados. Seu representante tem, ao mesmo tempo, que aparecer como seu senhor, como autoridade sobre eles, como um poder governamental ilimitado que os protege das demais classes e que do alto lhes manda o sol e a chuva. A influência política dos pequenos camponeses, portanto, encontra sua expressão final no fato de que o poder executivo submete ao domínio a sociedade. (Marx 1977, p. 115 e 116).

Marx (1977) compreende o camponês como uma classe que, embora seja imensa em números, é essencialmente fragmentada em sua estrutura e funcionamento. Esta fragmentação se manifesta tanto nas esferas de produção quanto nas sociais e políticas. Ele destaca a auto-suficiência das famílias camponesas, uma característica marcante que as separa do aspecto econômico e social das classes “urbanas”. Os camponeses naquele determinado contexto histórico e na visão de Marx, ao se concentrarem majoritariamente em pequenas propriedades, não participavam amplamente de uma divisão de trabalho ou aplicam métodos científicos na agricultura, restringindo, assim, o desenvolvimento diversificado e a riqueza das relações sociais.

Ao comparar a população camponesa com "batatas em um saco", Marx (1977) enfatiza a homogeneidade desses indivíduos, mas também a falta de coesão coletiva. Embora essas famílias vivam em condições similares, Para Marx (1977) não estabeleciam relações

multiformes, criando um paradoxo onde milhões de camponeses formam uma classe em termos de modo de vida, mas não em termos de organização ou representação política.

Essa interpretação descontextualizada na atualidade, onde a falta de união política do campesinato naquela época os tornavam vulneráveis, sendo frequentemente representados por forças externas que os veem como submissos e dependentes motiva teorias de subalternidade e metamorfoseamento do campesinato, mesmo este sendo essencialmente diferente daquele citado por Marx (1977). Para Ele era uma tragédia para camponeses o fato de se constituírem enquanto uma força considerável em números, mas não possuírem unidade e representação, o que os deixava à mercê de poderes externos.

Em primeiro lugar, devemos reconhecer que a dinâmica social e econômica mudou significativamente desde os tempos de Marx. As transformações no campo, a industrialização, a globalização e as mudanças nas relações de produção têm impactado intensamente a vida dos camponeses. Portanto, é necessário adaptar a análise de Marx (1977) às novas realidades.

Além disso, é preciso ter em mente a diversidade dentro da classe camponesa. Hoje em dia, os camponeses não são uma massa homogênea, mas sim um grupo heterogêneo, com diferentes força produtivas, formas de organização social e acesso a recursos. É importante considerar essas diferenças para uma compreensão mais precisa da classe camponesa contemporânea.

A representação de Marx sobre os camponeses no século XIX, parece desafiar os desenvolvimentos contemporâneos que testemunhamos em relação aos camponeses e suas lutas. No atual cenário observamos uma mudança significativa no que diz respeito à consciência de classe, organização e atuação política dos camponeses, sejam aqueles organizados em movimentos socioterritoriais ou não.

Primeiramente, o advento das tecnologias de comunicação e informação facilitou a mobilização e a coesão dos camponeses de uma maneira que Marx possivelmente não poderia ter antecipado em sua observação. Redes sociais, grupos de *WhatsApp* e outras plataformas digitais tornaram-se ferramentas fundamentais na organização de atos e protestos políticos, na disseminação de informações e na articulação de demandas coletivas. Estas ferramentas têm contribuído para uma maior consciência de classe, permitindo que os camponeses se identifiquem como parte de uma coletividade maior, enfrentando desafios semelhantes e compartilhando objetivos comuns em suas bandeiras de luta.

Além disso, o contexto político contemporâneo testemunhou o surgimento de movimentos socioterritoriais e sociosaciais importantes na representatividade dos interesses camponeses. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) no Brasil, ou a Via

Campe sina em escala global, são exemplos de como os camponeses se mobilizaram em torno de questões da reforma agrária, direitos à terra, território e soberania alimentar. Esses movimentos, diferentemente da representação isolada de Marx, se destacam com uma forte capacidade de organização, articulação, luta política e resistência coletiva.

Outra revisão e contextualização necessária da visão marxista é a capacidade demonstrada pelos camponeses em formar coalizões e alianças “interclassistas”. Em muitos contextos atuais, os camponeses têm colaborado com movimentos socioespaciais, ambientalistas e indígenas, reconhecendo que embora suas lutas sejam distintas, suas bandeiras de luta estão muitas vezes conectadas no contexto maior do neoliberalismo.

A história revelou que os camponeses não são aquelas "batatas em um saco", mas se organizaram coletivamente, desafiando a narrativa de isolamento e total subalternidade. A luta camponesa na atualidade é testemunho da resistência desta classe em face dos desafios contínuos presentes em seus territórios. Porém, ainda existem teorias que defendem o metamorfoseamento do camponesinato, de fato é desafiador ter clareza sobre os elementos que sustentam sua existência, seja por meio da força de trabalho (trabalho familiar) ou do meio de produção (terra, propriedade). Abramovay (1992, p. 23) argumenta que essa incógnita é um dos elementos que contribuirá para a extinção do camponesinato, uma vez que o camponesinato não pode ser considerado como uma das classes concebidas como únicas possíveis. Ele não é burguês, pois, embora possua propriedade, não explora a mão de obra alheia, e também não é proletário, pois não é mão de obra assalariada. O camponês não vende sua força de trabalho, mas a doa livremente para a sociedade (MARTINS, 2003).

Abramovay (1992, p. 115) enquadra o modo de vida camponês em uma "racionalidade fundamentalmente econômica", refletindo de forma unilateral e unidimensional sobre o camponesinato, focando apenas na dimensão econômica das relações camponesas. Essa perspectiva do PCA ignora uma série de elementos que compõem o território e o modo de vida desses sujeitos. É fato que todos os modos de vida e classes sociais estão inseridos, fundamentalmente, em uma racionalidade econômica, mas não se restringem a ela.

Nesse sentido, o camponesinato não é diferente, pois outras racionalidades - sociais e culturais - permeiam suas relações, tornando-se complementares e indissociáveis. Não se pode compreender o modo de vida camponês apenas sob a perspectiva de uma racionalidade econômica isolada da família, do território, de suas relações com a natureza, de suas tradições

e cultura<sup>5</sup>. Essas relações nem sempre se inserem na dimensão racional, mas também na simbólica, mística e espiritual. Esses elementos estão presentes na multidimensionalidade de seus territórios (Fernandes, 2005).

No entanto, mesmo a partir da premissa econômica, é possível construir elementos que contradizem a perspectiva que defende a eliminação do campesinato. Compreendemos que é precisamente a autonomia da força de trabalho e o domínio do meio de produção que surgem como elementos peculiares, permitindo-nos interpretá-los como uma terceira classe, não independente das outras. Uma classe só existe dentro de um conjunto de classes, onde há uma "consciência de classe" e é por meio de lutas, conflitos e disputas entre elas que essas classes descobrem sua própria consciência de classe. "A classe e a consciência de classe são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real" (Thompson, 2001, p. 274). Portanto, a consciência de classe surge no contato e por meio do confronto entre diferentes tipos de classes que formam a sociedade.

Wright (1985) fez contribuições significativas para a compreensão das classes sociais, incluindo o campesinato, por meio de sua abordagem multidimensional. Sua perspectiva se baseia na ideia de que as classes sociais são definidas por múltiplas dimensões, indo além da propriedade dos meios de produção.

Social classes are groups of people who share a common relationship with the means of production. This relationship is not merely an economic one but also involves issues of power, control, and exploitation. Social classes are dynamic entities that emerge and transform in response to changes in productive forces and social relations of production. (Wright, 1985, p. 20)

Segundo Wright (1985), além da dimensão da propriedade, é essencial considerar a relação com o mercado e a posição nas relações sociais de produção para entender as classes sociais de forma mais abrangente. No caso do campesinato, essa abordagem se mostra particularmente relevante, pois muitos camponeses possuem acesso à terra, mas sua relação com o mercado e sua posição nas relações sociais de produção podem variar.

Ao assumir uma abordagem multidimensional das classes, considerando não apenas a posição ocupada pelos indivíduos nas relações de produção, mas também outros aspectos, como o controle sobre o trabalho dos outros, a relação com o mercado e a habilidade para influenciar decisões políticas, é possível argumentar que existem diferentes tipos de

---

<sup>5</sup> Marx em pleno século XIX já alertava sobre a necessidade de enxergar a classe para além do prisma estritamente econômico, mas também sob outros mirantes que compõem uma sociedade, tais como a cultura, política e ideologia.

camponeses, cada um com suas características distintas. Por exemplo, existem camponeses mais independentes, que possuem sua própria terra e meios de produção, e camponeses que possuem pouca ou nenhuma terra e dependem do arrendamento. Além disso, alguns camponeses podem estar envolvidos em formas de produção mais capitalistas, enquanto outros adotam práticas mais tradicionais e autossustentáveis.

Essa abordagem multidimensional de Wright (1985) permite uma análise mais completa das condições e posições dos camponeses na estrutura social. A partir dela podemos reconhecer que o campesinato não é uma categoria homogênea, mas abrange uma variedade de situações e relações de classe. Além disso, destaca as diferentes formas de poder e controle que os camponeses podem exercer em relação aos territórios e às relações de produção.

Ao considerar o campesinato como uma classe social multidimensional, é possível analisar não apenas sua posição econômica, mas também suas relações sociais, sua identidade cultural e suas possibilidades de mobilização política. Isso amplia nossa compreensão da diversidade e complexidade do campesinato contemporâneo, permitindo uma análise mais autêntica das desigualdades, lutas e potenciais transformadores associados a essa classe social.

Portanto, é importante enfatizar a heterogeneidade intrínseca dessa classe, os camponeses, conforme observado, não se enquadram em uma única descrição. Eles se manifestam em várias formas, desde os “independentes”, possuindo terra e os meios de produção, até aqueles que, por “falta de terra”, se submetem ao arrendamento. Essa visão multidimensional nos oferece uma análise holística das posições e condições dos camponeses na sociedade. Este modelo não só destaca que o campesinato não é monolítico, mas também destaca as diferentes formas de poder, controle e relação com os meios de produção.

A tríade terra-trabalho-família, embora fundamental, não contempla a totalidade da experiência camponesa. Como Shanin (2005) ressalta, estamos lidando com "sujeitos históricos". O campesinato é fluido, formado tanto por influências temporais quanto geográficas. Shanin observa, "um camponês" não é um conceito universalmente fixo, mas varia enormemente, refletindo a riqueza e diversidade do “mundo” em que vive.

O exemplo dos camponeses da Amazônia ressalta esta diversidade destacada por Shanin (2005). Esta pluralidade camponesa, resultado das dinâmicas territoriais, econômicas, das transformações socioespaciais influenciadas por intencionalidades, políticas e interações sociais, reforça a necessidade de uma abordagem teórica e conceitual que considere essas multidimensionalidades.

Fernandes (2005; 2012) compreende o camponês como um sujeito intrínseco no espaço agrário, apto a resistir às ondas transformadoras do capitalismo e preservar práticas de

produção e organização essencialmente comunitárias. O cerne da resistência camponesa, conforme descrito por Fernandes (2012), reside em sua habilidade de se opor às mudanças capitalistas, apegando-se a práticas de produção camponesas que não só refletem sua identidade, mas também reforçam sua autonomia e suas territorialidades.

O acesso à terra é um elemento fundamental na análise de Fernandes (2012), para ele a concentração fundiária é identificada como a principal fonte de exclusão e desigualdade no campo. Nesse sentido, a reforma agrária é apresentada como um meio fundamental, não apenas para redistribuir a terra, mas também para assegurar a dignidade, cidadania e fortalecimento das práticas produtivas dos camponeses e seu modo de vida.

Além disso, as relações de trabalho no campo são importantes, pois não apenas expõem as condições frequentemente exploratórias sob as quais os camponeses operam, mas também sublinha a necessidade de políticas que valorizem o trabalho camponês, reconhecendo o papel do campesinato tanto na produção alimentar quanto na sustentabilidade socioambiental.

Chayanov (1974) destaca algumas peculiaridades da economia camponesa que a distinguem do paradigma capitalista, ele afirma que a lógica camponesa diverge da capitalista, pois nesta, a motivação dominante é a maximização do lucro, e identifica a "unidade familiar de produção" como o elemento da economia camponesa, onde a principal motivação é satisfazer as necessidades da família. Esta unidade não busca lucro, mas sim a reprodução familiar e a satisfação das necessidades básicas.

Neste contexto, Chayanov (1974) introduz o conceito de "unidade de trabalho familiar", que se refere ao conjunto de mãos de obra disponível dentro da família camponesa. Ele destaca que, ao contrário do trabalhador assalariado, o camponês não tem uma relação salarial fixa com o mercado, conferindo à unidade familiar um certo grau de autonomia em relação à economia capitalista.

Essa autonomia é refletida nas decisões dos camponeses, que são permeadas mais pelas necessidades imediatas e pela estabilidade da unidade familiar do que pela busca de lucro. O campesinato, não opera estritamente segundo as leis de oferta e demanda, sua produção é determinada pelas necessidades da família e da comunidade local.

Chayanov (1974) ainda argumenta que a natureza cíclica e sazonal da agricultura influencia a decisão do camponês sobre quanto trabalho investir. A "lei da diminuição dos retornos marginais do trabalho" foi um aspecto que ele enfatizou, sugerindo que a quantidade de trabalho que uma família investe na terra depende do tamanho da família e das necessidades de consumo.

Embora as reflexões de Chayanov se baseassem no espaço agrário da Rússia pré-soviética, suas ideias ofereceram uma compreensão importante do campesinato. Ao ressaltar a racionalidade interna e única da economia camponesa, ele proporcionou uma interpretação alternativa à visão capitalista, enfatizando a importância de entender o camponês não apenas como um ator econômico, mas também como um sujeito social com racionalidade própria.

Compreendemos o campesinato não apenas como uma categoria econômica ou um modo de vida. O camponês é uma classe social carregada de histórias, lutas e resistências, rica em sua diversidade e complexidade, e transcende a “simples” prática da agricultura.

No Brasil, o campesinato é marcado pelas desigualdades e relações de poder centradas na figura do latifúndio, mesmo que essas grandes propriedades estejam alinhadas ao capital industrial e financeiro, o conceito de campesinato permanece elementar para entender as nuances dos processos em andamento. Estas desigualdades e relações de poder no campo não são meras circunstâncias, mas sim reflexos de históricas estruturas socioeconômicas que perpetuam a marginalização e a exploração desta classe.

Compreender a complexidade do campesinato, portanto, não é apenas reconhecer sua ligação com a terra, mas também entender as estratégias de recriação, as dinâmicas socioterritoriais, socioculturais, e as bandeiras de luta coletivas que pulsam em suas comunidades. Esta classe carrega em si memórias de (re)existência, enfrentando em seus territórios desafios impostos por uma realidade que frequentemente os marginaliza.

### **Entre Resistência e Mercado: PQA e PCA na Encruzilhada da Educação do Campo**

A educação do campo na Amazônia analisada sob os auspícios do debate paradigmático revela a existência de uma disputa ideológica entre o Paradigma da Questão Agrária (PQA) e o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA). Estes paradigmas representam perspectivas teóricas e práticas distintas, também, sobre o ensino do (no) campo, cada qual com sua própria visão, conceitos, objetivos e métodos pedagógicos.

O PQA, intensamente enraizado nas lutas socioterritoriais dos movimentos camponeses, como o MST, vê a educação como um instrumento de resistência e emancipação. Esse paradigma prioriza a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos. Sua abordagem pedagógica é calcada na valorização dos saberes, da história, da cultura e do modo de vida camponês, e na construção de um conhecimento que desafia as estruturas opressivas do capitalismo agrário.

Por outro lado, o PCA apresenta uma concepção de educação orientada para a integração dos indivíduos ao mercado. Influenciado pela lógica do agronegócio e apoiado por entidades privadas, este paradigma foca na formação de agricultores-empREENhedores, adaptados às exigências de um mercado globalizado. A pedagogia do PCA é marcada pela ênfase em competências técnicas, inovação e eficiência produtiva, muitas vezes negligenciando as tradições e a sustentabilidade socioambiental.

O quadro abaixo sintetiza as principais características de cada paradigma no âmbito da Educação do Campo:

QUADRO 2 - As principais características de cada paradigma no contexto da Educação do Campo (Organização do autor)

aspectos	PQA	PCA
Base Teórica	Lutas socioterritoriais, resistência	Capitalismo agrário, integração de mercado
Foco Pedagógico	Emancipação, conhecimento crítico	Competências técnicas, eficiência produtiva
Método de Ensino	Dialogado, participativo	Diretivo, focado em resultados
Visão de Campo	Território em disputa, cultura camponesa	Campo harmonizado, agronegócio como aliado
Objetivos	Transformação social, sustentabilidade, agroecologia	Produtividade, adaptação ao mercado
Participação Comunitária	Central, movimentos sociais como protagonistas	Secundária, foco em ONGs e setor privado

Valorização de Saberes	Saberes territoriais associados ao conhecimento científico	Saberes técnicos
Visão de Futuro	Preservação do modo de vida, territorialidades e reforma agrária	Integração do campesinato no mercado globalizado
Relação com o Mercado capitalista	Crítica, busca de alternativas ao capitalismo, resistência e recriação	Adaptação, aceitação da lógica de mercado e da subalternidade

Neste quadro comparativo entre os dois principais paradigmas que orientam a Educação do Campo no Brasil: o Paradigma da Questão Agrária (PQA) e o Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA) é possível compreender as dinâmicas subjacentes e as implicações práticas dessas duas abordagens educacionais no âmbito do espaço agrário.

O PQA, com suas raízes nos movimentos socioterritoriais e na resistência contra estruturas opressivas, enfatiza uma educação voltada para a emancipação e o desenvolvimento do trabalho camponês. Este paradigma apoia-se em uma pedagogia representativa e participativa, considerando o conhecimento territorial e as vivências dos camponeses como centrais no processo educativo. Um exemplo prático dessa abordagem pode ser observado nos programas educacionais desenvolvidos pelo MST, onde a aprendizagem está intrinsecamente ligada à realidade do campo, à luta pela reforma agrária e à sustentabilidade agrícola.

Por outro lado, o PCA, influenciado pela lógica do mercado e pelo agronegócio, promove uma educação focada em competências técnicas e eficiência produtiva. Esta abordagem é mais diretiva e orientada para resultados, preparando os estudantes para uma integração efetiva no mercado globalizado. Um exemplo disso são os programas de formação em agronegócio oferecidos por algumas instituições privadas, que visam alinhar as habilidades dos jovens agricultores às demandas do mercado global, frequentemente em detrimento das práticas agrícolas tradicionais e sustentáveis.

A visão de campo de cada paradigma também difere significativamente. Enquanto o PQA vê o campo como um território em disputa, com uma forte ênfase na cultura camponesa

e na luta contra a monopolização dos territórios pelo capital, o PCA enxerga o campo como um espaço harmonizado, onde o agronegócio é considerado um aliado. Isso se reflete nos objetivos educacionais: o PQA busca a transformação social e a sustentabilidade, enquanto o PCA defende a produtividade e adaptação ao mercado.

Este debate entre PQA e PCA reflete diferenças pedagógicas enquanto o PQA almeja uma educação que fortaleça a identidade e autonomia dos camponeses, promovendo resistência e recriação na conflitualidade das relações de poder no campo, o PCA tende a alinhar a educação às necessidades do mercado, priorizando a adaptação produtiva e a integração dos agricultores às lógicas e racionalidades da produção capitalista.

### **Território Camponês Autônomo**

O território, em sua dimensão conflitual, sustenta e é sustentado por uma autonomia intrínseca, que se manifesta tanto no âmbito telúrico quanto no simbólico. Essa autonomia se expressa na contínua disputa pela terra, na conflitualidade territorial, nos princípios da agroecologia, na educação do campo e em variadas dimensões do modo de vida camponês.

Freire (1996), destaca a autonomia como eixo fundamental da educação, para ele a autonomia não se limita à capacidade individual de decisão, mas se estende como um processo coletivo de conscientização e mudança social. Segundo Freire (1996), a autonomia é entre outras coisas, a capacidade de romper com as relações opressoras e aspirar à libertação, associando-se intrinsecamente à conscientização política e à capacidade de interpretar e transformar o mundo.

A autonomia é um elemento individual e coletivo, podemos associa-la aos auspícios do território camponês enquanto uma categoria essencialmente coletiva. A construção da autonomia exige solidariedade entre os oprimidos, na busca por uma sociedade mais justa, os coletivos camponeses ao lutarem no e pelos territórios, como o território da educação do campo e o território da agroecologia, estão necessariamente lutando por autonomia.

Compreendemos a autonomia como um processo em desenvolvimento, construído através do diálogo e comprometido com a transformação social. tal como Freire (1996) destaca a autonomia é uma conquista de quem se faz sujeito, de quem se reconhece como ser inacabado e inconcluso, e que, por isso mesmo, está permanentemente em busca de sua humanização. Ninguém se faz autônomo sozinho, mas em comunhão com outros, em constante diálogo com o mundo e com os demais sujeitos.

Foucault (1979), ao abordar a relação entre poder, conhecimento e subjetividade, destaca dinâmicas que influenciam a capacidade dos indivíduos de exercerem sua autonomia. Para ele a autonomia não é resultado de uma conquista individual livre de influências externas, o poder pode limitar ou criar possibilidades para o exercício da autonomia. Para Foucault (1979) As formas pelas quais o poder opera em instituições sociais, como a prisão, a escola e o hospital, enquanto estruturas que permeiam a subjetividade podem restringir a autonomia dos sujeitos.

Foucault (1976), afirma ainda que o poder exercido pelo Estado moderno busca exercer controle sobre os corpos e as condutas das pessoas, regulando a sexualidade, a saúde e a reprodução. segundo ele o poder pode operar por meio de estratégias de controle que podem influenciar os indivíduos de acordo com as normas e padrões sociais. Essas engenharias do poder podem limitar a autonomia, ao mesmo tempo em que alegam proteger o bem-estar e a segurança da sociedade.

Além disso, Foucault (1979) também destaca a importância da resistência, e mesmo em condições de opressão e controle, os sujeitos possuem capacidades de resistir e criar espaços de liberdade. é por meio da resistência, que os sujeitos podem buscar formas alternativas de ser e agir, desafiando as estruturas de poder e ampliando suas possibilidades de autonomia.

entretanto as relações de poder são complexas e multifacetadas, e contemplam todas as dimensões da vida social, onde as formas de poder hegemônicas rivalizam com as novas possibilidades de subjetivação e de exercício da autonomia. portanto a autonomia não é uma qualidade que alguém possua, mas um conjunto de relações que os sujeitos mantêm (FOUCAULT, 1979).

A autonomia, portanto está inserida na luta por justiça socioespacial. a sociedade deve oferecer condições condições para que todos os sujeitos possam exercer sua autonomia. Nesse sentido, a luta por autonomia jamais deve ser desvinculada da luta por equidade social e pela superação das estruturais de opressão.

Nesse sentido o reconhecimento relacionado ao respeito e valorização das territorialidades, das diferenças culturais e experiências dos sujeitos é fundamental para o exercício da autonomia camponesa, pois a autonomia não pode ser plenamente alcançada se certos grupos são sistematicamente marginalizados e suas identidades são desvalorizadas na sociedade. Portanto, a luta pela justiça social inclui também a luta pelo reconhecimento das identidades e pela superação das formas de opressão baseadas em gênero, raça, classe social e outras categorias sociais. A autonomia requer não apenas a redistribuição equitativa de

recursos, mas também a transformação das estruturas que impõem a opressão cultural e política.

O Território Camponês Autônomo (TCA) é uma proposta que busca compreender que os camponeses, ao produzirem e organizarem seu espaço, constroem modos de vida que diferem do modelo dominante do modo de produção capitalista, embora esteja inseridos e façam uso dele como estratégias de produção, reprodução e recriação. Eles representam espaços e territórios onde os camponeses exercem a autonomia sobre a produção agrícola, sobre a educação, modo de vida e onde suas decisões contemplam suas necessidades, valores e lógica produtiva.

O TCA é um espaço de resistência ao modelo econômico dominante, que tende a marginalizar os camponeses e priorizar a produção em larga escala, visando ao lucro. Portanto representa uma alternativa que busca a valorização da agricultura camponesa e a construção de relações mais equitativas e sustentáveis entre os sujeitos e o território. No desenvolvimento desta proposta interpretativa, realizamos estudos de caso ao longo de 12 anos, em Comunidades camponesas de diferentes contextos geográficos e sociais (sobretudo na Amazônia, em acampamentos e assentamentos Sem Terra, Comunidades ribeirinhas, indígenas e quilombolas) para analisar as práticas, as relações e os impactos da relação dessas comunidades com a lógica produtiva capitalista.

Realizamos entrevistas, observações participantes e análise de dados quantitativos e qualitativos que foram publicadas na monografia, dissertação, nesta tese e artigos científicos. Com base nesses estudos e um aprofundamento teórico sobre o tema, foi possível dar início a elaboração da abordagem teórica dos Territórios Camponeses Autônomos.

Vimos no capítulo anterior que o espaço é um produto social, político e econômico, construído por meio das relações sociais e práticas cotidianas. Lefebvre ressalta a importância da luta pelo controle do espaço como uma forma de resistência e transformação social. Lefebvre (2013) embora tenha se concentrado principalmente no âmbito de espaço urbano, suas análises podem ser estendidas ao contexto do espaço agrário, especialmente quando se trata das lutas dos camponeses por seu território e sua autonomia. Ele critica a ideia de um espaço homogêneo e mercantilizado, defendendo a necessidade de espaços diferenciados, vividos e produzidos pelos seus sujeitos.

Todos os sujeitos tem o direito de produzir seus próprios espaços e territórios, de acordo com suas necessidades e desejos. Daí a necessidade da produção autônoma do território. A luta pelo território e territorialidades é uma forma de resistência e emancipação,

na qual os camponeses buscam reivindicar seu direito à produção e gestão de seu próprio espaço e território.

Esse território é, e deve ser, autônomo pois é produzido e reproduz a lógica econômica, o modo de vida e as territorialidades dos camponeses, destacando sua organização familiar e a produção voltada para as necessidades internas da comunidade, em contraste com a lógica capitalista, que como vimos objetiva a maximização do lucro.

Chayanov (1974) sobre a economia camponesa, argumentou que as unidades econômicas camponesas são estruturadas de forma essencialmente diferente das empresas capitalistas. A lógica de funcionamento da economia camponesa é baseada na reprodução familiar e não no lucro maximizado, ou seja, camponeses não buscam a acumulação de capital, mas sim a reprodução da unidade familiar e o atendimento das necessidades básicas. Essa perspectiva é relevante para compreender as atividades econômicas das comunidades visitadas que dependem fundamentalmente do território para coleta de recursos e a produção de alimentos para o consumo próprio e para comercialização local.

Nesse sentido, a autonomia é imprescindível na autogestão familiar do trabalho, território, e economia camponesa. Só há território camponês se houver autonomia, no modo de vida, na produção e nas territorialidades. O território autônomo é base inegociável para garantir a justiça socioespacial para o campesinato. Nas comunidades camponesas, as decisões são tomadas com base nas necessidades da família e na lógica de reprodução da vida e de suas territorialidades.

As lógicas e racionalidades das relações sociais nas comunidades camponesas são baseadas em solidariedade e cooperação, elementos antagônicos a competição e individualismo característicos da economia capitalista as quais estão inseridas. Essa dimensão social está presente nas comunidades visitadas, onde observamos que o espírito da cooperação vai além até mesmo de um elemento econômico, faz parte da organização territorial camponesa e contempla as atividades cotidianas e suas lutas por justiça socioespacial no/do campo.

Quando falamos em justiça socioespacial devemos incluir não apenas a distribuição igualitária de recursos e oportunidades, mas também a capacidade dos sujeitos e de produzir e reproduzir o seu próprio espaço (HARVEY, 1973). Daí a importância da organização política e das lutas sociais na transformação do espaço. A ação coletiva e a mobilização dos sujeitos são fundamentais para resistir às estratégias do capitalismo e reivindicar seu direito à terra e ao território.

As lutas e mobilizações camponesas em prol da conquista pelo território é imprescindível para transformação social e na busca por justiça socioespacial, não existe revolução social, sem revolução espacial e territorial (FERNANDES 1996). A transformação da realidade e a conquista da justiça implica necessariamente na luta e na conquista do espaço e território. E os camponeses e movimentos socioterritoriais sabem disso, por isso protagonizam a luta pela defesa de seus territórios materiais e imateriais, e lutam pela autonomia para a construção de alternativas não apenas contrárias, mas que disputam contra territórios dominantes de desenvolvimento rural .

Daí a importância de reconhecermos o campesinato enquanto classe social, pois os camponeses não são apenas vítimas passivas das desigualdades e injustiças, mas sujeitos que resistem e lutam por seus territórios e pela garantia de direitos, tais como a educação e reforma agrária. Portanto os camponeses são protagonistas da produção de seus territórios autônomos, se reconhecem como sujeitos do seu próprio destino, aliás no conceito de movimentos socioterritoriais, este destino se vincula necessariamente aos territórios, pois são bases de sua existência (FERNANDES, 1996).

Podemos estender essa compreensão para o campesinato, que se organiza na luta coletiva pela conquista de territórios, que se dão nas ocupações de terra, nas mobilizações, nas reivindicações por reforma agrária e na agricultura camponesa, e também para aquelas comunidades camponesas que não estão organizadas politicamente, pois a reprodução dos seus modos de vida, do trabalho familiar na terra, da sua relação com a natureza e da sua relação social reproduz lógicas e racionalidades territoriais únicas, ou seja, a própria existência das comunidades camponesa, contempla formas de resistência e de reprodução de um modelo de desenvolvimento distinto do e para o campo.

A existência do campesinato é uma forma de resistência devido, entre outros fatores a sua autonomia que ameaça o agronegócio porque não depende dele para desenvolver seu trabalho, seus territórios e sua produção agroecológica. A autonomia camponesa é elementar na construção de sistemas agrícolas sustentáveis, respeitando os princípios da ecologia e valorizando as territorialidades camponesas. Altieri (2004), defende a importância da agroecologia como uma abordagem alternativa à agricultura convencional baseada no uso intensivo de agroquímicos e na monocultura. A agroecologia promove a sustentabilidade ambiental, social e econômica do território camponês.

Para que a agricultura camponesa é simultaneamente sustentável e produtiva, e para isso é imprescindível que ela contemple conservação dos recursos oriundos da agricultura

tradicional quanto na incorporação de conhecimentos e técnicas ecológicas, por isso a Educação do Campo e agroecologia caminham juntas.

A agroecologia contempla os princípios ecológicos no planejamento e gestão de sistemas agroflorestais sustentáveis contemplando tanto o meio ambiente como a integração das dimensões ecológicas, sociais, culturais e territoriais. A agroecologia é uma alternativa à agricultura convencional e um importante elemento na luta pela autonomia camponesa. O modelo agroindustrial e à dependência dos agricultores em relação às grandes corporações agroquímicas promove a desigualdade, a subalternidade do camponês, a degradação ambiental, a perda de biodiversidade e a concentração de poder nas mãos de poucos (empresas do agronegócio). Os sistemas agroecológicos camponeses, não são apenas uma alternativa, é a solução viável e sustentável, capaz de garantir a soberania alimentar e a preservação dos territórios camponeses.

A organização coletiva e bandeiras de lutas como a agroecologia, reforma agrária e educação do campo são elementos fundamentais na construção dos territórios camponeses autônomos. Essas lutas são formas de resistência e de produção de um novo espaço agrário baseado na justiça socioespacial e na soberania alimentar.

A educação do campo é um imprescindível para a formação política dos camponeses e na construção de um projeto de desenvolvimento territorial baseado na agroecologia, na cooperação e na solidariedade. Os camponeses sendo sujeitos na definição das políticas agrárias e na gestão dos recursos naturais, garantindo assim sua autonomia, mas vamos aprofundar esta temática mais adiante.

Nesse sentido é preciso superar as contradições do modelo agroindustrial e da dependência dos agricultores em relação às grandes corporações do agronegócio defendida por algumas vertentes do paradigma do capitalismo agrário. A lógica do lucro em detrimento da vida e dos direitos dos camponeses é inegociável, daí a importância da agricultura camponesa e da produção de alimentos saudáveis para o homem e para a terra.

A abordagem do Território Camponês Autônomo (TCA) busca compreender as dinâmicas sociais, econômicas e culturais das comunidades camponesas da Amazônia. Sua contribuição contempla a autonomia e território como elementos fundamentais para (re)existência do camponato. Defendemos uma perspectiva de totalidade entre territórios, camponeses, natureza, trabalho, terra e demais elementos sociais e culturais que compõem essas comunidades e que são pilares históricos da forma como o camponato opera seu trabalho, seus territórios e modo de vida.

A autonomia é fundamental para o campesinato em todas as dimensões de sua organização socioespacial, na sua força produtiva, na agroecologia, na produção e gestão de seus territórios, gestão dos recursos naturais, na definição de políticas agrárias e na preservação das tradições culturais. Por este motivo o TCA converge com o paradigma da Questão Agrária, pois a inserção do camponês às lógicas capitalistas de forma subalterna jamais contemplará sua autonomia.

A busca pela autonomia, especialmente no que diz respeito à segurança alimentar e à qualidade de vida, está intrinsecamente ligada à luta e organização pela (re) existência territorial camponesa, que é materializada, sobretudo, pelos movimentos socioterritoriais que lutam pela reforma agrária, essa bandeira de luta é imprescindível para a legitimar um território autonomo, o que significa ganhos para toda a sociedade, pois enquanto o campesinato perder territórios para o agronegócio a soberania alimenta, não só das comunidades, pois seus impactos não se restringem apenas a esses sujeitos, mas têm repercussões para toda a sociedade, ou seja, o agronegócio, com sua lógica de lucro e concentração de terras, acaba por comprometer a diversidade da produção, a soberania alimentar e a qualidade dos alimentos disponíveis para toda a sociedade.

Os questionamentos que motivaram a proposição do TCA estão sintetizadas no quadro abaixo:

QUADRO 3 - Perguntas e lacunas que motivaram pensar a abordagem do TCA

<b>Perguntas e lacunas que motivaram a proposição do TCA</b>	<b>Propostas do TCA</b>
<b>Como promover a autonomia e empoderamento das comunidades camponesas?</b>	<b>- Fortalecimento da capacidade de decisão e participação ativa dos camponeses na gestão de seus territórios. Controle sobre a terra, recursos naturais e atividades produtivas pelas comunidades. Autonomia econômica, política e cultural das comunidades camponesas.</b>
<b>Como garantir a sustentabilidade ambiental e segurança alimentar?</b>	<b>- Práticas agrícolas sustentáveis, como a agroecologia e o sistema agroflorestal. Valorização da diversificação produtiva e</b>

	<b>fortalecimento dos sistemas locais de produção de alimentos. Conservação dos recursos naturais e respeito aos ecossistemas.</b>
<b>Como transformar as relações de poder e governança no campo?</b>	<b>- Participação e tomada de decisão coletiva. Valorização da voz e poder de influência das comunidades camponesas. Equidade de gênero e inclusão social. Superar hierarquias e opressões presentes nas estruturas de poder convencionais.</b>
<b>Como valorizar a cultura e os saberes tradicionais?</b>	<b>- Investimento na Educação do Campo para valorização dos saberes e práticas tradicionais das comunidades camponesas. Resgate e revitalização desses saberes. Troca de experiências e fortalecimento das tradições culturais nas comunidades.</b>
<b>Como promover justiça socioespacial e equidade nas relações de terra e trabalho?</b>	<b>Formas alternativas de acesso à terra, como a reforma agrária e gestão comunitária. Distribuição mais justa de recursos e oportunidades entre os camponeses. Valorização do trabalho coletivo e solidariedade. Combate às desigualdades e injustiças presentes no espaço agrário.</b>

Nesta tese demos início a discussão sobre o Território Camponês Autônomo (TCA) enquanto uma proposta inserida no debate paradigmático, no conceito de autonomia, territórios e movimentos socioterritoriais, além do campesinato enquanto classe social, que busca a compreensão das dinâmicas do campo. Contudo, é imperativo salientar que o TCA, enquanto abordagem teórica, está em um estado embrionário, requerendo um aprofundamento investigativo e teórico que ansiamos desenvolver em trabalhos futuros.

### 3. DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA PARAENSE

*A Educação do Campo na Amazônia enfrenta territórios distintos onde cada solução deve brotar da terra que busca ensinar.*

As relações entre educação e território são, assiduamente, destacadas em vários pontos desta pesquisa, isso porquê, um é inconcebível sem o outro, falar de Educação sem considerar o território em que os sujeitos que a constroem e ela própria está inserida é tão incompleto quanto falar do território sem considerar sua dimensão educativa. Aqui, precisamente, neste subcapítulo vamos reservar fôlego para compreender a relação Educação – Território na Educação do Campo.

Uma das formas de contemplar a Educação do Campo é compreendê-la como um território de reafirmação da identidade, da luta, e do trabalho camponês, não se pode associá-la a um espaço de construção do conhecimento sem entendê-la como um território de resistência, nesse sentido, é imprescindível reconhecer a complexidade do paradigma da Educação do Campo que já nasce como um território de resistência e luta.

A Educação do Campo nasceu com as lutas coletivas dos sujeitos do campo para garantir escolas nas suas comunidades e se fez construção político-pedagógica que reafirma as lutas e a função social das escolas nos territórios camponeses (CALDART, 2020, p. 01).

O modelo desenvolvimentista perverso do capitalismo persiste no campo através do agronegócio cujas estratégias meticulosas se apresentam de diferentes formas. Tais estratégias permeiam desde o uso da violência, até na implicação da negação de direitos básicos tais como a educação, com o fechamento de escolas do campo que vem revelando reais intensões do governo que tem por prioridade atender os interesses do capital no espaço agrário em detrimento dos sujeitos. Em uma análise conjuntural da atual governança do país, é possível identificar os constantes ataques que objetivam o desmonte da educação do campo, sobretudo porquê ela representa um dos pilares que alicerçam a resistência territorial camponesa no país.

A compreensão da educação associada ao território é imprescindível para compreender não apenas o projeto educativo dos movimentos socioterritoriais, como suas lutas por outro projeto de sociedade (CALDART, 2002). O projeto educativo no bojo dos agentes coletivos camponeses busca inserir o camponês no processo de ensino aprendizagem, não como mero espectador, mas como sujeito deste grande movimento chamado “Por uma Educação do Campo”. Este “do” é carregado pelo sentido oposto do verbo “estar”, contemplando o “ser” e pertencer ao campo.

A Educação no Campo nasce a partir das lutas sociais em busca da representatividade de um ensino que contemplasse as questões dos Camponeses, mediante a mobilização de grupos como o movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra a fim de alcançar políticas públicas que contemplasse uma educação de qualidade a formação sociocultural respeitando os povos do campo e suas especificidades.

Esse modelo educativo é uma modalidade e prática educacional que busca promover a aprendizagem do campo e valorizar as culturas e territórios dos sujeitos. É uma alternativa ao modelo de ensino tradicional, que muitas vezes não atende às necessidades dos educandos e não converge com seu cotidiano e territorialidades. No Brasil, a Educação do Campo ganhou força com a luta dos movimentos sociais e coletivos ligados ao campo, que reivindicavam uma educação que considerasse as particularidades e demandas dos sujeitos e seus territórios. Essa luta culminou na promulgação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que reconhece a Educação do Campo como modalidade de ensino e estabelece diretrizes para sua implementação.

Além disso, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, contribuiu para fortalecer a Educação do Campo no Brasil, promovendo a formação de professores e a implantação de escolas e cursos voltados para as comunidades camponesas.

Saviani (2009), apresenta a importância de compreender a educação como um processo histórico e socialmente determinado, devendo ir além da reprodução de conhecimentos já estabelecidos e buscar a formação de sujeitos críticos e capazes de transformar a realidade social em que estão inseridos. Ele enfatiza que a pedagogia histórico-crítica busca problematizar as contradições sociais e desenvolver uma consciência crítica nos estudantes, a fim de capacitá-los a participar ativamente na construção de uma sociedade mais justa.

Na Educação do Campo, está vinculada à realidade concreta dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, considerando suas experiências, saberes, práticas, trabalho, modo de vida e territorialidades. Ela deve ser capaz de dialogar com as demandas das comunidades, valorizando suas culturas, relações sociais e territórios. É uma educação que busca a transformação social, estimulando a reflexão crítica sobre a realidade e promovendo a formação de sujeitos conscientes e atuantes na construção de uma sociedade mais justa e sustentável (SAVIANI, 2009). Os conteúdos científicos devem estar relacionados com a realidade e as necessidades dos estudantes do campo articulando o conhecimento científico as especificidades camponesas, valorizando os saberes, o trabalho e as relações sociais do campo.

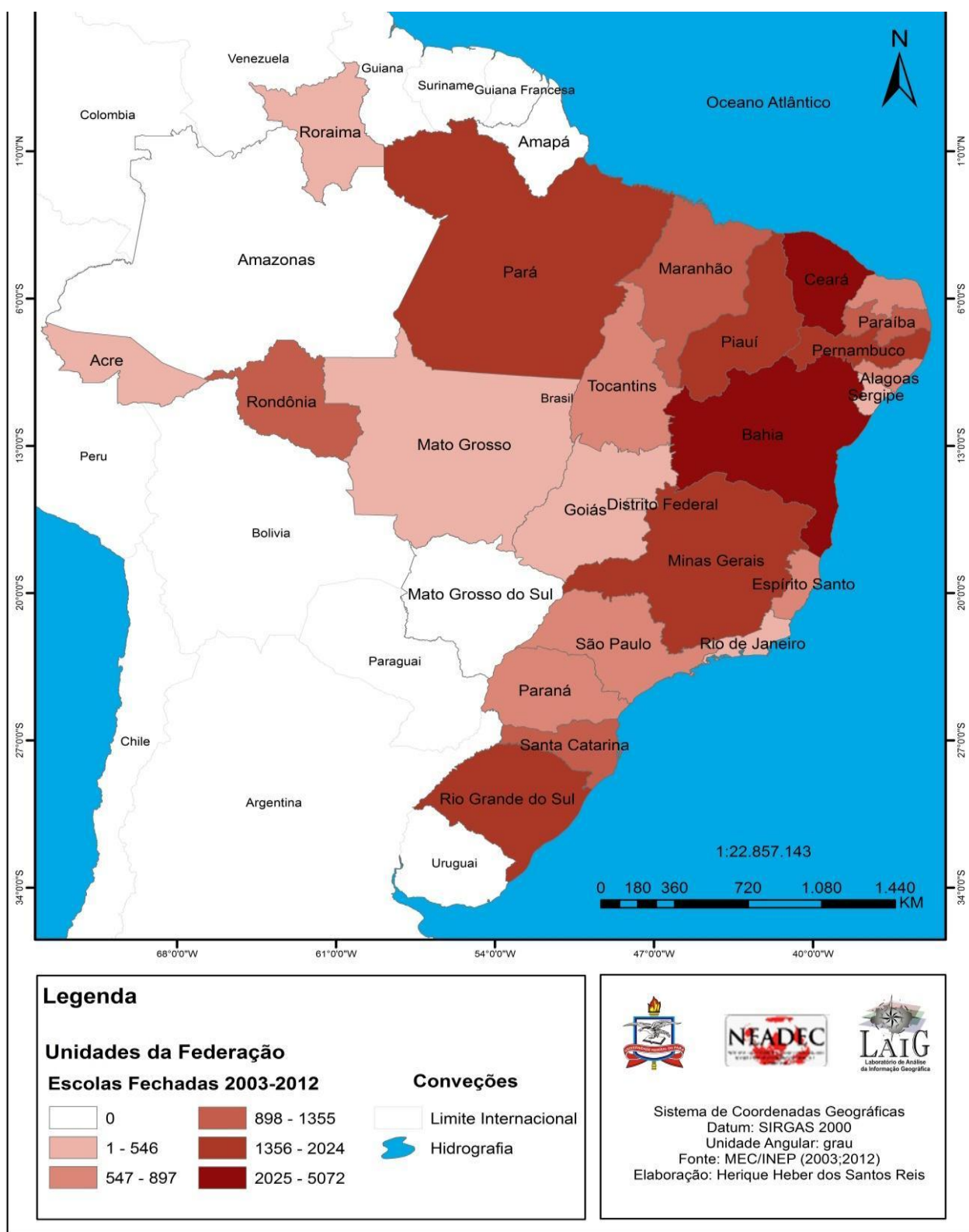
Resumidamente, Rodrigues *et al.* (2017) e Santos e Garcia (2020) as dificuldades perpassam a formação inicial e continuada dos Professores, dificuldade de contratação de mão-de-obra especializada para escolas do Campo, questões de infraestrutura, também aliada às situações macro que envolvem o entorno escolar como a concentração de terra e a presença

do agronegócio, a violência no campo e a insuficiência da política pública direcionada aos camponeses.

Levantamos dados preocupantes sobre os fechamentos das escolas do campo, alguns destes dados relatam que:

1. Segundo o MST, 4 mil escolas do campo foram fechadas apenas em 2014.
2. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP, revela que das 438 escolas fechadas no Pará, 369 eram do campo.
3. Entre 2009 e 2014 foram 1.275 escolas do campo foram extintas no estado do Pará.
4. . 80% das escolas fechadas no Pará em 2018 são do campo
- 5 Segundo o INEP nos últimos 18 anos (de 2000 a 2018) mais de cem mil escolas foram fechadas no Brasil. Deste total, 7.513 foram no Pará, com maioria predominante de estabelecimentos rurais.
6. Ainda segundo o INEP nos últimos 20 anos foram fechadas 6.158 escolas no espaço agrário paraense.

Mapa 1 - Fechamento de Escolas do Campo Entre 2003 – 2012/MEC/INEP (Organização do autor).



O fechamento das escolas do campo não é um fenômeno restrito ao Brasil. Em diferentes países, a pressão da urbanização e das políticas educacionais centralizadoras tem resultado na diminuição do acesso à educação de qualidade para os estudantes do campo. O fechamento de escolas rurais vai além das questões educacionais, afetando o tecido social, cultural e econômico dessas comunidades.

O fechamento de escolas do campo pode afetar a identidade comunitária, uma vez que essas escolas muitas vezes funcionam como centros de referência e são espaços de encontro e interação entre diferentes membros da comunidade. Além disso, as escolas do campo são importantes na promoção de oportunidades e no fornecimento de uma educação contextualizada, adaptada às necessidades específicas dos territórios camponeses.

As decisões de fechamento de escolas muitas vezes são baseadas em critérios de eficiência e racionalidade econômica, negligenciando as complexidades e particularidades dos distintos territórios.

Silova (2012), traz uma contribuição significativa para o tema do fechamento de escolas do campo em contextos globais na obra "Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local (2012), ela analisa as implicações das políticas educacionais globais nas áreas rurais e suas consequências para o acesso à educação.

Silova (2012) destaca a tendência global de centralização e padronização das políticas educacionais, que muitas vezes negligencia as necessidades específicas das comunidades do campo. Ela examina as pressões econômicas, sociais e políticas que contribuem para o fechamento de escolas do campo, evidenciando como essas medidas afetam negativamente o acesso à educação de qualidade para os estudantes do campo.

Na Amazônia o fechamento das escolas do campo vem seguindo passos acelerados, mesmo com a significativa atuação dos movimentos socioterritoriais camponeses em prol da educação do campo. Ainda que não seja um caso isolado de nossa região como podemos observar no mapa a seguir.

De acordo com Saviani (2009), o fechamento das escolas do campo é uma consequência direta das políticas neoliberais que priorizam o desenvolvimento econômico em detrimento dos direitos sociais, como a educação. Ele ressalta que essa medida afeta especialmente as comunidades, comprometendo o acesso dos estudantes a uma educação de qualidade e prejudicando o desenvolvimento social e cultural dessas localidades.

Saviani (2016) destaca que o fechamento das escolas do campo não apenas priva as crianças e jovens do direito à educação, mas também implica na desvalorização dos saberes locais e na negação da identidade camponesa. Para ele, a educação do campo deve ser um

instrumento de valorização da cultura e das tradições rurais, contribuindo para o fortalecimento das comunidades e a construção de uma sociedade mais igualitária.

Os ataques sistemáticos a Educação do Campo no Brasil, bem como na Amazônia paraense, tal como o fechamento das escolas, são fatos que impactam diretamente os sujeitos do campo que, diante desta condição possuem inicialmente duas aparentes escolhas; a) permanecer no território e ficar sem Educação escolar, ou b) recorrer as escolas localizadas nas cidades. Uma terceira opção surge no bojo da articulação dos movimentos socioterritoriais e comunidades, a luta pela Educação do campo e a resistência contra os fechamentos das escolas.

Dados alarmantes revelam a extensão desse fenômeno, como demonstrado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que registrou o fechamento de aproximadamente 4 mil escolas do campo em 2014. No estado do Pará, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), das 438 escolas fechadas, 369 eram destinadas à educação no campo. Essa tendência se manteve ao longo dos anos, com um total de 1.275 escolas rurais extintas entre 2009 e 2014 no Pará. Esses dados apontam para uma realidade educacional preocupante, que requer uma análise mais cuidadosa que permitam compreender as raízes e as consequências do fechamento das escolas do campo.

De acordo com Brandão (2007), o fechamento das escolas do campo é reflexo de uma visão hegemônica da educação que desconsidera as especificidades do espaço agrário. Essa visão prioriza modelos educacionais padronizados e centralizados, incapazes de dialogar com a diversidade cultural e social das comunidades camponesas. Essa postura negligencia os saberes territoriais dos camponeses, contribuindo para a exclusão e marginalização dessas comunidades.

### **Educação do Campo e o Fechamento das Escolas do campo no Pará**

O Pará é um dos estados que se destaca no fechamento das escola do campo no Brasil, Como podemos ver a seguir o gráfico do comparativo do fechamento de escolas públicas do Pará, o mapa dos Municípios com maior número de escolas do campo fechadas, a Tabela dos municípios com maior número de escolas fechadas.

GRÁFICO DO FECHAMENTO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO PARÁ ENTRE 2000 E 2020

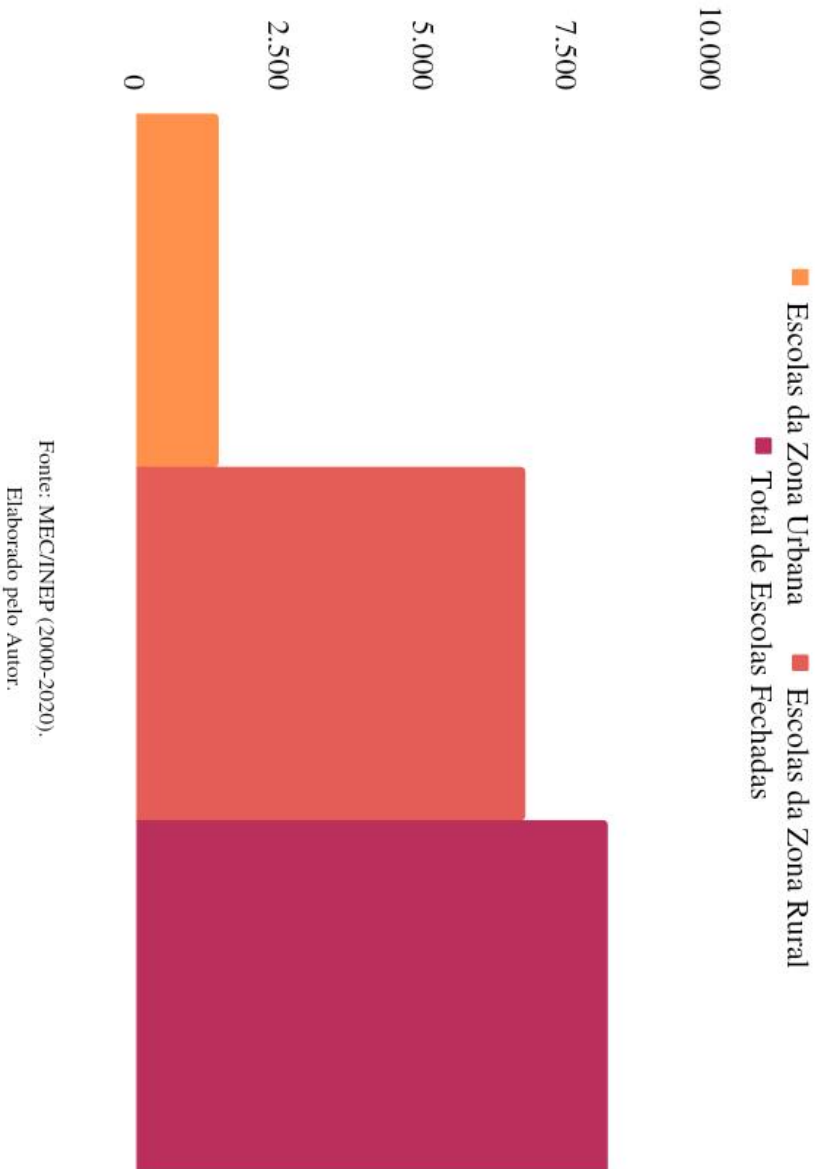
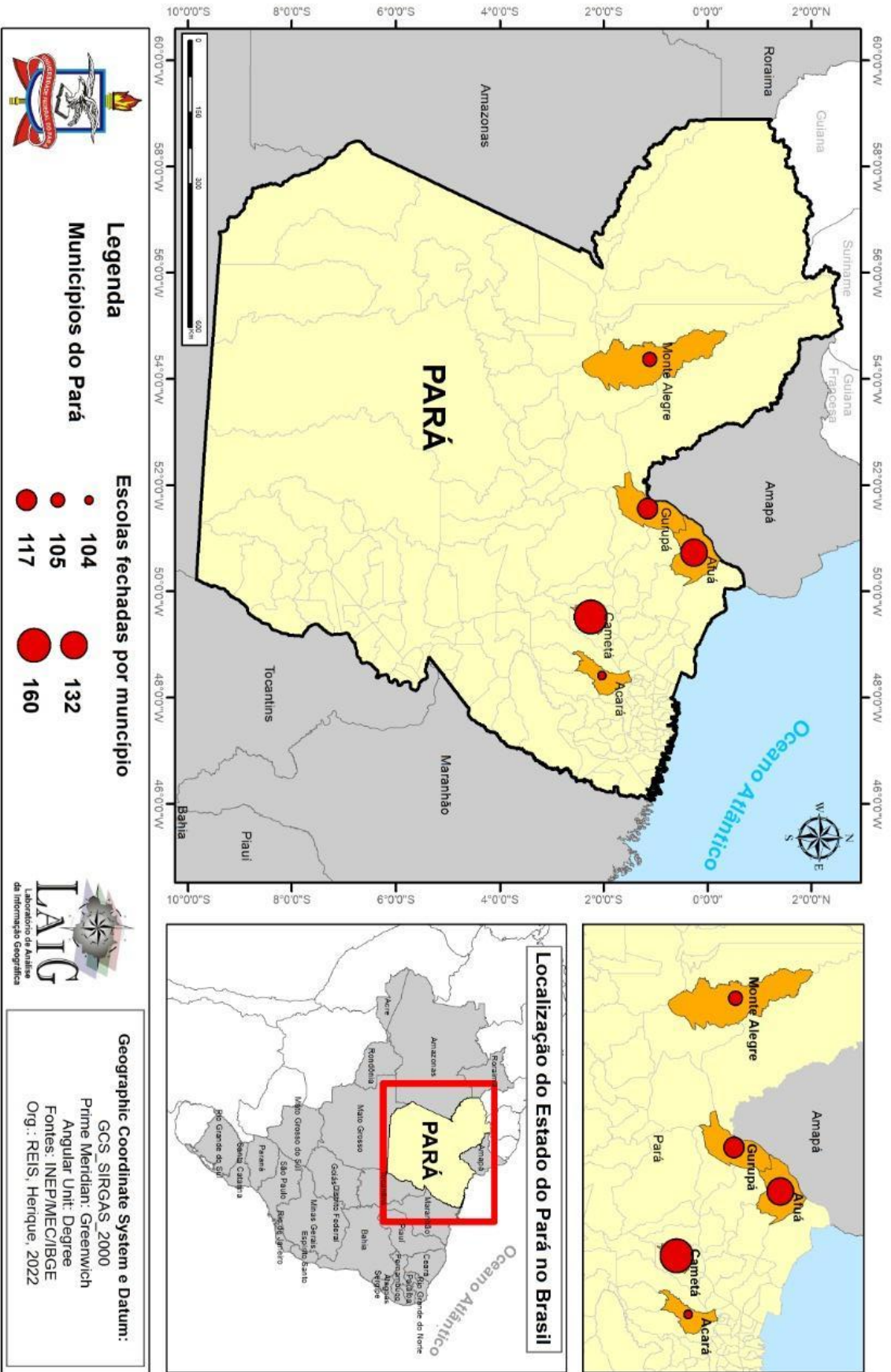


Gráfico 1 - Fechamento de Escolas do campo no Pará entre 2000 e 2020.

**MAPA DOS MUNICÍPIOS COM MAIOR PROCESSO DE FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO NO PARÁ**



Mapa 2 - Municípios Com maior Processo de Fechamento de Escolas do Campo no Pará.

**Tabela 1 - Municípios paraenses com maior índice de fechamento de escolas públicas da zona rural entre 2000 e 2020.**

MUNICÍPIO	NÚMERO DE ESCOLAS EM 2000	NÚMERO DE ESCOLAS EM 2020	NÚMERO DE ESCOLAS FECHADAS	PERCENTUAL (%) DA REDUÇÃO DE ESCOLAS
Canetá	348	188	160	45,98
Afuá	216	84	132	61,12
Acará	251	147	104	41,44
Gurupá	197	80	117	59,4
Monte Alegre	217	112	105	48,39

**Fonte:** MEC/INEP (2000-2020)  
Elaborado Pelo Autor

Lutar pela educação do campo e pelas escolas do campo implica pensar nos objetivos subjacentes à classe camponesa. Requer uma reflexão sobre a concepção de campo e de educação, assim como a necessidade de um novo modo de produção para a sociedade. Pressupõe também pensar nos sujeitos, na coletividade e no conteúdo político, indo além dos interesses imediatos de um grupo específico.

Colocar a escola a serviço das demandas de produção e reprodução do capital na agricultura que, mesmo quando o agronegócio tenta se pintar de “verde” (o do “negócio dos orgânicos”), sempre apequenam o horizonte formativo e não impedem o fechamento de escolas das comunidades camponesas, fortalecida na relação entre agroecologia e luta pela transformação do sistema social, construção que exige/possibilita trabalhar pelo desenvolvimento multilateral do ser humano. no campo. Ou inserir a escola na construção da vida humana e social (CALDART, 2020, p. 07).

Caldart destaca a necessidade de uma escolha fundamental, de um lado, temos a opção de alinhar a escola às demandas de produção e reprodução do capital na agricultura, o que pode limitar o desenvolvimento formativo dos estudantes e resultar no fechamento de escolas no campo. Do outro lado, temos a possibilidade de inserir a escola na construção da vida humana e social das comunidades camponesas, fortalecendo a relação entre agroecologia e a luta por transformações socioterritoriais.

Essa escolha implica em trabalhar pelo desenvolvimento integral do ser humano, considerando aspectos econômicos, ambientais, culturais, sociais e territoriais. Assim, destacamos a importância de repensar o propósito da educação no campo e seu potencial para promover mudanças significativas nas comunidades camponesas.

No âmbito da sociedade capitalista, as políticas públicas, incluindo as educacionais, corroboram, em grande medida, com legitimação do poder operado pela classe hegemônica (GRAMSCI, 1978). O Estado, enquanto administrador dessas contradições, é influenciado por diversas instâncias internacionais e nacionais que direcionam a educação de acordo com seus interesses.

Gramsci (1978) argumenta que o Estado, como administrador das contradições sociais, é influenciado por diferentes instâncias que produzem a educação de acordo com seus interesses. No entanto, a educação não é um processo neutro, mas sim um campo de disputa ideológica, onde diferentes grupos buscam impor suas territorialidades.

No caso específico do fechamento das escolas do campo, podemos perceber como essa medida reflete a lógica dominante do sistema capitalista. Ao priorizar a educação urbana em

detrimento da educação do campo, o Estado reproduz a desigualdade estrutural entre o campo e a cidade.

As escolas do campo desempenham um papel fundamental na formação e no desenvolvimento das comunidades camponesas, proporcionando acesso à educação de qualidade e promovendo o fortalecimento das identidades e culturas dos sujeitos. No entanto, ao fechar essas escolas, o Estado contribui para o enfraquecimento das comunidades do campo, agravando as desigualdades e dificultando o acesso à educação para as crianças e jovens que vivem nesses territórios.

Esse contexto evidencia como as políticas educacionais podem servir como instrumento de reprodução das desigualdades sociais. Assim como Gramsci argumentava que as políticas educacionais legitimam o poder da classe burguesa, podemos entender o fechamento das escolas do campo como uma forma de marginalizar e excluir as populações camponesas, privilegiando os interesses do sistema capitalista e perpetuando a hegemonia da educação rural.

Mészáros (2005) argumenta que a educação no âmbito capitalista não é apenas um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, mas também desempenha uma função central na reprodução do próprio sistema capitalista. Segundo ele a educação no capitalismo está intrinsecamente ligada à lógica do mercado e da acumulação de capital. Ela é organizada de forma a preparar os sujeitos para se tornarem trabalhadores flexíveis e adaptáveis, prontos para atender às demandas do mercado de trabalho. Dessa forma, a educação é concebida para servir aos interesses hegemônicos, perpetuando as relações de exploração e alienação.

A educação do campo vai além do capital, ela questiona as bases do sistema capitalista e promove uma perspectiva emancipatória e alternativa para os sujeitos do campo e seus territórios. Nesse sentido, a luta pela manutenção e valorização das escolas do campo é parte de um movimento maior que busca resistir e transformar as estruturas educacionais opressivas e desiguais do espaço agrário.

A reconstituição da função social das escolas do campo começa pelo que parece óbvio que é garantir o acesso das comunidades camponesas à escola pública em seus próprios territórios. Deixa de ser óbvio quando consideramos a realidade histórica de uma formação social dependente como a brasileira, com traços escravocratas e um desenho de desenvolvimento capitalista que pode prescindir da universalização do acesso à educação básica e conviver com níveis vergonhosos de analfabetismo especialmente entre trabalhadores e trabalhadoras do campo. E menos óbvio ainda quando se pensa que no “caminho usual dos negócios”, a opção pode ser pelo “negócio” do transporte escolar, ou pelo “negócio” da educação à distância, mesmo quando são escolhas piores para a vida das comunidades. No quadro atual do sistema, dificilmente as escolas públicas serão mantidas no campo, por si mesmas. São as comunidades camponesas

que seguram suas escolas e podem pressionar para manter seu caráter público. (CALDART, 2020 p 07-08)

Caldart (2020) nos leva a refletir sobre a reconstrução da função social das escolas do campo e sua relação com o fechamento dessas instituições. É fundamental garantir o acesso das comunidades camponesas à educação pública em seus próprios territórios como ponto de partida para essa reconstrução. No entanto a história do Brasil é caracterizada por uma formação social dependente, com resquícios do passado escravocrata e um modelo de desenvolvimento capitalista que nem sempre prioriza a universalização do acesso à educação básica. Nesse contexto, a existência de altos níveis de analfabetismo no campo revela a negligência e a desigualdade presentes no sistema educacional brasileiro.

Caldart (2020) questiona as alternativas enquanto soluções superficiais e inadequadas para a realidade das comunidades camponesas. A menção irônica ao "negócio" do transporte escolar e da educação à distância destaca a insuficiência dessas opções, que não atendem às necessidades e particularidades das comunidades camponesas, realidade muito presente nas comunidades que visitamos. É evidente que tais alternativas não são adequadas para a construção de um projeto de educação comprometido com a vida das pessoas e com a transformação social.

É preciso refletir sobre a lógica subjacente a essa negligência no tocante do fechamento das escolas do campo que em grande medida está associada a uma visão utilitarista da educação, que prioriza o interesse econômico em detrimento do desenvolvimento humano e social das comunidades camponesas. Ao fechar a escola, nega-se às comunidades o direito fundamental à educação em seus próprios territórios, reforçando assim a marginalização e a exclusão desses sujeitos.

O agronegócio no Brasil se consolidou como um setor econômico de grande influência e poder, com forte apoio político e financeiro. Ele representa uma forma de produção agrícola orientada principalmente para a exportação e baseada em grandes propriedades, monoculturas e agroindústrias. Essa lógica do agronegócio está intrinsecamente ligada aos interesses do capital, buscando maximizar os lucros e promover a acumulação de capital em detrimento de outras formas de agricultura, como a agricultura camponesa.

Nesse contexto, a educação rural reflete os interesses do capitalismo e contempla a lógica do agronegócio. Isso pode ser observado em currículos escolares que priorizam conteúdos voltados para a agroindústria e modelos de gestão empresarial. Essa educação rural

voltada para o agronegócio tende a reproduzir a visão de que o único caminho para o desenvolvimento no campo é possível, e por meio da adoção dessas práticas agroindustriais, negligenciando os conhecimentos dos sujeitos e seus territórios.

Essa visão da educação rural como uma extensão dos interesses do agronegócio vai de encontro à educação do campo, que, como vimos, busca valorizar os modos de vida, saberes e culturas dos territórios amponeses. A educação do campo defende um modelo de desenvolvimento produzido pela lógica da agricultura camponesa, que valoriza a diversidade agrícola, a agroecologia, a soberania alimentar e a sustentabilidade.

A educação do campo é instrumento de resistência e transformação social, rompendo com a lógica dominante do agronegócio e buscando promover uma agricultura mais sustentável e equitativa. No entanto, a realidade vivenciada no campo brasileiro mostra que a valorização predominante do agronegócio tem exercido uma influência significativa nas políticas educacionais voltadas para o campo. A educação rural atende aos interesses do capitalismo, em conformidade com a lógica do agronegócio.

Na história do Brasil, desde o governo monárquico até o republicano, a lógica de manutenção do poder esteve presente, refletida nas Constituições Federais e nas leis educacionais promulgadas ao longo do tempo. No entanto, é importante destacar que o Estado, mesmo com suas contradições, pode dar origem a programas e políticas que garantem direitos e melhoram as condições de vida da classe trabalhadora (HAGE, 2014).

A educação do campo ganhou espaço na agenda oficial dos governos por meio das políticas públicas sociais, sendo um avanço positivo no reconhecimento dos direitos individuais e coletivos (ARROYO, 2004). Essas políticas possibilitaram a valorização do campo como lugar de conhecimento, cultura e trabalho para a vida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 trouxe avanços para a educação do campo, delineando a obrigatoriedade da oferta de educação básica adaptada às peculiaridades de cada região (BRASIL, 1996). As diretrizes curriculares nacionais para a educação básica nas escolas do campo, estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), consolidaram o direito à educação do campo e garantiram normas e princípios para o atendimento no meio rural (BRASIL, 2002, 2008, 2012).

Destaca-se também a importância do consentimento da comunidade e a realização de diagnósticos antes do fechamento das escolas do campo, conforme estabelecido pela Lei nº 12.960/2014 (BRASIL, 2014). Essa conquista resultou de embates e reivindicações da classe

trabalhadora e lideranças sociais, mas ainda há um longo caminho a percorrer para solucionar todas as necessidades e problemas enfrentados (HAGE, 2014).

É essencial continuar fortalecendo a luta pela educação do campo, com base em fundamentos teóricos e práticas sociais que busquem transformações sociais e territoriais e a garantia dos direitos dos sujeitos do campo (MOLINA, 2018). Elencamos uma síntese de algumas pesquisas sobre o fechamento de escolas do campo em diferentes municípios paraenses para compreender algumas nuances deste processo em territórios distintos.

Quadro 4 - Distribuição dos Artigos por Abordagem Metodológica e Principais Resultados.

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipo de Pesquisa</b>	<b>Principais Resultados</b>
Análise Do Fechamento Da Escola Do Campo Bom Jesus, Vicinal Castanheira No Assentamento Jacundá – Pará	Giseli Silva Mascena	Abordagem qualitativa	Apesar dessa política de retrocesso na comunidade Castanheira, nos últimos anos vem conseguindo se organizar novamente, cada dia mais se reestruturando, inclusive o número de estudantes na comunidade de todos os níveis da educação tem aumentado, mas apesar disso a possibilidade de reabertura da escola é algo muito difícil de acontecer, é preferível manter o transporte escolar (uma política adotada no lugar das escolas fechadas), mesmo que seja uma alternativa que leva o aumento da distância percorrida até a escola sem contar com a precarização do transporte e das estradas por onde é feito o traslado prejudicando a aprendizagem dos estudantes.
Desafios E Perspectivas No Processo De Ensino E Aprendizagem Nas Escolas Multisseriadas Na Amazônia Paraense	Natalina dos Santos Medeiros Maria Claudene da Silva Cruz Rafael Silva Patrício	Investigação bibliográfica	a primeira grande constatação a partir da pesquisa sobre as escolas multisseriadas no município de Igarapé-Açu nos permitiu evidenciar que as dificuldades de professores e alunos com essa forma de organização de ensino ultrapassam suas vontades quando almejam uma educação de qualidade, pois nesse contexto as condições existenciais impedem o avanço nessas escolas multisseriadas. desmistificar os pressupostos que caracterizam a

			Educação do Campo e as escolas multisseriadas enquanto lugar de atraso é um grande desafio, pois estas vão sempre se apresentar como um fator negativo que negligenciam a possibilidade de um futuro melhor para esses cidadãos.
EDUCAÇÃO DO CAMPO: uma análise do processo de fechamento de uma escola do campo em Abaetetuba, Estado do Pará	Eraldo Souza do	Abordagem qualitativa	A política de nucleação em nível nacional tem pouca atenção, e desconsidera a presença da escola na comunidade onde o povo do campo vive e trabalha para sua sobrevivência; a grande maioria das instituições está localizada em pequenas comunidades, e boa parte é multisseriada e unidocente, sendo extinta sem qualquer diálogo prévio com os sujeitos da comunidade, ignorando o fato de que a escola é o único patrimônio público existente nessas comunidades, e que mesmo com as péssimas condições em que se encontra, é o único sinal da presença do Estado nas comunidades, e sua extinção só evidencia a inoperância do Estado com aquela população do campo. A nucleação de escolas do campo no Brasil tem sido uma realidade constante dos gestores nos últimos anos, com a justificativa da necessidade de cortes nos gastos públicos, em decorrência da redução do recurso repassado pelo governo federal aos municípios.
Educação Do Campo Na Amazônia: Retratos Da Realidade Das Escolas Multisseriadas No Estado Do Pará	Salomão Mufarrej Hage Débora Lisboa Correa Oscar Ferreira Barros Sérgio Roberto Moraes	Pesquisa qualitativa	Esse estudo revelou que, no Estado do Pará, existem 10.697 escolas multisseriadas, com 471.307 educandos/as matriculados entre 1ª a 4ª séries, representando 42,57% dos educandos matriculados. A distorção idade-série nas escolas multisseriadas atinge 81,2%. Além disso, a taxa de repetência é de 25,64% e atinge 36,27% na 1ª série. Em 2003, o Estado do Pará

	Corrêa		apresentou o segundo maior número de escolas multisseriadas do país, 8.675 escolas, perdendo para a Bahia, que têm 14.705 escolas. As escolas multisseriadas apresentam uma infra-estrutura precária: as aulas são realizadas em pequenos barracões, igrejas ou em espaços cedidos nas comunidades; a educação infantil nessas localidades, quando existe, é trabalhada junto com as séries iniciais da escola multisseriada; ineficiência e/ou inexistência de apoio pedagógico e formação continuada; e currículo descontextualizado dos modos de vida das populações do campo da Amazônia. Essas características das escolas multisseriadas são históricas e mesmo nessas condições precárias de funcionamento são atualmente responsáveis pela etapa inicial de escolarização dos sujeitos do campo no Pará.
A Nucleação das escolas do campo no município de Currealinho – arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação	Antônia Correa Novaes. Deusa Maria de Sousa. Marcos Marques Formigosa	Estudo de caso	A análise da empiria revelou que a nucleação contribuiu para ampliar o acesso das populações do campo à escola, o que possibilitou melhorar as taxas de rendimento, como as de aprovação e abandono, ainda que não tenham alcançado a totalidade desses indicadores. Contraditoriamente, os estabelecimentos de ensino, além de deteriorados, não atendem satisfatoriamente às necessidades pedagógicas para as práticas de ensino das escolas. Além disso, a nucleação promoveu o fechamento de 59% dos estabelecimentos de ensino no campo, deixando uma parcela de estudantes distantes dos núcleos escolares, obrigando-os a viajar diariamente entre 30 minutos a 8 horas no trajeto casa/escola/casa. Embora tenha sido assegurado o

			<p>transporte escolar, o serviço é realizado de maneira precária ao expor os alunos a situações de vulnerabilidade durante as viagens, uma vez que as embarcações não possuem equipamentos básicos de segurança. As constantes faltas dos barcos para o transporte dos alunos inviabilizam as escolas de cumprirem os 200 dias letivos anuais, comprometendo, assim, as atividades escolares de ensino. Dessa forma, a nucleação em Currálinho, em seus processos dialéticos e contraditórios, apesar das possibilidades de organização das escolas do campo, tem limites em função das distâncias que as escolas ficaram das residências dos alunos e dos transportes escolares serem inadequados.</p>
<p>Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo</p>	<p>Salomão Antônio Mufarrej Hage</p>	<p>Abordagem qualitativa</p>	<p>As escolas do campo, que em sua grande maioria se organizam sob a multisseriação, são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo que se efetiva na multissérie, na seriação ou em qualquer outra forma de organização do ensino, articulada às particularidades identitárias relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais etc; são elementos imprescindíveis na constituição das políticas e práticas educativas a serem elaboradas para a Amazônia e para o país.</p>
<p>Retratos da Educação do Campo: imagens sobre os caminhos que levam à escola</p>	<p>Antônio Pinheiro. Alessandra Sampaio Cunha.</p>	<p>Abordagem qualitativa</p>	<p>o campo teórico metodológico das Representações Sociais permitiu identificar os contextos e sentidos construídos pela professora e crianças sobre os</p>

na Amazônia Paraense	Tania Suely Azevedo Brasileiro.		caminhos que levam à escola em um dado contexto amazônico, revelando um cenário, onde as políticas de universalização de acesso à educação não têm conseguido alcançar a realidade específica dos sujeitos do campo, principalmente no contexto investigado.
Transporte escolar na Amazônia: uma análise dos condicionantes de acesso de estudantes ribeirinhos à escola do campo	Eraldo Souza do Carmo, Franciely Farias da Cunha, Maria Sueli Corrêa dos Prazeres	Abordagem de estudo de caso	Os resultados obtidos indicam que, embora o transporte escolar seja uma política importante para os alunos de escolas ribeirinhas, há fragilidades na execução por falta de uma política de controle por parte da Secretaria de Educação para acompanhamento e monitoramento da oferta do referido serviço. Destaca-se ainda, a necessidade da instituição de mecanismos de controle social da política do transporte escolar que favoreçam a participação de representantes da Secretaria de Educação, pais, barqueiros, e representantes da escola.

Fonte: Organização do autor.

Analisando a partir das pesquisas do quadro 1, a Educação do Campo fomenta a garantia de direito ao processo educacional do campo para as comunidades camponesas, contudo, as condições de infraestrutura e pedagógicas quando comprometidas por insuficientes políticas públicas tornando sua permanência um desafio principalmente para as áreas geograficamente mais “isoladas”.

Para Carmo (2016) os processos de fechamento de escolas do campo são desencadeados por diversos fatores, o processo de nucleação tem tido relevância nas escolas do Pará, este processo analisa a presença de escolas isoladas/multisseriadas, agrupando-as em escolas centrais/seriadas, reduzido o número de escolas do campo no estado, a partir da implementação de uma política de iniciativa municipal e estadual.

O Ministério da Educação propiciou mudanças por meio de vias legais e financiamentos ações nucleação por parte do governo, principalmente municipal, isso tem diminuído proporcionalmente escolas nas áreas mais remotas, assentamentos e comunidades, o proposto tem como plano de fundo a efetividade do processo ensino e redução de custos

com manutenção, material, infraestrutura e mão-de-obra em locais de menor porte para reter recursos e destiná-los aos polos com maior número de alunos matriculados.

Para Hage (2014) o processo de polarização ou nucleação de escolas rurais, iniciaram no país na década de 90, tem como foco propor uma redução de custos que precedem um redirecionamento para aplicá-lo como orçamento para as Escolas Polos, que podem receber os alunos das redes municipais, esse modelo é aplicado pelo país, sendo responsável para redução de escolas rurais no Estado do Pará, justifica-se a mediação das secretarias municipais de educação pela necessidade de reformular a quantidade de escolas ofertando uma concentração que permita ter maior estrutura e investimento na infraestrutura física e pedagógica para facilitar os processos de administração.

A princípio, os primeiros movimentos de polarização das escolas do campo, tinham como objetivo, o fechamento de escolas rurais consideradas mais custosas ou menos produtivas, os alunos era destinados às escolas nos centros urbanos, o movimento migratório do campo para as grandes cidades, esse processo trouxe grande prejuízo ao processo de ensino e aprendizado, pois o ensino dos centros desconsiderava a cultura e vivência do campo, negligenciava e desconsiderava as especificidades do ensino do aluno do campo, tanto na questão curricular, pedagógica e de calendário escolar, quanto na distância que impediam o pleno acesso, permanência e aproveitamento escolar.

Neste sentido, conforme Madeiros, Cruz e Patrício (2017) mediante as demandas e movimento sociais e articulações políticas, em 2010 a implantação da polarização de escolas rurais se deteve no eixo campo-campo, ainda assim, no Pará as escolas rurais ou unidades em assentamentos, tem diminuído gradativamente, considera-se como critérios os centros rurais com maior contingente populacional e com uma representatividade econômica e política, para serem destinadas como Escolas Polos das comunidades, desse modo as escolas menor porte e com o menor número de alunos matriculados vem sendo fechadas.

O Departamento de Educação do Campo é responsável para investigar a escola que oferta a condição para ser uma Escola Polo, com base nos critérios utilizados de:

- a) Número da população
- b) Demanda de alunos e número de alunos matriculados
- c) Melhor estrutura física
- d) Disposição geográfica estratégica para o deslocamento dos alunos.

Para Silva (2016) o Parecer N° 23/2007 e a Resolução N°2/2008 foram importantes para nortear as ações voltadas para o processo de nucleação das escolas públicas no Pará, por

meio do Art. 3º, Art. 4º, Art. 5º e Art. 6º, estabelece que a oferta de educação infantil, fundamental, médio e EJA nas áreas rurais, sendo os anos iniciais ofertados nas escolas dentro da própria comunidade e os anos subsequentes do fundamental em escolas nucleadas para não proceder as salas multisseriadas entre alunos do infantil e fundamental, cabendo aos sistemas municipais e estaduais a oferta de transporte para estes alunos terem acesso às Escolas Polos.

As Escolas Polos devem levar em consideração algumas especificidades, como a priorização de livros didáticos que considerem o contexto sociocultural e regionalidades, além de ser um livro sem o processo de devolução, compreende o tempo diferenciado no letivo e as dificuldades de permanência do aluno na escola, para incentivar os estudantes os livros didáticos não tem a obrigatoriedade de devolução ao final do ano letivo.

Pela lei, a Escola Polo minimizaria o deslocamento do aluno para os centros urbanos, viabilizando condições necessárias para o ensino e aprendizado do aluno, como estrutura e equipamentos, salas e laboratórios, bibliotecas e áreas de lazer e esporte, com esse amparo além de um transporte público gratuito que pudesse auxiliar no deslocamento dos alunos, seria uma forma de amparar a qualidade e permanência do aluno nas escolas. Assim, as escolas de grande porte, devem ser localizadas em uma porção espaço geográfico, favoráveis ao descolamento dos alunos, bem como ser um suporte para eliminação das classes multisseriadas.

Acerca das classes multisseriadas, Carmo (2016) existem diversas problemáticas como a prática unidocentes, que demandam aulas para alunos de idades e séries diferentes em mesmo espaço, essa situação ocorre sem estrutura física e pedagógica, que compromete o desenvolvimento de um ensino de qualidade para alunos, pois as limitações para o uso de metodologias, projetos pedagógicos e de tempo e espaço adequado, são fatores que contribuem como justificativa para o fechamento desses espaços.

O aluno necessita de condições mínimas para seu desenvolvimento cognitivo, comunicativo e pessoal como sujeito do campo, cabe à escola ofertar meios para que o aluno possa usufruir de seu direito, as condições de salas multisseriadas, necessidade de formação continuada, estrutura e a lotação das mesmas, levam ao questionamento por parte das autoridades se estas ofertam o pleno acesso ao ensino. Contudo, após a implementação das Escolas Polos no Pará, a realidade demonstrada nas pesquisas levantam questões relevantes sobre a mesma.

Nas pesquisas apresentadas no Quadro 1, houveram contradições levantadas pelos autores quanto `motivação, efetividade e repercussões referentes à esse processo de fechamento das escolas no campo.

Quanto ao fechamento de escolas rurais, conforme Mascena (2016) foi defendido que esse processo atinge diretamente a formação dos sujeitos dessas comunidades, pois a presença da escola em uma comunidade, evidencia diretamente a resistência camponesa, a presença de um local de ensino, incentiva a permanência não apenas de valores, mas a própria reafirmação de pertencimento que evita a migração das famílias para outras localidades. Assim, o fechamento de escolas pode interferir na migração de famílias de suas comunidades originárias, em virtude da busca por escolas que ofertem o ensino, principalmente, para crianças e adolescentes, que obrigam as famílias a mudarem para moradias mais próximas das Escolas Polos.

Conforme Novaes, Souza, Formigosa (2021) as escolas do campo, quando próximas às comunidades fortalecem a história das comunidades, auxilia na transmissão dos saberes, reafirmando o processo de ensino que considere as perspectivas dos sujeitos do campo. Assim, os alunos têm maior possibilidade de acesso à educação e participação num modelo de escola que evidencia as necessidades e relevância do sujeito campestre, atribuindo um ensino com sentido para a vida e relações com o campo, reafirmando a luta pela terra e valorização de conceitos próprios desses sujeitos do campo.

Outro ponto relevante acerca da nucleação das escolas, foi o questionamento referente à motivação para a criação das mesmas, as salas multisseriadas são ainda realidade das escolas em comunidades mais afastadas. Contudo, os cortes no orçamento em detrimento de investimento para melhoria das mesmas tem sido alvo de reflexão, pois o fechamento das escolas do campo, representam uma perda significativa para as comunidades, de conquista para a formação de sujeitos do campo que possam ter acesso aos conhecimentos técnicos e científicos e produzi-los a partir de sua vivência no campo, podendo repercutir na formação acadêmica futura de pessoas que podem melhorar a condição de vida da comunidade a partir da pesquisa pensada por meio da realidade vivenciada.

Além disso, o problema principal da multisseriação não se restringe às questões pedagógicas, tem precedência essencialmente administrativas e financeiras, por ausência ou insuficiência de investimentos nas escolas de menor porte. Neste sentido, o processo de identificação e seleção tem sido questionado por desconsiderar as necessidades das comunidades locais, procedendo de forma contraditória diante das ações em prol da nucleação das escolas rurais, podem contribuir para o fechamento de escolas rurais e desarticulação do

processo de resistência camponesa, visto que, os critérios adotados acabam por reafirmar a redução de serviços e investimentos nas comunidades, interferindo na progressão e permanência das comunidades.

Nas escolas rurais do Pará, que concentra parte de sua população ocupante em áreas rurais, torna-se fundamental planejar a oferta de Educação Básica de qualidade, as escolas dentro das comunidades auxiliam na preservação dos valores e modos de vida do sujeito do campo, tem significados importantes, pois desenvolvem papéis relevantes no sentido de manter as famílias no campo desde o momento de luta pela terra, no acampamento ou ocupação, no assentamento como elemento fundamental no processo de reprodução das famílias.

Conforme Novaes, Souza, Formigosa (2021) o ensino para o campo não é pensado a partir dele, por tanto, as comunidades camponesas enfrentam problemas de dificuldades para ter acesso às Escolas Polos, a dificuldade de acesso é uma realidade vivenciada por comunidades afastadas e em condições socioeconômicas mais fragilizadas. Neste sentido, a polarização marginaliza as escolas anexas, fomenta o fechamento de espaços importantes para a continuidade territorial e cultural das comunidades, aumentando a precariedade da infraestrutura, recursos para materiais e manutenção desses espaços, comprometendo o desenvolvimento pedagógico e ensino dos alunos.

Para Silva (2016) apesar das secretarias municipais mostrarem interesse em propor transporte público para facilitar o acesso dos alunos de áreas mais afastada às Escolas Polos, a polarização tem efeitos no abandono escolar ou diminuição da frequência dos alunos em sala de aula, visto que o fechamento de escolas próximas, nem sempre consegue ser acompanhado de transporte escolar que contemplem todos os alunos, e muitos responsáveis são observam a distância como dificuldade para continuidade dos filhos no decorrer do ano letivo, devido ao esforço físico necessário para chegar aos novos polos.

Conforme a LDB a educação deve ser ofertada aos alunos residentes no campo, em comunidades indígenas e quilombolas, estes sujeitos têm direito e devem ser amparados para garantir o ensino nas redes municipais e estaduais, dessa forma cabe ao Conselho Municipal de Educação ter em sua composição representantes do âmbito escolar e das comunidades para que a realidade e demandas dos alunos seja considerada para o planejamento e implementação de ações nas escolas.

Apesar da temática ter impacto direto na vida das comunidades, ainda tem sido pouco debatida, a concepção de escola no campo como preservação sociocultural e desenvolvimento desse núcleo, tem sido negligenciada, a escola nessas comunidades, ainda que em condições

precárias e em menor porte, são a representação de resistência dos sujeitos, onde o povo do campo vive e trabalha para sua sobrevivência, a construção de uma escola, ainda que multisseriada é um patrimônio público dessas comunidades, a nucleação de escolas do campo no Pará, leva em consideração redução de custo e adequações administrativas, sem ponderar a relevância do território a qual estas foram construídas pelas comunidades.

Acerca das políticas públicas de Educação do Campo implementadas nas escolas municipais do Pará, compreende-se que, em grande parte, apesar de haver uma consultoria com alguns membros da comunidade, não consideram o aspecto humanístico que as pequenas escolas promovem, mas do que uma questão orçamentária, a escola precisa ser pensada a partir das demandas daqueles que a utilizam, e quando os gestores pensam uma escola no campo sem preponderar os reais os anseios e precisões dos sujeitos do campo, perpetua uma invalidação das conquistas de lutas pela reafirmação desses sujeitos como atuantes nos seus espaços, capazes de promover mudanças e perpetuar sua cultura, tradição, trabalho e modo de vida nesses territórios.

Por tanto, as políticas devem ser pensadas não apenas para o sujeito, mas pelo sujeito do campo, para que as tomadas de decisões acerca da nucleação das escolas no campo, não se consolide apenas como base em argumentos financeiros, e que não venha a reprimir o campo como um lugar de produção de educação, excluindo o direito de o aluno ter escola onde vive e tem maiores condições de se descolar e maior facilidade de acessar e frequentar.

Conforme Madeiros, Cruz e Patrício (2017) a nucleação das escolas no Pará, apresentaram contradições, pois as Escolas Polos apresentaram problemas de deterioração desses locais, não apresentando condições físicas e estruturais necessárias por lei, também apresentando problemáticas quanto à situação pedagógicas, pois uma parcela dos estudantes são obrigados a se deslocar diariamente para longas distâncias, principalmente, diante das dificuldades de rodovias e hidrovias na região Amazônica, que exigem o transporte escolar não apenas em ônibus, mas também em barcos, sendo que estes transportes, em sua maioria, não cumpre os requisitos de condições de uso e segurança para os alunos, expondo-os em situação de vulnerabilidade durante o trajeto, por não ofertar equipamentos básicos de segurança.

Os transportes escolares, comuns nas pesquisas no Pará, são caminhonetes, micro-ônibus e rabeta (pequeno barco motorizado), além das condições de estrutura dos veículos, tendo proteções laterais nas caminhonetes fora do padrão de trânsito, a ausência de monitor para acompanhamento dos alunos, superlotação, ausência de cintos de segurança, nos transportes hidroviários é relatado a falta de proteção de coberturas e de coletes salva-vidas,

sendo um fator de exposição aos intemperismo frequente na região, que possui um clima quente e chuvoso, o transporte pode ser afetado pelas situações do aumento/diminuição do volume do rio.

A distância exige alto esforço dos alunos, com ou sem transporte escolar, para percorrer diariamente o trajeto de ida e vinda da escola, isso interfere no rendimento desses alunos devido ao esforço físico para chegar até a escola, alguns dormem durante as aulas, apresentam comportamento mais estressado, todas essas situações desmotivam o aluno a permanecer na escola.

A ausência, insuficiência e precária dos serviços de transporte escolar, levam ao quadro de baixa frequência ou abandono escolar, comprometendo o cumprimento do calendário escolar e, por conseguinte, o ano letivo do educando, prejudicando os alunos por não oferecer condições seguras para a sua viagem até a escola e seu retorno para sua casa. Isso gera um impacto direto sobre a educação do aluno e sobre a comunidade, pois se as pessoas das comunidades não tiverem acesso aos estudos, por conta da exposição e obrigatoriedade às constantes migrações, tornam o processo de ensino comprometido e irregular, enfraquecendo a resistência e modo de vida dos sujeitos do campo.

Neste sentido, para Hage (2014) evidencia-se que permanência de escolas e ampliação do ensino nas comunidades, com devidos investimentos e condições estruturais e pedagógicas, torna-se uma abertura para ampliação do conhecimento produzido e aplicado do campo, com os sujeitos do campo e para o campo. Por tanto, o enfraquecimento dessas escolas e o fechamento das mesmas, tem efeito negativo para a comunidade, pois contraria os princípios de conferidos em lei de um processo educativos de pleno acesso a todos e a garantia da continuidade dessas pessoas no seu lugar, desenvolvendo-se a partir da educação do campo, em conformidade com a Lei no 12.960/2014.

O proposto em lei, parece trazer mais dignidade e maior conforto aos alunos, contudo, a prática tem sido observada com diversas ressalvas, visto que as Escolas Polos também ofertam o ensino com diversas dificuldades. Defende-se que na prática, o fechamento causa uma privação do acesso aos conhecimentos, principalmente de comunidades onde as famílias apresentem menor poder aquisitivo, pois a distância entre as escolas e a comunidade, bem como a precariedade do sistema de transporte quando existente, compromete o acesso e permanência dos alunos na escola.

Em um aspecto mais amplo, questiona-se a desarticulação da oferta de ensino e de formação de sujeitos críticos do campo, com consciência de sua realidade e cultura nas comunidades, onde essa manobra de fechamento de escolas oprime a classe trabalhadora

tendo mais barreiras para adquirir formação, e permitir a reflexão e transformação do seu meio. Desta forma, essas políticas educacionais que visam corte de orçamento, buscam reafirmar a condição de exclusão dos sujeitos do campo, e a luta pela manutenção da escola do campo, bem como por melhores condições estruturais, pedagógica e de valorização dos profissionais são caminhos que devem ser considerados, pois as escolas dentro das comunidades são caminhos para a mudança e melhoria da vida dos sujeitos do campo.

### **Sistema de Organização Modular de Ensino (some) no Campo Paraense**

O Sistema de Organização Modular de Ensino é uma política implementada no Pará a partir da década de 80, que objetiva permitir o acesso à educação pública para as populações do campo, tendo como foco o ensino médio, para jovens das comunidades camponesas.

Para Brayner,(2013) os alunos de áreas distantes das capitais foram historicamente prejudicados, com o pretexto de baixa densidade demográfica as escolas que ofertavam o ensino fundamental e, principalmente, o ensino médio encontravam-se em áreas distantes exigindo o deslocamento do mesmo para a conclusão de seus estudos.

O sistema de ensino modular apesar de ter sido pensado como um projeto transitório, após sua implementação foi discutido e proposto como uma política pública devido à necessidade de atender o ensino médio nas comunidades camponesas que apresentavam uma defasagem de matrículas e permanência destes alunos devido as grandes distâncias entre elas.

Portanto, este modelo tem como objetivo garantir o acesso à educação básica e isonomia nos direitos assegurando a escolarização de alunos, especialmente no ensino médio, a fim de expandir as oportunidades educacionais para as populações no interior do Estado.

Rodrigues e Silva (2018) explicam que a relevância desta política pública está não só na possibilidade de tornar acessível e expandir o atendimento para os alunos na área rural, como reformular e periodizar o ensino de modo que atendesse à longo prazo a inserção desses alunos nas salas de aula, adaptando o currículo e o período seguindo as diretrizes educacionais do tempo mínimo de aula e a sazonalidade que a escola rural exige.

Dessa forma é apresentado na lei um circuito com um conjunto de localidades onde haverá o funcionamento das aulas e continuidade do ano letivo, periodizado conforme a URE em que o docente for lotado, por tanto, cabe a este docente atuar na sua disciplina, se deslocando para as localidades conforme a necessidade das comunidades.

### **Aspectos históricos de implementação e abrangência**

O projeto some se constitui em uma experiência do governo na área de ensino implementada dia 15 de abril de 1980, voltado ao atendimento de uma população do interior que ainda não tinha acesso ao ensino regular.

Conforme Pereira (2016) o SOME surgiu dentro de uma lógica populacional que aumentava cada vez mais a sua demanda, visto que nessa mesma época se expandia os grandes projetos na Amazônia aumentando o processo de migração e conseqüentemente a demanda para o some com aumento de municípios e expansão de carga horária para os docentes.

O destaque para os estudos iniciais para as alturas Glória Rocha e da Maria Saraiva da UEPA que abordaram o estudo das populações camponesas que exigiam, mais escolas e direitos de prosseguimento dos estudos objetivando maior participação possível no processo de cidadania e de transformação de vida.

As publicações acadêmicas foram importantes para pressionar o Governo do Estado no fim do processo ditatorial onde foi feita a diagnose dos Municípios do Estado para implementação do SOME nos primeiros municípios do Estado em quatro municípios: Igarapé-mirim, Igarapé-açu, Nova Timboteua e Curuçá.

Em 1980 o projeto foi implementado nestes quatro municípios inicialmente, e, posteriormente foram expandidos para outros municípios do Estado no intuito de qualificar a mão de obra no interior, com isso o Estado começou a implementar um processo seletivo para compor o quadro de professores.

Neste modelo itinerante de ensino o SOME foi fundamental para vagas para alunos de áreas rurais e para ter docentes que saíssem das capitais para os interiores, houve um movimento de incentivo por parte do Estado, que oferecia uma gratificação a mais para incentivar o profissional a trabalhar em áreas distantes, por meio de uma organização curricular que era segmentado em módulos sendo cada um composto por 45 dias, em que o docente ficava em cada localidade.

Rodrigues e Silva (2018) explicam que foi importante a inicialização do SOME para democratização da educação, a ida dos professores para os interiores na década de 80 garantiu uma troca de experiências importantes, o projeto que se limitava os municípios foi se expandindo para vilas e isso permitiu o acesso escolar a pessoas de áreas mais distantes, diminuindo a necessidade de migração destes alunos, o processo de expansão atende mais de 400 localidades atualmente e fez com que o projeto se consolidasse, para que a partir da Lei 7.806 de 29 de abril de 2014 passasse a ser uma política pública de estado deixando de ser um projeto para ser uma política pública que se expandiu e consolidou.

### **Principais características do SEI**

Este projeto foi pensado de uma forma periodizada em polos e módulos, tendo por características apresentação de cada módulo em um período de 50 dias, seguindo uma lógica de rodízio dividida em circuitos.

Nestes circuitos os professores são lotados na jornada integral de 40 horas semanais, de acordo com as suas respectivas disciplinas e os mesmos devem desenvolver seus conteúdos e atividades conforme os projetos educacionais planejados para cada comunidade como forma de complementar a carga horária.

É especificado que o docente pode complementar sua carga horária com projetos educacionais dentro de sua disciplina, a fim de atingir a jornada de 40 horas semanais, em situações em que as turmas não abrangiam a carga horária necessária para a sua lotação.

Para Brayner,(2013) os projetos por sua vez devem ser pensados de forma a tornar os conteúdos mais práticos e compreensíveis para os alunos, identificando o modo de vida das comunidades e trazendo uma lógica de organização pedagógica dentro do sistema modular que permita o desenvolvimento da aprendizagem significativa do aluno.

Para tanto, as escolas procedem com funcionamento em áreas rurais do Estado, utilizando espaços do município como sala de aula de escolas municipais que são temporariamente cedidas em horários em que estejam ociosos.

Os aproveitamentos desses espaços levaram ao surgimento das Escolas Polo, que são salas utilizadas para a implementação do ensino modular que apresenta especificidades como a inexistência de uma equipe gestora específica para esses fins, contudo, apresenta professores qualificados para dar prosseguimento ao funcionamento do sistema modular nestas localidades.

Para Rodrigues e Silva (2018) a composição da equipe gestora é feita pela Escola Sede situada numa cidade central, responsável no atendimento das demandas pedagógicas e administrativas dessa comunidade que são orientadas pela Unidade Regional de Educação próxima à comunidade.

Nesse processo de hierarquização organizacional pedagógico e administrativo, segue-se as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação com a coordenação estadual, unidade Regional de Educação com a coordenação regional, escola sede com a coordenação dos circuitos por município e a Escola Polo com funcionamento do circuito, e para estes fins é necessário a cooperação entre os municípios e estados.

### **Principais críticas a este sistema**

Para Pereira (2016) sobre as dificuldades é abordado a dificuldade de transposição da teoria para a prática, visto que os professores traziam conhecimentos científicos e se deparavam com dificuldades tanto em adequação da linguagem e metodologia quanto alunos que estavam no ensino médio, visto que alguns ainda necessitavam de um processo de alfabetização e letramento e dificuldade de deslocamento nos interiores.

O sistema de ensino modular apresenta falhas devido à recorrência de longos intervalos entre os módulos a longa espera para a vinda de um novo professor e a intercorrência do acúmulo de trabalho ou de aulas que são procedidas de forma apressada devido à recorrência de módulos com período reduzido.

Outro fator é o não cumprimento de 50 dias letivos, por parte de alguns docentes comprometendo a garantia mínima necessária dos conteúdos e da presença do docente para prover o ensino-aprendizado significativo para esses alunos.

O modelo de ensino pensado de uma forma em que não há uma regularidade do tempo escolar, e os espaços de tempo entre os módulos podem deixar o aluno desmotivado, limita o interesse e o tempo deixando em sala de aula diminuindo a sua socialização, e contribuindo para a evasão escolar. A instabilidade dos módulos é apontada como um problema que gera desmotivação na ausência de um professor.

Outro fator importante é a dificuldade para locomoção, visto que muitos alunos estão trabalhando estudando e esta dupla jornada gera um cansaço e desmotivação, ocasionando desistência serem possibilidades de conciliar ambas as necessidades.

Para Rodrigues e Silva (2018) o trabalho na área rural quando em áreas de plantação exige um grande esforço físico e o trabalho braçal. Além disso, exige que o contexto do estudo se adequa as condições de trabalho no setor privado, em que além de exaustivo, muitas vezes os alunos não têm a disponibilidade do tempo para o prosseguimento de seus estudos, reforçando a necessidade de um modo de ensino que se adapte a estas questões e possibilite que o mesmo tenha acesso às escolas.

Em áreas de produção no setor primário e secundário exige uma grande subordinação do indivíduo a lógica capitalista, em que a propriedade privada limita a divisão do trabalho e se impõe sobre a relação de emprego. Por isso, um aluno da área rural que estude em sistema modular ainda encontra vários obstáculos na continuidade de seus estudos para a conclusão do

ensino médio, pois a lógica trabalhista do setor privado exige prontidão e disponibilidade do trabalhador para o cumprimento de metas de produção.

### **Sistema de Educação Interativa (sei) no Campo Paraense**

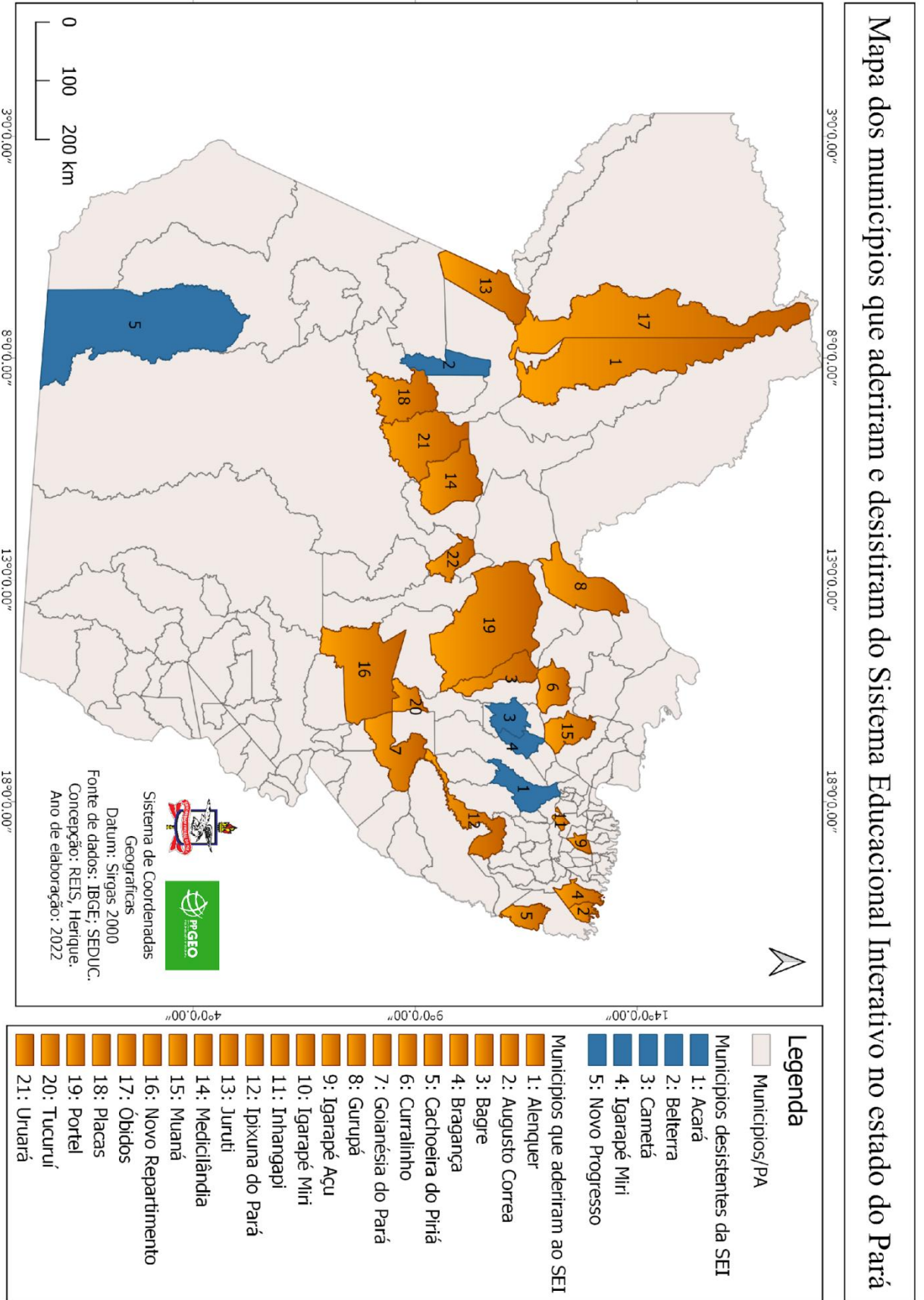
Conforme Silva e Damascena (2021) o Sistema Educacional e Interativo (SEI) consiste em uma metodologia de ensino médio presencial via mediação tecnológica e na região paraense foi implementado com auxílio da Secretaria do Estado de Educação do Pará para as turmas de Ensino Médio regular em comunidades do estado.

Está prática é indicada para etapa final de Educação Básica onde os alunos do ensino médio de áreas rurais necessitam de adaptações para que se consiga prosseguir os estudos, portanto o governo disponibiliza o ensino médio regular em comunidades camponesas afastadas no interior do estado no intuito de atender os alunos concluintes do ensino fundamental, em áreas rurais onde não tenha o número de vagas para atender esta demanda quando superior ao número de vagas ofertadas ou não possua a modalidade ofertada nas escolas públicas rede estadual.

Para Silva *et al.* (2020) com base no estabelecimento de metas a serem cumpridas pelo Conselho Estadual de Educação do Pará com base nas legislações como a expressa na lei número 13.415/17 que alterou a lei 9.394/16 reconhecendo a demanda de alunos em processo de conclusão do Ensino Fundamental e Médio que necessitavam de atendimento escolar para a universalização da Educação estabelecida nas metas, por tanto, houve uma movimentação para implementação do ensino médio presencial com mediação tecnológica.

A concepção central do SEI é possibilitar uma alternativa metodológica coerente com a realidade dos educandos, a fim de atender os alunos concluintes do Ensino Fundamental de áreas rurais mais distantes ou que não consigo oferecer o número de vagas de acordo com a alta demanda, portanto, o uso de tecnologias e comunicação viabilizaria uma esfera diferente de ensino na qual o professor teria auxílio das tecnologias e de um intermediador para promover o processo de ensino aprendizado destes alunos.

Mapa 3 - Mapa dos Municípios que Aderiram e Desistiram do SEI no Estado do Pará.



Para Matos, Reis e Campos (2021) o processo histórico de educação no campo ganha visibilidade com a diminuição de alunos nas salas de aulas, de escolas no espaço agrário, com alunos que não completam o ensino médio, que tem vários fatores: necessidade de trabalhar, falta incremento estrutural nas escolas, ausência do corpo pedagógico, dificuldades de viabilidade das vias e dos meios de transporte entre outras situações que comprometem a oferta de ensino de qualidade para os alunos nestes locais.

Para a perspectiva na ordem legal e organização das diretrizes que possibilitassem a implementação do ensino com esta metodologia foi feita uma efetivação política através de metas que pudessem acessar a implementação do SEI como forma de Educação do campo nos municípios do estado paraense.

O governo percebendo a necessidade de atendimento às Comunidades do campo do Estado do Pará, fez a substituição conforme a lei do Some para o SEI, conforme o Conselho Estadual de Educação do Pará por meio da resolução nº 202 de 2017 estabeleceu as metas até 2025 contemplando o municípios do Estado atendendo alunos na oferta de Ensino Médio regular de comunidades camponesas do Estado do Pará, ofertando uma metodologia com o uso de inovação pedagógica na intenção de trazer mais qualidades do ensino permitindo aos alunos a conclusão dos estudos sem a necessidade de migrar de suas origens.

Para Peroni e Carvalho (2019) o projeto foi pensado pelo programa de melhoria de qualidade e expansão de cobertura da Educação no Pará, viabilizado financeiramente pelo governo estadual junto ao banco interamericano de desenvolvimento que foi resultado de um pacto para a educação na parceria do setor público e privado.

As proposições restauradas pela secretaria de educação do estado para a comunidades do campo, foram pensadas diante da necessidade de levar o ensino aos municípios, respeitando as condições de cultura e identidade local, com o objetivo de democratizar o ensino, e fazer com que os alunos de 15 a 17 anos consigam concluir o seu ensino fundamental e médio.

Neste sentido, a necessidade de implementação em razão do Ministério da Educação constatar a necessidade de informação de alunos diante do papel da escola de desempenhar conhecimentos e habilidades para que os mesmos consigam adentrar ao mercado de trabalho e se destacar no mercado competitivo e globalizado, para que os mesmos tenham direito à formação no ensino médio para ter o acesso ao ensino superior.

Para Gutierrez e Ferreira (2019) o Ministério da Educação também justificou a reforma no ensino médio diante do baixo rendimento dos alunos das avaliações nacionais como o Saeb,

Ideb e Pisa, também considerou a dificuldade de acesso dos alunos das áreas rurais seja pela dificuldade de transporte virgular precariedade escolar ausência de merenda ou da ausência de profissionais na educação para trabalhar nas áreas mais remotas, diante disso estabeleceu estratégia de expansão do sistema de organização modular de ensino para atender as demandas da população do interior do estado.

Contudo, diante das novas tecnologias de formação e comunicação e suas implementações multifacetadas em sociedade, e também como modalidade de ensino à distância uma percepção no uso de tecnologia no processo de ensino-aprendizagem os alunos, viabilizado por meio de uma proposição de ensino interativo com o SEI que possibilita o acesso do aluno ao conhecimento e a continuidade dos seus estudos.

Para Gutierrez e Ferreira (2019) sobre as características as aulas são transmitidas diariamente gravadas no centro de mídias localizado na sede em Belém do Pará, ministrada por docentes de suas respectivas disciplinas, seguindo um planejamento de conteúdo que é recebida nas comunidades camponesas pelos alunos e contempla assuntos e atividades que são mediadas por professores nas salas das escolas.

Neste sentido, as escolas são adaptadas para ter umas exclusivamente neste segmento, E cabe aos docentes mediadores aplicar as atividades didáticas diante da metodologia de ensino presencial com mediação tecnológica interagindo com os alunos, falando dúvidas e realizando práticas pedagógicas e dinamitem as aulas tendo estímulo e mantendo um ensino efetivo.

Em termos estruturais a escola deve acertar uma sala com rede via satélite e uma TV instalada dedicada para as aulas neste segmento, contendo ainda outras vias técnicas como microfone para comunicação, computador com todos os conectores externos necessários para seu funcionamento e a internet para que haja a comunicação via chat online e que esse conjunto de ações e tecnologias possibilitem assegurar aprendizado dos alunos. Assim, todos são ofertados conectividade via satélite, gerador de energia, aparelho de televisão câmera, microfone, impressora, armário, antena e manutenção dos equipamentos.

Para Silva *et al.* (2020) o ensino presencial por meio de interação tecnológica é uma das práticas do ensino híbrido buscando metodologias ativas, o processo de mediação entre o professor palestrante e o professor mediador como colaboradores para processo de ensino-aprendizado deste aluno tem apoio nos artifícios tecnológicos, contudo ou Pilar deste processo está no planejamento dos conteúdos e as habilidades e competências a serem desenvolvidas, no desenvolvimento de práticas pedagógicas e de metodologias e didáticas que colaborem para o aprendizado entre as partes de forma harmônica e dinâmica.

Os alunos devem completar de forma presencial os estudos durante o ano letivo cumprindo 200 dias letivos com a carga horária mínima de 800 horas por ano conforme a lei 9.394/96 de diretrizes e bases da educação nacional o processo avaliativo e de presencialidade segue o padrão nacional tendo projetos pedagógicos segundo as especificidades do local tendo em vista as particularidades do aluno que vivencia em áreas de difícil acesso.

Para Silva *et al.* (2020) os docentes que ministram as aulas são profissionais licenciados e conformação continuada de acordo com as disciplinas específicas e os professores mediadores bem tem formação e licenciatura ambos com habilidades e formação continuada em recursos tecnológicos para que consigam desenvolver as práticas diante da necessidade de adaptação às tecnologias que este segmento exige.

O tempo de aula estruturada em 55 minutos é dividido sendo 25 minutos para o professor ministrante, e o restante é dividido para as atividades conduzidas pelo professor mediador e as trocas de dúvidas e resumo da aula feito na interação entre professor ministrante, mediador e aluno.

A abrangência do SEI tem como meta atingir um total de 5.000 alunos nas diferentes regiões de integração do Estado do Pará, viabilizado diante da instalação de 145 pontos de transmissão de aulas nesses interiores que permitiram o acesso em favor da diversidade das populações do campo, contemplando as comunidades tradicionais e povos indígenas, população de camponesas e quilombolas, por meio da ação de um sistema interativo mobilize o acesso à educação escolar até as comunidades do campo.

### **Principais críticas a este sistema**

Para Matos, Reis e Campos (2021) os alunos necessitam da formação enquanto os sujeitos camponeses que lutam historicamente por condições de acesso à educação básica e superior, e necessita de uma formação de forma participativa e que contemple as demandas das populações tradicionais, garanta a oportunidade de estudo na educação formal e tenha políticas públicas direcionadas ao processo de ensino de qualidade.

Esta modalidade de ensino presencial com intermédio de tecnologias foi pensada de uma forma para que os alunos conseguissem ter acesso e concluir seus estudos, porém apresenta Barreiras para sua implementação e questionamento sobre a sua eficiência.

Neste sentido, a modalidade embora utilize tecnologia de transmissão ao vivo via satélite, as aulas são gravadas para servir em caso ocorra problema e para que possam ser

revistas posteriormente. Do ponto de vista pedagógico as aulas gravadas já diminuem a interatividade no processo de ensino-aprendizado e de interação entre professor e aluno.

Para Peroni e Carvalho (2019) essa proposta também tem sido questionada devido ser observado uma forma do governo e diminuir a contratação de profissionais de educação minimizar custos de qualificação docente e diminuir o custo de deslocamento, esse corte orçamentário para educação tem um impacto direto no ensino dos alunos, visto que cabe uma responsabilidade para apenas um profissional monitor ter a capacitação de auxiliar os alunos em diversas disciplinas, e limita o processo de aprendizado pois com as aulas gravadas os alunos só poderão tirar dúvidas com o professor monitor, que pode não ter a formação específica no curso do qual o aluno tenha dificuldade.

Nesse processo de uso de tecnologia que sublima a presença de professores das áreas específicas no atendimento dos alunos, discute-se desarticulação do processo de valorização do profissional e qualificação do mesmo, um distanciamento das práticas que potencializem o modo de vida e de emancipação dos alunos enquanto sujeitos de sua comunidade, devido à limitação das interações diante de aulas que podem ser gravadas, proibindo o desenvolvimento dos alunos no processo de formação e preparação do seu pleno exercício de cidadania.

O currículo segue as diretrizes nacionais, contudo apresenta especificidades levando em consideração as realidades da comunidade, das atividades e vivências do campo, contudo questiona-se a diminuição de investimentos destinados para que os alunos tenham um ensino de qualidade nas escolas regulares de forma presencial, percebendo uma realidade excludente, que limita a oferta de vagas para as populações do campo.

Segundo Costa, Farias e Conceição (2021) um fator importante é que a redução de Investimentos em escolas regulares, defasa a estrutura composição do corpo pedagógico e de investimento para que os profissionais sejam qualificados e valorizados e para que os alunos tenham acesso a vagas em escolas em condições de aulas presenciais negligenciando um direito adquirido em lei, de acesso e procedimento dos seus estudos para que o aluno não tenha a necessidade de sair do seu ambiente de origem para migrar em busca de escolas nas áreas urbanas.

O número de alunos em processo de desistência ausência escolar e abandono segue uma realidade de uma perspectiva neoliberal excludente, no qual a diminuição de investimentos impacta diretamente nas necessidades e desenvolvimento das populações do campo, tendo em vista que esses segmentos de modalidade presencial coloque em risco o acesso destes alunos ao ensino superior e ao mercado de trabalho por não ofertar estrutura

física, alimentar, de viabilidade de transporte, de disponibilidade de docentes do corpo pedagógico de qualificação para os profissionais para que o aluno tenha um conjunto de condições de estruturar Seu ensino em sua área de origem.

As ações concebidas numa lógica neoliberal negligenciam direitos sociais e impacta diretamente nas lutas do campo, ter uma educação no meio rural com uso de tecnologias que abrange a necessidade de 5.000 alunos em média nas regiões do Estado por meio de 145 pontos de transmissão de aula ainda é uma condição não atingida e que se mostra fora da realidade, visto que as populações do campo necessitam de um acesso e de um ensino de qualidade.

Segundo Costa, Farias e Conceição (2021) outra crítica apresentada a necessidade de políticas públicas que atendam a educação na oferta de conteúdos e livros didáticos condizentes com as necessidades das escolas do campo, seja por meio da adequação dos conteúdos e também nas quantidades condizentes como a variedade de ensino, uso de materiais pedagógicos e tecnológicos que atribuam maior qualidade ao ensino.

#### 4. O LOCAL DE ESTUDO: AS COMUNIDADES EM TORNO DA VILA MAIUAUATÁ E A ESCOLA DALILA AFONSO CUNHA

*As dimensões únicas de educar em meio  
às singularidades territoriais da Amazônia.*

O município de Igarapé Miri, localizado no Pará, na área conhecida como região do Baixo Tocantins, conta com uma área territorial de 1.996,84 km<sup>2</sup> e uma população estimada em 62.355 habitantes, o município apresenta características geográficas distintas e relevantes para o seu desenvolvimento.

Igarapé-Miri encontra-se situada no estuário do Rio Tocantins, uma área de grande importância ecológica e socioeconômica do nosso estado. A presença de numerosas ilhas, igarapés e furos é uma característica marcante da região, contribuindo para a diversidade de ecossistemas e a paisagem singular. Esses elementos hidrográficos desempenham um papel fundamental na configuração territorial das comunidades locais, oferecendo recursos naturais e oportunidades para atividades como pesca, navegação e turismo fluvial.

Os rios Meruú-Açu e Maiauatá, que atravessam o município, são de extrema importância para a cidade. Além de possibilitarem o acesso à foz do Rio Tocantins, esses rios desempenham um papel vital no transporte fluvial de pessoas e mercadorias, impulsionando a economia regional. A sua navegabilidade ao longo do ano favorece a integração e o comércio entre Igarapé-Miri e outras localidades ribeirinhas.

Igarapé-Miri abriga comunidades camponesas que mantêm uma relação singular com seus territórios, desde as atividades econômicas as manifestações culturais. A pesca e a agricultura são práticas essenciais para muitos sujeitos, fornecendo subsistência e contribuindo para a economia local. A preservação dessas práticas e a valorização dos conhecimentos tradicionais são aspectos relevantes para a sustentabilidade socioambiental da região.

Este município possui um importante patrimônio arquitetônico e cultural, representado por igrejas antigas e festivais tradicionais. Esses elementos culturais são importantes para as territorialidades da cidade e atraem pesquisadores interessados em explorar sua história e tradições. O município apresenta um contexto territorial com potencialidades para o desenvolvimento sustentável e com grande diversidade de comunidades camponesas, ribeirinhas, indígenas e quilombolas.

Nosso local de estudo é a escola Dalila Afonso Cunha localizada na vila Maiuauatá (1° 51' 9.605" S 49° 0' 58.806" W), a "vilosa" como é conhecida, é um importante polo de encontro para as dezenas de ilhas localizadas ao seu entorno. As comunidades locais, têm uma estreita ligação com a pesca e a agricultura, utilizando técnicas e estratégias adaptadas às condições do território. A pesca desempenha um papel vital na subsistência dessas comunidades, proporcionando alimento e sustento para milhares de famílias. Nas

comunidades visitadas os rios e ecossistemas aquáticos são explorados de forma sustentável, respeitando os ciclos naturais e contribuindo para a conservação dos recursos pesqueiros.

Nas comunidades que utilizam a agricultura como principal meio de trabalho, os camponeses utilizam práticas de plantio majoritariamente pautado na agroecologia, valorizando a diversidade de cultivos e a preservação do solo. Muitas vezes, foram adotados métodos tradicionais de cultivo, como o plantio em pequenas roças ou sistemas agroflorestais, que promovem a sustentabilidade e a resiliência ambiental.

Além disso, as comunidades camponesas em Igarapé-Miri cultivam e conhecem bem as plantas medicinais e as práticas de cura alternativas. Esses conhecimentos são fundamentais para a saúde e o bem-estar das comunidades, além de representarem um importante elemento cultural. Na feira ribeirinha da vila é comum encontrar remédios caseiros produzidos com essas ervas.

Existem vários desafios enfrentados por essas comunidades, tais como mudanças

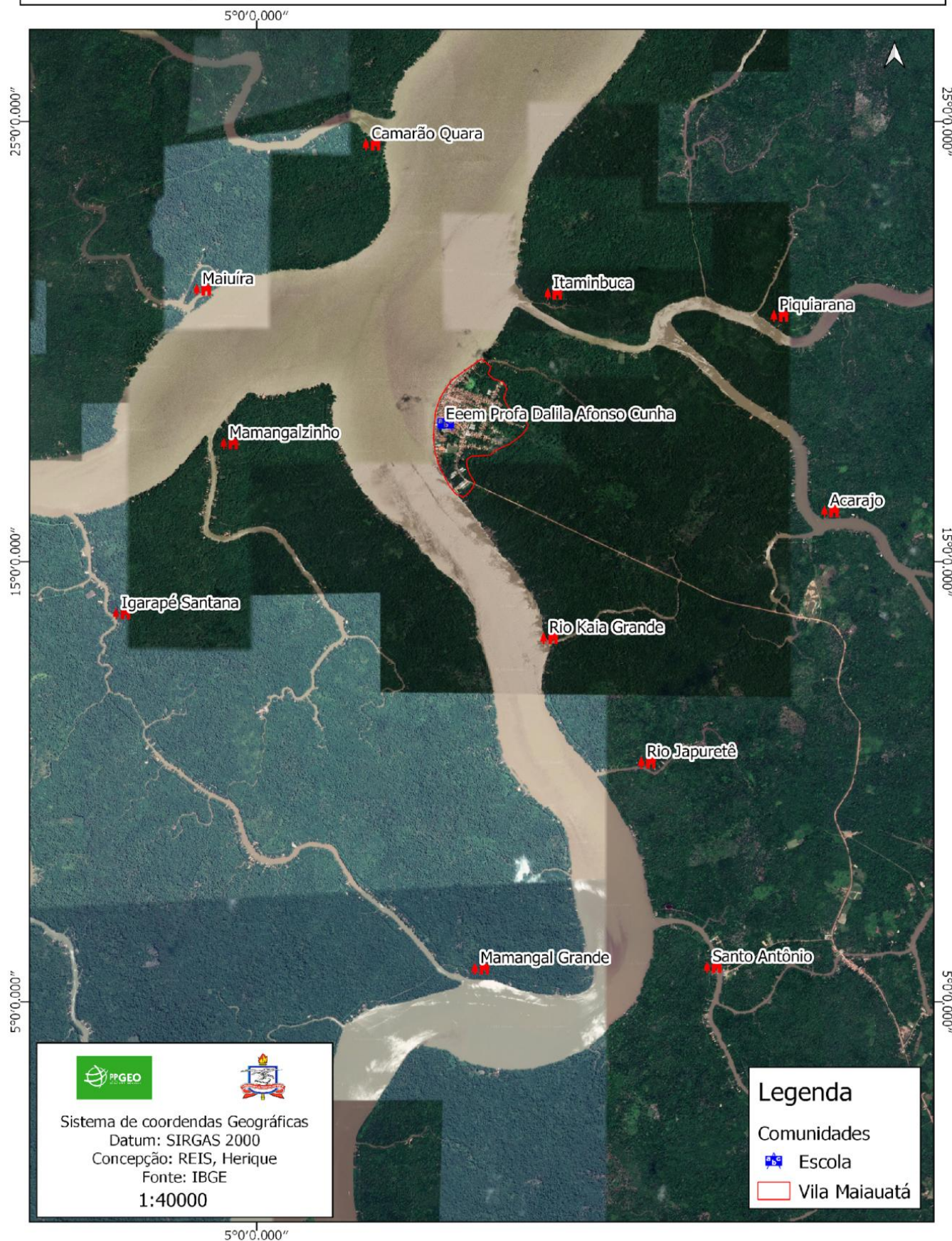
Figure 1 - Rio maiauatá e orla da vila de mesmo nome.



socioeconômicas, como a expansão da agroindústria, o crescimento urbano, a poluição dos rios, infraestrutura precária e o difícil acesso a saúde, educação e tecnologia de qualidade e contemplativas de suas territorialidades. A pressão sobre os recursos naturais, a disputa por territórios e a falta de reconhecimento de seus direitos são questões que demandam também

atenção e ações de proteção e valorização dessas comunidades, como aquelas que visitamos situadas as margens do rio Maiauatá e seus afluentes.

## Mapa das comunidades dos estudantes da DAC



## Comunidade de Piquiarana

A Comunidade de Piquiarana ( 1° 50' 20.742" N 48° 58' 32.995" W ) está localizada na margem do rio Piquiarana, afluente do rio maiauatá é composta, sobretudo, por famílias ribeirinhas, seu território está estreitamente ligada ao rio, este é um território fundamental para o modo de vida desses sujeitos, bem como nos aspectos socioeconômicos e culturais.

A economia da Comunidade Piquiarana é baseada principalmente em atividades de pesca, coleta e agricultura. O pescado e as frutas, são utilizados para consumo próprio e também comercializados na vila e em outras comunidades. A agricultura camponesa desempenha um papel importante na alimentação das famílias, com o cultivo de açaí, hortaliças, além da criação de animais de pequeno porte, porem o pescado, sobretudo de camarão é a atividade produtiva mais forte da comunidade.

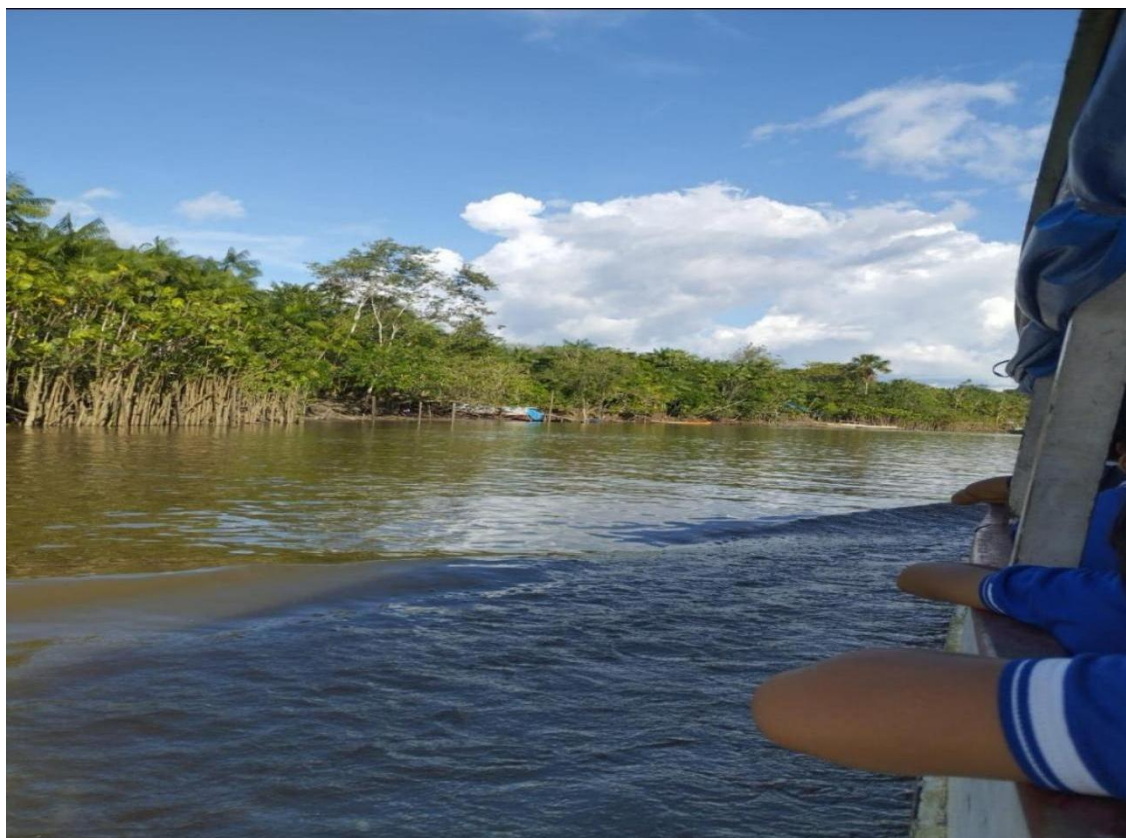
Figura 2 - Entrada da comunidade Piquiarana



A Comunidade Piquiarana possui uma organização social pautada no trabalho familiar, quando necessário as famílias se apoiam em algumas atividades, sobretudo em construções comunitarias, como a construção de igrejas, casas e centro comunitário. A relação dos sujeitos da Comunidade Piquiarana com o território é íntima com o território, não é só o espaço onde vive, mas do qual eles vivem, ao ser questionado sobre a importância dessa relação, um morador afirma que “a floresta e o rio são a provedores de tudo o que ele precisa

para a vida”. Em sua fala e em seu olhar foi possível perceber que ele não estava falando de recursos apenas, mas de elementos fundamentais para sua existência, desde a dimensão econômica até as dimensões do lazer, da religião, da cultura etc. São características que nos faz refletir sobre o real significado de território para estes sujeitos, como elemento vital para a sua vida.

Figura 2 - Alunos da comunidade piquiarana indo para a escola



### **Comunidade de Mamangal Grande**

A comunidade Mamangal está situada nas coordenadas geográficas  $01^{\circ}53'274''S$  e  $49^{\circ}01'701''W$ , localizada entre o rio maiauatá e o furo mamangal, é uma das comunidades mais distantes da vila maiauatá, o que dificulta o acesso a escola e outros espaços e serviços básicos. A ausência de uma unidade de saúde local requer que os moradores se desloquem até o posto de saúde da vila Maiauatá ou até a sede do município para receber atendimento médico. Em virtude dessa limitação, os moradores dependem principalmente de plantas medicinais cultivadas em seus próprios quintais para tratar das enfermidades mais comuns, como distúrbios intestinais e infestações parasitárias, especialmente em crianças. A escassez

de água potável pode ser um dos fatores que contribuem para essa realidade, uma vez que a água consumida por parte da comunidade é diretamente captada do furo Mamangal Grande.

A comunidade Mamangal se estabeleceu em uma região caracterizada por sua abundância de rios, igarapés e florestas. Estes são meios que desempenham um papel importante na sustentabilidade das atividades realizadas pelos sujeitos. A pesca é uma atividade central para a subsistência da comunidade, sendo uma importante fonte de alimento e também uma atividade econômica significativa.

Além da pesca, O açaí é de vital importância para os moradores, produzidos às margens do rio e áreas de várzea de maneira sustentável, respeitando os ciclos e utilizando técnicas tradicionais.

Figure 3 - Morador da comunidade Piquiarana “debulhando” açai.



Essas comunidades representam territórios nos quais os camponeses buscam autonomia territorial e sustentabilidade, desenvolvendo práticas de manejo sustentável, como a coleta de produtos florestais não madeireiros, a pesca e a agricultura camponesa. A organização socioterritorial dessas comunidades é marcada por valores de cooperação, solidariedade e preservação das tradições.

Nesse sentido, é fundamental que essas comunidades tenham seus territórios reconhecidos, garantindo o acesso aos recursos básicos para uma vida com mais dignidade. Além disso, é necessário promover políticas públicas que fortaleçam a autonomia dessas comunidades, garantindo a infraestrutura necessária e o apoio à valorização de suas práticas culturais, sendo a garantia da educação do campo fundamental nesse sentido.

Quanto mais “mergulhamos” nas diferentes comunidades e seus territórios, mais percebemos a importância de fortalecer as lutas dos camponeses por seus direitos territoriais e a emergência da educação do campo, como instrumento imprescindível também na luta pela preservação do meio ambiente e pelo reconhecimento de suas práticas sustentáveis. A articulação entre os movimentos socioterritoriais, como o MST, e as comunidades locais pode desempenhar um papel fundamental na defesa desses territórios e na promoção de um desenvolvimento mais justo e sustentável.

### Desafios da Escola Dalila Afonso Cunha na Educação do Campo: Um Contexto de Diversidade territorial.

Mapa 5 - Delimitação territorial da Vila Maiauatá.



Aqui, nosso objetivo é discutir os principais desafios enfrentados pela Escola Dalila Afonso Cunha (DAC) ao promover a educação do campo no turno da tarde. Com mais de 500 alunos do ensino médio provenientes de comunidades distintas, tais como Piquiarana, Maiuira, Igarapé Santana, Santo Antônio, Itaminbuca entre outras. A escola se depara com a complexidade de atender às necessidades educacionais dessas diversas comunidades e

promover uma aprendizagem significativa e de qualidade que esteja em consonância com as especificidades e particularidades dos territórios.

O Ensino Médio, etapa final da educação básica no Brasil, é um nível educacional, fundamental na formação de jovens, é frequentemente discutido não só pela maneira como é estruturado, mas também pelas significativas transformações que tem experimentado ao longo do tempo. Fernandes (1976) já apontava para problemas estruturais no sistema educacional brasileiro. Passados quase cinquenta anos, esses desafios persistem, com um foco central na incompatibilidade entre o ensino oferecido e as necessidades sociais da maioria da população brasileira. Esta questão ainda hoje é premente e demanda uma atenção cuidadosa.

Na Amazônia, o ensino médio enfrenta desafios como as desigualdades históricas, que impactam diretamente a educação. Nesse cenário, as políticas educacionais para o ensino médio e, especialmente, para a escola do campo, são frequentemente palco de tensões entre o governo e os movimentos sociais. Estes últimos buscam participações que reflitam uma democracia verdadeiramente inclusiva e representativa às especificidades territoriais.

Ao longo da história percebe-se que a educação se destaca como um instrumento vital para o processo de democratização da sociedade. A interação entre o conhecimento crítico-social e a ação pública na educação é um campo fértil de conflitualidades e tensões, mas essencial para o avanço nas políticas públicas e luta pelos direitos.

Para o camponês, a educação pressupõe resistência territorial e existencial, representa também oportunidades econômicas, e, não menos importante, a possibilidade de exercício pleno da cidadania e autonomia, além da inserção no espaço político, conquista de bem-estar social entre outros. Por isso, é importante ouvir e entender as perspectivas dos alunos, que são os principais sujeitos do processo educativo.

Fernandes (1981) argumenta que as falhas do Ensino Médio no Brasil são reflexo de uma industrialização tardia que não rompeu com estruturas oligárquicas tradicionais. Isso atrasou o desenvolvimento de um sistema educacional público democrático, um projeto que ainda hoje se mostra inacabado.

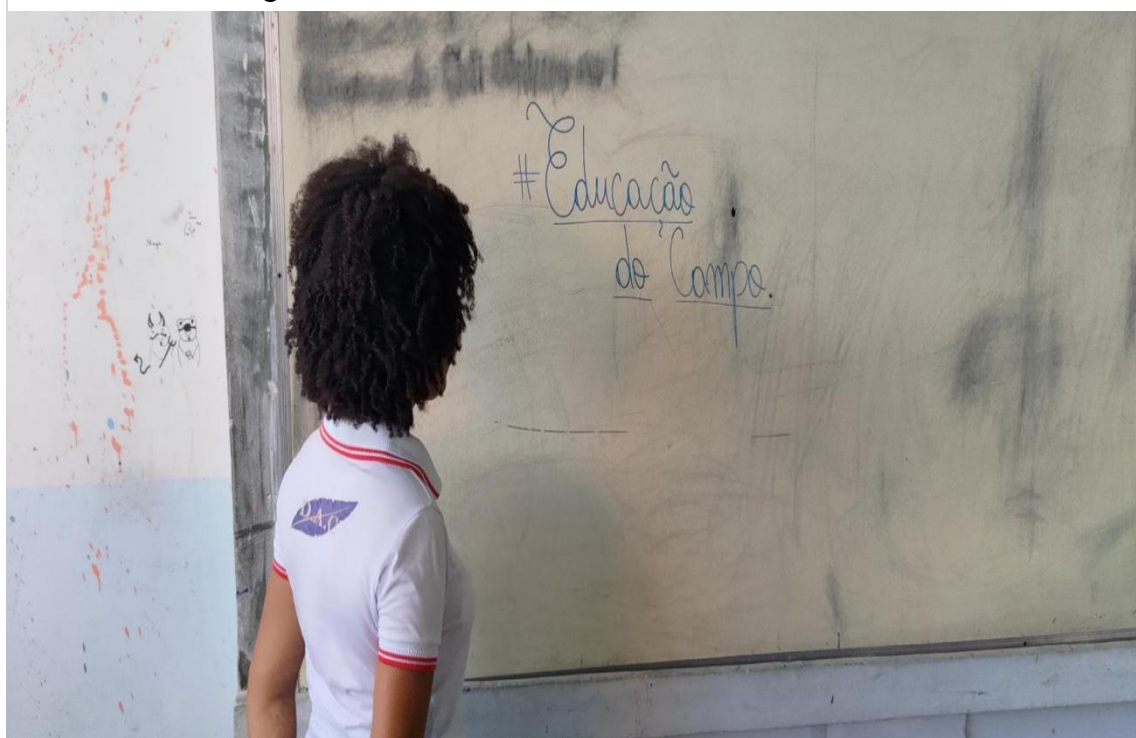
As inúmeras reformas que o Ensino Médio sofreu ao longo de três décadas evidenciam o grau de controvérsia e os desafios que persistem. A inclusão do Ensino Médio na educação básica obrigatória, conforme a Lei de Diretrizes e Bases (Lei Nº 9.394/1996), demonstra sua importância social e política. Contudo, questões críticas como dificuldades de acesso, permanência dos estudantes e qualidade do ensino ainda são prevalentes.

De acordo com a LDB, o Ensino Médio visa consolidar conhecimentos, preparar para o trabalho e a cidadania, desenvolver autonomia intelectual e o pensamento crítico, e fomentar

a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos. No entanto, a realidade frequentemente não corresponde a esses objetivos. A escola estadual Dalila Afonso Cunha enfrenta o desafio de atender às necessidades de uma população estudantil diversificada, com aducandos de distintos territórios e com diferentes atividades laborais, culturais. As políticas educacionais frequentemente falham em atender às especificidades regionais, como as encontradas na Amazônia, sobretudo por não contemplarem suas diferentes territorialidades.

As comunidades de Piquiarana, Maiuira, Igarapé Santana, Santo Antônio, Itaminbuca, Japuretê, entre outras, apresentam particularidades territoriais, socioculturais, econômicas distintas. Cada comunidade possui sua própria territorialidade e necessidades específicas. A

Figura 4 - Estudante do Terceiro ano da escola DAC.



escola busca compreender essas diferenças e promover uma educação inclusiva, que valorize a diversidade e respeite os conhecimentos e experiências trazidos pelos alunos.

A Escola Dalila Afonso Cunha, no turno da tarde, recebe uma significativa quantidade de alunos, aproximadamente 500, provenientes de comunidades diversas, tais como Piquiarana, Maiuira, Igarapé Santana, Santo Antônio, Itaminbuca, entre outras. Essas comunidades apresentam uma gama de particularidades nos costumes, tradições e modos de vida, enraizados em suas relações com os outros sujeitos, com a terra e com o rio. Compreender e respeitar essas diferenças é essencial para a escola ao trabalhar com a

educação do campo. O conhecimento prévio dos alunos, construído a partir de suas vivências nessas comunidades, deve ser valorizado e integrado aos processos de ensino e aprendizagem.

Essa diversidade está presente no cotidiano da sala de aula, ao passo que é um desafio, também é um recurso valioso que pode enriquecer o processo educativo, estimulando o diálogo intercultural, territorial e o respeito mútuo. A escola deve fomentar o reconhecimento e o valor dessas diferenças, promovendo a inclusão e a valorização das múltiplas perspectivas territoriais e culturais dos alunos.

Figura 5 - Abertura do evento fazer acontecer na escola DAC.



Para enfrentar esses desafios, a Escola Dalila Afonso Cunha adota diferentes estratégias como o diálogo entre coordenação e professores sobre a atuação pedagógica adaptada ao contexto camponês e às particularidades das diferentes comunidades. Existe um esforço do corpo docente, diretoria e coordenação fundamental que busca desenvolver uma abordagem pedagógica que envolva práticas educativas contextualizadas, estimulando a aprendizagem significativa e a relação entre teoria e prática, conectando os conteúdos curriculares à realidade vivida pelos alunos.

Além disso, o envolvimento das famílias e das lideranças comunitárias é de extrema importância. A escola promove a participação ativa dos pais e responsáveis, criando espaços para diálogo e colaboração, além de eventos onde possam compartilhar suas experiências, saberes e demandas, tais como o “fazer Acontecer” que ocorre anualmente na escola e destaca o protagonismo estudantil e a participação ativa da comunidade.

O evento em questão promove parcerias com organizações locais e instituições voltadas para a valorização dos saberes e práticas das comunidades. desenvolve-se gincanas, oficinas, feiras de projetos desenvolvidas pelos próprios alunos em parceria com professores e também contribui para a oferta de recursos complementares e atividades extracurriculares, abordando temas específicos das comunidades, associando a questão ambiental, ética, cultural entre outros.

Porém o currículo em si ainda carece de conteúdos específicos desses diferentes territórios, pois ele não reflete a vida cotidiana e a cultura dos estudantes ribeirinhos e camponeses, sobretudo com a utilização de um currículo semelhante ao das escolas urbanas, que negligencia os conhecimentos e práticas dos educandos e seus territórios.

O currículo focado em preparar os alunos para o mercado de trabalho, não corresponde às necessidades reais desses educandos, que deveria promover a autonomia profissional e o empreendedorismo no campo, respeitando as atividades como agricultura familiar, pesca artesanal, extrativismo e manejo florestal, que fazem parte do cotidiano desses sujeitos. Isso requer uma mudança de paradigma, de uma educação voltada para o mercado de trabalho para uma que fortaleça a conexão dos educandos com suas territorialidades.

O calendário escolar é um outro desafio, pois é inflexível e desalinhado com os ciclos produtivos dessas comunidades, que pode contribuir para problemas como desinteresse, repetência e abandono escolar. Até o horário das aulas devem ser ajustados, já que muitos alunos caminham longas distâncias ou dependem de barcos, canoas e rabetas para chegar na escola. A adoção de um calendário mais flexível, que considere as particularidades desses territórios é fundamental para garantir o direito a educação para estes educandos.

Analisando a Educação do Campo à luz da realidade educacional da Escola Dalila Afonso Cunho e das diretrizes e dispositivos jurídicos, como: o Parecer nº 36/2001 e a Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Decreto 6.040/2007, Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, Decreto presidencial nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. Entre outros, que instrumentalizam e direcionam o atendimento educacional para os agentes sociais no e do campo, percebe-se que:

1°. Apesar da Escola Dalila está vinculada ao MEC como Escola do Campo e ter seu corpo discente constituído, em sua maioria, por sujeitos do campo: ribeirinhos e campesinos, que vivem a dinâmica existencial a partir das relações que estabelecem com o meio onde residem, praticando a pesca artesanal, a agricultura familiar, o extrativismo e o manejo florestal. O modelo que escola oferece, para esses sujeitos, ainda está muito longe de ser considerado um modelo de Educação do campo ao considerarmos, o Currículo, a Metodologia e o Calendário.

2°. O currículo desenvolvido pela escola é o mesmo praticado nas escolas caracterizadas como urbanas e que atendem uma clientela urbanocêntrica com características e peculiaridades diferentes das dos sujeitos do campo. Isso faz com que o currículo torne-se descontextualizado e em desacordo as orientações e normativas jurídicas para a Educação do campo.

3°. A metodologia é outro ponto em desacordo aos dispositivos jurídicos e as peculiaridades dos agentes sociais do campo, atendidos pela instituição escolar. A proposta metodológica, assim como o currículo, visam a formação cidadã e a preparação para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho, focando apenas para a oferta de mão de obra exigida pelo mercado, esquecendo a formação para a autonomia profissional e a subsistência no campo.

4°. O calendário é contínuo, linear e inflexível que somado ao currículo e a metodologia geram desinteresse, desestímulo, repetência e abandono de muitos alunos que não conseguem acompanhar o calendário e as aulas, haja visto, que precisam trabalhar, principalmente nos períodos produtivos – dá pesca, do açaí, dá coleta extrativa, etc., para a subsistência pessoal e familiar. Os alunos que concluem o Ensino Médio, poucos conseguem dar continuidade aos estudos, ingressando no nível superior. Os demais, a maioria, continua desenvolvendo, da mesma forma, as atividades que desenvolviam antes de ingressarem no Ensino Médio. Dito isso, entendemos que o principal desafio da escola é se reestruturar quanto ao currículo, metodologias e calendário que contemple em sua diversidade, complexidade e riqueza cultural, os sujeitos do campo.

Figura 6 - Salas da escola DAC



## CONSIDERAÇÕES

Essas considerações não são finais, a escola Dalila e as comunidades atendidas por ela têm potencialidades únicas e realidades que demandam mais tempo, fôlego e esforço para trabalhos futuros, porém até aqui conseguimos, de modo geral, apresentar e dialogar sobre a problemática proposta - mesmo em contexto pandêmico o qual dificultou em muito os trabalhos de campo - além de realizar uma análise teórico-metodológico e levantamento de dados e informações sobre os ataques a educação do campo no Pará por meio do fechamento das escolas do campo a implementação do SEI em detrimento do antigo sistema de ensino denominado de SOME.

No que tange a análise teórica e metodológica podemos destacar que tais concepções apresentam possibilidades para compreender o espaço e território como duas categorias fundamentais para interpretar as distintas realidades, conflitualidades, tensões, dramas e anseios dos sujeitos atingidos pelo fechamento das escolas do campo e no desenvolvimento de modelos educativos que negam a realidade do campo.

Em relação ao levantamento de dados e informações sobre o fechamento de escolas do campo, pensamos ser fundamental destacar os autores (estado da arte) que vem contribuindo para esta temática, realizando um esforço de síntese de suas contribuições nos quadros e tabelas.

É possível identificar que os autores citados, não apenas geógrafos, como os de outras áreas do conhecimento, ainda que tenham utilizados diferentes abordagens teórico epistemológicas e conceituais, e tenham realizados suas pesquisas em contextos e conjunturas históricas, espaciais, políticas, econômicas sociais e culturais distintas, possuem alguns pontos em comum, entre eles os ônus implicados aos sujeitos que têm seus direitos negados, como o acesso a educação, fundamental para a vida com dignidade.

O trabalho de campo foi fundamental para compreender como esse fechamento das escolas do campo impactam as diferentes realidades geográficas e experiências territoriais, fazendo com que vários educandos migrem diariamente por terra e água para a escola polo (DAC). Outro ponto interessante do trabalho de campo foi conhecer as diferentes realidades dos territórios dos alunos e suas famílias seus valores, crenças, trabalhos e as conflitualidades inerentes.

A crise política e econômica a nível, regional, nacional e internacional, vem sendo utilizada como pretexto para orquestrar um conjunto de planos e metas antissociais, cujo golpe não foi o início, e abriu brechas para a ascensão de governos ultraneoliberais ao poder do Brasil que ainda está em recuperação.

Diante do contexto de degradação dos direitos humanos, do retrocesso social, do descaso com a educação e democracia, do sucateamento da saúde e da criminalização das lutas e mobilizações populares, temos emergência de pesquisas militantes e populares, que possam contribuir com a bandeira de luta dos movimentos socioespaciais e socioterritoriais, cuja o papel é decisivo para reduzir os danos e perdas para as camadas populares do campo e da cidade.

Em grande medida a dinâmica da produção espacial e territorial das camadas populares representam focos de resistência contra essas mazelas e danos sociais, a sua produção, quando contra hegemônica, reproduz nos espaços outras formas de se fazer política, cultura, arte, educação e história fortalecendo os avanços na luta contra a subalternidade, exclusão e desigualdades.

São elementos que podem ser observados nas comunidades camponesas, que produzem e reproduzem uma educação contemplativa e representativa. É possível afirmar que as transformações sociais, se iniciam, sobretudo, a partir da construção de uma educação

autônoma, daí o porquê da educação do campo ser um dos principais projetos da luta camponesa.

O campo é mais do que nunca o espaço de luta, resistência e vida, mas também de covardia, medo e morte, paradoxo este evidenciado nas conflitualidades de lógicas e racionalidades distintas e divergentes, das chacinas e violências camufladas. Esperamos que este trabalho possa contemplar a cientificidade, mas sem perder de vista; 1 – O papel social de denunciar os danos nas entrelinhas destas relações, processos e conflitos do campo; 2 – dos desequilíbrio de forças e contradições no cerne da relação campesinato-capitalismo, que vai desde as disputas pela terra, do modo de produção até a construção de paradigmas educativos; 3 – e por fim que possa servir como provocação de debates, para potencializar as discussões em prol da resistência camponesa.

Lutar sempre!

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1º edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. revisão da tradução e tradução de novos textos Ivone Castilho Benedetti – 4º ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2000. Verb. Sturm undDrang, 1014 p.
- ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do Capitalismo Agrário em Questão**. Hucitec/Edunicamp/ANPOCS. São Paulo, 1992.
- ADORNO, T. W. **Educação após Auschwitz**. In: **Educação e emancipação**. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- ALENTEJANO & ROCHA-LEÃO. **Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado?** Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n. 84, jul. 2006.
- ALTIERI, M. A. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. Porto Alegre: UFRGS, 1998, 110 p.
- ALVES, A. M. **O método materialista histórico-dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade**. Revista de Psicologia da Unesp, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2010.
- ARENDT, Hannah (1981). **A condição humana** São Paulo, Forense/Edusp.
- ARENDT, Hannah (2001). **Poder e violência** Rio de Janeiro, Relume Dumará, pp. 81-94
- ARROYO, M. G ; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o Movimento social do campo**. Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. São Paulo, 1999.
- Arroyo, M. G. (2004). **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Vozes.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: VOZES, 2004.
- BARROS. RP.; HENRIQUES. R.; MENDONÇA. R. **Desigualdade e pobreza no Brasil: retrato de uma estabilidade inaceitável**. Revista Brasileira de Ciências Sociais15(42):123-142. 2000.
- BASTOS, Elide Rugai. **As Ligas Camponesas**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- BATISTA, M. do S. X. **A educação popular do campo e a realidade camponesa**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., Caxambu, 2007. p. 17.
- BATISTA, M. do S. X. **Educação popular em movimentos sociais: construção coletiva de concepções e práticas educativas emancipatórias**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., Caxambu, 2005. p. 13.
- BATISTA, M. do S. X. **Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, 2006. p. 17.
- Bauman, Z. (2000). **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Bernstein, Henry. **Class Dynamics of Agrarian Change**. Halifax, Nova Scotia: Fernwood Publishing, 1996.

Bernstein, Henry. *Class Dynamics of Agrarian Change*. London: Heinemann, 1996.

Borras Jr., S. M., Edelman, M., Kay, C., & Zoomers, A. (2018). *Land Grabbing and Global Capitalism: Critical Perspectives*. London: Zed Books.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

Brandão, C. R. (2007). *O Que é Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação ?** São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação popular na escola cidadã**. São Paulo. Editora Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense. 1984.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Lei Nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). (acesso em 20/05/2021)

Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística–IBGE. **Censo Agropecuário 2006 – Agricultura Familiar: primeiros resultados–Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2009.

Brayner, C.N. M. (2013). *Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no Pará*(Dissertação de Mestrado). Universidade do Estado do Pará, Pará.

Caldart, R. S. (2002). *Educação do campo: entre o discurso e a prática*. Petrópolis: Vozes.

Caldart, R. S. (2011). *Educação do campo e escolarização: desafios à pedagogia do movimento social*. In: ARROYO, M. G. et al. (Orgs.). *Educação do campo: temas, pesquisas e experiências*. São Paulo: Expressão Popular.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CALDART, R. S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36.

Caldart, R. S. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março 2020.

CALDART, Roseli Salete. “**O MST e a Formação dos Sem Terra: O Movimento Social como Princípio Educativo**”. Estudos Avançados, vol. 15, no 43, 2001, p. 207-224

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Paulo Alentejano Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CAMACHO, R.S. **A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DISPUTA: RESISTÊNCIA VERSUS SUBALTERNIDADE AO CAPITAL**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, p.649-670, jul.-set. 2017.

CAMACHO, R.S. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 806 p. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2014.

CAMPOS, J. F. S. **Leituras dos territórios paradigmáticos da geografia agrária: análise dos grupos de pesquisa do Estado de São Paulo**. 388 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2012.

CARMO, E. S., CUNHA, F. F., & PRAZERES, M. S. C. (2020). **Transporte escolar na Amazônia: uma análise dos condicionantes de acesso de estudantes ribeirinhos à escola do campo**. RBEC Tocantinópolis/Brasil v. 5 e6897 10.20873/uft.rbec.e6897 2020. Disponível em: < [A Educação do Campo em Tocantins: análise de uma experiência \(semanticscholar.org\)](https://www.semanticscholar.org/)>. Acesso em 14/01/2022.

CARMO, E. S., CUNHA, F. F., & PRAZERES, M. S. C. (2020). Transporte escolar na Amazônia: uma análise dos condicionantes de acesso de estudantes ribeirinhos à escola do campo. RBEC Tocantinópolis/Brasil v. 5 e6897 10.20873/uft.rbec.e6897 2020. Disponível em: < [A Educação do Campo em Tocantins: análise de uma experiência \(semanticscholar.org\)](https://www.semanticscholar.org/)>. Acesso em 14/01/2022.

CARMO, Eraldo Souza do. **A nucleação das escolas do campo no município de Curalinho – arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação**. 2016. 274 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/8428>. Acesso em 14/01/2022>. Acesso em 14/01/2022.

CARMO, Eraldo Souza do. A nucleação das escolas do campo no município de Curalinho – arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação. 2016. 274 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/8428>. Acesso em 14/01/2022>. Acesso em 14/01/2022.

CHAYANOV, Alexander V. **La Organización de La Unidad Económica Campesina**. Buenos Aires: Ediciones Nueva Vision, 1974.

CHAYANOV, Alexander V. **Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas**. In: GRAZIANO DA SILVA, José; STOLCKE Verena (Orgs.). A questão agrária. São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

Cloke, P., Marsden, T., & Mooney, P. (2006). Handbook of Rural Studies. London: SAGE Publications Ltd.

COELHO, Maria Célia Nunes; MONTEIRO, Maurílio de Abreu; SANTOS, Ivaneide Coelho. Políticas públicas, corredores de exportação, modernização portuária, industrialização e impactos territoriais e ambientais no município de Barcarena, Pará. In: Novos Cadernos NAEA, v. 11, n. 1, p. 141-178, jun. 2004. Acesso em 25 Set. 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/viewArticle/264>.

CRUZ, Yonara Laize Rocha. SILVA, Cícero Da. Precarização da educação e fechamento de uma escola do campo na microrregião do Bico do Papagaio, Tocantins. 14(28):132-153, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/340314749\\_Precarizacao\\_da\\_educacao\\_e\\_fechamento\\_de\\_uma\\_escola\\_do\\_campo\\_na\\_microrregiao\\_do\\_Bico\\_do\\_Papagaio\\_Tocantins](https://www.researchgate.net/publication/340314749_Precarizacao_da_educacao_e_fechamento_de_uma_escola_do_campo_na_microrregiao_do_Bico_do_Papagaio_Tocantins). Acesso em:14/01/2022.

CRUZ, Yonara Laize Rocha. SILVA, Cícero Da. Precarização da educação e fechamento de uma escola do campo na microrregião do Bico do Papagaio, Tocantins. 14(28):132-153, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/340314749\\_Precarizacao\\_da\\_educacao\\_e\\_fechamento\\_de\\_uma\\_escola\\_do\\_campo\\_na\\_microrregiao\\_do\\_Bico\\_do\\_Papagaio\\_Tocantins](https://www.researchgate.net/publication/340314749_Precarizacao_da_educacao_e_fechamento_de_uma_escola_do_campo_na_microrregiao_do_Bico_do_Papagaio_Tocantins). Acesso em:14/01/2022.

DA SILVA ARAÚJO, Alcinei; DAMACENA, Fabíola Aparecida Ferreira; ROCHA, Carla Giovana Souza. Os desafios dos sistemas educacionais adotados no Ensino Médio Modular no campo na Escola Rui Barbosa, Medicilândia, Pará. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 6, p. e11877-e11877, 2021.

DA SILVA, Jéssica Cristina Ferreira; ASSUNÇÃO, Bruna Melo; DA SILVA, Valéria Cristian Soares Ramos. Ensinar e aprender em “novos” espaços educativos na Amazônia Paraense: uma análise do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Sistema Educacional Interativo/SEI/Seduc/Pará/Brasil. **Dialogia**, n. 34, p. 200-218, 2020.

Deleuze, Gilles, & Guattari, Félix. (1995). Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia, Vol. 1. (Trad. de Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão, Suely Rolnik). São Paulo: Editora 34.

Deleuze, Gilles. (1992). A Dobra: Leibniz e o Barroco. (Trad. de Luiz B. L. Orlandi). Campinas: Editora Papirus.

Deleuze, Gilles. (1997). Conversações. (Trad. de Peter Pál Pelbart). São Paulo: Editora 34.

Deleuze, Gilles. (1998). Diferença e Repetição. (Trad. de Luiz Orlandi). Rio de Janeiro: Editora Graal.

Deleuze, Gilles. (2013). Crítica e Clínica. (Trad. de Peter Pál Pelbart). São Paulo: Editora 34.

DEMATTEIS, Giuseppe. Sistema local territorial (SLOT): Um instrumento para representar, ler e transformar o território. In. **Desenvolvimento territorial e agroecologia**. ORGS: ALVES. F.A; CORRIJO. R.B; CANDIOTTO. L.Z.P. 1ª Edição, São Paulo. Expressão Popular. 2008.

DOS SANTOS COSTA, Maria da Conceição; DE FARIAS, Maria Celeste Gomes; DE LIMA CONCEIÇÃO, Darinêz. EJAI na Amazônia Paraense: ataques e resistências na luta pela educação pública e gratuita. **Revista Teias**, v. 22, n. 65, p. 413-430, 2021.

Edelman, Marc. The Logic of the Latifundio: The Large Estates of Northwestern Costa Rica since the Late Nineteenth Century. Stanford, CA: Stanford University Press, 1998.

FERNANDES, B. **Construindo um estilo de pensamento na questão agrária: o debate paradigmático e o conhecimento geográfico**. Livre Docência, FCT, UNESP, 2013.

FERNANDES, B. M. **Entrando nos territórios do Território**. In Campesinato e territórios em disputa. PAULINO, Eliane Tomiase; FABRINI, João Edmilson. São Paulo. p. 273-301. Expressão Popular, 2008.

FERNANDES, B. M. **Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais**. Revista NERA, Presidente Prudente, ano 8, n. 6, p. 14-34, jan-jun. 2005.

FERNANDES, B. M. **Sobre a tipologia de territórios**. In. SAQUET, Aurélio Marcos; SPOSITO, Eliseu Savério. Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo. p. 197-215. Expressão Popular, 2009.

FERNANDES, B. M.; WELCH, C. A.; GONÇALVES, E. C. Políticas fundiárias no Brasil. Roma: FAO, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A formação do MST no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A territorialização do MST - Movimento dos**

FERNANDES, Bernardo Mançano. Brasil: 500 anos de luta pela terra. In: Revista Cultura Vozes, número 2, ano 93. Petrópolis: Vozes, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MST - formação e territorialização. São Paulo: Hucitec, 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano. O MST no contexto da formação camponesa no Brasil. In. STROZAKE, Juvelino José. A questão agrária e a justiça. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2000.

FERNANDES, Florestan. **A Concretização da Revolução Burguesa**. In: IANNI, Otávio (org.). **Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante**. São Paulo: EXPRESSÃO POPULAR, 2004.

FILHO, Eraldo da Silva Ramos. De pobre sem-terra a pobre com terra e sem sossego: territorialização e territorialidades da reforma agrária de mercado. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MEDEIROS, Leonilde Servolo de; PAULILO; Maria Inez (Orgs.). **Lutas camponesas contemporâneas: Condições, dilemas e conquistas**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão** (5ª ed.). Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 31 ed. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 31 ed. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA, 1979 (Coleção Educação e Comunicação, v. 1)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: PAZ E TERRA, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 5 ed. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: EDITORA UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. Organização e Notas: Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: EDITORA UNESP, 2004. (Série Paulo Freire).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 46 ed. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA, 2005.

GIRARDI, E. P. Proposição teórico-metodológica de uma cartografia geográfica crítica e sua aplicação no desenvolvimento do atlas da questão agrária brasileira. 2008. Tese (Doutorado em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Unesp, campus de Presidente Prudente.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos Movimentos Sociais**. Paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

Goodman, D., Sorj, B., & Wilkinson, J. (1987). *From Farming to Biotechnology: A Theory of Agro-Industrial Development*. Oxford: Basil Blackwell.

GÖRGEN, F.S.A. Reforma agrária, mais necessária do que nunca, Mundo Jovem, entrevista. Porto Alegre. n°378, ano 45, julho, 2007.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUTIERRES, Dalva Valente Guimarães; DA COSTA FERREIRA, José Mateus Rocha. Parcerias público-privadas e Ensino Médio do Campo no Pará: a presença que SOME na interatividade proposta pelo SEI. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 3, p. 97-117, 2019.

HAESBAERT, Rogério. **Dadesterritorialização à multiterritorialidade**. In: **Encontro de Geógrafos da América Latina**, Anais. 10,2005, São Paulo. São Paulo: USP, 2005. p.6774-6792.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

Hage, S. (2014). *Educação do Campo: Os caminhos que trilhamos e os desafios que nos cercam*. Belém: Gráfica e Editora São Cristóvão.

HAGE, S.; CORRÊA, S. R. EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 7, p. p. 123-142, 30 dez. 2019.

HAGE, Salomão Antônio Mufarre. **Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo**. Educ. Soc. 35 (129) • Oct-Dec 2014 Disponível em:< <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014144531>>. Acesso em 14/01/2022.

HAGE, Salomão Antônio Mufarre. Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo. Educ. Soc. 35 (129) • Oct-Dec 2014 Disponível em:< <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014144531>>. Acesso em 14/01/2022.

HAGE, Salomão Mufarrej; CORREA, Débora Lisboa; BARROS, Oscar Ferreira; CRORRÊA Sérgio Roberto Moraes. **Educação Do Campo Na Amazônia: Retratos Da Realidade Das Escolas Multisseriadas No Estado Do Pará**. G. Ciências Humanas - 7. Educação - 10. Educação Rural. Anais da 57<sup>a</sup> Reunião Anual da SBPC - Fortaleza, CE - Julho/2005. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br>>. Acesso em 14/01/2022.

HAGE, Salomão Mufarrej; CORREA, Débora Lisboa; BARROS, Oscar Ferreira; CRORRÊA Sérgio Roberto Moraes. Educação Do Campo Na Amazônia: Retratos Da Realidade Das Escolas Multisseriadas No Estado Do Pará. G. Ciências Humanas - 7. Educação - 10. Educação Rural. Anais da 57<sup>a</sup> Reunião Anual da SBPC - Fortaleza, CE - Julho/2005. Disponível em: <<http://www.sbpcnet.org.br>>. Acesso em 14/01/2022.

Harvey, D. (1982). **The Limits to Capital**. Basil Blackwell.

HARVEY, D. Environnement construit et création de l'espace dans la société capitaliste.

**L'Espace Géographique**, v. 7, n. 4, p. 300-301, 1978. doi: <https://doi.org/10.3406/spgeo.1978.1838>.

HARVEY, David. **O espaço como palavra-chave**. Revista GEOgraphia. Rio de Janeiro: UFF, v. 14, n. 28, p.39, 2002.

HAYEK, Friedrich August Von. Os fundamentos da liberdade; introdução de Henry Maksoud; tradução de Anna Maria Capovilla e José Ítalo Stelle. São Paulo:Visão, 1983.

HESPANHOL, R A de Medeiros. Produção familiar: perspectivas de análise e inserção na microregião geográfica de Presidente Prudente. 2000. 264 p., Rio Claro, tese (doutorado em Geografia) UNESP, 2000.

JASPERS, Karl. Introdução ao Pensamento Filosófico. São Paulo: Cultrix/EDUSP, 1975.

JESUS, S.M.S. A (orgs.). **Por Uma Educação do Campo: Contribuições Para a Construção de Um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do campo, 2004 **caderno 5**. p. 53-89.

JULIÃO, Francisco. ABC do camponês. In: AUED, Bernadete Wrublevski. **A vitória dos vencidos** – Partido Comunista Brasileiro – PCB e Ligas Camponesas (1955-64). Florianópolis, Editora da UFSC, 1986, p. 138-146.

KAUTSKY, Karl. A questão agrária. Trad. Otto E. W. Maas. Rio de Janeiro: Laemmert, 1986.:

KAUTSKY, Karl. A Questão Agrária. Tradução de Otto Erich Walter Maas. São Paulo: Nova Cultural, 1986. KAUTSKY, Karl. Socialização da Agricultura prólogo à primeira edição. In: SILVA, José Graziano da, STOLCKE, Verena. A questão agrária. (Weber, Engels, Lenin, Kautsky, Chayanov, Stalin). Editora Brasiliense, São Paulo, 1981, p.81-126.

KAUTSKY, Karl. *A Questão Agrária*. Tradução de Otto Erich Walter Maas. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

KOLLING, E. J., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do campo: Identidade e Políticas Públicas. Articulação Nacional por uma Educação do Campo**, Brasília, v. 4, 2002.

KONDER, Leandro. **O que é dialética?** São Paulo: BRASILIENSE, 2008. (Coleção primeiros passos; 23)

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 4ª ed.

KRAWCZYK, Nora. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, N. (Org.). *Sociologia da educação: crítica ao economicismo na política educacional*. São Paulo, SP: Cortez, 2014

LACLAU, A política e os limites da modernidade. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pós-modernismo e política**. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

LACLAU, Ernesto. Os novos movimentos sociais e a pluralidade do social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, n. 2, vol. 1, out, 1986.

LAKATOS, Imre. *A Metodologia dos Programas de Pesquisa Científica*. Tradução de Zeljko Loparic. 1ª ed. Campinas: Editora Papirus, 2001.

LAKATOS, Imre. The role of crucial experiments in science. *Studies in History and Philosophy of Science Part A*, v. 4, n. 4, 1974, p. 309-325. ISSN 0039-3681. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0039368174900077>. Acesso em: [12/03/2022].

Lefebvre, H. (1974). **The Production of Space**. Blackwell.

LEFEBVRE, H. **La producción del espacio**. Madrid: Capitán Swing, 2013.

LEFEBVRE, H. **O Pensamento Marxista e a Cidade**. Lisboa: Editora Ulissea, 1972

Lei Estadual nº. 7.806, de 29 de abril de 2014. (2014, 29 de abril). Dispõe sobre a regulamentação e o Funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Pará. Belém, PA, 30 abr. 2014. Cad. 1 (pp. 5-6).

LENIN, V. I. **O Desenvolvimento do Capitalismo na Rússia**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

LÔBO, Marco Aurélio Arbage. Estado e capital transnacional na Amazônia: o caso da ALBRÁS-ALNORTE. Belém: NAEA, 1996.

LOWY, Michael. **Método Dialético e Teoria política**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. p. 146. 1978.

LUXEMBURGO, Rosa. **A acumulação do capital**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1985.

Luzani Cardoso BARROS, Flavio MOREIRA e Marcus Vinicius Alves FINCO. **Políticas Públicas e Educação do Campo no Município de Dianópolis/TO: uma análise das escolas multisseriadas.** 2014. Disponível em:<[Políticas Públicas e Educação do Campo no Município de Dianópolis/TO: uma análise das escolas multisseriadas \(uft.edu.br\)](http://uft.edu.br)> Acesso em 14/01/2022.

Luzani Cardoso BARROS, Flavio MOREIRA e Marcus Vinicius Alves FINCO. **Políticas Públicas e Educação do Campo no Município de Dianópolis/TO: uma análise das escolas multisseriadas.** 2014. Disponível em:<[Políticas Públicas e Educação do Campo no Município de Dianópolis/TO: uma análise das escolas multisseriadas \(uft.edu.br\)](http://uft.edu.br)> Acesso em 14/01/2022.

Mais uma vez, lamento pela informação imprecisa anteriormente fornecida.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. **A Atualidade do Uso do Conceito de Camponês.** Ano 11, n. 12 p. 57 – 67, 2008.

MARRE, J. A. L. **A construção do objeto científico na investigação empírica.** Cascavel: Seminário de Pesquisa do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 1991. (Digitado)

MARTINS, Heloisa Helena T, de Sousa. Metodologia Qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa,** São Paulo V. 30, Nº 2, p. 289 – 300, maio/agosto. 2004.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1981.

MARTINS, José de Souza. **Reforma Agrária: O Impossível Dialogo.** São Paulo, EDUSP, 2000.

Marx, K. (1844). **Manuscritos Econômico-Filosóficos.**

Marx, K. (1875). **Crítica ao Programa de Gotha.**

MARX, Karl. **O Capital.** Vol. 1, 3ª edição, São Paulo, Nova Cultural, 1988.

MASCENA, Giseli Silva. **Análise Do Fechamento Da Escola Do Campo Bom Jesus, Vicinal Castanheira No Assentamento Jacundá – Pará.** UNIFESSPA, 2019. Disponível em: <[https://fecampo.unifesspa.edu.br/images/arquivos/TCCs/TCCs\\_2019/TCC\\_Giseli-Mascena.pdf](https://fecampo.unifesspa.edu.br/images/arquivos/TCCs/TCCs_2019/TCC_Giseli-Mascena.pdf)>. Acesso em 14/01/2022.

MASCENA, Giseli Silva. **Análise Do Fechamento Da Escola Do Campo Bom Jesus, Vicinal Castanheira No Assentamento Jacundá – Pará.** UNIFESSPA, 2019. Disponível em: <[https://fecampo.unifesspa.edu.br/images/arquivos/TCCs/TCCs\\_2019/TCC\\_Giseli-Mascena.pdf](https://fecampo.unifesspa.edu.br/images/arquivos/TCCs/TCCs_2019/TCC_Giseli-Mascena.pdf)>. Acesso em 14/01/2022.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008. 312 p.

Matos, C. C., dos Reis, M. E., & Couto, J. de J. . (2021). **O SISTEMA EDUCACIONAL INTERATIVO E AS PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO HUMANA DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DAS COMUNIDADES RURAIS DO ESTADO DO PARÁ: THE**

INTERACTIVE EDUCATIONAL SYSTEM AND THE PERSPECTIVES OF HUMAN TRAINING OF HIGH SCHOOL STUDENTS OF RURAL COMMUNITIES IN THE STATE OF PARÁ. *Revista Contexto & Educação*, 36(114), 332–350. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2021.114.332-350>.

McMichael, P. (2013). **Food Regimes and Agrarian Questions**. In R. Peet, & M. Watts (Eds.), **Liberation Ecologies: Environment, Development, Social Movements** (2nd ed., pp. 147-165). Abingdon: Routledge.

MEDEIROS, Natalina dos Santos; CRUZ, Maria Claudene da Silva; PATRÍCIO, Rafael Silva. **Desafios E Perspectivas No Processo De Ensino E Aprendizagem Nas Escolas Multisseriadas Na Amazônia Paraense**. 2017. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25087\\_13107.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25087_13107.pdf)>. Acesso em 14/01/2022.

MEDEIROS, Natalina dos Santos; CRUZ, Maria Claudene da Silva; PATRÍCIO, Rafael Silva. **Desafios E Perspectivas No Processo De Ensino E Aprendizagem Nas Escolas Multisseriadas Na Amazônia Paraense**. 2017. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25087\\_13107.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25087_13107.pdf)>. Acesso em 14/01/2022.

MENDRAS, H. **La fin des paysans**. Paris: Actes Sud, 1984.

MÉSZAROS, Istvam. **A teoria da Alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Novas reflexões sobre a “ideia de América Latina”: a direita, a esquerda e a opção descolonial**. Caderno CHR. Salvador, v.21. n. 53, p. 239-252, mai./abr., 2008.

MITIDIERO JUNIOR, M. A.; BARBOSA, H. J. N.; S, T. H. **Quem rodou comida para os brasileiros? 10 ANOS DO CENSO AGROPECUÁRIO 2006**. REVISTA PEGADA ELETRÔNICA (ONLINE), v. 18, p. 7-77, 2018.

MOLINA, M. C. **A constitucionalidade e a justicibilidade do direito à educação dos povos do campo**. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). **Por uma educação do campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 19-31

MOLINA, M. C; JESUS, S.M.S.A. **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, D.F: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

NAHUM, João dos S. **A Amazônia dos PDAs: uma palavra mágica?** Belém: UFPA/NAEA, 1999 (Dissertação de Mestrado).

NEVES, J. D. de, PINHEIRO, A., CUNHA, A. S., & Brasileiro, T. S. A. (2020). **Retratos da Educação do Campo: imagens sobre os caminhos que levam à escola na Amazônia Paraense**. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 5, e9752. Disponível em: <<https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e9752>>. Acesso em 14/01/2022.

NEVES, J. D. de, PINHEIRO, A., CUNHA, A. S., & Brasileiro, T. S. A. (2020). **Retratos da Educação do Campo: imagens sobre os caminhos que levam à escola na Amazônia**

Paraense. Revista Brasileira De Educação Do Campo, 5, e9752. Disponível em: <<https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e9752>>. Acesso em 14/01/2022.

NOVAES, Antônia Correa; SOUZA, Deusa Maria de; FORMIGOSA, Marcos Marques. **Educação Do Campo**: uma análise do processo de fechamento de uma escola do campo em Abaetetuba, Estado do Pará. Periferia, v. 13, n. 1, p. 177-195, jan./abr. 2021 ISSN:1984-9540 177 Disponível em: <DOI: 10.12957/periferia.2021.54613>. Acesso em 14/01/2022.

NOVAES, Antônia Correa; SOUZA, Deusa Maria de; FORMIGOSA, Marcos Marques. Educação Do Campo: uma análise do processo de fechamento de uma escola do campo em Abaetetuba, Estado do Pará. Periferia, v. 13, n. 1, p. 177-195, jan./abr. 2021 ISSN:1984-9540 177 Disponível em: <DOI: 10.12957/periferia.2021.54613>. Acesso em 14/01/2022.

Odimar João PERIPOLLI; Alceu ZOIA. **O Fechamento Das Escolas Do Campo: O Anúncio Do Fim Das Comunidades Rurais/Camponesas** . ECS, Sinop/MT, v.1, n.2, p.188-202, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Alceu-Zoia/publication/346791136>. Acesso em 14/01/2022.

OLIVEIRA NETO, Adolfo da Costa. **Educação Popular do Campo e Território: uma análise da prática educativa do GETEPAR - NEP na Amazônia ribeirinha**. Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011. 203f. (Dissertação, Mestrado em Educação).

OLIVEIRA NETO, Adolfo da Costa. **Educação Popular do Campo e Território: uma análise da prática educativa do GETEPAR-NEP na Amazônia ribeirinha**. 2000. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

OLIVEIRA NETO, Adolfo da Costa. **Território e educação**: uma análise a partir da educação do campo em comunidades rurais-ribeirinhas na Amazônia. Sociedade, Espaço e Políticas Territoriais na Amazônia Paraense. GAPTA. Belém-2013.

OLIVEIRA NETO, Adolfo da Costa. **Territórios subordinados : análise da política de desenvolvimento territorial a partir da produção de óleo de palma pela Agropalma em assentamentos de reforma agrária no Pará**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente : 2017.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007, 184p.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura Camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Espaço e tempo: compreensão materialista e dialética**. In: *Novos Rumos da Geografia Brasileira* [S.l: s.n.], 1996.

PANOJA, W. W. R ; REIS, H. H. S. **Transamazônia: vamos ao campo? Senso comum duto e morte do viver**. Geo UERJ, Rio de Janeiro, n. 28, p. 196-218, 2016.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. Resolução N. 202 de 25 de abril de 2017. Autoriza a implantação do Sistema Educacional Interativo – nos termos, limites e condições constantes da análise do parecer nº 205/2017-CE/PA, na Rede Estadual de ensino do Pará. 2017a. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/doc10028920171030211720>

PEDON, Nelson Rodrigo. **Movimentos Socioterritoriais: Uma Contribuição Conceitual à Pesquisa Geográfica**. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2009. 235 f. (Tese, Doutorado em Geografia).

PEREIRA, Rosenildo Sistema de organização modular... MARGENS - Revista Interdisciplinar Dossiê: Formação Docente Versão Digital – ISSN: 1982-5374 VOL.10. N. 14. Jun 2016. (p. 187-198)

PERONI, Vera Maria Vidal; DE CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves. A atuação do setor privado no planejamento e na execução das políticas sociais: implicações para a democratização educação. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 3, 2019.

Polanyi, K. (2000). *A Grande Transformação: As Origens da Nossa Época* (F. C. Malmann, Trad.). Rio de Janeiro: Editora Campus.

POPPER, Karl Raimund. **A lógica da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

POZZO, C. F. D. **Pelo espaço ou pelo território? Possibilidades de articulação para se compreender a territorialidade e a fragmentação socioespacial**. Revista NERA, Presidente Prudente, ano 15, n. 21, p. 50-68, jul-dez. 2012.

PRADO ,Kellyane Dias, VIZOLLI, Idemar, GOMES,Darlene Araújo. **Educação Do Campo No Tocantins: Análise Situacional**, 2017Revista Desafios – v. 03, n. Especial, 2016 (Suplemento).. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2359-3652.2016v3nespp131>. Acesso em 14/01/2022.

PRADO ,Kellyane Dias, VIZOLLI, Idemar, GOMES,Darlene Araújo. **Educação Do Campo No Tocantins: Análise Situacional**, 2017Revista Desafios – v. 03, n. Especial, 2016 (Suplemento).. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2359-3652.2016v3nespp131>. Acesso em 14/01/2022.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. SP: ed. Ática, 1993.

REIS, H. H. S; SOBREIRO FILHO, J. **Educação do campo, território e movimentos socioterritoriais**. Capítulo de E-book (turma de pós-graduação em Geografia-UFPA), Belém, 2018.

RODRIGUES, J. M. P.;SILVA, G. P. O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de egressos no município de Breves -Pará. Rev. Bras. Educ. Camp., Tocantinópolis, v. 3, n. 1, p. 260-286, 2018.

RODRIGUES. Ana Cláudia da Silva; *et al.* **Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento**. Educ. Real. 42 (02) • Apr-Jun 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623657687>. Acesso em 14/01/2022.

RODRIGUES. Ana Cláudia da Silva; *et al.* **Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento**. Educ. Real. 42 (02) • Apr-Jun 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623657687>. Acesso em 14/01/2022.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp. 2006.

SANTOS, Milton. A revolução tecnológica e o território: realidades e perspectivas. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008a.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Edusp. 2008b.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**. São Paulo: Edusp. 2004

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço e tempo. Globalização e meio técnico-científico informacional**. São Paulo: Hucitec. 1994.

SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional**. São Paulo: HUCITEC, 1994.

SANTOS, Vanessa Costa dos; GARCIA, Fátima Moraes. **O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais**. v. 1 n. 4 (2020). Disponível em: <https://doi.org/10.47456/krkr.v1i4.31790>. Acesso em 14/01/2022.

SANTOS, Vanessa Costa dos; GARCIA, Fátima Moraes. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. v. 1 n. 4 (2020). Disponível em: <https://doi.org/10.47456/krkr.v1i4.31790>. Acesso em 14/01/2022.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Por uma abordagem territorial**. In. SAQUET, Aurélio Marcos; SPOSITO, Eliseu Savério. Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo. p. 197-215. Expressão Popular, 2009.

SAQUET, Marcos. **Por uma Geografia das territorialidades e das temporalidades: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial**. Rio de Janeiro: Editora Consequência, 2015 (1ª. Ed., São Paulo, Outras Expressões, 2011).

SAQUET, Marcos. **Territorialidades, relações campo-cidade e ruralidades em processos de transformação territorial e autonomia**, Revista Campo-Território, Uberlândia, v. 9, n. 18, 2014, p. 1-30.

SAQUET, Marcos. **Territory, geographical indication and territorial development, Desenvolvimento Regional em debate**, v.6, p. 4 - 21, 2016.

Saviani, D. (2009). *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações*. Campinas: Autores Associados.

SAVIANI, D. A pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, J. D.; SANTOS NETO, J. L. dos; BEZERRA, M. C. dos S. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais*. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016

SCHNEIDER, S. & TARTARUGA, I. G. P.. **Do Território Geográfico à Abordagem Territorial do Desenvolvimento Rural**. Jornadas de Intercambio y Discusión: El Desarrollo Rural en su Perspectiva Institucional y Territorial. Flacso, Argentina, Universidad de Buenos Aires/Conicet. 23-24 de junho de 2005.

SEYFERTH, Giralda. **Campesinato e o Estado no Brasil**. MANA 17(2): 395-417, 2011.

SHANIN, T. **Campesinos y sociedades campesinas**. México, Fondo de Cultura Económica, 1979.

SHANIN, T. **Definição de camponês: conceituações e desconceituações** – o velho e o novo em uma discussão marxista. Ano 8, n. 7 p. 1 – 21, 2005.

SHANIN, T. **Lições Camponesas**. In *Campesinato e Territórios em Disputa* org. Eliane Tomiasi Paulino, João Edimilson Frabrini. 1ª Ed., São Paulo: Expressão Popular: UNESP: Programa de Pós Graduação em Geografia, 2008.

Silova, I. (2012). *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*

SILVA, Luziane Miranda Da. **Desafios E Perspectivas Da Educação Do Campo: Uma Análise Em Porto Nacional – TO**. 2019. Disponível em: < [Luziane Miranda da Silva - Dissertação.pdf \(uft.edu.br\)](#)>. Acesso em 14/01/2022.

SILVA, Luziane Miranda Da. **Desafios E Perspectivas Da Educação Do Campo: Uma Análise Em Porto Nacional – TO**. 2019. Disponível em: < [Luziane Miranda da Silva - Dissertação.pdf \(uft.edu.br\)](#)>. Acesso em 14/01/2022.

SILVA, Sandra Souza da. **O processo de nucleação das escolas do campo no município de Jacundá e seus reflexos na Escola Boa Ventura no Assentamento Jacundá** / Alda Souza Matos ; orientadora, Alice Margarida Negreiros Alves. — 2016.

SILVA, Sandra Souza da. **O processo de nucleação das escolas do campo no município de Jacundá e seus reflexos na Escola Boa Ventura no Assentamento Jacundá** / Alda Souza Matos ; orientadora, Alice Margarida Negreiros Alves. — 2016.

SMITH, Neil. **Desenvolvimento Desigual**. São Paulo. BERTRAND BRASIL S.A, 1988.

SOBREIRO FILHO, J. **Contribuição à construção de uma teoria geográfica sobremovimentos socioespaciais e contentious politics: produção do espaço, redes e lógica-racionalidade espaço-temporal no Brasil e Argentina**. 440 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2016.

SOBREIRO FILHO, J. **Contribuição para a Construção do Conceito de Movimentos Socioterritoriais e análise das dissensões e Formação do “MST Da Base” no Pontal do Paranapanema**. In: *Dados e textos sobre a Luta pela Terra e a Reforma Agrária*, 2015. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/>> Acesso em: 20 Dez. 2017.

SOBREIRO FILHO, J. **Movimentos socioespaciais, socioterritoriais, manifestações e as redes sociais: das manifestações internacionais ao Movimento Passe Livre-SP**. *GeoGraphos*, Alicante, v. 6, n. 73, p. 1-29, 2015.

**SOBREIRO FILHO, J. O movimento em pedaços e os pedaços em movimento em pedaços: Da ocupação do Pontal do Paranapanema à dissensão dos movimentos socioterritoriais camponeses.** 546 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2013.

SOUSA, Raimunda Áurea Dias de; CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz. **O Camponês e o Trabalho: analisando a importância do excedente social.** Revista Pegada Eletrônica. Presidente Prudente, vol. 11, n. 1, 30 de junho de 2010. Disponível em <<http://www.fct.unesp.br/ceget/pegada111/03raimunda1101.pdf>>. Acesso em 02 de fev. de 2018

SOUZA, M. L. **O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento.** In CASTRO, Iná Elias; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato. Geografia: Conceitos e Temas, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SPOSITO, Eliseu. **A crise paradigmática e a crítica do conhecimento geográfico.** Revista de Geografia, v.14, 1997, p. 141-151.

STEDILE, J. P. (Org). **A questão agrária no Brasil: história e natureza das Ligas Camponesas 1954-1964.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava Gente: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** 1ª edição. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1999. 167 p.

STEDILE, João Pedro. **Soberania alimentar, o que é isso?** Revista Caros Amigos, São Paulo: Casa Amarela, ano 10, n. 120, p. 42, mar. 2007.

Swyngedouw, E. (1997). Excluding the Other: The Production of Scale and Scaled Politics. In P. Knox, & P. Taylor (Eds.), *World Cities in a World-System* (pp. 147-163). Cambridge: Cambridge University Press.

THALHEIMEIR, A. **Introdução ao Materialismo Dialético.** São Paulo: Ciências humanas, 1979.

THOMPSON, Edward. **Algumas observações sobre classe e “falsa consciencia”** Em Negro, A. L.; Silva, S. (org.) *E. P. Thompson: as peculiaridades dos ingleses e outros artigos.* (Campinas: Edunicamp). 2001.

THOMPSON, Edward. **A Formação da Classe Operária Inglesa.** Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1987.

Thrupp, M. (2003). *Schools Making a Difference: Let's Be Realistic!*. Maidenhead: Open University Press.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Petrópolis: Vozes, 2003.

**Trabalhadores Rurais Sem-Terra - Brasil.** Ano 1, n. 1 p. 2 – 44, 1998.

Veiga, J. E. (2008). O projeto político-pedagógico da escola do campo. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 115-126.

WELCH, C. A. **Movimentos sociais no campo até o golpe militar de 1964: a literatura sobre as lutas e resistências dos trabalhadores rurais do século XX.** Revista Lutas & Resistências, Londrina, Midiograf, n.1, set. 2006.

Wolf, Eric. Europe and the People Without History. Berkeley: University of California Press, 1982

Wright, Erik Olin (1985), **Classes.** London: Verso.