



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

SANDRA MARIA FONTENELE MAGALHÃES

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO FORTALECIMENTO DO CAMPESINATO: DA
AÇÃO DOS SUJEITOS COLETIVOS À CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DE
FORMAÇÃO**

FORTALEZA
2017

SANDRA MARIA FONTENELE MAGALHÃES

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO FORTALECIMENTO DO CAMPESINATO: DA AÇÃO
DOS SUJEITOS COLETIVOS À CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DE FORMAÇÃO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Geografia do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Geografia. Área de concentração: Dinâmica Territorial e Ambiental.

Orientador: Prof^o. Dr^o. José Levi Furtado Sampaio

FORTALEZA

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M169e Magalhães, Sandra Maria Fontenele.
A Educação do Campo no fortalecimento do campesinato: da ação dos sujeitos coletivos à construção de uma escola de formação / Sandra Maria Fontenele Magalhães. – 2017.
152 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Fortaleza, 2017.
Orientação: Prof. Dr. José Levi Furtado Sampaio.
1. Educação do Campo. 2. Reforma Agrária. 3. Campesinato. I. Título.

CDD 910

SANDRA MARIA FONTENELE MAGALHÃES

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO FORTALECIMENTO DO CAMPESINATO: DA AÇÃO
DOS SUJEITOS COLETIVOS À CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DE FORMAÇÃO

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Geografia do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora em Geografia. Área de concentração: Dinâmica Territorial e Ambiental.

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr^o. José Levi Furtado Sampaio (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Clarice Zientarski
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^o. Dr^o. Francisco Amaro Gomes de Alencar
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Liana Brito
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof^a. Dr^a. Maria Edvani Silva Barbosa
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A minha tia Geuza (In memoriam).

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor José Levi Furtado Sampaio, pela paciência e dedicação no trabalho de orientação, pelas trocas estabelecidas, pelo incentivo constante e pelo aprendizado que vai além de um trabalho acadêmico.

Às professoras Liana Brito, Guiomar Inez Germani, Aldiva Sales Diniz e ao professor Francisco Amaro Gomes de Alencar pelas valiosas contribuições no momento da qualificação. Suas observações, críticas e sugestões foram de grande relevância para o andamento da pesquisa.

À amiga Antônia Neide Costa Santana pelos constantes debates, levantando questões e hipóteses sobre o objeto de estudo, bem como pelas palavras de apoio e incentivo nos momentos de angústia em que as palavras não vinham.

Aos ex-alunos e amigos Marcos Duarte e Wellington Galvão pela contribuição na elaboração dos mapas. Um agradecimento especial a Wellington Galvão pela constante disposição e alegria em me atender.

As minhas primas Gisele e Ana Beatriz pelo estímulo e as várias manifestações de afeto que foram revigorantes nessa caminhada. Ao Jean e Natália pelo auxílio nos momentos de embaraço com o computador. Ao Ernane pela ajuda na formatação da tese. Aos demais parentes e amigos pela força e apoio.

Aos amigos e amigas Lenilton, Martha, Simone, Isorlanda, Amélia, Carminha, Ivan, Maria, Ernane, Fábio que de forma diversa manifestaram o seu apoio durante as fases de realização da pesquisa. À Lúcia, grande companheira do doutorado.

Gostaria de agradecer, também, aos alunos, professores e funcionários da EFA Dom Fragoso, minha admiração e gratidão pela sua disposição em contribuir com seus depoimentos e discussões para a pesquisa. Ao MST e à CPT Ceará pelas portas que abriram para a realização da pesquisa.

Por um lado é necessário modificar as condições sociais para criar um novo sistema de ensino; por outro, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual.

Karl Marx

RESUMO

A pesquisa desenvolvida nesta tese analisa a Educação do Campo no fortalecimento do campesinato no Ceará, a partir da experiência da Escola Família Agrícola Dom Fragoso. Para tanto, investigou-se como se deu a mobilização dos camponeses e suas organizações para construção da Educação do Campo, destacando as estratégias utilizadas nesse processo, em que a luta pela terra alia-se à luta pela educação. O problema de pesquisa situa-se em uma realidade de avanço do capitalismo no campo, de acirramento das desigualdades sociais e de crescente precarização da escola oferecida à população camponesa. Diante dessa realidade contraditória e excludente, os movimentos sociais, sindicais e pastorais do campo têm desenvolvido um significativo número de experiências educacionais, visando construir uma educação que promova o desenvolvimento do território camponês, ou seja, que pense no trabalho associativo, cooperativo na perspectiva do desenvolvimento territorial das unidades camponesas. É por essas trilhas e assumindo estas características que a Escola Família Agrícola Dom Fragoso (EFA Dom Fragoso) se organiza no Ceará. A EFA Dom Fragoso, desenvolvendo um trabalho em parceria com a CPT tem criado condições efetivas para promover uma formação alinhada a proposta de Educação defendida pelos camponeses e suas organizações, ou seja, uma formação contextualizada e integral dos grupos sociais que constroem suas condições materiais de existência no campo, preparando-os para o trabalho e para dar continuidade à luta pela conquista e permanência na terra. A pesquisa estruturou-se em dois grandes temas: paradigma da questão agrária e Educação do Campo, apoiando-se em teóricos como Martins, Oliveira, Kautsky, Chayanov, Fernandes, Caldart, Castagna e Freire. Em termos metodológicos desenvolveu-se a pesquisa com base nas seguintes técnicas de coletas de dados: a entrevista semiestruturada e a observação participante. Os procedimentos técnico-operacionais foram organizados em torno de quatro eixos: 1) revisão bibliográfica; 2) pesquisa documental; 3) pesquisa de campo; e, 4) transcrição e análise das entrevistas. O estudo aponta que a Educação do Campo e, mais especificamente, a Escola família agrícola Dom Fragoso têm fomentando a reflexão e a construção do ensino com vistas a promover uma compreensão de classe organizada, assim como desenvolver o sentimento de pertencimento a seus territórios, articulados na luta pela terra e na terra.

Palavras-chave: Educação do Campo. Reforma Agrária. Campesinato.

ABSTRACT

The research developed in this thesis analyzes the Field Education on strengthening of the peasantry in Ceará, based on the experience of the Família Agrícola Dom Fragoso School. For this purpose, it was investigated how was the mobilization of the peasants and their organizations for the development of the Field Education, highlighting the strategies used in this process, in which the struggle for land go along with the struggle for education. The research problem lies in the reality of the advance of capitalism in the countryside, the intensification of social inequalities and the growing precariousness of the education offered to the peasant population. In face of this contradictory and exclusionary reality, the social, union and pastoral movements of the countryside have developed a significant number of educational experiences, aiming to develop an education that promotes the development of the peasant territory, in other words, thinking of associative, cooperative work in the perspective of development of peasant units. The research was structured in two major themes and paradigms of the agrarian question and field education, based on such theoreticians as Martins, Oliveira, Kautsky, Chayanov, Fernandes, Caldart, Castagna, and Freire. In methodological terms, the research was developed based on the following techniques of data collection: semi-structured interview and participant observation. The technical-operational procedures were organized in four axes: 1) bibliographic review; 2) documentary research; 3) field research; and, 4) transcription and analysis of the interviews. The study points out that Field Education and, more specifically, Família Agrícola Dom Fragoso School has stimulated the reflection and development of teaching in order to promote an understanding of organized class, as well as to develop the sense of belonging to their territories, articulated in the struggle for their land and in their land.

Keywords: Field Education. Agrarian Reform. Peasantry.

RESUMEN

La investigación desarrollada en esta Tesis analiza la Educación del Campo en el fortalecimiento del campesinado en Ceará, a partir de la experiencia de la Escuela Familia Agrícola Don Fragoso. Para ello, se investigó cómo se dio la movilización de los campesinos y sus organizaciones para la construcción de la Educación del Campo, destacando las estrategias utilizadas en ese proceso, en que la lucha por la tierra se une a la lucha por la educación. El problema de la investigación se encuentra en una realidad de avance del capitalismo en el campo, de acentuar las desigualdades sociales y de creciente precarización de la escuela ofrecida a la población campesina. Ante a esa realidad contradictoria y excluyente los movimientos sociales, sindicales y pastorales del campo han desarrollado un significativo número de experiencias educacionales, a fin de construir una educación que impulse el desarrollo del territorio campesino, es decir, que piense en el trabajo asociativo, cooperativo en la perspectiva del desarrollo territorial de las unidades campesinas. La búsqueda se organizó sobre dos grandes temas paradigma de la cuestión agraria y Educación del Campo, apoyándose en teóricos como Martins, Oliveira, Kautsky, Chayanov, Fernandes, Caldart, Castagna, y Freire. En términos metodológicos se desarrolló la investigación con base en las siguientes técnicas de recolección de datos a las entrevistas semiestructuradas y la observación participante. Los procedimientos técnicos-operacionales fueron organizados en torno de cuatro ejes: 1) revisión bibliográfica; 2) investigación documental; 3) investigación de campo; y, 4) transcripción y análisis de las entrevistas. El estudio apunta que la Educación del Campo y, más específicamente, la Escuela familia Agrícola Don Fragoso ha fomentado la reflexión y la construcción de la enseñanza con el objetivo de promover una comprensión de clase ordenada, así como desarrollar el sentimiento de pertenencia a sus territorios, articulados en la lucha por la tierra y en la tierra.

Palabras claves: Educación del Campo. Reforma Agraria. Campesinado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Índice de Gini – Brasil – 2003	35
Figura 2 - I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária	48
Figura 3 - Protesto dos Sem Terrinhas em frente ao Ministério da Educação contra o fechamento das escolas no campo	55
Figura 4 - Sem Terrinha entregando o manifesto contra o fechamento das escolas do Campo ao ministro da educação	55
Figura 5 - Sem Terrinhas deixando as marcas de suas mãos nas paredes do Ministério da Educação como forma de protesto	55
Figura 6 - Edições Jornal O Roceiro	65
Figura 7 - Alunos da Escola Camponesa em momento de estudo	68
Figura 8 - Alunos da Escola Camponesa aprendendo a construir barreiro de retenção	69
Figura 9 - Alunos aprendendo a fazer caixa para apiário	69
Figura 10 - Caminhada de abertura da Festa da Colheita	74
Figura 11 - Celebração da colheita	75
Figura 12 - Mística realizadas pelas famílias camponesas	75
Figura 13 - Pilares da formação na EFA	77
Figura 14 - Mesa de Abertura do Encontro de educadores da reforma agrária no Ceará	83
Figura 15 - Mística realizada pelos educadores da reforma agrária	83
Figura 16 - Escola do Campo - Assentamento João Sem Terra - Madalena – Ceará	87
Figura 17 - Especialização dos cursos do PRONERA por nível (1998 – 2011)	93
Figura 18 - Especialização das Escolas de Ensino Médio do Campo	95
Figura 19 - Alunos aprendendo a fazer hortas	98
Figura 20 - Alunos fazendo horta na escola	98
Figura 21 - Alunos fazendo manutenção das hortas	98
Figura 22 - Localização da EFA Dom Fragoso.....	101
Figura 23 - Instrumentos pedagógicos da educação em alternância	108
Figura 24 - Especialização da origem dos alunos matriculados na EFA	112
Figura 25 - Alojamento feminino	113
Figura 26 - Telhoça	113
Figura 27 - Refeitório	114

Figura 28 - Laboratório de Ciências Agrárias	114
Figura 29 - Agrofloresta	115
Figura 30 - Mandala	115
Figura 31 - Casa do mel	116
Figura 32 - Pocilga	116
Figura 33 - Alunos no momento de mística	119
Figura 34 - Alunos praticando capoeira	119
Figura 35 - Alunos fazendo limpeza da pocilga	121
Figura 36 - Alunas fazendo capina na horta	121
Figura 37 - Alunos limpando o curral	122
Figura 38 - Alunos fazendo reposição de adubo no pomar	123
Figura 39 - Alunos fazendo abate de animal	123
Figura 40 - Alunos fazendo polpa	123
Figura 41 - Monitor orientando a fazer curva de nível	124
Figura 42 - Monitor orientando a fazer leira	124
Figura 43 - Espacialização das escolas Família Agrícola no Estado do Ceará	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Estados que mais fecharam escolas no campo - 2000 e 2011	54
Tabela 2 - Estados, Universidades, alunos alfabetizados e assentamentos atendidos em 1998	91
Tabela 3 - Matriz Curricular da Escola Família Agrícola Dom Fragoso	127

LISTA DE QUADRO

Quadro 1 – Descrição das atividades Diária dos alunos da EFA Dom Fragoso	120
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEFAI	Associação Escola Família Agrícola de Independência
ACACE	Associação de Cooperação Agrícola do Estado do Ceará
ARCAFAR	Associação de casas Familiares Rurais
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDESC	Célula da Diversidade da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEEC	Conselho Estadual de Educação do Ceará
CEDECA	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente
CNBB	Confederação dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONTAG	Confederação do Trabalhador e Trabalhadora na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EFA	Escola Família Agrícola
ENERA	Encontro Nacional de Educadores do Campo
FETRAECE	Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Estado do Ceará
FOCEC	Fórum Catarinense de Educação do Campo
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FPEC	Fórum Estadual de Educação do Campo do Pará
GPT	Grupo Permanente de Trabalho
IBAD	Instituto de Ação Democrática
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anízio Teixeira
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MEB	Movimento de Educação de Base
MDA	Ministério do desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito santo
MOPEC	Múltiplos Olhares Pedagógicos da Educação do Campo
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONGs	Organizações Não Governamentais
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PE	Plano de Estudo
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PNE	Plano Nacional de Educação
PNERA	Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico

PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
PVFC	Projeto de Vida da família Camponesa
RESAB	Rede de Educação do Semiárido
SDRH	Secretária de Desenvolvimento e Recursos Hídricos
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretária da Educação do Estado Ceará
SUPRA	Superintendência de Política Agrária
SSR	Serviço Social Rural
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
ULTABs	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNB	Universidade de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO	Organização das Ações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REFORMA AGRÁRIA.....	30
2.1	EDUCAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA: A LUTA PELA CONSTRUÇÃO DE UM DIREITO	30
2.2	EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUANDO A LUTA PELA TERRA SE ALIA À LUTA PELA EDUCAÇÃO.....	42
3	A LUTA PELA TERRA E PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CEARÁ: UM OLHAR A PARTIR DA COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT) E DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST).....	62
3.1	A CPT E A LUTA PELA TERRA E PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CEARÁ.....	79
3.2	O MST E A LUTA PELA TERRA E PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CEARÁ	62
3.3	TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CEARÁ.....	89
4	DA AÇÃO DOS SUJEITOS COLETIVOS À CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DE FORMAÇÃO: A EXPERIÊNCIA SÓCIO- EDUCATIVA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM FRAGOSO.....	100
4.1	ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM FRAGOSO: A EDUCAÇÃO CAMPONESA GESTADA NA LUTA PELA TERRA.....	100
4.2	A DIFUSÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS NO ESTADO DO CEARÁ.....	129
4.3	EFA DOM FRAGOSO: ESPAÇO DE FORTALECIMENTO DO CAMPESINATO.....	132
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	REFERÊNCIAS	143

1 INTRODUÇÃO

A questão de saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não-realidade de um pensamento que se isola da práxis - é uma questão puramente escolástica.

Karl Marx

A pesquisa desenvolvida nesta tese analisa a Educação do Campo no fortalecimento do campesinato no Estado do Ceará, a partir da experiência socioeducativa da Escola Família Agrícola Dom Fragoso. Neste caso, compreende-se a Educação do Campo como uma nova forma de pensar a educação da população que vive no campo e do campo. Entender o cotidiano, o trabalho, as formas de enfrentamento político e os costumes desses sujeitos sociais, é o primeiro passo para compreender os caminhos e a importância da Educação do Campo.

Dessa forma, não basta escola no campo, é necessário construir uma escola do campo, ou seja, que esteja voltada aos desafios, à história, à cultura e aos costumes dos camponeses. Uma escola que ajude a romper com o processo de discriminação/exclusão e a fortalecer o campesinato.

A Educação do Campo, portanto, é consequência histórica do processo de luta, enquanto afirmação de direitos dos camponeses, pela terra e pela reforma agrária. A prática da luta, em si, já é um processo educativo, na medida em que constitui um instrumento de questionamento da situação de desigualdade e exclusão em que vive a população camponesa e ainda cria novas formas de intervenção. Conforme afirmam Fernandes e Molina (2004, p. 67): “O paradigma da educação do campo nasceu na luta pela terra e pela reforma agrária. Afirmamos que esta luta cria e recria o campesinato em formação no Brasil.”

Nesse processo, destaca-se a importância dos movimentos sociais, sindicais e pastorais do campo, mais precisamente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Na medida em que o MST foi se organizando, se especializando, se territorializando, foi sentindo diversas outras necessidades além da conquista da terra, pois percebeu que somente o acesso à terra não significa justiça social.

Para Caldart (1997, p. 25):

[...] apenas a luta pela terra não transforma o sujeito em cidadão, se nós também não democratizarmos o conhecimento, se não tivermos acesso à educação. É por isso que nós do Movimento Sem-Terra compreendemos que existe um casamento necessário entre a conquista da terra e a conquista da educação. Só a terra não vai libertar o trabalhador da exploração. E só a escola também não é capaz de libertar o Sem-Terra da exploração, do latifúndio. Entendemos que a Reforma Agrária é a junção destas duas conquistas: ter acesso a terra, e ter acesso à escola, ao conhecimento, à educação.

As lutas travadas pelos movimentos sociais, sindicais e pastorais do campo que, inicialmente, direcionaram-se à sobrevivência básica como o direito à terra, ao território, ao trabalho, à dignidade foram ao longo do tempo se requalificando e incorporando outras demandas tais como política agrícola, preservação da natureza e da vida, educação, dentre outras.

Nesse sentido, a proposta de analisar a Educação do Campo no fortalecimento do campesinato, a partir da experiência da Escola Família Agrícola Dom Fragoso (EFA Dom Fragoso), enquanto parte constitutiva da luta camponesa por terra, trabalho e educação, ganha relevância quando se propõe a dar maior visibilidade à referida experiência, destacando sua contribuição na construção de uma educação voltada para consciência de classe e para emancipação humana.

O interesse pela problemática do campo nasceu quando aluna do Curso de Geografia na Universidade Federal do Ceará (UFC) cursei a disciplina de Geografia Agrária. No percurso da disciplina tive a oportunidade de vivenciar duas ocupações de trabalhadores rurais a instituições públicas, uma no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e outra na Secretária de Desenvolvimento e Recursos Hídricos (SDRH). A experiência vivenciada nas duas ocupações contribuiu não somente para uma leitura crítica das relações no campo, como para o engajamento em projetos e pesquisas acerca da questão agrária.

A partir dessa disciplina inseri-me no Laboratório de Estudos Agrários e desse modo, participei, enquanto bolsista, do projeto de extensão “Assessoria ao Trabalhador Rural e suas Organizações.” O projeto de extensão oportunizou o estágio, durante dois anos (1993/1994), na Comissão Pastoral da Terra (CPT). No espaço de tempo em que estava na CPT o Estado do Ceará vivia mais um ano consecutivo de um período de secas. No campo, a situação latente de miséria e fome emergia, fazendo os camponeses efetuarem seguidas ações de ocupações às

instituições públicas e saques a armazéns do governo, depósitos de merenda escolar, feiras livres, comércios privados, dentre outros, em busca de alimento e trabalho.

Desse modo, fez-se, a pedido da CPT, um minucioso levantamento, a partir do noticiário dos principais jornais escritos em circulação no Estado, das ocupações e saques, ocorridos durante as secas de 1979 - 1983 e 1991 - 1994. O levantamento buscava apreender, dentre outras coisas, o número de ações, os elementos motivadores, os sujeitos sociais envolvidos, suas formas de organização e o espaço contraditório e conflituoso onde essas ações eram geradas.

É importante ressaltar que as manifestações de ocupações e saques, realizadas por uma multidão de camponeses famintos, embora, aparente apenas uma luta pela sobrevivência, constituem uma luta essencialmente política, posto que expressam a resistência e a negação as relações de propriedade privada exploradora presente no campo brasileiro.

Foi nessa trilha que o fenômeno das ocupações e saques fez-se presente em minha vida acadêmica como objeto de pesquisa de iniciação científica e de mestrado. A capacidade de aglutinação das ações de ocupações e saques, seu caráter episódico e momentâneo, bem como a fluidez do território produzido durante as ações chamou-me a atenção. Essas observações aliadas aos dados empíricos e a leitura de estudos que discutem a temática conduziu-me aos seguintes questionamentos: Que elementos fomentam as ações de ocupações e saques? Qual o papel das organizações camponesas na elaboração das ações de ocupações e saques? Seria os saques um fenômeno natural, ou seja, uma resposta à situação de fome extrema ou político em resposta a alta concentração de terras, as políticas favoráveis ao capital latifundiário e a ausência de políticas de apoio à agricultura camponesa? Qual o papel dos saques no processo de implementação ou redefinição das políticas governamentais promovidas pelo Estado para a região?

A problemática da seca e das ocupações e saques constituíram, portanto, objeto de estudo de minha dissertação de mestrado, cursado no ano de 1996 na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Ainda durante o mestrado, mais precisamente no ano de 1998, iniciei a carreira docente na Universidade Vale do Acaraú (UVA) como professora do Curso de Geografia, onde leciono até hoje. À época, estava em andamento na UVA, através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), um projeto de Educação de Jovens e Adultos nas áreas de assentamentos. O projeto, executado pelos (as) professores (as) Aldiva Sales Diniz do Curso de Geografia, José Osmar Fonteles do Curso de Ciências Sociais e Neuma Galvão do Curso de Pedagogia, buscava responder às demandas, que

chegavam, naquele momento, dos movimentos sociais. A filosofia da proposta, contribuir com a luta camponesa pelo direito a uma educação que tenha como fundamento o desenvolvimento do campo com base em um projeto popular, logo, despertou meu interesse. Passei, então, a integrar, em caráter voluntário, a equipe de trabalho. Na sequência, passei a participar das discussões para implantação das Diretrizes Operacionais para Educação do Campo. Foi nesse processo que a problemática da educação camponesa colocou-se como objeto de minhas reflexões.

Contudo, a Educação do Campo foi se delineando um problema de pesquisa, tornando-se objeto de análise da tese, a partir do meu envolvimento com o estudo do Ensino de Geografia nas escolas do campo, por meio das orientações de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de alunos da Licenciatura em Geografia. As leituras realizadas para orientação dos TCC's ajudaram a responder muitos questionamentos, ao mesmo tempo em que suscitaram inúmeras outras questões, me motivando a entender mais profundamente esse processo.

A oportunidade de orientar o Trabalho de Conclusão de Curso “A proposta político - pedagógica da EFA Dom Fragoso e seus reflexos no estudo do semiárido nas aulas de geografia”, elaborado pelo aluno Alisson Damasceno Carlos, possibilitou o estreitamento com o trabalho desenvolvido na referida instituição de ensino.

A aproximação com o trabalho da EFA Dom Fragoso, aliada às questões levantadas pelo professor Levi Furtado e pelo representante do Setor Estadual de Educação do MST Paulo Roberto de Sousa Silva, quando buscava entender o processo de construção da Educação do Campo no Ceará, foram determinantes para a definição da Escola como campo empírico de investigação.

Na perspectiva de desenvolver a análise da Educação do Campo no fortalecimento do campesinato no Ceará foi se constituindo, enquanto problema de pesquisa, a seguinte questão: Como a educação assume papel estratégico na luta dos movimentos sociais e sindicais do campo na construção da reforma agrária?

Para tanto, é necessário investigar como ocorreu/ocorre a mobilização dos camponeses e suas formas de luta para a construção da Educação do Campo, destacando as estratégias utilizadas nesse processo, em que a luta pela terra alia-se à luta pela educação.

É necessário estudar, ainda, as experiências e práticas sociais dos alunos em curso na EFA Dom Fragoso para entender os significados e sentidos que a escola tem na valorização

da diversidade das formas de relação com a terra, na reafirmação da cultura camponesa e no fortalecimento da luta pela terra e, por conseguinte, do campesinato.

Para apreender o objeto em estudo caminhou-se pelo viés qualitativo, tendo por princípio ouvir os sujeitos da Educação do Campo, visando apreender suas representações sobre Educação do Campo, a contribuição desta na valorização da identidade camponesa e na transformação/desenvolvimento dos assentamentos/comunidades e, então, mobilizar recursos teóricos para analisar suas falas.

A respeito do método qualitativo Haguette (2013, p. 59), considera que sua eficácia está em permitir uma:

[...] compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais, seja a incapacidade da estatística de dar conta dos fenômenos complexos e dos fenômenos únicos.

Outro aspecto relevante da pesquisa qualitativa é elencado por Ludke e André (1988, p. 11 - 13), “[...] o estudo qualitativo é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.”

Neste movimento a pesquisa qualitativa pode integrar diferentes formas de abordagens como a fenomenologia, a etnografia, a dialética materialista histórica, dentre outras. Assim, adota-se neste estudo o viés qualitativo, sob o enfoque da abordagem dialética materialista histórica.

Para a dialética materialista histórica a realidade não pode ser vista como um conjunto de coisas acabadas, mas como um processo, isto é, sujeita a constante mudança, transformações e desenvolvimento.

Marx e Engels (1993) sublinham que o conhecimento da realidade prescinde de um diálogo constante com a teoria, ou seja, é pelo conhecimento da realidade, em sua forma real e efetiva, independente dos desejos e das aspirações do pesquisador, que a teoria vai sendo definida. Assim, continuam Marx e Engels (1993, p. 37):

[...] não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, e tampouco dos homens pensados, imaginados e representados para, a partir daí, chegar aos homens em carne e osso; parte-se dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida.

Silva (2004, p. 49), discutindo a propriedade do método dialético afirma:

O método dialético é muito mais abrangente do que qualquer outro, por ocupar-se de opostos, do que não aparece; de procurar a realidade ‘invisível’, mas concreta, enfim, por relacionar o que a racionalidade ‘pura’ não permite [...]. Como qualquer método social, a dialética assinala, com muito mais propriedade, as tendências da sociedade.

Outro aspecto bastante relevante do método dialético é assinalado por Bonamigo (2007, p. 17):

[...] o que importa à concepção dialética materialista histórica enquanto práxis, não é o conhecimento pelo conhecimento, a crítica pela crítica, mas a crítica e o conhecimento para uma prática que altere e transforme a realidade anterior, no plano do conhecimento e no plano histórico-social. O conhecimento se dá *na e pela* práxis. ‘A reflexão teórica sobre a realidade não é um reflexo diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar’. Para o materialismo histórico, a ação, a prática é o critério para avaliar a objetividade do conhecimento. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade.

As análises reafirmam a propriedade da abordagem dialética na explicação dos conflitos e resistências que se explicitam na luta travada pela população camponesa pelo direito a uma educação que promova o desenvolvimento do campo com base em um projeto popular.

Portanto, considera-se o movimento por Educação do Campo como expressão da luta da classe camponesa pelo reconhecimento de seus direitos, dentre estes por políticas públicas de educação, levadas a efeito pela histórica exclusão da população que vive e sobrevive do campo.

Nesse processo, o Estado tem atuado efetuando medidas materiais compensatórias, mesmo quando essas medidas expressam concessões imposta pela luta da classe camponesa. O Estado como gestor do capital tem agido instituindo programas e políticas que visam em sua essência arrefecer os conflitos. Desse modo, chama atenção Poulantzas (1985, p. 36):

[...] a relação das massas com o poder e o Estado, no que se chama especialmente de *consenso*, possui sempre um *substrato material*. Entre outros motivos, porque o Estado, trabalhando para a hegemonia de classe, age no campo de equilíbrio instável de compromissos entre as classes dominantes e dominadas. Assim, o Estado encarrega-se ininterruptamente de uma série de medidas materiais positivas para as massas populares, mesmo quando estas medidas refletem concessões impostas pela luta das classes dominadas.

Portanto, continua Poulantzas (1985, p. 37):

O Estado não produz um discurso unificado, e, sim, vários, encarnados diferentemente nos diversos aparelhos de acordo com a classe a que se destinam; discursos dirigidos às diversas classes. Ou então produz discursos segmentar e fragmentado segundo as diretrizes da estratégia do poder.

Desse modo, argumenta Rocha (2013), é imperativo à classe camponesa construir uma contra hegemonia, um projeto de classe que possibilite a construção de políticas estruturantes, que contribua para consolidação de direitos, dentre estes o direito à terra, ao trabalho e à educação.

Essa discussão coloca a necessidade de trabalhar com o conceito de camponês. Martins (1995), discutindo os camponeses e a política no Brasil salienta que as palavras camponês e campesinato são introduzidas no país por meio da importação política, num momento em que a esquerda buscava explicar os conflitos instaurado em diferentes pontos do campo brasileiro.

Ainda, segundo Martins (1995, p. 22 - 23) as palavras camponês e campesinato são palavras políticas que visam marcar a unidade às lutas dos camponeses:

[...]. Não são, portanto, meras palavras. Estão enraizadas numa concepção da História, das lutas políticas e dos confrontos entre as classes sociais. Nesse plano, a palavra camponês não designa apenas o seu novo nome, mas também o seu lugar social, não apenas no espaço geográfico, no campo em contraposição à povoação da cidade, mas na estrutura da sociedade; por isso, não é apenas um novo nome, mas pretende ser também a designação de um destino histórico .

Para Marques (2002), o campesinato é muito mais que um mero setor da economia, uma forma de organização da economia ou um modo de vida, é, sobretudo, uma classe social. No entendimento de Marques (2002, p. 1 - 2), o campesinato é:

(...) uma classe social e não apenas como um setor da economia, uma forma de organização da produção ou um modo de vida simplesmente. Enquanto o campo brasileiro tiver a marca da extrema desigualdade social e a figura do latifúndio se mantiver no centro do poder político e econômico - esteja ele associado ou não ao capital industrial e financeiro -, o campesinato permanece como conceito - chave para decifrar os processos sociais que ocorrem neste espaço e suas contradições. Portanto, defendemos a atualidade deste conceito, cuja densidade histórica nos remete a um passado de lutas no campo e ao futuro como possibilidade.

Diniz (2010), analisando a luta camponesa pela terra no Ceará considera como uma das dimensões mais importantes dessa luta o esforço para construir um lugar familiar, lugar de vida e de trabalho, ou seja, um lugar capaz de guardar a história da família, podendo atravessar gerações. A materialização desse lugar ocorre com a conquista do assentamento. No assentamento, o trabalho é feito pela família. O trabalho tem como fundamento a família.

Essa compreensão do trabalho familiar como fundamento da organização da unidade econômica camponesa, é encontrada, também, em Chayanov (1974, p. 47), quando discute a família campesina e a influência de seu trabalho na atividade econômica.

Y puesto que em la unidad económica familiar que no recurre a fuerza de trabajo contratada, la composición y el tamaño de la familia determinan íntegramente el monto de fuerza de trabajo, su composición el grado de actividad, debemos aceptar que el carácter de la familia es uno de los factores principales em la organización de la unida económica campesina.

Para Chayanov (1974) o trabalho camponês tem como parâmetro a necessidade do consumo, ou seja, a satisfação da necessidade da família. Portanto, a unidade econômica camponesa fundamenta-se na ideia de que a família trabalha, primordialmente, para suprir as necessidades fundamentais dos seus membros e, secundariamente, para acumular capital.

Portanto, como analisa Diniz (2010, p. 30):

[...], é na base da estrutura interna do campesinato que se encontra a distinção entre produção camponesa e produção capitalista. Outro exemplo dessa relação é a própria forma como é estabelecida a propriedade da terra e, no caso em estudo, na maioria dos assentamentos, a terra é de uso comum.

Nos assentamentos cearenses predomina o sistema coletivo de propriedade e uso da terra, ou seja, os assentamentos, em sua maioria, não adotam o modelo de parcelamento da terra. A terra é de propriedade e uso comum da associação dos assentados. Dito de outra forma, a posse e uso da terra nos assentamentos cearenses é simultaneamente individual e coletiva não existindo, portanto, lote nem parcelamento. A exploração é feita de forma mista. Sobre essa questão as palavras de Alencar (2002, p. 5) são bastante esclarecedoras:

[...] falar de parcelamento, demarcação de assentamento no Ceará, é, no mínimo, complicado e desconhecido do concreto. Portanto, o uso e posse das terras nos assentamentos é simultaneamente individual e coletiva [...] Portanto, não existe lote. Nem parcelamento. Também não é coletivo. É a chamada forma de exploração

“mista”. É um modo singular e plural, simples e complexo, combinado e contraditório de uma forma de exploração adequada e sabiamente a terra.

Essa leitura da organização da produção camponesa remete à discussão do conceito de território, já que, na compreensão de Fernandes (1996) o assentamento constitui uma fração do território conquistado.

Nesta perspectiva, entende-se o território como o resultado das relações sociais estabelecidas em um dado espaço. Conforme Raffestin (1993) os sujeitos sociais quando se apropriam de um dado espaço constroem uma territorialidade sobre esse espaço, construindo assim o território.

A discussão do território como produto concreto da luta de classe empreendida pela sociedade no processo de produção de sua existência é feita, também, por Oliveira (1999, p. 74):

O território é a síntese contraditória, como totalidade concreta do processo/mo de produção/distribuição/circulação/consumo e suas articulações e mediações supraestruturais (políticas, ideológicas, simbólicas, etc), em que o Estado desempenha a função de regulação. O território é, assim, produto concreto da luta de classe travada pela sociedade no processo de produção de sua existência.

A conquista do assentamento, ou seja, de frações do território capitalista pelos camponeses constitui um importante instrumento na espacialização das lutas camponesas por direitos, dentre eles o direito a terra, a vida e a educação, desenvolvendo, assim, no território conquistado o sentido de trunfo que Raffestin (1993) defende para o conceito de território.

É essa leitura de mundo que orienta o estudo que se faz da Educação do Campo, a partir do projeto educativo da EFA Dom Fragoso. Cabe esclarecer que a análise da experiência de educação da EFA Dom Fragoso abarca o período de 2002 - 2015.

Assim sendo, desenvolveu-se a pesquisa com base nas seguintes técnicas de coletas de dados: a entrevista semiestruturada e a observação participante. Os procedimentos técnico-operacionais foram organizados em torno de quatro eixos: 1) revisão bibliográfica; 2) pesquisa documental; 3) pesquisa de campo; e, 4) transcrição e análise das entrevistas. A bibliografia foi estruturada com base na leitura de teóricos como Martins (1995, 1997), Oliveira (2001), Chayanov (1974), Estédile (2005), Fernandes (1994; 2004; 2006; 2008; 2009; 2012), Caldart (2002, 2004, 2010, 2011), Molina (2003, 2004, 2014), Arroyo (2009), Freire (2003; 1998; 2005), dentre outros. A pesquisa bibliográfica constou, ainda, de

consultas ao Portal da Capes e a bibliotecas físicas e virtuais de Universidades brasileiras, levantando artigos, dissertações e teses que têm como foco de análise a Educação do Campo. Os aspectos considerados para a análise dos artigos, dissertações e teses foram problema e objetivos de pesquisa e metodologia.

Na pesquisa documental foram investigados os documentos oficiais como o Manual de Operações do PRONERA (2011), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001) e o Projeto Político Pedagógico da EFA Dom Frago. Foram Pesquisados, ainda, os arquivos físicos e virtuais da CPT e do MST que tratam sobre o processo de luta pela construção da Educação do Campo, bem como sobre suas propostas e experiências de educação. Foram coletados, também, dados sobre as ações do PRONERA no INCRA.

Na etapa de campo foram feitas visitas à Escola Família Agrícola Dom Frago no período de 06 a 25 de abril de 2015. Durante os trabalhos de campo fez-se observação do cotidiano da escola, tomadas de fotografias e entrevistas semiestruturada a três professores, três monitores, coordenação e 31 estudantes. Os alunos entrevistados integram o 2º e 3º ano do Ensino Médio com habilitação em Técnico em Agropecuária, situando-se, de modo geral, na faixa etária entre 15 e 25 anos.

Na observação do cotidiano da escola realizou-se a descrição de como ocorre os tempos educativos: mística, aula, momento cultural e artístico, serões, divisão de tarefa dos educandos e monitores e lazer.

A continuidade da etapa de campo constituiu-se da realização de visitas à Secretaria Estadual do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais do Estado do Ceará (FETRAECE), dentre outras. Nesse momento foram entrevistados: Paulo Roberto de Sousa Silva e Vera Mariano (Integrante do Setor Estadual de Educação do MST); Edgar Kolling (Integrante do Setor Nacional de Educação do MST); Lia Lima (Facilitadora das Escolas Camponesas da CPT - Ceará); Claudiano Sobral (Ex - aluno das EFA Dom Frago e integrante da Coordenação Estadual da CPT – Ceará); Maurizio Cremaschi (Integrante da equipe diocesana responsável pelo Jornal o Roceiro e pelas Escolas Camponesas).

As pessoas entrevistadas estão diretamente ligadas ao processo de construção da Educação do Campo no Ceará. Assim, as entrevistas foram fundamentais para resgatar a história da luta pela Educação do Campo no Estado, apreender os pressupostos teórico-

metodológicos que fundamenta a Educação do Campo, identificar os sujeitos que formam a EFA Dom Fragoso, compreender a relação da escola com a formação para o trabalho, com as comunidades/assentamentos como espaços de formação social e política e com a valorização da identidade camponesa e a manutenção do território camponês.

As entrevistas foram, em sua quase totalidade, gravadas e transcritas, com exceção da entrevista feita a dois integrantes das escolas camponesas oferecidas pela CPT e um integrante do jornal O Roceiro, que foram feitas por meio digital. Os roteiros foram enviados e respondidos por e-mail. As questões foram estruturadas previamente. A intenção das entrevistas não é quantificar as respostas, mas dar um caráter qualitativo para a pesquisa.

Além desses recursos, fez-se uso das observações de campo com anotações em diário, participação em atividades de formação de educadores e reuniões do Setor de Educação do MST com educadores, estudantes e comunidade, cujo objetivo era discutir problemas e promover o intercâmbio entre as escolas que estão em pleno funcionamento e as escolas que estão iniciando suas atividades. Foram eles:

- I Encontro de Educação do Campo, Indígena e Quilombola: Políticas, Currículos e Práticas (realizado em Fortaleza/CE de 22 a 23 de abril de 2013);
- V Encontro Estadual de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (realizado em Beberibe/CE de 23 a 26 de setembro de 2013);
- VI Encontro Estadual de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (realizado em Beberibe/CE de 20 a 23 de novembro de 2014);
- VII Encontro Estadual de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (realizado em Itarema/CE de 28 a 31 de julho de 2015);
- Reunião do Setor Estadual de Educação do MST com educadores, alunos e comunidade para discutir os problemas enfrentados nas escolas que estavam iniciando suas atividades (realizada em Santana do Acaraú/CE no dia 05 de fevereiro de 2016).

O estudo sobre a temática, a pesquisa e a análise dos dados coletados apresenta-se sistematizado em cinco capítulos. A seguir, será apresentado o esboço do que se vislumbra como representação do capítulo segundo, pois a parte introdutória exposta conta-se como primeiro capítulo. No segundo capítulo, discute-se a luta dos sujeitos coletivos do campo para construção da Educação do campo, analisando, sobretudo, os caminhos trilhados pelos camponeses para aliar a luta pela terra à luta pela educação. Para tanto, analisa-se o problema agrário no Brasil, apresentando a história da luta pela terra e as transformações recentes na

agricultura brasileira. Em seguida, faz-se uma discussão do conceito de Educação do Campo e seu processo de construção.

No terceiro capítulo, aborda-se a construção histórica da Educação do Campo no Ceará, a partir das experiências desenvolvidas pela CPT e pelo MST. Discute-se, também, a territorialização e espacialização da Educação do Campo no Estado.

No quarto capítulo, estuda-se a Educação do Campo no fortalecimento do campesinato, a partir da experiência da Escola Família Agrícola Dom Fragoso, passando pelo processo de luta para construção da escola e, por conseguinte, para construção de um projeto de educação que contemple, em sua lógica, a consciência de classe e a emancipação humana e, por conseguinte, o fortalecimento do campesinato. Por fim, contando como quinto capítulo, construiu-se as considerações finais.

2 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA REFORMA AGRÁRIA

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

Paulo Freire

2.1 EDUCAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA: A LUTA PELA CONSTRUÇÃO DE UM DIREITO

O contexto em que a Educação do Campo nasceu e se afirma como concepção não pode ser compreendido em separado da discussão da questão agrária, enquanto uma problemática que remonta o próprio processo de formação do território brasileiro. Nesta perspectiva, é importante buscar na história as bases que orientaram os movimentos de luta pela terra no Brasil.

O Brasil, considerado o quinto maior país em extensão territorial do mundo, tem a maior parte de suas terras produtivas concentrada nas mãos de latifundiários, fazendo com que a terra perca sua função social, para atender aos interesses de poucos, originando milhares de trabalhadores e trabalhadoras sem a posse da terra, que vivem à margem da sociedade.

O problema da concentração de terra no país tem sua raiz no período colonial. A doação de grandes extensões de terra com direito a herança aos colonizadores possuidores de capital e com disposição para explorá-la, a partir do regime de sesmarias¹, deu origem aos primeiros latifúndios. O Brasil, portanto, desde o início de sua formação sócio territorial, mostrava sua tendência latifundiária.

O fim do regime de “sesmarias” e a eminência da libertação dos escravos colocavam em pauta a necessidade de criação de outro mecanismo que garantisse a continuidade da propriedade privada da terra, instituindo-se, assim, a Lei 601, de 18 de setembro de 1850, denominada de Lei de Terras. A criação da Lei de Terras atribui à terra a condição de

¹ Conforme Pinheiro (2008) o regime de sesmaria foi criado em Portugal com o objetivo de doar/distribuir terras para aqueles que pudessem mantê-la produtiva.

mercadoria, passando a ter valor de troca. As terras devolutas, a partir desta data, somente poderiam ser apropriadas mediante o pagamento em dinheiro.

A Lei de Terras segundo Stédile (2005, p. 22):

[...] proporciona fundamentos jurídicos à transformação da terra que é um bem da natureza e, portanto, não tem valor, do ponto de vista da economia política em mercadoria, em objeto de negócio, passando, portanto, a partir de então, a ter valor.

A institucionalização da Lei de Terras funcionou como mecanismo para impedir que os escravos uma vez libertos e os migrantes que aqui chegassem tivessem acesso à terra, uma vez que era grande a quantidade de terra desocupada no país. A Lei visava, portanto, impedir que a terra fosse apropriada por pessoas que não pertenciam à elite. Assim, ficava garantida a mão de obra para agricultura, pois o trabalhador não possuindo recursos para comprar a terra só lhe restava o trabalho nas grandes propriedades.

Portanto, a Lei de Terras visava segundo Martins (1997, p. 17):

Criar mecanismos que gerassem artificialmente, ao mesmo tempo, excedentes populacionais de trabalhadores à procura de trabalho e falta de terras para trabalhar num dos países com maior disponibilidade de terras livres até hoje.

Diante da problemática da concentração fundiária impõe-se a necessidade de soluções para a questão agrária. Conforme Stédile (2005) foi a bancada do Partido Comunista do Brasil (PCB) o primeiro a reconhecer na constituição de 1946 a existência de um problema agrário no país. O PCB, fazendo uso dos dados da concentração fundiária apontava já nesse momento, que o Brasil possuía um dos maiores índices de concentração de terra do mundo, daí a importância de se realizar uma reforma agrária.

A existência de um problema agrário no Brasil, segundo Stédile (2005), também foi apontada pela Igreja Católica. Através das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), a igreja promovia reflexões sobre a realidade, dando, assim, elementos para as organizações camponesas questionarem a política agrária vigente no período. Vale salientar que a iniciativa da igreja, nesse momento, deve-se, sobretudo, a preocupação com a crescente influência política do partido comunista sobre os camponeses.

É importante destacar que os primeiros movimentos camponeses de luta pela terra surgiram durante a passagem do capitalismo comercial para o capitalismo industrial. Canudos,

no Estado da Bahia (1896 - 1897); Contestado, em Santa Catarina (1912 – 1916) e Caldeirão, no Ceará (1926 – 1937) são exemplos desses movimentos.

Contudo, foi somente após a Segunda Guerra Mundial com o reascenso dos movimentos populares, materializados na figura das Ligas Camponesas, União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTABs) e o Movimento dos Agricultores Sem Terra (MASTER), exigindo mudanças na forma como se apresentava a propriedade da terra, que a questão da reforma agrária ganhou repercussão nacional, passando a compor a agenda política do Estado.

O final do ano de 1950, portanto, com a forte crise da economia brasileira traz o tema da reforma agrária de volta à pauta das discussões. O atraso da agricultura e os latifúndios improdutivos eram tidos como entrave ao desenvolvimento do país. A difusão desse pensamento amplia a demanda pela reforma agrária.

Segundo Prado Jr. (1979), diante da dimensão que as lutas pela reforma agrária ganhavam nesse momento, o Estado, através do então presidente João Goulart, deu início a uma série de ações para viabilizar a reforma agrária. Dentre estas ações destaca-se a criação da Superintendência Política Agrária (SUPRA), através da Lei Delegada nº 11 de 11 de outubro de 1962, e a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural (Lei 4.214 de 23 de março de 1963) que, passava a permitir a implantação do sindicalismo rural. Era objetivo do Estatuto garantir ao trabalhador rural alguns dos direitos trabalhistas do trabalhador urbano.

Nesse processo de avanço da luta camponesa pela reforma agrária, organiza-se o golpe militar de 1964, sendo o presidente João Goulart deposto. O golpe militar liquidou com o projeto de reforma agrária de João Goulart, instaurando um período de forte repressão às lideranças dos movimentos camponeses que vinham construindo suas organizações. A repressão desmobiliza todo o movimento, perseguindo e punindo suas lideranças.

Para Fernandes (1998) mesmo isolando essas forças políticas e, principalmente, a participação dos camponeses, a política agrária da ditadura militar contava com um projeto de reforma agrária materializado no Estatuto da Terra (Lei 4.504 de 30 de novembro de 1964). O referido Estatuto foi definido, pouco antes do golpe, pelo Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e pelo Instituto de Ação Democrática (IBAD).

O Estatuto da Terra foi o primeiro instrumento legal instituído para realizar a reforma agrária no país. Contudo, o Estatuto serviu de instrumento estratégico para controlar e

desarticular os movimentos sociais e os conflitos por terra que se intensificavam, uma vez que a reforma agrária prometida jamais seria realizada. De acordo com Martins (1995, p. 96):

O Estatuto faz, portanto, da reforma agrária brasileira uma reforma tópica, de emergência, destinada a desmobilizar o campesinato sempre e onde o problema da terra se tornar tenso, oferecendo riscos políticos. O Estatuto procura impedir que a questão agrária se transforme em uma questão nacional, política e de classe.

Sobre essa questão Fernandes (1998, p. 04) avalia que “com o objetivo de resolver o problema da terra sem tocar na estrutura fundiária, na gestão do general Costa e Silva (1966 - 1969) o problema da terra transformou-se num problema militar.”

A efetivação do plano dos militares se deu via programa de colonização da Amazônia. Mas, o programa de colonização que defendia a ideia de integração, serviu na verdade para beneficiar as grandes empresas capitalistas que, através da política de incentivos fiscais, receberam praticamente de graça as terras que deveriam ser destinadas aos homens e mulheres sem terra.

Para Fernandes (1998, p. 4):

Em seu encaminhamento político, os governos militares utilizaram da bandeira da reforma agrária, via projetos de colonização, na promessa de solucionar os conflitos sociais no campo, atendendo assim aos interesses do empresariado nacional e internacional. Como o objetivo era a colonização e não a reforma agrária, o problema da terra jamais foi resolvido com os projetos de colonização da Amazônia, pois o que estava por trás desse processo era uma estratégia geopolítica de exploração dos recursos naturais pelos grandes grupos nacionais e internacionais.

Na esteira desse processo cabe destacar a política de desenvolvimento agropecuário para modernização do campo implementada pelos governos militares. O objetivo era tornar o campo brasileiro no celeiro do mundo e isso exigia altos investimentos em créditos e subsídios agrícolas para o setor agrário brasileiro.

Na verdade, a modernização se processou de forma conservadora, uma vez que a propalada modernização foi direcionada para a alteração da base tecnológica não modificando a estrutura agrária brasileira. O resultado não poderia ser pior, agravou o processo de concentração de terra e de renda no campo e, por conseguinte, a desigualdade social, gerando a expropriação do camponês já que não pode produzir nem tampouco competir com o grande capital. Migrar para a cidade ou para fronteira agrícola foi a saída encontrada pelos

camponeses. Esse período registra um intenso processo de migração. Conforme Molina (2004), entre os anos de 1960 e 1980 deixaram o campo 28 milhões de pessoas.

Isso significa que a modernização do campo ocorreu de forma social e espacialmente seletiva, ou seja, atingindo apenas os segmentos sociais e espaciais susceptíveis a uma reestruturação sustentada pelas inovações técnico-científicas e pela globalização da produção e consumo. Nesse processo, tem-se a ampliação das relações capitalistas de produção no campo, ampliando assim a desigualdade e a exclusão (Elias, 2002).

Assim, conforme Fernandes (1998, p. 6):

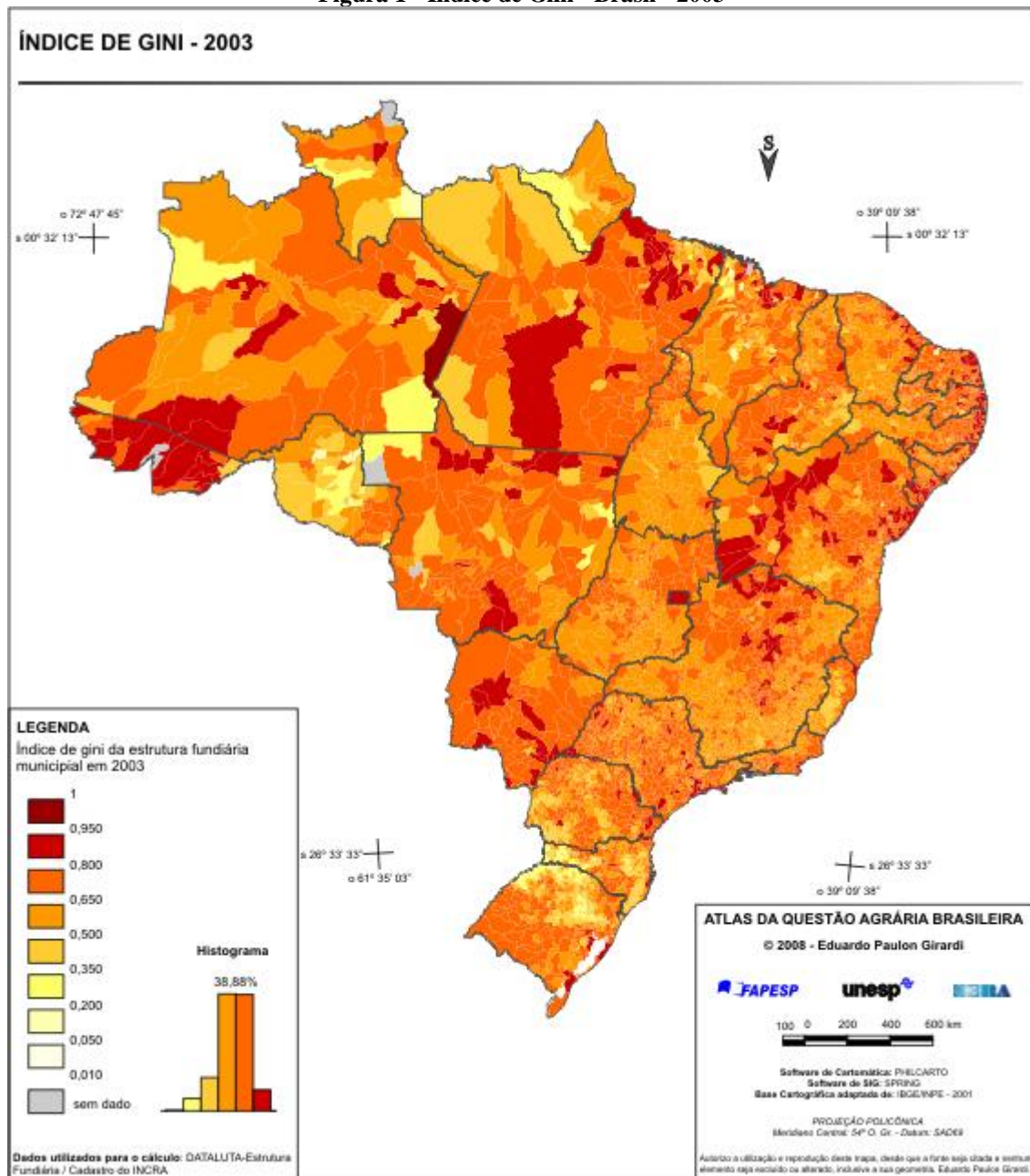
O governo militar realizou os objetivos de sua política agrária, promovendo a modernização tecnológica no campo sem mexer na sua estrutura fundiária, valorizando as terras apropriadas pela burguesia agrária e criando uma reserva de força de trabalho.

Para Porto-Gonçalves e Cuin (2014, p. 150 - 151):

Esse processo contraditório de desenvolvimento foi protagonizado por uma coalizão de classes que forjou um consistente bloco de poder envolvendo capitais estrangeiros (Monsanto, Cargill, Syngenta, Burge, entre outros), capitais nacionais, o Estado (Embrapa, Banco do Brasil) e as tradicionais oligarquias latifundiárias, agora com fortes ligações com os meios de comunicação de massas.

Esse período foi marcado por uma crescente concentração da terra que se mantém até os dias de hoje. Essa realidade aparece bem marcada no índice de Gini do Brasil. Usado para medir a distribuição de terras, o índice de Gini, tem seu resultado variando entre 0 e 1, onde 0 significa distribuição absoluta e 1 significa concentração absoluta. Conforme levantamento feito por Girardi (2015), o índice de Gini em 2003 foi de 0,816, um índice considerado alto. O mapeamento desse índice aponta que a maior parte da área total dos imóveis está concentrada de forma média até alta, como mostra a figura 1.

Figura 1 - Índice de Gini - Brasil - 2003



Fonte: GIRARDI, 2015.

As estatísticas do cadastro de imóveis do INCRA apontam que no período compreendido entre 2003 e 2010, as grandes propriedades saíram da casa de 95 mil unidades para 127 mil unidades. Em termos de área passou de 182 milhões de hectares para 265 milhões de hectares no intervalo de oito anos (MST, 2014). Os dados revelam que essa tendência concentracionista é ainda muito forte no país.

Portanto, esse modelo de modernização do campo agravou a secular concentração da estrutura fundiária no país e, conseqüentemente, o aumento dos conflitos entre proprietários e

camponeses, tendo como marca histórica a violência. Os conflitos no campo que ficaram sufocados durante, praticamente, todo o governo militar, voltam a se intensificar no início dos anos de 1980.

A redemocratização do país e a emergência dos novos movimentos sociais, dentre estes o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), reacende a luta pela reforma agrária. Nas palavras do MST (2014, p. 31):

Na década de 1980, com a redemocratização política, a crise cíclica do capitalismo e o ressurgimento da luta pela terra com novos movimentos camponeses levantou-se novamente a bandeira da reforma agrária. As Lutas e reivindicações se inseriram, no entanto, nos objetivos de uma reforma agrária clássica burguesa: democratizar a propriedade da terra, como uma forma de reprodução dos camponeses, de integrá-los ao mercado interno e de aumentar sua renda, para poder melhorar as condições de vida de suas famílias [...].

Esse processo não ocorreu sem grandes enfrentamentos. As forças conservadoras do campo se reorganizaram e intensificaram a violência contra os camponeses e suas organizações. Foi um período marcado por inúmeros assassinatos no campo. A Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB) em documento lançado em 1980 apontava que:

Em quase todas as unidades da Federação, sob formas distintas surgem conflitos entre, de um lado, grandes empresas nacionais e multinacionais, grileiros e fazendeiros e, de outro, posseiros e índios. Violências de toda a ordem se cometem contra esses últimos para expulsá-los da terra. Nessas violências, já se comprovou amplamente, estão envolvidos desde jagunços e pistoleiros profissionais até forças policiais, oficiais de justiça e até juízes. Não raro observa-se a anomalia gravíssima da composição de forças de jagunços e polícias para executar sentenças de despejo. A situação tem se agravado muito depressa (CNBB, 2012, p. 283).

Cumprir saber que a violência apontada pela CNBB continua a resistir no espaço agrário brasileiro. A CPT, através do Caderno Conflitos no Campo², analisando a situação da violência no espaço agrário aponta no ano de 2015 um número de 50 pessoas assassinadas no campo, 39% a mais que o ano de 2014, quando foram registrados 36 assassinatos. O ano de 2015 registrou o maior número de vítimas desde o ano de 2004 (CANUTO et al, 2015).

O contexto sócio-político de efervescência de movimentos sociais no campo levou o presidente José Sarney a elaborar, em 1985, o Primeiro Plano Nacional de Reforma Agrária (I

² O Caderno Conflitos no Campo Pode ser encontrado no endereço eletrônico: <http://cptnacional.org.br/index.php/componente/jdownloads/viewcategory/43-conflitos-no-campo-brasil>

PNRA), previsto no Estatuto da Terra. O plano considera legítima a luta pela terra como direito de todos que nela trabalham. Entretanto, as leis que orientam o plano não contemplam o interesse dos camponeses sem terra, materializando assim segundo Fernandes (1998, p. 14):

A vitória das forças políticas contra a reforma agrária. Na verdade, a perspectiva de elaboração de um outro projeto de reforma agrária, que não seria implantada, era uma condição para a criação de um novo pacto político, para sustentação do governo que assumia o poder.

Diante da inviabilidade do Plano Nacional de Reforma Agrária os mecanismos para modificar a estrutura fundiária foram buscados na constituinte. Mas, os grupos ligados aos grandes proprietários agiram, impedindo qualquer possibilidade nesse sentido.

A Constituição de 1988 embora tenha instituído que a grande propriedade deve cumprir sua função social, estabeleceu uma série de obstáculos à realização da reforma agrária da maneira que os movimentos sindicais e sociais propunham. Assim, a Constituição estabeleceu que as desapropriações só poderiam ser feitas depois de pagar as indenizações com preço justo. Para Sampaio Jr. (2013, p. 212 - 213):

A constituição cidadã de 1988 ratificou a institucionalidade extraordinariamente restritiva criada em 1964, que consagrava a política fundiária como contrarreforma agrária. Em vários aspectos, o novo marco legal tornou-se ainda mais reacionário.

Em resposta a essas medidas o MST intensifica a luta pela reforma agrária, ampliando os focos de conflito pela terra, realizando ocupações, praticamente em todo o país. Essas ações, materializando nesse momento, sobretudo, a resistência às restrições impostas pela Constituição à efetivação da reforma agrária se deu de forma mais intensa durante parte do governo Fernando Henrique Cardoso. Diniz (2010, p. 35) argumenta nesse sentido.

Através dessa luta política dos camponeses, os acampamentos se proliferam em todo o país. A ocupação de terra foi e é a principal estratégia do movimento camponês na luta pelo acesso a terra. Dessa forma os movimentos sociais pressionam o Estado a dar respostas imediatas para a resolução dos conflitos fundiários e implantar projetos de assentamentos. A falta de reforma agrária e a luta pela terra impõem a realização de uma política de assentamentos rurais. A conquista da terra na instalação do assentamento significa a continuidade da luta.

O acirramento dos conflitos no campo e da luta pela reforma agrária leva a criação de medidas governamentais para coibir as ações dos movimentos sociais, especialmente do MST, que se materializavam nas ocupações e acampamentos.

Dentre as ações governamentais pode-se destacar: 1) a medida provisória 2183 - 56/2001 que proibia a vistoria de imóveis ocupados pelos trabalhadores sem terra, inviabilizando a sua desapropriação; 2) a política de desenvolvimento rural que previa a expansão da agricultura familiar, e sua inserção no mercado, e 3) a reforma agrária de mercado que se baseava na compra e venda de terra, a partir do cadastramento dos interessados.

A viabilização da reforma agrária de mercado se dava através do Programa de Crédito Fundiário batizado de Fundo de Terras e da Reforma Agrária - Banco da Terra. O chamado Fundo de Terras disponibiliza financiamento aos pequenos agricultores para a compra de imóveis. A terra era negociada pelos agricultores e adquirida a preço de mercado com recursos do Banco da Terra.

Conforme analisa Diniz (2010, p. 36):

A reforma agrária de mercado teve como modelo a experiência piloto ocorrida no Ceará através do Programa Reforma Agrária Solidária (1996-1997). Posteriormente foi implantada para outros estados do Nordeste e para o norte de Minas, através do projeto piloto Cédula da Terra. Depois foi levada para outros estados, através do programa Banco da Terra.

Esse modelo de reforma agrária omite o papel do Estado de resolver o problema agrário do país, ou seja, realizar a reforma agrária, passando para o mercado a responsabilidade de fazê-la.

Para Diniz (2010, p. 36):

Esses programas de reforma agrária realizados por meio de compra e venda de terras tiram a reforma agrária do seu lugar político no cenário das políticas públicas com viés exclusivamente da economia, da racionalidade administrativa de um Estado Empresarial que pensa numa relação bimodal benefício econômico x custo econômico.

A eleição, no ano de 2002, do presidente Luís Inácio Lula da Silva que historicamente representou a bandeira da reforma agrária, reacendeu as esperanças das forças sociais que apostavam na democratização da terra. Conforme Sampaio Jr (2013) embora, o grupo agrário do Partido dos Trabalhadores (PT) reconheça que a reforma agrária representa um

instrumento estratégico para conciliar capitalismo e distribuição de renda, o lançamento do II Plano Nacional de Reforma Agrária (II PNRA) deixa claro que Lula não enfrentaria o problema da concentração fundiária.

Fernandes (2013, p. 195), sobre essa questão afirma que:

Apesar de tímido, o II PNRA tentou seguir as metas da proposta elaborada pela equipe de Plínio de Arruda Sampaio, mas indicava que não enfrentaria o problema da concentração fundiária e da subalternidade do campesinato, pois priorizava a regularização e a ‘integração’ do campesinato no capitalismo.

Um critério objetivo desse não enfrentamento do problema da concentração fundiária pelo grupo agrário do PT são os dados do II PNRA apresentados por Oliveira (2010, p. 56):

O II Plano Nacional de Reforma Agrária terminou em 2006, e o governo do PT tinha implantado apenas 149.490 assentamentos novos, ficando a diferença (231.929) para a regularização, reordenação e reassentamentos fundiários. Ou seja, o INCRA cumpriu apenas 37% da meta 1 dos assentamentos novos, deixando de assentar 250.510 famílias. Até 2009 o governo do PT assentou de fato pouco mais de 197 mil famílias, embora o ufanismo do INCRA anuncie que assentou 573 mil famílias. O segundo mandato por sua vez, transcorreu sem que fosse elaborado o III Plano Nacional de Reforma Agrária [...], e, ao contrário, implantou-se a política da contra-reforma agrária para a expansão do agronegócio.

Sampaio Jr. (2013, p. 231) sobre essa questão chama atenção:

Posta em perspectiva histórica, a derrota das forças que apostavam na mudança social deve ser interpretada como parte do mesmo processo de impossibilidade histórica que, desde o golpe militar de 1964, interrompeu violentamente todas as iniciativas de reforma que pudessem colocar em questão a continuidade das articulações internas e externas que sustentam o capitalismo dependente.

A relação desigual entre as necessidades imediatas por terra e a quantidade de famílias efetivamente assentadas evidenciada na política de assentamento dos governos democráticos denunciam o absoluto descaso com os problemas da população camponesa, ficando assim evidenciado que a realização da reforma agrária não se dará via Estado e sim pela pressão popular.

Fernandes em entrevista a Kuhn (2015, p. 70), para sua pesquisa de doutorado, analisando essa questão argumenta:

Para nós fazermos uma reforma agrária desapropriatória tem que haver correlação de forças. Ingenuidade ficar pensando que um presidente vai fazer hoje uma reforma

agrária desapropriatória com essa correlação de forças que está aí. Não vai fazer. [...]. A correlação de força que nós temos hoje não permite isso. Ou seja, a bancada ruralista não permite que isso aconteça.

Nesse processo, há uma transformação da agricultura capitalista. O novo modelo de agricultura, materializado no agronegócio tem sido usado por pessoas de diferentes setores da sociedade para negar a existência de uma questão agrária no Brasil e, por conseguinte, a necessidade de reforma agrária. Esta tese perde força quando se depara com os dados dos últimos trinta anos (1985-2014) de conflitos por terra no país. Segundo Porto-Gonçalves e Cuin (2014, p. 152):

[...] nos últimos 30 anos (1985-2014) tivemos no Brasil anualmente, em média, 566 localidades em conflitos por terra envolvendo em média anualmente 41.935 famílias, com 12.692 famílias despejadas, outras 2.580 famílias expulsas e, ainda, a média de 58 pessoas assassinadas por ano! Nessa série histórica foram registradas 13.279 manifestações no campo envolvendo 7.674.581 pessoas! Para quem quer ter um critério objetivo para definir sobre a existência de uma questão agrária no Brasil esses dados nos parecem bastante consistentes até porque indicam que o agrário está sendo posto em questão!

O modelo agrícola do agronegócio longe de resolver a questão agrária tem provocado um forte processo de concentração de terra e de desnacionalização da propriedade da terra. As terras que deveriam ser destinadas à reforma agrária agora são disputadas pelo agronegócio. Na avaliação de Fernandes (2005, p. 38), o agronegócio “[...] é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento.”

Essa avaliação coloca o agronegócio como principal empecilho da reforma agrária e não mais o latifúndio clássico, exigindo que os movimentos sociais redirecionem suas ações. Para o MST (2013, p. 31):

A luta pela Reforma Agrária se transformou numa luta de classes, contra o modelo do capital para a agricultura. Isso significa que a luta dos camponeses pelas terras agrícolas e por um novo modelo de agricultura, irá enfrentar uma outra correlação de forças – com poderes de coerção e de consenso mais fortes do que os dos latifundiários tradicionais – e com novos atores em cena: os grandes proprietários rurais, o capital financeiro e as empresas transnacionais .

A força do agronegócio impõe a defesa de um projeto de reforma agrária popular. O projeto de reforma agrária popular se integra na luta da classe trabalhadora do campo e da

cidade pela construção de relações sociais de produção que “eliminam a exploração, a concentração da propriedade privada, a injustiça e as desigualdades” (MST, 2014, p. 35).

Sampaio Jr. (2013, p. 236 - 237) argumenta nesse sentido e sua análise se alinha com o que é colocado pelo MST:

No momento em que uma absoluta subordinação da agricultura à lógica do capital financeiro aumenta assustadoramente a fome por terras e que o ajuste do Brasil à ordem global desencadeia um processo devastador de reversão neocolonial, é urgente uma profunda crítica à teoria e à prática que fundamentaram a luta pela reforma agrária no último período. (...) A reforma agrária não pode se ater à reivindicação das terras improdutivas sem colocar em questão o caráter socialmente perverso e ambientalmente predatório das terras produtivas. (...) Nesse sentido, a reforma agrária é parte da luta de todos os brasileiros que se batem contra o capitalismo dependente.

Neste cenário de confrontos entre concepções de agricultura e de projetos de campo a educação assume papel estratégico na luta dos movimentos sociais e sindicais camponeses, mais precisamente do MST, na construção da Reforma Agrária. Para Molina (2012, p. 240):

[...] é em reação e oposição às fortes consequências da expropriação de suas terras e de seus territórios que a classe trabalhadora do campo intensifica também suas lutas pela manutenção e conquista de seus direitos, entre eles o direito ao conhecimento e à escolarização, como parte destas estratégias de resistência na terra e de garantia de sua reprodução social a partir do trabalho no campo.

Edgar Kolling, do Setor Nacional de Educação do MST, quando indagado sobre o papel da educação na construção da reforma agrária afirmou:

[...] o conhecimento, a educação ela é humanização, ela é alargar a visão de mundo. Ela é libertação pessoal e também coletiva. Então, nós nem concebemos uma reforma agrária sem a força desse elemento da cultura, entendido como o que a humanidade produziu ao longo de toda sua história que não pode ficar restrita a uma elite. Nós queremos democratizar tudo. Hoje nós queremos democratizar a terra, o capital, o conhecimento [...]. Hoje não se dirige a luta pela terra só pela força física, pela coragem. Tem que ter coragem, mas, sem discernimento, sem capacidade de análise tu é morto no primeiro embate. E, hoje, nós temos que fazer disputa na opinião pública, na sociedade. Hoje, o movimento tem que atuar na mídia, na internet. Antigamente se dizia que a luta se faz no campo, mas se ganha na cidade, mas isso antes era só um lema, mas hoje isso está muito mais forte (Edgar Kolling. Setor Nacional de Educação do MST. Entrevista. 29/07/2015).

Esse pensamento é defendido, também, por Maria de Jesus Gomes do Setor Estadual de Educação do MST no Ceará, em entrevista ao Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra³, edição especial, março de 2015:

A Reforma Agrária popular passa pela elevação do nível de escolarização da nossa base. Não podemos gerir cooperativas, agroindústrias, processos produtivos e orgânicos sem conhecimento. A escola é um direito público, não pode ser privado.

A luta pela educação, portanto, esta relacionada com a “reivindicação de direitos - notadamente o direito a terra - um *direito a ter direito* - pelos camponeses e camponesas do Brasil” (MORAIS, 2010, P. 2822).

Dessa forma, pode-se afirmar que o contexto em que se origina a Educação do Campo é justamente o da desigualdade social, consequência de políticas que nunca garantiram o básico para o povo do campo. As palavras de Moura (1988, p.52), expressaram bem a afirmativa: “A porteira pode estar sendo fechada pelos poderosos, mas por outro lado, as cercas podem ser e são derrubadas, a cada dia, pelos subalternos e expropriados.”

2.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUANDO A LUTA PELA TERRA ALIA-SE À LUTA PELA EDUCAÇÃO

Pensar nos motivos que fomentaram a luta dos movimentos sindicais e sociais do campo por um ensino público de qualidade para a população camponesa, na sua ampla diversidade (pequenos agricultores, sem terra, pescadores, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, posseiros, meeiros, etc.), é procurar entender os aspectos sociais, políticos e econômicos que influenciaram a educação no Brasil e, em especial, a Educação no Campo.

No Brasil, apesar de sua origem fundamentalmente agrária, a população camponesa foi sistematicamente excluída das políticas educacionais propostas para o país. Neste aspecto, não se pode deixar de considerar que historicamente, o espaço agrário brasileiro expressou a forma como se deu a implantação da colônia de exploração, onde todos os interesses estavam

³ O Jornal dos Trabalhadores Sem Terra pode ser encontrado impresso na Secretaria do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e no formato digital no endereço eletrônico: mst.org.br/jornal-sem-terra

voltados para a metrópole, inclusive a educação. A exclusão educacional da população do campo, portanto, é um fato histórico. De acordo com Soares (2012, p. 9 - 10):

[...] em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

O espaço agrário encarado, durante muito tempo, como fornecedor de produtos para as cidades dispensava grandes investimentos na área educacional. Para trabalhar na agricultura, não se exigia que o trabalhador tivesse instrução nem mesmo que fosse alfabetizado. Isso de certa forma contribuiu para a ausência de uma proposta de educação para população do campo.

Os baixos índices de escolarização no campo confirmam a marginalização histórica da população camponesa. De acordo com dados do IBGE (2012) dos jovens com idade de 15 anos ou mais, 21, 15% são analfabetos e 47, 73% não concluíram o ensino fundamental. No espaço urbano o número de analfabetos é de 6, 6% dos jovens nessa faixa etária. Essa exclusão se reproduz em outros aspectos, como estrutura física das escolas, número de alunos atendidos e recursos disponíveis. Conforme o MEC (2003), enquanto 75% das escolas urbanas de ensino fundamental tem mais de 5 salas de aula, 94% das escolas do campo tem menos que 5 salas de aula. Em termos de alunos, em torno de 67% das escolas do campo têm menos de 51 alunos, já as escolas urbanas, 50% atendem em média mais de 300 alunos. Quanto aos recursos disponíveis nas escolas do campo, 21% não possuem energia elétrica, apenas 5, 2% dispõem de biblioteca e menos de 1% oferecem laboratório de ciências, de informática e acesso à internet.

A necessidade de se pensar a educação para população do campo, remete às primeiras décadas do século XX. A discussão da educação camponesa, nesse momento, surge aliada, principalmente, ao debate sobre a importância da educação para conter a migração camponesa e aumentar a produtividade no campo.

A ideia se adequava aos interesses das elites, quais sejam controlar os trabalhadores, com o objetivo de defender a “ordem e harmonia” nas cidades sem deixar cair a produtividade agrícola. Tal objetivo impulsionou a criação, na década de 50, de programas como Serviço Social Rural (SSR) e Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Esses programas não

tinham uma preocupação efetiva em oferecer autonomia aos sujeitos do campo. Tais programas eram voltados para qualificação e inserção da mão de obra camponesa em um sistema produtivo que começava a se modernizar. Raras foram as políticas públicas direcionadas ao desenvolvimento do campo desvinculadas do âmbito estritamente econômico. Por isso, compartilha-se com a afirmação de Molina (2003, p. 76):

Historicamente, o conceito Educação Rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a Educação Rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas para eles.

Bernardo Mançano Fernandes, pesquisador e professor da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e da Cátedra Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura de Educação do Campo e Desenvolvimento territorial, em entrevista a Maria Fernanda Vomero da Revista Educação, edição de julho de 2014, p. 3, assinala que:

O referencial teórico daquela época era muito pobre, elaborado com base na concepção de que as pessoas do campo eram subordinadas, subjugadas e coadjuvantes no processo; por isso, não precisariam de uma política especial de educação para eles.

Além disso, lembra Ribeiro (2010, p. 182):

A escola rural só tem essa identificação devido ao lugar onde está situada, pois seus conteúdos, concepções e métodos são idênticos aos da escola urbana, na pressuposição de que as cidades significam o progresso e a civilização.

Nessa época, a industrialização do Brasil caminhava a passos lentos e o país, ainda, tinha sua economia baseada na agricultura de exportação. A educação rural surge, principalmente, com o objetivo de fixar o trabalhador no campo.

Conforme Kuhn (2015, p. 38):

[...] A Educação Rural, pela sua precariedade, jamais apresentou-se como um fator de desenvolvimento territorial para o campo. Ela se apresentou, quando muito como uma política de contenção do êxodo rural. [...] A educação Rural, historicamente, esteve vinculada ao projeto do Brasil agrícola como grande exportador de *commodities*, conservadoramente modernizado e urbano.

Em termos legais, foi a Constituição Federal de 1934 que atribuiu ao poder público a responsabilidade com o atendimento escolar no campo. Seu financiamento foi assegurado no capítulo dedicado à família, à educação e à cultura, conforme reza o artigo 156:

Art. 156. A União, os Estados e Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Por outro lado, a Constituição de 1946, no que se refere ao ensino no campo, significou um retrocesso em relação à Constituição de 1934, visto que o Estado, transferindo para a empresa privada a obrigação com a oferta do ensino, isenta qualquer instância governamental a responsabilidade pela aprendizagem da população camponesa, revelando seu desinteresse com a escola do campo, como mostra o inciso III do artigo 168:

Art.168. A educação é direito de todos e será dado no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas em que trabalham mais de cem pessoas são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes.

Os treze anos posteriores à Constituição de 1946, ou seja, até 1959, foram marcados pelo debate em torno da democratização da educação e universalização da escola básica. No dia 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a Lei nº. 4. 024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), gerando expectativas no crescimento e na organização da educação brasileira.

No que se refere ao ensino no campo a LDB apenas ratificou o tratamento secundário que, até então, lhe foi dado nas políticas educacionais propostas para o país. A Lei estabelece, conforme Carvalho (2006), que a escolarização da população camponesa ficaria a cargo dos governos municipais que sem condições de autossustentação pedagógica, financeira e administrativa condicionou o funcionamento das escolas do campo a um quadro de precariedade.

O regime militar, que se instaurou no país com o golpe de 31 de março de 1964, representou um capítulo a mais na história da educação oferecida no campo. O ensino seguia

uma tendência ideologicamente nacionalista e funcionava de modo a cercear os movimentos sociais que questionassem o sistema de governo implantado.

A educação rural nesse período atuou como mais um mecanismo do Estado de modo a conter qualquer movimento social no campo, bem como capacitar o camponês para o trabalho assalariado (no campo ou na cidade), uma vez que não podia mais sobreviver de sua própria produção.

Dessa forma, a educação rural tornou-se, no dizer de Fernandes (2004), sinônimo de “descamponização” à medida que ignora um desenvolvimento voltado à agricultura familiar e tenta inserir na população camponesa costumes e habilidades de uma vida urbana, desrespeitando sua cultura e seus costumes. Uma educação alheia aos interesses da população camponesa. O campo era visto simplesmente como um espaço do capital, desconsiderando os processos históricos, sociais e culturais de sua população.

Segundo Richardson (1984, p. 50):

Inserida em tal contexto, a educação baseia-se em valores urbanos, procurando desenvolver nos camponeses habilidades e atitudes que facilitassem sua ‘integração’ nas cidades quando para estas aqueles emigrassem. Desta forma, os que conseguissem suportar a violência de um processo educacional totalmente desvinculado de sua realidade, ver-se-iam, concluir o curso que tivessem seguido, sem qualquer condição de trabalho mais efetivo no meio rural, o que os levariam a buscar a cidade como campo de trabalho.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 deu expressividade aos planos para a nova LDB, que já vinha sendo debatida antes mesmo da nova Constituição, e no ano de 1996, mais precisamente no dia 25 de dezembro, foi sancionada a LDB, Lei nº. 9.394/96, em vigor até os dias atuais.

Na LDB, conforme avalia Vendramini (2000), problemas como a redução da obrigação do Estado com a universalização do ensino, a desarticulação entre os diferentes níveis de ensino, a formação aligeirada dos professores para o magistério da Educação Básica, entre outros, presentes na educação de modo geral, atingiram fortemente a educação camponesa.

Em relação à questão da escola e do ensino no campo a Lei trata da seguinte maneira:

Art.28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente.

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

Entretanto, na prática, o ensino no campo continuou sendo marginalizado comparado ao ensino na cidade, visto que a proposta de ensino não difere muito das antigas, ou seja, uma simples alfabetização da população camponesa, descontextualizada da realidade do campo, com práticas pedagógicas urbanas. Além disso, deve ser considerada também nesse processo a falta de investimentos na estrutura física das escolas do campo, material didático apropriado (considerando as questões regionais), e principalmente a falta de capacitação dos professores e de melhoria salarial.

Andrade e Di Pierro (2004, p. 6) argumentam nesse sentido:

Ao longo da história da educação brasileira, e ainda nos dias de hoje, o reduzido investimento realizado na educação rural proporcionou condições precárias de escolarização. A escola do campo é, na maior parte das vezes, uma escola isolada, de difícil acesso, composta por uma única sala de aula e apenas um professor que ministra as aulas para as quatro séries iniciais do ensino fundamental simultaneamente, sem supervisão pedagógica, seguindo um currículo que privilegia uma visão urbana da realidade. A má qualidade da educação produzida nessas condições reforça o imaginário social perverso segundo o qual a população do campo não precisa conhecer as letras ou possuir uma formação geral básica para desempenhar o trabalho na terra.

Portanto, são os movimentos sociais, sindicais e pastorais do campo, como o MST, a Confederação do Trabalhador e Trabalhadora na agricultura (CONTAG), a CPT, a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), a Associação das Casas de Familiares Rurais (ARCAFAR), entre outros, que têm reivindicado enfaticamente políticas específicas para a Educação do Campo, chamando atenção para a necessidade de uma educação voltada à realidade e aos interesses da população camponesa.

Nesse contexto, surge, no final da década de 1990, durante a realização do primeiro Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), promovido pelo MST, em julho de 1997 em Brasília, o movimento em defesa da educação camponesa. Na figura 2 o Jornal do Movimento Sem Terra registra esse momento.

Figura 2 - I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária



Fonte: Biblioteca digital do MST, 2017.

Para Munarim (2011, p. 1):

O Movimento por uma Educação do Campo composto por entidades como a CNBB, o MST, a Universidade de Brasília (UNB), a União das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), objetivando ampliar as discussões sobre a educação camponesa, promove no ano seguinte, 1998, em Luziânia, Goiás, a I Conferência Nacional da Educação Básica do Campo. O processo de preparação da conferência contou com a realização de 23 encontros estaduais. Os encontros promovidos em parceria com diversas entidades que atuam no campo tiveram como escopo refletir sobre a conjuntura nacional, a educação básica oferecida no campo e as experiências desenvolvidas pelos movimentos sociais do campo. Na Conferência, segundo Carvalho (2006) consolida-se a concepção de Educação do Campo.

Kolling, Nery e Molina (1999, p. 15 - 16), discutindo essa questão ponderam:

Desde o começo, chegou-se a um consenso sobre o específico da 'educação básica do campo', ou seja, que leve em conta a cultura, as características, as necessidades e os sonhos dos que vivem no campo e do campo. Outro consenso entre os promotores

referiu-se à vinculação da educação básica do campo com um projeto popular de desenvolvimento do campo. A proposta [...] tem no seu horizonte a consecução de políticas públicas para o desejado desenvolvimento do campo e consequente educação básica adequada e, nesse sentido, tenta realizar uma mobilização da sociedade e do governo tendo em vista uma ampla conscientização a respeito de tal magno tema.

A Educação do Campo, portanto, nasce da necessidade de unificação das lutas travadas por trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações, notadamente o MST, por políticas públicas de educação que garantissem o direito à escolarização das populações camponesas, bem como pelo reconhecimento e legitimidade das experiências político-pedagógicas acumuladas por esses sujeitos.

Nesse processo de luta por políticas públicas de educação para os sujeitos do campo conquista-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e cria-se a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo.

O PRONERA criado, em 16 de abril de 1998, Portaria nº. 10/98, através do então Ministério Extraordinário da Reforma Agrária, defende a ampliação do processo de educação de jovens e adultos nos assentamentos rurais, criando metodologias específicas para o campo, de modo a contribuir para o desenvolvimento rural sustentável.

Na avaliação de Kuhn (2015, p. 166), o PRONERA “significou a pioneira inserção da questão da Educação do Campo no âmbito do Estado Brasileiro, vinculando educação e Reforma Agrária.”

Para que o programa fosse implementado, foram levados em consideração os dados do I Censo de Reforma Agrária, realizado pelo INCRA. O censo apontava até 1999 um número de 382. 692 analfabetos com idade acima de 14 anos, nos 3. 610 assentamentos. É importante salientar que esse número pode ser bem maior.

O PRONERA foi construído a partir do paradigma da educação do campo, estando vinculado ao INCRA. O programa, executado através de uma parceria entre Estado, universidade e movimentos sociais, tem subsidiado a Educação do Campo em quase todo o território brasileiro desde a formação técnica e tecnológica para os processos produtivos até os níveis que vai da alfabetização à pós-graduação.

Criada na esteira do PRONERA a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, Formada por representantes da CNBB, UNB, MST, UNESCO e UNICEF, visa segundo Molina (2003, p. 66), “contribuir para construção de políticas públicas específicas

para responder demandas educacionais do meio rural, aliada ao desenvolvimento de estratégias que busquem o desenvolvimento humano.”

Para tanto, a Articulação Nacional tem trabalhado na realização de Audiências públicas com o Conselho Nacional de Educação (CNE), Seminários de Educação do Campo, publicação de cadernos da Educação do campo para fomentar a reflexão, constituição de Grupo Permanente de Trabalho (GPT) para acompanhar tanto a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), no Congresso Nacional, como a elaboração de políticas públicas específicas para a educação básica do campo, dentre outras ações, com vistas a consolidar a educação camponesa no país. Nessa linha, cabe destacar, ainda, a participação ativa da Articulação na formulação do texto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo.

Conforme Kuhn (2015), a Articulação Nacional ao disputar no interior do Estado a construção de uma política pública de Educação do Campo abriu caminho para adoção de respostas concretas para os camponeses e suas organizações. Assim sendo, outra importante conquista foi a aprovação no dia 3 de abril de 2002 das Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo (Parecer nº. 36/2001 e Resolução nº. 1/2002 do Conselho Nacional de Educação) que dispõem sobre a identidade da escola do campo, propostas pedagógicas, formação de professores e financiamento das escolas do campo.

Na análise de Fernandes (2004, p. 136 - 137):

A aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaços geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão *urbanoide* e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno.

Nesse contexto, realiza-se, no ano de 2004, a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo em Luziânia, Goiás. A II Conferência teve como pauta a necessidade da “[...] universalização do acesso da população brasileira que trabalha e vive no e do campo à Educação Básica de qualidade social por meio de uma política pública permanente” (CNBB, 2015, p. 3).

Para Kuhn (2015), a II Conferência foi fundamental para consolidação da discussão da Educação do Campo como direito do conjunto da população camponesa, visto que, até então, o público assistido era somente os sujeitos sociais da Reforma Agrária que é atendido pelo PRONERA. A conquista desse direito vai se desdobrar na ampliação de marcos legal e programas para Educação do Campo.

Contudo, na análise de Kuhn (2015), ao mesmo tempo em que a Educação do Campo ganha espaço nas instâncias do Estado, muito em função da pressão da sociedade civil organizada, os movimentos sociais vão perdendo seu protagonismo no processo. Essa realidade fomenta a criação, em 2010, do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)⁴.

Conforme avaliação do próprio FONEC em carta⁵ divulgada, no momento de sua criação, 2010, a entidade:

[...] caracteriza-se, antes de tudo como uma articulação dos sujeitos sociais coletivos que o compõem, pautados pelo princípio da autonomia em relação ao Estado configurando em qualquer uma que seja de suas partes. Não obstante, essa autonomia não impede que participem como membros efetivos do Fórum: institutos de educação e universidades públicas e outros movimentos sociais/entidades que atuam na Educação do Campo, bem como, na condição de convidados, órgãos governamentais cuja função é pertinente à Educação do Campo. O objetivo precípua do FONEC é o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (FONEC, 2010, p. 2).

A proposta de assegurar a participação efetiva dos movimentos sociais no processo de construção da Educação do Campo conduziu, também, a institucionalização, em 2011, da Frente Parlamentar Mista pela Educação do Campo. A Frente, composta por 171 Deputados Federais e 11 Senadores tem, em 2015, como presidente o Deputado Federal Padre João. Na perspectiva de ampliar seu espaço de atuação a Frente Parlamentar criou coordenações regionais na região Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Norte e Nordeste. Assim a Frente se propõe:

⁴ O FONEC teve sua Comissão provisória composta pelos seguintes membros: Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Rede de Educação do Semi-árido (RESAB), União das escolas Famílias Agrícola (UNAFAB), Observatório d Educação do Campo – Universidade de Brasília, Fórum Catarinense de Educação do Campo (FOCEC) e Fórum Estadual de Educação do campo do Pará (FPEC).

⁵ A carta do FONEC pode ser encontrada no endereço eletrônico: educacaodocampo-bibliotecavirtual.blogspot.com.br

a) Promover o aprimoramento da legislação federal pertinente à Educação do Campo; b) Propor e acompanhar a tramitação de matérias legislativas no Congresso Nacional e demais Casas Legislativas, que contribuam para a implementação de políticas públicas relacionadas a Educação do Campo; c) Promover debates e propor ações estratégicas sobre a Educação do Campo que estejam inclusive voltadas ao desenvolvimento sustentável do país; d) Promover estudos relacionados com a Educação do Campo, em todos os níveis, modalidades e sistemas de Ensino; e) Promover um processo de integração interinstitucional voltado para o desenvolvimento da educação do campo e colaborar na articulação entre os entes federados, no âmbito do legislativo e executivo; f) Monitorar e fiscalizar as políticas públicas e ações governamentais que se relacionem com a educação do campo; g) Promover simpósios, seminários, audiências públicas e outros eventos pertinentes ao tema, divulgando seus resultados; h) Promover o intercâmbio com parlamentares estaduais e municipais, entidades da sociedade civil e instituições públicas no sentido de potencializar a implementação de políticas públicas para a educação do campo; i) Dialogar com órgãos e entidades relacionados à Educação do Campo visando promover a cooperação e integração dos mesmos com o Congresso Nacional; j) Estimular a participação ampla e democrática da sociedade civil nas discussões sobre o papel estratégico da educação do Campo no desenvolvimento do país; k) Fiscalizar e cobrar a implantação de normas públicas voltadas para a Educação do Campo (FRENTE PARLAMENTAR MISTA PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO apud KUHN, 2015, p. 157).

Do ponto de vista da legislação o Decreto nº 7.352/2010, de novembro de 2010, que reza sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, merece ênfase pelo seu potencial em alçar a Educação do Campo à política de Estado. O FONEC (2012, 40), avaliando o documento afirma:

Aspecto relevante do Decreto de 2010 está contido no reconhecimento jurídico tanto da universalidade do direito à educação quanto da obrigatoriedade do Estado em promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia dessa universalidade.

No tocante à ampliação de programas merece destaque a criação, no âmbito do MEC, do Projovem Campo – Saberes da Terra, em 2005, e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), em 2006. O Projovem Campo – Saberes da Terra visa oferecer escolarização aos jovens que vivem no campo e que não tiveram acesso ao sistema formal de ensino. Já o PROCAMPO objetiva apoiar a formação inicial de professores em exercício na educação do Campo, garantindo condições de acesso aos cursos de licenciatura.

Esses programas, criados pelo governo federal, conforme avalia o FONEC (2012), embora insuficiente, em termos de ação do Estado para caracterizar uma política pública estrutural e diferenciada, constituem condições importantes na efetivação do direito à educação da população camponesa.

O avanço na efetivação do direito à educação, sobretudo das crianças assentadas dos anos iniciais do ensino fundamental, também, é apontado pelo MST (2015, p. 2):

O balanço dessa luta feita pelo MST tem destacado especialmente que conseguimos praticamente universalizar o acesso das crianças assentadas aos anos iniciais do ensino fundamental, acompanhado os dados da educação nacional, o que certamente não teria acontecido se as famílias tivessem aceitado a lógica do transporte escolar, pressão que continua até hoje na implantação de cada assentamento.

Em termos quantitativos o avanço aparece materializado na conquista de cerca de 1800 escolas públicas (estaduais e municipais), distribuídas em assentamentos e acampamentos de todo o Brasil. Destas 200 são de ensino fundamental completo e em torno de 100 oferecem o ensino médio. Essas escolas atendem em média 200 mil estudantes Sem Terra de diferente faixa etária. Entre os avanços, estão, ainda, a conquista de 50 turmas de Curso Técnicos de nível médio e superior, em parceria com Universidades e Institutos Federais, com cerca de 2 mil estudantes; o atendimento de 8 mil educandos na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) só em 2011 e o desenvolvimento, na área da Educação Infantil, de práticas em todos os espaços do movimento, nos acampamentos e assentamentos, nos cursos, escolas, encontros, marchas, principalmente com a organização da Ciranda Infantil. Os avanços passam, também, pela formação de boa parte dos mais de 8 mil educadores que atuam nas escolas camponesas (MST, 2015).

No entanto, a realidade educacional da população camponesa, ainda, é muito desigual. Apesar das iniciativas dotadas de boa intenção é cada vez maior o número de escolas fechadas no campo. Vomero (2014), analisando os dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anízio Teixeira (INEP) dos últimos dez anos, 2004 - 2014 aponta que, nesse mesmo período, o número de escolas do campo sofreu uma redução de 31, 46%, ou seja, são 32. 512 escolas a menos em todo o território. Entre 2012 e 2013 foram 3. 296 escolas do campo a menos no Brasil. Em 2014 o número de escolas fechadas sobe para 4. 084. Cumpre ressaltar que a maioria das escolas fechadas no campo está localizada nas regiões Norte e Nordeste. A tabela 1 traz o ranking dos estados com a maior porcentagem de escolas fechadas no campo no período de 2002 a 2011.

Tabela 1 - Estados que mais fecharam escolas no campo - 2000 e 2011

Estados	Escolas fechadas %
Rondônia	70, 14%
Goiás	66, 01%
Tocantins	57, 64%
Ceará	54, 35%
Santa Catarina	54, 12%
Santa Catarina	51, 76%
Paraná	47, 98%
Mato Grosso	47, 67%
Espirito Santo	45,28%
São Paulo	38, 83

Fonte: Censo escolar 2000 e 2011.

O MST (2015) ao recorrer a uma série histórica de 15 anos, 2010 – 2015, sobre o fechamento das escolas no campo, aponta um número de 37 mil unidades educacionais a menos no campo brasileiro. Esse acelerado processo de fechamento das escolas localizadas no campo deve-se, em especial, a dois fatores a disputa pela terra e a pouca disponibilidade do poder público em arcar com os custos para manter escolas com um reduzido número de estudantes.

Contudo, o fechamento das escolas não tem se dado sem protestos. De acordo com Vomero (2014) cerca de 750 “Sem Terrinhas”, ou seja, crianças do MST, juntamente com professores que atuam nas escolas organizadas pelo Movimento ocuparam a entrada do Ministério da Educação, em Brasília, em seguida fizeram a leitura de um manifesto⁶ para o, então, ministro da educação José Henrique Paim, conforme mostra as Figuras 3, 4 e 5.

⁶ O manifesto do MST que denuncia o fechamento de escolas no campo lido e entregue ao Ministro da Educação pelos Sem Terrinha pode ser encontrado na íntegra no endereço eletrônico: direitoshumanosmt.blogspot.com.br/2011/110/contra-fechamento-de-escolas-rurais.html

Figura 3 – Protesto dos Sem Terrinhas em frente ao Ministério da Educação contra o fechamento das escolas do campo



Fonte: MST, 2015.

Figura 4 – Sem Terrinha entregando o manifesto contra o fechamento das escolas do campo ao ministro da educação José Henrique Paim



Fonte: MST, 2015.

Figura 5 – Sem Terrinhas deixando a marca de suas mãos nas paredes do Ministério da Educação



Fonte: MST, 2015.

O Manifesto apresentado pelos Sem Terrinha aponta que:

[...] Nos últimos anos, mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas. [...] Para essas famílias camponesas, o anúncio do fechamento de uma escola na sua comunidade ou nas redondezas significa relegar seus filhos ao transporte escolar precarizado, às longas viagens de ida e volta, [...]; à perda da convivência familiar, ao abandono da cultura do trabalho do campo [...]. Portanto, fechar uma escola no campo significa privar milhares de jovens de seu direito à escolarização, à formação como cidadão e ao ensino que contemple e se dê em sua realidade e como parte de sua cultura. Num país de milhares de analfabetos, impedir por motivos econômicos ou administrativos o acesso dos jovens à escola, é, sim, um crime! (MST, 2011, p. 3).

Na tentativa de justificar o fechamento das escolas os gestores argumentam que o reduzido número de alunos inviabiliza o gasto para a manutenção das escolas que é alto. A opção é o fechamento e a nucleação dos alunos, ou seja, a transferência dos alunos provenientes das escolas fechadas para escolas localizadas, em geral, distante de seus espaços de moradia. Devido à pequena quantidade de estudantes e o isolamento da unidade escolar, o poder público municipal opta por desativar a escola localizada no campo e agrupar os alunos oriundos dela em unidades maiores localizadas, normalmente, no espaço urbano. A nucleação, portanto, retira a criança do seu espaço de vivência, interferindo na sua identidade cultural.

Conforme o Filósofo Alceu Zoia, do grupo Múltiplos Olhares Pedagógicos da Educação do Campo (MOPEC), em entrevista à Maria Fernanda Vomero da Revista Educação de julho de 2014, p. 3:

O fechamento das escolas do campo tem sido o início do fim das comunidades. Tudo ocorre no entorno da escola e, ao fechá-la, levando os alunos para a nucleação ou para a cidade, as famílias vão junto e a comunidade se dissolve.

Essa é a análise que faz, também, Gomes (2015, p. 7), do Setor de Educação do MST no Estado do Ceará:

A escola é um espaço cultural, de convivência comunitária, de lutas. Ao fechar uma escola se desmobiliza também uma comunidade. Lutamos pela reabertura das escolas fechadas e a construção de novos espaços de ensino.

Para Erivan Marques, representante do Setor Nacional de Educação do Campo do MST, em entrevista a revista EFE Escola, postada em 08/07/2015:

O fechamento das escolas no campo não pode ser entendido somente pelo viés da educação. O que está em jogo é a opção do governo por um modelo de desenvolvimento para o campo, que é o agronegócio, [...], o agronegócio pensa no campo sem gente, sem cultura e, portanto, um campo sem educação.

É com base nesse modelo de agricultura que o Estado brasileiro instituiu no dia 1º de fevereiro de 2013, portaria nº 86/2013, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO). Vinculado a SECADI/MEC o Programa tem no seu horizonte a ideia de garantir uma política pública de educação específica para a população que vive e trabalha no campo, haja vista, o PRONERA se destina somente aos assentados da Reforma Agrária.

Nessa perspectiva, o MEC (2013, p. 6) destaca como objetivo geral do PRONACAMPO:

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para a implementação da Política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino.

O PRONACAMPO, focando-se nos eixos gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação profissional e tecnológica e infraestrutura, do ponto de vista de sua estrutura, não traz grandes novidades, haja vista os quatro eixos que o compõem representarem, na realidade, um agrupamento de Programas voltados para a Educação do Campo que já estavam sendo desenvolvidos pelo Ministério da Educação. Assim o eixo 1, gestão e práticas pedagógicas, incorporou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD Campo), o Programa de apoio à educação integral com atividades estruturantes e complementares a formação do estudante (Mais Educação Campo), entre outros. O eixo 2, formação de professores, incorporou o PROCAMPO, a expansão da formação docente por meio da Universidade Aberta do Brasil, entre outros. O eixo 3, educação profissional e tecnológica, foi incorporado o Programa Saberes da Terra e, como grande novidade, o Programa Saberes da Terra e, como novidade, o Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC - campo). O eixo 4, infraestrutura, incorporou a construção de escolas do campo, inclusão digital, Programas de transporte escolar, programas de disponibilização de recursos para o abastecimento de água apropriada para o consumo e esgotamento sanitário, dentre outras.

O Programa, portanto, pelo seu formato e pela lógica de sua formulação aproxima-se muito mais dos princípios da educação rural do que dos princípios da Educação do campo. O PRONACAMPO é a expressão da educação rural devidamente reformulada para atender as novas demandas do capital no campo. O FONEC (2012, p. 31) avaliado o Programa afirma:

A análise das conexões de contexto histórico [...], permite identificar no Pronacampo, em sua lógica geral de formulação, e especialmente no quesito da formação técnico-profissional, a expressão da atual hegemonia do capital no campo, contendo elementos da pressão das lutas dos trabalhadores. O problema estrutural, que entendemos ser fruto dessa hegemonia, é que não fica apontada na política a efetiva construção de um sistema público de educação escolar de qualidade para todos os trabalhadores do campo. Sua ênfase está em garantir elementos de política pública que permitam avançar na preparação de mão de obra para o agronegócio ou diminuir os focos de conflitos com os camponeses, suas organizações de classe. Nessa perspectiva, o Pronacampo não é literalmente contra os trabalhadores, mas também não representa a vitória do polo do trabalho na definição da política.

Para Kuhn (2015, p. 52), o PRONACAMPO materializa a disputa política e ideológica vivenciada pela Educação do Campo.

[...] Neste novo ciclo, o movimento da Educação do Campo adquire conquistas e se vê, de forma mais marcante, no centro da disputa econômica e ideológica que configura o espaço agrário brasileiro e se reproduz no âmbito do Estado. Em outras palavras, o direito à Educação do Campo se amplia, no entanto, a consolidação do direito por parte do Estado, ou seja, através da política pública, salienta a dualidade contraditória e a correlação de forças que se configura no campo brasileiro.

A Educação do Campo, portanto, materializa a resistência a um modelo educacional que sempre negou aos camponeses o direito a uma vida digna no campo. Caldart (2010, p. 105), expressa os pilares que fundamentam a educação camponesa:

Sim, a Educação do Campo toma posição, age, a partir de uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão sobre educação ou projeto de sociedade). Sim, ela nasce da ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em Movimentos Sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. Sim, a Educação do Campo inicia sua atuação a partir da radicalidade pedagógica dos Movimentos Sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classes de origem. Sim, a Educação do Campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que orienta suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica construtivista, exatamente para poder ir bem além dela como projeto educativo. E uma vez mais, sim, a Educação do Campo se coloca na luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e, ao mesmo tempo, problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria dessa sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como

produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja o trabalho produtivo para o capital.

A resistência do caráter “contra-hegemônico” da Educação do Campo é a forma como se constrói o projeto de um novo paradigma de Educação (para e com) o povo do Campo. Para Caldart (2004, p. 16):

Trata-se, ao mesmo tempo, de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos [...] manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

Desse modo, a Educação do Campo busca a quebra de antigos paradigmas da educação para a população camponesa, ou seja, uma educação caracterizada pela não preocupação com as especificidades do campo e voltada simplesmente aos interesses capitalistas, capacitando essa população para o trabalho na agricultura moderna e excludente. Busca-se, assim acabar com o estigma histórico que se implantou no cenário da educação no campo brasileiro, associado à má qualidade do ensino, ao atraso dos alunos e à precariedade das escolas do campo.

A educação do campo deve ser entendida de modo a suprir as necessidades dos camponeses. Isso é parte importante no processo educativo, pois vai além do simples fato de escolarizar e educar a população do campo para o trabalho. Pensar na educação do campo é pensar nos costumes e saberes do camponês. É pensar na educação das práticas cotidianas, e entender o campo como ambiente de vida. De acordo com Arroyo (2004, p. 22):

[...] os processos educativos passam pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo da vida. E a experiência que nos marca a todos, é a experiência do trabalho, da produção, o ato produtivo que nos produz como pessoas.

A quebra do paradigma tradicional da educação rural parte justamente de uma nova concepção de campo, que tem como principal meta, segundo Fernandes (2012), a solidariedade criadora e não a produtividade destruidora. Continua Fernandes (2004, p. 63):

Por essa razão é que afirmamos a Educação do Campo como um novo paradigma que vem sendo construído por esses grupos sociais e que rompe com o paradigma

da educação rural, cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida.

As divergências entre os princípios norteadores da Educação do Campo e Educação Rural ficam mais claras quando analisadas a partir dos conceitos paradigma da questão agrária e paradigma do capitalismo agrário trazidos por Fernandes (2013, p. 199):

O paradigma da questão agrária parte das lutas de classes para explicar as disputas territoriais e suas conflitualidades na defesa de modelos de desenvolvimento que viabilizem a autonomia dos camponeses. Entende que os problemas agrários fazem parte da estrutura do capitalismo, de modo que a luta é contra o capitalismo e a perspectiva de construção de outra sociedade. Para o paradigma do capitalismo agrário, as desigualdades geradas pelas relações capitalistas são um problema conjuntural e podem ser superadas por meio de políticas 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 elemento desse paradigma. 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.

A argumentação levantada sobre os conceitos conduz situar a Educação do Campo nos princípios do paradigma da questão agrária e a Educação Rural nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. Conforme analisa Fernandes (2006, p. 37):

[...] A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital.

Vista dessa forma a Educação do Campo é incompatível com a agricultura capitalista. São ideologias distintas, pois a primeira defende os interesses do povo do campo, enquanto a segunda vive da sua exclusão e exploração.

Nesse sentido Fernandes (2006, p. 30) acrescenta que:

[...] A educação como política pública é fundamental para o campesinato. Esta dimensão territorial é espaço essencial para o desenvolvimento de seus territórios. Embora a educação do Campo ainda seja incipiente, está sendo pensada e praticada na amplitude que a multidimensionalidade territorial exige [...].

O território entendido como “espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma relação de poder” (FERNANDES, 2005, p. 276),

conduz pensar a Educação do Campo como espaço de promoção do desenvolvimento do território camponês, ou seja, pensar no trabalho associativo, cooperativo na perspectiva do desenvolvimento territorial das unidades camponesas ou da agricultura familiar. Essas questões serão aprofundadas no segundo e terceiro capítulos desta tese.

3 A LUTA PELA TERRA E PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CEARÁ: UM OLHAR A PARTIR DA COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT) E DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)

Dessa história
 Nós somos os sujeitos
 Lutamos pela vida
 Pelo que é de direito
 As nossas marcas
 Se espalham pelo chão
 A nossa escola
 Ela vem do coração

Gilvan Santos

3.1 A CPT E A LUTA PELA TERRA E PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CEARÁ

Falar do papel da CPT na construção da Educação do Campo no Estado do Ceará remete aos primeiros trabalhos de formação política desenvolvidos pelos movimentos sociais, sindicais e pastorais junto às mobilizações e organizações camponesas de resistência e luta contra a dominação do latifúndio.

O contexto de intensa expropriação e exploração social vivenciado no campo cearense decorrente, sobretudo, de sua estrutura fundiária concentrada e expropriatória desencadeou, nos anos de 1960 e 1970, uma série de mobilizações e organizações camponesas que, fundamentadas na legislação que acabava de ser aprovada, através do Estatuto da Terra, exigiam que os direitos estabelecidos em lei fossem cumpridos. O apoio das organizações sindicais e de membros da Igreja Católica, subsidiando a apropriação do conteúdo do Estatuto foi fundamental nesse processo de mobilização e organização camponesa. Conforme analisa Diniz (2009, p. 62):

Estes camponeses, mediante experiências organizativas em associações e sindicatos, se apropriam da legislação que acabara de ser aprovada através do Estatuto da Terra, e passaram a lutar para que os direitos estabelecidos em lei fossem cumpridos, como, por exemplo, a diminuição da renda cobrada pelo proprietário. A apropriação que esses camponeses passaram a fazer dessa legislação preocupou os proprietários cearenses. Juntou-se a isso o fato de o Nordeste, na época, passar a ser o centro das atenções em virtude da intensificação das lutas camponesas lideradas pelas Ligas camponesas que se apresentavam como ameaças às oligarquias cearenses.

Nessa perspectiva de apoio à luta camponesa pelo acesso à terra, o campo tornou-se espaço de inúmeras experiências de educação popular, a partir das quais os movimentos sociais, pastorais e organizações sindicais, conforme Lunas e Rocha (2009, p. 17 - 18):

[...] buscavam estimular e recriar uma compreensão de classe organizada, assim como desenvolver o sentimento de pertencimento desses povos a seus territórios e comunidades, articulados na luta pelo acesso e posse da terra, pela garantia de políticas de moradia, emprego e renda, saúde integral pública e gratuita, educação do campo, transporte, lazer, entre outras a essas articuladas.

Portanto, argumentam, ainda, Lunas e Rocha (2009, p. 18):

[...] as bases da luta por ‘Educação do Campo’ é fruto de uma mobilização social e histórica de lutas e reivindicações que vêm acontecendo desde a década de 60, a partir da proposta de pedagogia libertadora de Paulo Freire e ampliada pelo protagonismo dos movimentos sindicais do campo, movimentos e organizações sociais, de educação, pelas pastorais, ONGs, escolas de formação política, entre tantas outras vivenciadas em diversos cantos deste país.

É por essas trilhas e assumindo estas características que a CPT se organiza no Ceará. Organizada nacionalmente pela CNBB, no ano de 1975, em Goiânia, durante o Encontro de Pastoral da Amazônia, a CPT no Ceará, nasce em 1976. A CPT, criada em resposta à grave situação de exploração e violência vivenciada pelos camponeses sem terra, teve e tem importante papel na luta pela garantia ao direito à terra e à vida.

Na organização da CPT no Ceará Dom Antônio Batista Fragoso, então Bispo da Diocese de Crateús, foi figura central no trabalho de sensibilização e articulação dos religiosos envolvidos com a causa dos camponeses sem terra. Nesse intuito, Dom Fragoso aproveita a reunião, ocorrida em 1976, na Diocese de Limoeiro do Norte, onde estava sendo discutida, com os Bispos, a questão da posse e uso da terra no Ceará para comunicar o nascimento da CPT nacional e lançar a proposta de criação da instituição no Estado. Os Bispos presentes foram bastante receptivos à proposta de criação da CPT, formando-se ainda durante a reunião uma comissão provisória no Regional Nordeste I, para dar os encaminhamentos necessários a sua organização. Conforme atesta o relatório enviado por Dom Fragoso às paróquias da Diocese de Crateús. “Em Limoeiro do Norte foi instituída uma comissão provisória organizada, dando os primeiros passos a contribuir na realização do trabalho sobre o uso e posse da terra no Ceará” (LIMA, 2014, p. 171).

A CPT Ceará, organizada nas Dioceses de Crateús, Crato, Fortaleza, Iguatu, Limoeiro do Norte, Quixadá, Itapipoca e Sobral, ergueu-se, inicialmente, com o propósito de interligar, apoiar, assessorar e dinamizar os movimentos camponeses de luta pela terra. Contudo, os desafios impostos pelo modelo de produção capitalista, materializados nos grandes projetos em curso no campo, sobretudo o agronegócio e a mineração, colocam para instituição a necessidade de ampliar suas linhas de ação. A CPT, atuando nos eixos terra, direito e água, tem trabalhado, também, na defesa do meio ambiente. A partir de sua linha de trabalho a CPT (2010) se define como uma presença solidária, profética, ecumênica, fraterna e afetiva, que presta um serviço educativo e transformador junto aos povos da terra e das águas, para estimular e reforçar seu protagonismo.

É fundamentada nesse princípio, ou seja, estimular e reforçar o protagonismo camponês na luta pelo acesso a terra de trabalho que a proposta de Educação do Campo da CPT se desenvolve. Desse modo, a CPT, desde sua origem, tem criado diferentes espaços voltados à formação do povo do campo. Dentre estes se destaca o jornal O Roceiro, a Escola Camponesa, a Festa da Colheita e as Escolas Famílias Agrícolas.

Antes de falar, porém, das experiências educativas da CPT, vale ressaltar que, já em 1965, Dom Frágoso Bispo da Diocese de Crateús, preocupado com a formação dos camponeses, criou os círculos de cultura, utilizando o método de alfabetização de Paulo Freire. É obra de Dom Frágoso, também, a criação de uma equipe de educação sindical. O resultado desse trabalho foi a criação e organização de sindicatos na região. Igualmente importante no processo de formação camponesa nesse período foi o programa de rádio, criado pelo padre Elmes, no Município de Iguatu, chamado domingo sem missa. A ação deu início as organizações comunitárias hoje chamadas Comunidades Eclesiais de Base. Na Diocese de Sobral vai se destacar o Movimento do Dia do Senhor criado por Padre Albany Linhares. O movimento abrangeu as localidades da Diocese de Sobral, espalhando-se por mais de 18 municípios (DINIZ, 2010).

Entre as experiências de educação camponesa destacam-se, também, as escolas radiofônicas organizadas pelo MEB. As escolas radiofônicas foram gestadas com o propósito de levar à população do campo um programa de alfabetização que objetivava esclarecer essa parcela da população sobre suas condições de vida e seus direitos.

Essa preocupação com a formação camponesa está na base da criação do Roceiro⁷. Lançado pela CPT Diocesana de Crateús, no ano de 1984, O Roceiro, cujo primeiro número teve como título “Por Terra, trabalho e justiça! Para que o Nordeste tenha vida”, foi criado com a proposta de divulgar e socializar a organização e a luta dos camponeses na conquista da terra, ou seja, de dar voz ao povo da roça. Na Figura 6 é possível visualizar o Roceiro em suas várias edições.

Figura 6 - Edições Jornal O Roceiro



Fonte: Arquivo CPT, 2017.

No tocante à missão atribuída ao Roceiro padre Maurizio Cremaschi, em entrevista concedida para a Tese, recorda que:

⁷ O Roceiro tem um papel importante na divulgação das lutas dos camponeses e no registro do trabalho realizado pelas CEBs, pelas Pastorais, pelas associações e grupos populares na Região de Crateús. No arquivo da cúria Diocesana de Crateús é conservada a coleção completa do Roceiro. O Roceiro pode ser adquirido impresso e no formato digital através da Diocese de Crateús.

No artigo que abre o primeiro número, o *Roceiro* assim se apresenta: O meu nome é O *Roceiro*. Há muito tempo que eu estava sendo gerado pelos lavradores da Diocese de Crateús. Nasci e fui batizado na assembleia da C.P.T. diocesana, no dia 25 de março de 1984. A missão que me confiaram foi de ser porta-voz das lutas e vitórias do povo trabalhador, das comunidades da diocese toda e até de outros lugares. Algumas vezes vou ter que gritar forte o sofrimento e a opressão sobre a terra e o povo que nela vive e trabalha. Também tenho que anunciar a esperança nova, a poesia, os cantos e as palavras e orações de fé e de vida que nascem da bíblia sagrada e da caminhada corajosa da gente do campo (Maurizio Cremaschi. Entrevista. 12/09/2015).

Padre Maurizio Cremaschi, continuando sua análise sobre o papel do *Roceiro* argumenta:

O *Roceiro* desde seu nascimento se propõe como um instrumento para os trabalhadores e trabalhadoras dos sertões de Crateús e dos Inhamuns contar sua vida e suas lutas, suas esperanças e suas conquistas com seu jeito de perceber a realidade e de interpretá-la como sujeitos de sua história. Trata-se de valorizar um ponto de vista da realidade que a descreve a partir de baixo e não de cima. A ambição é de não retratar a opinião e o jeito de entender dos grandes, mas dos pequenos. Por grandes não se entendia somente as classes dirigentes, mas também as direções do sindicato, as lideranças sucedidas, as equipes paroquiais. É um olhar crítico da sociedade, às vezes ingênuo, mas sempre concreto, com os pés no chão. De outro lado trata-se também de uma leitura teológica e espiritual da vida. É com olhar de fé que o mundo é observado e contado. Em certo sentido o *Roceiro* quer ser a continuação do livro dos Atos dos Apóstolos que conta como Deus age na vida das comunidades. Ainda agora, algumas comunidades leem nas celebrações dominicais, como primeira leitura, uma das cartas das comunidades enviadas ao *Roceiro*. Como nas novenas escutava-se o exemplo da vida do santo, na celebração se aprende da escuta do exemplo de vida de outra comunidade (Maurizio Cremaschi. Entrevista. 12/09/2015).

Essa missão do *Roceiro*, também, é comungada por Dom Frágoso na edição do jornal de setembro e outubro de 1986. Nas palavras do bispo:

O *Roceiro* é a voz do povo da roça. Os homens e as mulheres, os rapazes e as moças que vivem da roça – chamados os *Roceiros* – têm muito o que dizer aos companheiros e o que escutar deles. Na sua cabeça, no seu coração, na sua experiência, há tantos sonhos de um futuro mais livre. Há tantos gritos que nascem de dentro de sua vida machucada e oprimida. Os Jornais não oferecem suas páginas para a voz dos *Roceiros*, para os homens de mãos calejadas. A televisão nunca apresenta a vida, as lutas, as experiências do povo da roça. O ‘*Roceiro*’ é o Jornal, a Televisão, o Rádio do povo da roça. É a sua voz. Nele podem escrever, publicar suas notícias, colocar suas poesias, encontrar seus assuntos. Vocês compreendem a importância do ‘*Roceiro*’. Reunidos, leem e debatem. Conquistam outros para ler e assinar. Da luta de vocês, sustentados na mão de Deus, vão nascer outros espaços, onde a voz do povo da roça pode ser espalhada e escutada. (DOM FRAGOSO apud FONTES, 2014, p. 169).

O Roceiro, quando criado, ficou sob a coordenação de uma equipe diocesana da CPT e era alimentado pelos próprios camponeses com notícias das comunidades. Atualmente, 2016, contribuem com o conteúdo do jornal pessoas ligadas ao trabalho das CEB's, Pastorais, sindicatos, assentamentos, Associações, dentre outros, no território da Diocese de Crateús. Conforme colocou padre Maurizio Cremaschi:

A equipe inicial do Roceiro tinha o papel de provocar a colaboração dos trabalhadores e trabalhadoras dos grupos de base, organizar suas contribuições: cartas, versos e estimulá-los oferecendo páginas de estudo e abrindo horizontes para o que acontecia no Brasil, na América latina, no resto do mundo; essa mesma equipe datilografava, preparava os estênceis e passava no mimeógrafo as cópias do jornal que, enviadas para as secretárias das paróquias, eram distribuídas entre os assinantes de cada município. Atualmente para preparar cada número do Roceiro são enviados pedidos de sugestões e de colaboração a pessoas ligadas ao trabalho das CEBs, Pastorais, sindicatos, assentamentos, Associações do território da diocese de Crateús. É o embrião de uma rede de “correspondentes” populares do Roceiro. (Maurizio Cremaschi. Entrevista. 12/09/2015).

E, continua Padre Maurizio Cremaschi:

O Roceiro começa com 10 páginas mimeografadas. O primeiro número abre com o Canto da Vida, Advento Nordestino de Reginaldo. Dos encurvados as cabeças se levantam / Dos explorados unem-se as cansadas mãos / E os gemidos vão virar um farto canto / O pobre unido é sinal de redenção / Lá vem, lá vem, já se aproxima a redenção. Reporta o sofrimento e as manifestações do povo na seca. Traz informe sobre as formas de organização popular (bodega comunitária - ponto de organização e libertação do fornecimento dos exploradores; roça comunitária - para ajudar mais, trabalhando em mutirão; grupo de Crochezeiras - Para fugir da exploração das madames da cidade, resolveu comprar linha, fabricar e comercializar o produto, de maneira organizada e junto). São retratadas as armas dos trabalhadores (o fortalecimento da CPT, do sindicato combativo, das CEBs, dos mutirões). Relatam-se as visitas aos posseiros que residem na serra de Parambu e anuncia-se o mutirão para a construção de uma estrada que permita aos posseiros em luta se articular melhor (Maurizio Cremaschi. Entrevista. 12/09/2015).

O Roceiro com apenas três meses de vida já contava com mais de 400 assinaturas, alcançando em 2009 um número de 1.503 assinantes. O sucesso do jornal estimulou o lançamento de um encarte com propostas de estudo para os camponeses. O encarte passou a compor o jornal a partir de seu terceiro número. O estudo era feito a partir de pequenos textos e perguntas para reflexão em grupo.

O Roceiro, discutindo temas como os mutirões, a emergência das enchentes, o Plano Nacional da Reforma Agrária, a reforma sindical, a constituinte, a inflação, as terras da Igreja, as lutas pela terra, a seca, o projeto São Vicente, as experiências de quintais produtivos e do artesanato, a vida cotidiana das comunidades, dentre outros, tem sido um importante

instrumento de multiplicação de conhecimento e, por conseguinte, de formação camponesa. Conforme Fontes (2014, p. 169):

Quem lê o Roceiro, gosta de contar as notícias para os outros, à noite, na calçada, nas celebrações, nas reuniões, no caminho da roça, indo buscar água, tomando banho no açude, assistindo o jogo de futebol, visitando a comadre. As notícias mais espalhadas foram as seguintes: Receita de remédio caseiro; as histórias das constituições; notícias sobre a Reforma Agrária.

Assim como O Roceiro, a Escola Camponesa constitui importante instrumento de formação e de multiplicação de conhecimento. A Escola Camponesa foi criada pela CPT Diocesana de Crateús em 2002. Nesse mesmo ano, 2002, no Município de Tauá, é ofertada a primeira turma. A experiência tornar-se-ia mais tarde, entre 2005 e 2006, um projeto da CPT Ceará. As Figuras 7, 8 e 9 são atuais e ajudam a visualizar como se desenvolve a formação na Escola Camponesa.

Figura 7 – Alunos da Escola Camponesa em momento de estudo



Fonte: Arquivo CPT, 2015.

Figura 8 – Alunos aprendendo a construir barreiro de retenção



Fonte: Arquivo CPT, 2015.

Figura 9 – Alunos aprendendo a fazer caixa para apiário



Fonte: Arquivo, CPT, 2015.

Segundo Padre Maurizio Cremaschi, há oito princípios que orientam a Escola Camponesa, são eles:

1. Não sair do lugar onde se vive e se produz - o custo é baixo e não precisa criar estruturas. Não precisa abandonar o campo para melhorar a vida. As propostas oferecidas na Escola são realizáveis no dia a dia;
2. Metade do tempo para estudar e metade do tempo para o fazer - A teoria deriva do fazer. A teoria ajuda a fazer melhor e a fazer gastando menos energia;

3. Relação com a comunidade - A comunidade acolhe e partilha. Conhecer e refletir as experiências da comunidade. Celebrar com a comunidade e se confraternizar a partir dos valores culturais da comunidade e dos participantes;
4. Autoestima - Assumir com alegria a identidade camponesa e o trabalho no campo. Assumir a possibilidade de viver bem no bioma caatinga;
5. Convivência - Estabelecer normas de convivência e avaliar-se a partir delas. Assumir todos em rodízio os vários serviços como: coordenação, animação, limpeza do ambiente, louça, espiritualidade;
6. Documentação e divulgação - Partir da troca de experiências. Fazer e divulgar relatos de experiência. Fazer memória de quem antes procurou fazer atividades parecidas às promovidas pela escola. Construir uma exposição com histórias, relatos de experiências;
7. Mística - Primeiro módulo: A criação; Segundo módulo: O bioma caatinga; Terceiro módulo: As relações Caim e Abel;
8. Organização e militância - Valorizar a parceria com a Associação, o Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais e a participação dos membros da escola nas organizações e movimentos populares (Maurizio Cremaschi. Entrevista. 12/09/2015).

Voltada prioritariamente para jovens do campo a Escola Camponesa orienta sua formação para o desenvolvimento de alternativas de convivência com o semiárido, haja vista, o Estado do Ceará, possuir a maior parte de seu território, cerca de 92%, inserido no sertão semiárido, condição que o torna sujeito a longos períodos de estiagem que, aliado à falta de políticas públicas para região, provoca a quebra do sistema produtivo e, conseqüentemente, a fuga da população que passa a buscar oportunidades em outros lugares.

Nessa perspectiva, padre Maurizio Cremaschi, afirma que a Escola Camponesa objetiva:

Contribuir para que os camponeses e camponesas se tornem sujeitos e protagonistas da transformação de sua realidade, recriando sua cultura camponesa, no respeito de suas raízes indígenas e quilombolas e do bioma caatinga em que vivemos. Nossa Escola quer valorizar a identidade camponesa e olhar o semiárido nordestino não como o lugar castigado pela seca que deve ser abandonado para poder sobreviver, e sim como um bioma que deve ser conhecido, protegido e valorizado, que deve viver e que tem possibilidade de dar vida a quem sabe conviver com ele (Maurizio Cremaschi. Entrevista. 12/09/2015).

A Escola Camponesa, pautando sua formação no resgate e no fortalecimento dos saberes e práticas dos povos do semiárido, tem sido importante aliada no desenvolvimento e consolidação “de um novo paradigma, o da CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO. O que antes era combate à seca, agora é conviver e bem viver na região conforme a realidade se apresenta” (VALENTIM, 2013, p. 15).

Para materializar esse modo de vida a Escola Camponesa concentra suas atividades no aprofundamento dos conhecimentos sobre a convivência com o semiárido e na

implementação, nas comunidades dos sujeitos que integram o curso, de experiências que sejam viáveis, baratas e de fácil manejo. Sobre essa questão traz-se novamente as palavras de padre Maurizio Cremaschi:

Os camponeses e as camponesas que participam da Escola são motivados a articularem grupos em suas comunidades que possam produzir de um jeito sustentável, no bioma caatinga, seguindo as práticas da permacultura, desenvolvendo experiências concretas a partir das condições locais: cisternas para consumo e produção, quintais produtivos, mandalas, barragens subterrâneas, práticas de conservação de solo. Atividades que contribuam no mesmo tempo para a melhoria de vida das famílias e das comunidades e para a conservação/recuperação do ambiente (Maurizio Cremaschi. Entrevista. 12/09/2015).

Realizada em regime itinerante a Escola Camponesa acontece em comunidades que permitam o estudo teórico das temáticas, bem como o contato com experiências concretas (mandalas, quintais produtivos, hortas, dentre outros). A Escola disponibiliza em média 30 vagas cada vez que é realizada. O candidato (a) é indicado pela comunidade a CPT e a Pastoral da Juventude Rural (PJR). O candidato indicado deve trabalhar efetivamente na agricultura ou no criatório, ter disponibilidade para experimentar as práticas que vão ser refletidas e difundi-las na comunidade ou no seu grupo de PJR.

A Escola Camponesa acontece anualmente em três módulos de três dias cada, totalizando uma carga horária de 180 h/a, dividida entre teoria e prática. A coordenação da escola é feita pela equipe da CPT com assessoria dos trabalhadores e trabalhadoras que se formaram na Escola Camponesa ou na EFA, agentes da CPT e técnicos ligados às práticas camponesas. Cada assessor tem sua especialidade, mas todos procuram agir integrados. Os coordenadores e assessores/facilitadores, quando possível, convivem com os participantes por todo o tempo do módulo, assumindo com estes a convivência, a parte teórica, prática, os momentos de mística e confraternização.

Quanto a metodologia adotada pela escola camponesa recorreu-se mais uma vez as explicações de Padre Maurizio Cremaschi:

A opção da nossa Escola Camponesa é para uma metodologia de participação, que valoriza o que cada um e cada uma sabe, articulando o saber popular com o saber científico, procurando ver e tocar a realidade, refletir, teorizar para chegar a um agir renovador. (Maurizio Cremaschi. Entrevista concedida em 12/09/2015).

Outro ponto indagado a padre Maurizio Cremaschi foi o critério de seleção da comunidade que vai acolher o módulo que assim explicou:

Uma comunidade que tenha experiência no assunto tratado no módulo: conservação do solo, horta, criatório. Uma comunidade onde haja pessoas interessadas a participar da formação. A comunidade deve ser visitada antes, para planejar a hospedagem, o local dos estudos, o local dos treinamentos, repasses de experiências. Com a comunidade vai ser combinado quem irá cozinhar, os alimentos que a comunidade pode doar, os alimentos que a comunidade pode vender, o momento da celebração e o momento da confraternização com a comunidade (Maurizio Cremaschi. Entrevista. 12/09/2015).

No tocante ao conteúdo dos módulos das Escolas Camponesas, no 1º módulo, “Introdução à Agroecologia”, é feita uma introdução aos princípios da agroecologia, no 2º módulo, Manejo e Conservação de Solo e Manejo de Culturas, é trabalhado o conceito de solo, os tipos de solo, a importância do solo para a manutenção da vida e o manejo sustentável do solo e, no 3º módulo, Criação de Pequenos Animais, Manejo de Pastagens e Alimentação de Animais, é enfocado a importância da criação de pequenos animais, em especial a criação de caprinos, ovinos e galinhas, bem como o manejo correto de pastagens para alimentação dos animais. Autoestima, Questão de Gênero, Dimensão Política, Organização de Classe dos Camponeses, perpassam os três módulos.

Vale salientar, que a formação na Escola Camponesa não se apresenta focada somente no conteúdo. Aliado ao conteúdo as escolas trabalham o aprofundamento dos valores e vivências comunitárias, assentadas na vida no plano de Deus, na dimensão bíblica, na vivência da fé, da mística e da ação pastoral. Para Vidal (2014, p. 163) “A clareza da espiritualidade gerada da terra está no fato de compreendê-la como direito de todos, doação de Deus, mas com a responsabilidade, daqueles que nela trabalham, de cuidar, cultivar e guardar”.

Conforme Lia Lima, ex-integrante da coordenação da CPT Ceará e ex-assessora/facilitadora da Escola Camponesa:

O próprio conceito da Escola Camponesa está embasado no projeto da criação do mundo bíblico, teológico e espiritual. A Escola Trabalha o espaço como um todo não compartimentado, procurando fazer entender que o espaço em que se estar inserido faz parte da vida (Lia Lima. Entrevista. 03/08/2015).

Claudiano Sobral, da Coordenação Estadual da CPT, também, argumenta nesse sentido e complementa:

Na Escola Camponesa não se trata só dos conteúdos, mas de desenvolver a mística. Entender que o espaço que estar inserido faz parte da vida. Fortalecer a identidade do camponês, fazendo ver que se pode viver dignamente. Para tanto, durante a realização da escola são realizadas celebrações, por exemplo, em volta do açude, buscando trabalhar a harmonia com a natureza (Claudiano Sobral. Entrevista. 05/08/2015).

Assim, a Escola Camponesa, além de espaço de estudo, é espaço de convivência entre os alunos, as comunidades, assessores e agentes da CPT, que se efetiva nas celebrações, visitas as famílias e troca de experiências.

A Escola Camponesa que inicialmente tinha seus custos mantidos por uma instituição estrangeira, atualmente, é mantida pelas próprias comunidades. Para a realização da Escola as comunidades oferecem apoio efetivo, contribuindo com hospedagem, alimentação e infraestrutura necessária. Todo e qualquer produto necessário é comprado na própria comunidade e prioriza-se por consumir produtos agroecológico da agricultura familiar camponesa. A escassez de recursos vai refletir diretamente na periodicidade de oferta da escola que, deixa de ser realizada anualmente. Atualmente, somente as Dioceses de Crateús, Iguatu e Fortaleza oferecem todo ano a escola.

Sobre a importância de se comprar e consumir na alimentação os produtos da própria comunidade nos dias de escola Padre Maurizio Cremaschi esclarece:

A alimentação nos dias da Escola deve também fazer parte do processo educativo. Ela deve valorizar os produtos camponeses e orgânicos, ensinando a prepará-los e a alimentar-se deles. É bom recuperar alimentos de plantas nativas que foram esquecidas por causa da propaganda, como as verduras e legumes tradicionais. Deve-se fazer experimentar comidas gostosas que aproveitem do produto inteiro, sem jogar no lixo, parte importante da produção (Maurizio Cremaschi. Entrevista. 12/09/2015).

A Escola Camponesa, inserida na reflexão sobre o fortalecimento da identidade camponesa, tem criado perspectivas de sustentabilidade no campo, contribuindo para o desenvolvimento de ações inovadoras na convivência com o semiárido. Conforme avalia Claudiano Sobral:

Uma das grandes contribuições das Escolas Camponesas que a CPT pode ressaltar é o ingresso dos jovens nas escolas Família Agrícola. As Escolas Camponesas, também, têm contribuído muito para o trabalho nas comunidades com hortas, mandalas, criação de pequenos animais, produzindo dentro dessa perspectiva agroecológica. A produção garante o consumo da família e o que sobra é comercializado. Ainda na perspectiva da produção as escolas têm ajudado a fortalecer o conhecimento existente nas comunidades, como é o caso da comunidade Betel que já tinha o conhecimento sobre o uso sustentável da água e a escola fortaleceu, assim a comunidade conseguiu aumentar a produção mesmo em ano de seca, usando a água de forma sustentável. Outra contribuição da escola está no despertar para conhecimento dos direitos. Os camponeses, tomando conhecimento do programa do governo federal, onde 50% da merenda escolar das instituições públicas de ensino tem que ser comprada da agricultura família agroecológica reivindicaram seus direitos e passaram a vender seus produtos para o PAA e para o PNAI. Cabe, ainda, destacar o papel da escola para o envolvimento dos jovens em movimentos sociais, sindicais, nas associações dos assentamentos e para a formação de lideranças. Muitos dos jovens que fizeram a escola, hoje, são lideranças pastorais, de movimentos sociais e políticos, passando a contribuir na luta pela terra (Claudio Sobral. Entrevista. 05/08/2015).

Outro espaço de educação camponesa desenvolvida pela CPT é a Festa da Colheita. Organizada e coordenada pela CPT com apoio do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais a Festa da Colheita, hoje, é realizada pelas dioceses do Crato que integra os municípios de Altaneira, Nova Olinda, Santana do Cariri, Assaré, Milagres, Aurora e Lavras da Mangabeira; de Crateús composta pelos municípios de Tamboril, Independência, Tauá, Parambu, Quiterianópolis e Nova Russas, e; de Iguatu formada pelos municípios de Cariús, Cedro, Icó, Acopiara e Saboeiro. A figura 10 retrata os camponeses em caminhada, marcando a abertura da Festa da Colheita.

Figura 10 – Caminhada de abertura da Festa da Colheita



Fonte: Arquivo CPT, 2015.

A celebração das colheitas, trazendo cada ano temas como organização, preservação ambiental, produção de qualidade, segurança alimentar, sementes, cidadania, alternativas de convivência com o semiárido, estimulam a reflexão sobre a realidade camponesa, seus principais protagonistas. As figuras 11 e 12 trazem o momento de celebração e mística.

Figura 11 – Celebração da colheita



Fonte: Arquivo CPT, 2015.

Figura 12 – Mística realizada pelas famílias camponesa



Fonte: Arquivo CPT, 2015.

A celebração da colheita, para Vidal (2014, p. 161):

É espaço também de expressão das riquezas culturais, de saberes e sabores. A celebração da colheita ajuda a visualizar as questões do campo, tais como: analfabetismo, frágil estrutura de ocupação e renda e desconhecimento de técnicas

elementares de preparo, conservação e uso do solo. Esta contravisão permite que as famílias camponesas percebam as contribuições delas na construção de um território diferente no semiárido, agradável e digno para viver a vida.

A diversidade da produção materializa a conquista da segurança alimentar, resultado de experiências agroecológicas, desenvolvidas pelas famílias camponesas. “Desta forma, torna-se visível o espírito de contentamento, o prazer e a vontade de inovar os métodos educacionais da lida com a natureza” (VIDAL, 2014, p. 164).

Nessa perspectiva de promover uma educação voltada para a convivência com o semiárido se destaca, também, o trabalho educativo das EFA's que, desenvolvendo um trabalho em parceria com a CPT, têm contribuído bastante para dinamizar as comunidades camponesas.

Embora a proposta das EFA's, sobretudo da EFA Dom Frágoso, seja tratada de forma mais aprofundada no terceiro capítulo da Tese, considera-se importante sinalizar alguns aspectos relevantes acerca de sua proposta de ensino, visto que a experiência das EFA's, em outros estados brasileiros, e mesmo em seus países de origem, são anteriores e não trazem claramente a proposta de Educação do Campo defendida pelos movimentos sociais, em especial, pelo MST.

As EFA's adotam a pedagogia da alternância. O método de ensino em alternância tem como princípio a articulação entre teoria e prática. Posta como uma alternativa metodológica de formação a pedagogia da alternância tem suas raízes fincadas na França e Itália. O método de alternar tempos de estudo e de trabalho surge como solução para o problema da falta de interesse do jovem camponês pela escola, desinteresse esse resultante de um ensino que não estabelecia nenhuma articulação entre o modo de vida e de trabalho no campo.

Conforme argumenta Ribeiro (2006, p. 2):

Neste tempo/lugar fariam um curso de agricultura por correspondência e, junto com esse curso, recebiam uma formação geral, humana e cristã, orientada pelo padre. Assim nasce a pedagogia da alternância, onde se alternam tempos/lugares de aprendizado, sendo uma formação geral e técnica em regime de internato, em um centro de formação, e um trabalho prático na propriedade familiar e na comunidade.

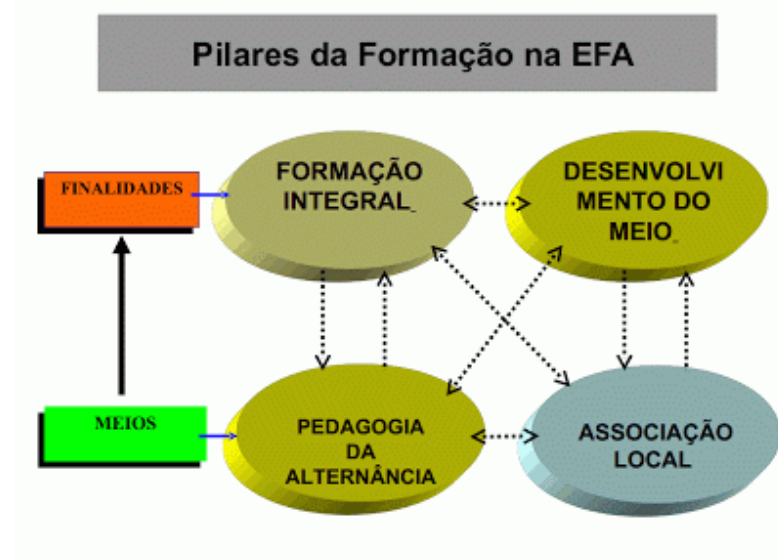
A pedagogia da alternância permite que o jovem camponês alterne períodos de formação no ambiente escolar e no ambiente familiar-comunitário, integrando família e escola no processo de formação.

No Brasil a pedagogia da alternância chegou pelo Estado do Espírito Santo com a implantação das escolas Família de Olivânia e Alfredo Chaves, no ano de 1968, pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), com apoio da Pastoral da Igreja Católica e das lideranças comunitárias (UNEFAB, 2015). Segundo Nosella (2014), foram as experiências italianas e francesas que influenciaram a criação das EFA's no Brasil. O movimento sem ligação com o sistema oficial de ensino surgiu como uma alternativa educacional para a população camponesa. A experiência que no início oferecia uma formação de caráter profissional com o passar dos anos passou a ofertar ensino fundamental e médio aliado à formação profissional.

Do Espírito Santo as EFA's se espalham para o restante do país, estando presentes em 22 Estados brasileiros, contando com 145 escolas em funcionamento, beneficiando cerca de 13.000 alunos e 70.000 agricultores. As EFA's já formaram mais de 50.000 jovens dos quais mais de 65% vivem no/do campo (Unefab, 2015). A ação pastoral da igreja, sobretudo das CEB's, conforme Begnami (2004) é a principal responsável pela expansão das EFA's no Brasil.

As EFA's têm como pilares a associação, a pedagogia da alternância, a formação integral e o desenvolvimento local. Esses quatro pilares aplicados e desenvolvidos conjuntamente orientam e potencializam o processo de formação nas EFA's. Um esquema da relação intrínseca dos quatro pilares da formação nas EFA's está traçado na figura 13.

Figura 13 – Pilares da formação na EFA



Fonte: UNEFAB, 2015.

Vale salientar que as EFA's brasileiras, embora no plano pedagógico possuam a mesma orientação metodológica, ou seja, a pedagogia da alternância, no plano dos objetivos da formação, da organização e do funcionamento essa orientação é díspare. É no relacionamento com os poderes públicos dos quais algumas EFA's recebem apoio efetivo que se estabelece essa diferença. O apoio do poder público que facilita a implantação e funcionamento das escolas produzem prejuízos de outra ordem, sobretudo de sua proposta de educação, ou seja, uma educação voltada ao interesse, ao trabalho e a cultura do camponês. Uma educação que possibilite a permanência do jovem no campo.

As EFA's no Ceará, EFA Dom Fragoso no Município de Independência, EFA Chico Antônio no Município de Tianguá e EFA Jaguaribana Zé Maria do Tomé no Município de Tabuleiro do Norte, assim como as demais experiências socioeducativas desenvolvidas pela CPT no Ceará, têm seu funcionamento mantido por ONG's, entidades religiosas e pais de alunos. No caso específico das EFA Dom Fragoso sua principal entidade mantenedora é a Associação Escola Família Agrícola de Independência (AEFAI). Formada por pais, ex-alunos e camponeses da região a associação cuida das questões administrativas, define o plano e estratégias de ação, contrata professores e busca alternativas de sustentabilidade. Dentre as alternativas de sustentabilidade estão a doação das famílias associadas e a parceria com instituições governamentais e não governamentais nacionais e internacionais. O poder público municipal e estadual arca com o pagamento de parte dos professores e monitores, com a merenda e o transporte escolar. Seguir com menor recurso financeiro advindo do Estado foi a alternativa encontrada pelas instituições cearense para garantir uma maior autonomia e liberdade no desenvolvimento das experiências, propostas e projetos educativos.

Nessa perspectiva a educação nas EFA's, em especial na EFA Dom Fragoso, têm criado condições efetiva para promover uma formação alinhada a proposta de Educação defendida pelos camponeses e suas organizações, ou seja, uma formação contextualizada e integral dos grupos sociais que constroem suas condições materiais de existência no/do campo, preparando-os para o trabalho e para dar continuidade à luta pela conquista e permanência na terra.

A EFA Dom Fragoso nasceu referenciada pelas lutas sociais em torno da questão agrária. A materialidade de origem da EFA é o território camponês com seus conflitos e contradições a partir do avanço do capitalismo. Portanto, é a ligação com a questão agrária que faz da formação na EFA Dom Fragoso uma proposta diferenciada de educação.

Assim sendo, o ensino na EFA Dom Fragoso é voltado para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, buscando realizar um trabalho que permitam os jovens, filhos e filhas de agricultores, resgatar a identidade camponesa, promovendo condições necessárias para intervenção de forma consciente no processo de transformação da realidade, construindo um novo modelo de desenvolvimento do campo, dentro dos princípios do desenvolvimento local sustentável.

3.2 O MST E A LUTA PELA TERRA E PELA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CEARÁ

As experiências de educação camponesa, realizadas pelas organizações sindicais, Igreja e CPT, foram fundamentais para organização do MST no Ceará. O MST organizado nacionalmente, no ano de 1980, tem como marco de seu nascimento, no território cearense, o dia 25 de maio de 1989, dia em que ocorreu a primeira ocupação de terra no Estado.

A organização do MST no Ceará se deu conforme assinala Diniz (2009, p. 159):

[...], em um contexto de intensas lutas e conflitos ocorridos no interior das fazendas, pois, das várias experiências de enfrentamento com o dono da terra, surgiu a necessidade de construir uma forma de organização social que pudesse articular os vários moradores que estavam em luta. Por isso, um grupo de camponeses, ligado ao Sindicato de Quixeramobim e outros vinculados ao Sindicato de Quixadá, composto de pessoas que já traziam no seu currículo experiências de enfrentamento com o patrão, decidiram que não queriam lutar para diminuir o pagamento da renda da terra, mas queriam uma luta em que pudessem mobilizar e conscientizar um maior número de pessoas, em todo o estado. Assim, decidiram articular o MST, buscando apoio em nível nacional.

A mudança de estratégia dos camponeses envolvidos na luta pela terra, quando buscaram o MST, deve-se, ainda, segundo Diniz (2009, p. 159):

[...] a tomada de consciência do processo de subordinação e exclusão social e político a que estavam submetidos, que resultou no amadurecimento da consciência de classe. Isso leva a afirmar que a consciência de classe se faz no processo de luta e resistência.

Assim, conforme Silva (2013), o MST ao ocupar as terras da Fazenda Reunidos São Joaquim, no município de Madalena, no dia 25 de maio de 1989, primeiro assentamento de Reforma Agrária do MST no Ceará, dá início, a uma série de lutas e conquistas em defesa da Reforma Agrária, consolidando o movimento no Estado.

A partir desse momento, o MST amplia as ocupações de terra no Estado, criando, assim, a base para a implantação de novos assentamentos de reforma agrária. O Ceará, segundo dados do INCRA (2016), possui um número de 455 assentamentos rurais. Contudo, ainda, predomina no campo cearense um número significativo de terras produtivas e não utilizadas. Os dados do INCRA (2004) apontam que os minifúndios correspondem a 71,62% do número de imóveis existentes no Ceará, porém ocupam apenas 19,8% área total. Já a grande propriedade somam 0,84% do total de imóveis, mas concentram 19,65% do total das terras.

A conquista da terra levanta a problemática da educação. Falta de escolas, fechamento de escolas no campo, escolas sucateadas, conteúdos alheios à realidade do campo, escassez de material didático, são alguns dos problemas que leva o MST a iniciar um conjunto de ações em torno do direito à educação nos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária. Essas ações vão instrumentalizar a organização do Setor de Educação Estadual. Para Caldart (1997, p. 86), a criação do Setor de Educação na estrutura do MST qualifica a luta pela terra quando,

a organização dos Sem Terra cria em sua estrutura um Setor de Educação, deixa para trás a concepção ingênua de que a luta pela terra é apenas pela conquista de um pedaço de chão para produzir. Fica claro que está em jogo a questão mais ampla da cidadania do Trabalhador Rural Sem Terra, que entre tantas coisas incluir também o direito à educação e a escola.

Ao Setor de Educação cabe, segundo Caldart (2004, p. 250), “articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, ao mesmo tempo que desencadear a organização do trabalho onde ela não havia surgido de forma espontânea, [...]”. Assim, o Setor de Educação Estadual inicia a discussão sobre o projeto de educação das escolas dos assentamentos. A discussão girava em torno das seguintes questões: o que queremos com as escolas dos assentamentos? E, como construir a escola que queremos? Contudo, sem perder de vista a importância dos sujeitos envolvidos no processo.

Gomes (2015, p. 7), discutindo a educação nas escolas dos assentamentos argumenta:

Prezamos pela direção coletiva, todos devem estar organizados em núcleos, cooperativas ou associações para participar ativamente do processo pedagógico da escola [...]. O Projeto Político Pedagógico tem que ser direcionado pela comunidade, pelos sujeitos que estão envolvidos nessa tarefa. Devemos considerar a luta e a memória daquela comunidade. É a nossa maneira de preservar nossa.

No contexto da discussão emerge a necessidade de construir uma proposta de educação alinhada com os objetivos do movimento e com a realidade das populações camponesas. Conforme argumenta o MST (2013, p. 45):

Mas, para nós a educação não acontece apenas no espaço e tempo que o educando frequenta a escola. O direito à educação se relaciona, também, ao acesso a diferentes tipos de conhecimento e bens culturais; à formação para o trabalho e para a participação política; ao jeito de produzir e de se organizar; à aprender a se alimentar de modo saudável; e à prática dos valores humanístico e socialista que defendemos.

Nesse percurso, o MST nacional para subsidiar a discussão de sua proposta de educação inicia o processo de sistematização das experiências que vinham sendo desenvolvidas. O desdobramento desse trabalho foi a construção da proposta político-pedagógica para as escolas de ensino fundamental dos assentamentos rurais, tornando-se em seguida conteúdo do Caderno de Formação nº 18 – O que queremos com as escolas de assentamentos. O trabalho de sistematização dessas experiências é de grande relevância, segundo Araújo (2007, p. 172):

[...] por três razões: 1- são frutos da própria prática dos sujeitos Sem Terra refletidos por eles mesmos e posteriormente elaborados, produzidos a partir de sua prática um conhecimento refletido; isso é práxis; 2- ao construir conhecimento, também se constrói contra-hegemonia, reescreve-se a história, desmistifica-se a idéia de que escrita é para ‘alguns poucos iluminados’, e propicia aos educadores/as do movimento o acesso a uma leitura que tem como referência a sua classe social, não de forma pejorativa, mas como sujeitos do processo histórico; 3- São produzidas coletivamente.

Contudo, a busca pela efetivação de uma proposta de ensino alinhada com os objetivos do movimento tem provocado fortes embates com o Estado burguês. Como bem destaca Araújo (2007, p. 166):

A decisão do MST em construir uma educação coadunada com a sua estratégia de luta contra-hegemônica tem estabelecido tensões com a classe burguesa, e consequentemente com o Estado burguês. Essas tensões inserem-se no contexto da luta de classe; sendo assim, não se encerram no contexto da luta pela terra. A luta pelo acesso a educação escolar para os acampados e assentados também tem sido elemento de disputas entre o Movimento e o Estado burguês, ora com as prefeituras, ora com os governos estaduais e o governo federal, pois o Estado brasileiro, representado nessas instâncias, ainda não se convencera da condição de cidadãos desses trabalhadores, condição esta criada pelo próprio sistema capitalista.

Assegurar educação de qualidade nas escolas do campo, participação efetiva dos movimentos sociais e das comunidades na gestão escolar, na elaboração do projeto pedagógico e na organização da matriz curricular são questões que estão no centro das disputas.

Todavia, Araújo (2007, p. 167) chama atenção:

Essas disputas não são novas na luta da classe trabalhadora. Já no século XIX Marx, (1992) ao falar sobre educação e ensino na Associação Internacional dos Trabalhadores, afirmava a necessidade de o ensino ser estatal sem que estivesse sob o controle do governo. Desta forma, Marx defendeu uma escola pública, gratuita, porém sem o controle do Estado, a não ser no seu funcionamento.

São esses parâmetros que orientam a luta do MST pelo acesso à escola para os camponeses e camponesas. Ou seja, a luta do MST é direcionada para conquista de ensino público, gratuito e de qualidade nos assentamentos e acampamentos. Contudo, “refuta como Marx ao Estado educador, que na sociedade capitalista é concebido como instrumento das classes burguesas para alcançar a hegemonia dessas classes no poder” (ARAÚJO, 2007, p. 167). Assim, o MST deixa claro que sua luta é mais ampla, ou seja, não se reduz “[...] apenas ter acesso à escola, mas também ter o direito de construí-la como parte de sua identidade: fazer de cada escola conquistada uma escola do MST.” (CALDART, 2004, p. 249).

E, atentando para a importância estratégica da escola na continuidade da trajetória do movimento Caldart (2004, p. 249) argumenta:

Do ponto de vista da formação dos sem-terra, o fato de o MST passar a *se ocupar* da escola projetava um elemento muito importante da continuidade de sua trajetória: as crianças e os jovens também estavam sendo incluídos na categoria *Sem Terra*, e isso apontava para uma visão mais histórica (de longo prazo) da luta, e para uma aproximação maior entre as tarefas de *formação e educação* no movimento. A formação dos sujeitos sem-terra também poderia ser feita na escola; a escola também poderia ser lugar de formação para a continuidade do MST. Um processo de resignificação do Movimento e da escola estava sendo posto *em marcha*.

Contudo, a efetivação da proposta de educação do MST esbarra no problema da formação dos educadores. É comum nas escolas do campo a presença de educadores alheios à realidade camponesa, pois, como a maioria dos professores e professoras dos assentamentos não possui titulação adequada, os professores e professoras contratados não pertencem ao assentamento. Ciente do papel dos educadores no desenvolvimento de sua proposta de educação o MST tem concentrado esforços para titular os professores dos assentamentos. Nesse intuito, o movimento já conquistou os cursos de Pedagogia da Terra, em 2004 e

Jornalismo da Terra, em 2010, pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Serviço Social da Terra em 2011, Magistério da Terra, em 2006 e licenciatura em Educação do Campo, em 2010 pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e História e Geografia, em 2015, pela Universidade Vale do Acaraú (UVA).

Outra linha de ação do MST na formação dos professores tem sido a organização de grupos de educadores nos assentamentos e a realização, periódica, de Encontros Estaduais de Educadores da Reforma Agrária, conforme mostram as Figuras 14 e 15.

Figura 14 – Mesa de Abertura do Encontro de Educadores da Reforma Agrária no Ceará



Fonte: Sandra Magalhães, 2014.

Figura 15 – Mística realizada pelos educadores da Reforma Agrária



Fonte: Sandra Magalhães, 2014.

No Ceará, o primeiro encontro aconteceu em 1991. Nos encontros é feita análise de conjuntura, aprofundamento político pedagógico e planejamento do Setor de Educação do MST. Os encontros têm se constituído em espaço de formação dos educadores da Reforma agrária. Assim conforme argumenta Silva (2013, p. 40):

[...] o MST do Ceará segue com quatro frentes de ações em torno da educação: a organização das famílias e educadores em torno da pauta de educação; a luta pela garantia do direito, historicamente negado, à educação escolar nas áreas de reforma agrária; a construção e implementação de um projeto próprio de escola, a escola do MST; e a formação de educadores para atuação no setor de Educação e nas escolas de assentamentos e acampamentos.

Assim sendo, outra frente de luta do movimento consiste na redução do analfabetismo nas áreas de Reforma Agrária. Pesquisa realizada pelo INCRA em 2010 apontou que das 302.513 famílias assentadas na região Nordeste, 18, 42% da população é analfabeta, 42,27% tem até o 4º ano, 27,27% possuem o ensino fundamental completo, 5% possuem o ensino médio completo e apenas 1% tem acesso ao ensino superior. O alto índice de jovens e adultos analfabetos e/ou com pouca escolaridade nos assentamentos e acampamentos tem reflexo direto no avanço da luta pela conquista da terra. Desse modo, “a educação de jovens e adultos no MST nasceu como uma necessidade de prosseguimento da luta pela reforma agrária em sua dimensão ampla” (ARAÚJO, 2007, p. 169).

Isso posto, torna-se imperativo para o movimento reduzir o analfabetismo e/ou ampliar o nível de escolarização da população assentada e acampada. Nesse intuito o MST organizou a ocupação, no ano de 1997, da Secretaria de Agricultura do Estado. A ocupação, contando com 2.500 acampados e assentados que reivindicavam projetos produtivos para os assentamentos, acesso à água e alfabetização de jovens e adultos das áreas de reforma agrária, constitui a primeira mobilização de massa do MST Ceará na luta pelo direito a educação. A ação resultou, conforme Silva (2013) na conquista de 250 turmas de alfabetização de jovens e adultos, abarcando um número de 2.750 alunos e 116 assentamentos, localizados em 32 municípios diferentes.

O passo seguinte foi criar condições para que o processo de alfabetização fosse efetivado. A resposta resultou da parceria, no ano de 1998, com as Universidades Públicas. O MST através de seu Setor de Educação mobiliza a Universidade Vale do Acaraú (UVA), a Universidade Estadual do Ceará (UECE), a Universidade Regional do Cariri (URCA) e a Universidade Federal do Ceará (UFC) para organizarem o processo de alfabetização de jovens

e adultos e a formação dos professores. A demanda veio do MST e da Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras da Agricultura do Estado do Ceará (FETRAECE) que se aliou ao MST na tarefa de promover a alfabetização da população das áreas de reforma agrária.

Conquista igualmente importante para viabilizar o processo de alfabetização nas áreas de reforma agrária foi o convênio selado, em 1999, com o PRONERA. Na ocasião foram formadas 44 turmas de alfabetização e 01 turma de escolarização e formação continuada de educadores de responsabilidade da UFC e 72 turmas de alfabetização de Jovens e Adultos de responsabilidade da UVA (SILVA, 2013).

O MST (2003), analisando os trabalhos desenvolvidos na área da EJA considerou como principais entraves da frente desse nível de ensino no movimento questões como: 1- Ausência de políticas públicas que contribuam na implementação do trabalho de EJA associada a política de saúde, infraestrutura dos espaços de educação, equipamentos, energia elétrica nos assentamentos; 2- Falta de qualificação pedagógica dos educadores e coordenadores do trabalho; 3- Rotatividade dos educadores de EJA; 4- Dificuldade de inserir a EJA na organicidade do MST.

As dificuldades apontadas pelo MST para alavancar a educação de jovens e adultos nas áreas de assentamentos de reforma agrária alimentou, a criação, no ano de 2003, da articulação Estadual Por Uma Educação Básica do Campo. A articulação era formada por instituições como UFC, UECE, UVA, MST, FETRAECE, Centro de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA), CIPAT, CEPAC, Instituto TERRAMAR, Central Única dos Trabalhadores (CUT-CE), INCRA-CE, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará (UNIDIME-CE) e Secretaria de Educação de Canindé, Banabuiú e Quixadá. O propósito da articulação segundo Silva (2013) era alimentar a discussão em torno do direito à educação, da produção teórica, da construção de práticas pedagógicas e da conquista de políticas públicas de Educação para as áreas de reforma agrária no Estado, alinhando-se com o Movimento Nacional por Educação do Campo.

Nesse contexto, a Coordenação Geral da Educação do Campo, materializada na figura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC)⁸ inicia o trabalho para implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo,

⁸ A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade (SECAD) a partir de 2011 passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), incorporando, portanto, o I de inclusão.

passando a realizar Seminários em todo o Brasil. Nesse momento tem início, também, a discussão sobre a construção de um Plano Nacional de Educação do Campo.

Assim, no ano de 2004, é realizado no Ceará o I Seminário Estadual Por uma Educação do Campo. O seminário organizado pelo Ministério da Educação, através da SECAD em conjunto com a Secretaria da Educação do Estado (SEDUC) contou com representantes dos Movimentos Sociais, as Organizações Sindicais de Trabalhadores e trabalhadoras do Campo e da Educação, Universidades, Organizações Não Governamentais, Secretaria Estadual e Municipal de Educação e Órgãos de Gestão Pública que atuam na Educação do Campo, educadores e educadoras. O seminário tem no seu horizonte a formulação de diretrizes e políticas de valorização do campo e, conseqüentemente de educação.

Segundo Silva (2013) o Seminário Estadual resultou na formação de um Comitê Estadual de Educação do Campo composto por representações dos governos federal, estadual e municipal, universidades, movimentos sociais e escola família agrícola. O comitê que passou a funcionar em 2005 reunia-se sistematicamente, tendo perdido força a partir de 2006.

Ainda em 2005 aconteceu o Encontro de Articulação Estadual Por Uma Educação do Campo. O Encontro foi organizado pelo MST, FETRAECE, Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Instituto TERRAMAR, Instituto Coração de Estudante e Coordenação estadual do PRONERA com apoio da UFC, INCRA e Fundação Konrad Adenauer.

O encontro visando fortalecer a articulação estadual serviu, também, de instrumento para assegurar a implementação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo no Ceará e o cumprimento das demandas apresentadas no Seminário Estadual promovido pelo MEC, sobretudo, a criação de uma instância responsável pelas políticas públicas de Educação do Campo.

No ano seguinte, 2006, foi realizado o II Seminário Estadual de Educação do Campo pelo Comitê Estadual de Educação do Campo. A discussão sobre a construção das diretrizes pedagógicas para Educação do Campo do Estado do Ceará constituiu o foco do seminário. A construção das diretrizes foi objeto de trabalho do comitê durante os anos, 2006 e 2007, ampliando-se para o Conselho de Educação do Ceará (CEC), visando a regulamentação estadual da Educação do Campo, resultando na publicação da Resolução do CEC nº 246/2008, regulamentando a educação básica das escolas do campo.

O MST, ampliando os espaços de discussão e ação acerca da Educação do Campo conquistou junto ao Governo do Estado do Ceará onze escolas de Ensino Médio, nível de escolarização que apresentam os mais baixos índices de oferta no campo. Na Figura 16 é possível visualizar as instalações das escolas de ensino médio do campo conquistadas pelo MST.

Figura 16 - Escola do Campo no assentamento João Sem Terra – Madalena - CE



Fonte: Sandra Magalhães, 2013.

Gomes (2015, p. 7), discutindo a importância das Escolas de Ensino Médio do Campo argumenta:

Temos apenas 0,7% dos nossos jovens com acesso ao ensino médio nos assentamentos. Essa é uma grande necessidade da nossa juventude, que para concluir os estudos têm que se submeter ao êxodo rural. Reivindicamos a implementação da pedagogia do movimento nas escolas, que tem origem na nossa luta pela terra e na luta da classe trabalhadora.

Sobre o processo de conquista das escolas Silva (2013) assinala:

O movimento por escolas de ensino médio no campo no Ceará tem como marco a jornada de luta de abril realizada pelo MST em 2007. Na jornada uma das pautas era a construção de escolas de ensino médio nos assentamentos, haja vista a crescente demanda. Na ocasião o então governador Cid Ferreira Gomes se comprometeu com a construção de 11 escolas. Destas foram construídas 4 em assentamentos organizados pelo MST e 1 em um assentamento acompanhado pela CPT e FETRAECE, 4 estão em fase de conclusão das obras, estando previsto para serem inauguradas em novembro de 2014 e 2 encontra-se em processo de licitação (Paulo

Roberto de Sousa Silva. Setor Estadual de Educação do MST. Entrevista. 10/08/2013).

Após a conquista das escolas o MST, sob a coordenação do Coletivo Estadual de Educação, iniciou o trabalho de elaboração e implementação dos projetos políticos pedagógicos. Os Projetos Políticos Pedagógicos estão fundamentados na pedagogia do movimento e nos princípios da Educação do Campo. Gomes (2015, p. 7), discutindo a proposta de educação do movimento assinala:

[...]. Incentivamos a auto-organização, o vínculo dos educandos com o trabalho e com as atividades que remontem a realidade dos assentamentos. Cuidados com a terra e com a agroecologia não devem ser apenas estudadas, mas praticadas. Nossas escolas devem desenvolver jardins e campos experimentais, quintais produtivos, áreas que fortaleça o conhecimento da terra, aliado à tecnologia.

Ao complementar seu raciocínio Gomes (2015, p. 7) afirma:

Aqui no Nordeste, por exemplo, onde a seca é uma realidade, buscamos desenvolver dentro dos assentamentos ideias e projetos que insiram tecnologias no semiárido. Outra questão é o desenvolvimento científico. Procuramos fazer com que esse conhecimento interaja com a realidade, nos ajudando na qualificação da vida. Isso faz com que tenhamos uma visão dialética do conhecimento.

Outra contribuição importante para elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos foram as discussões travadas no seminário “Escolas do Campo: compartilhando experiências”, realizado em 2013 pelo MST/CE com o apoio da SEDUC. Educadores e lideranças das comunidades das cinco escolas, militantes do MST, técnicos da SEDUC e representantes das universidades convidadas integraram as discussões. Conforme Silva (2015, p. 45):

O Seminário, a partir da reflexão sobre o Projeto Popular para a Agricultura Camponesa, a Reforma Agrária e as Escolas do Campo e da socialização das experiências do Instituto Josué de Castro (RS), da Escola Família Agrícola Dom Fragoso (CE), da Escola Itinerante do Rio Grande do Sul (RS) e da Escola Estadual Salete Strozak (PR) buscou elencar aprendizados para os projetos pedagógicos das escolas de ensino médio do campo.

No âmbito do governo estadual outra conquista do MST foi a experiência com o método cubano Sim, eu Posso! A experiência que oferece educação de jovens e adultos teve início em 2008 com uma turma, funcionando no assentamento Vida Nova em Canindé,

estendendo-se em 2009, a partir de uma parceria com a SEDUC, por intermédio do Programa Brasil Alfabetizado, para 106 turmas, atendendo 1.269 educandos em todo o estado.

Essas conquistas, ainda, segundo Silva (2013), serviram de esteio para a institucionalização da Educação do Campo na estrutura orgânica da SEDUC com a formação, em 2010, de uma equipe para coordenar as ações da Educação do Campo na Célula da Diversidade da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola (CDESC) e, com a criação em 2011 da Coordenadoria da Diversidade e Inclusão Educacional, instituir uma equipe da Educação do Campo para coordenar o diálogo entre Estado, MST e FETRAECE em torno de uma proposta diferenciada para as escolas camponesas.

3.3 TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CEARÁ

A Educação do Campo, em seus quase vinte anos de existência, tem somado conquistas importantes no âmbito das políticas públicas, dos movimentos sociais e sindicais, das universidades, das escolas, dos órgãos estaduais, das instâncias jurídicas, dentre outros. Pode-se afirmar que “[...] esses diferentes sujeitos e organizações estão construindo um conjunto articulado de princípios, conceitos e métodos (ANTUNES-ROCHA E MARTINS, 2012, p. 21)”.

Assim, mais que acesso à escola a Educação do Campo tem sido a base formadora de novas ideias e estas dão subsídios a novas reivindicações. A esperança de uma vida digna no campo, onde atualmente a agricultura capitalista expropria e explora o camponês, só será possível com reforma agrária e o alicerce dessa conquista inicia-se com educação.

Conforme afirmam Molina e Jesus (2010, p. 29):

[...] é em resposta à hegemonia do modelo de organização da agricultura nacional, que movimentos sociais e sindicais se organizam e lutam para construir estratégias coletivas de resistência, que lhes possibilitem continuar garantindo sua reprodução social, a partir do trabalho na terra. A luta pelo acesso ao conhecimento e à escolarização faz parte desta estratégia de resistência, e nela se encontram o Pronera e a Educação do Campo.

No contexto da luta dos movimentos sociais, pastorais e sindicais do campo por políticas públicas de educação específicas para a população camponesa, ajudando a formular metodologias adequadas para um ensino que considere a cultura e a história do camponês, evitando uma alienação educacional e cultural instituiu-se o PRONERA e o PRONACAMPO.

Contudo, em função da diversidade de experiências financiadas por esses programas e, conseqüentemente, da considerável dispersão das informações, bem como do pouco tempo institucional do PRONACAMPO, optou-se por fazer uma análise somente dos dados do PRONERA catalogados pelos Relatórios de Atividades do INCRA referente ao período 1998/1999 e da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (II PNERA)⁹ que abarca o intervalo de 1998/2015.

O PRONERA criado em 1998 no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e executado pelo INCRA tem subsidiado educação escolar para jovens e adultos do campo. O programa oferece alfabetização e escolarização de Jovens e Adultos no ensino fundamental e médio, formação profissional integrada ou não com o ensino médio, através de cursos de educação profissional, formação profissional de nível superior e especialização em Residência Agrária e Educação do Campo, formação inicial e continuada de professores de nível médio, na modalidade normal, ou em nível superior, por meio de licenciaturas.

O Programa assenta-se em três princípios básicos, interação, participação e multiplicação. O princípio da interação consiste em desenvolver parcerias entre órgãos públicos, universidades, movimentos sociais e comunidades assentadas com o intuito de criar uma interação entre eles, seguindo uma “escolarização continuada”. A participação prioriza as necessidades das comunidades assentadas, que devem ser identificadas e ter assegurada a participação em todos os processos, de elaboração, execução e avaliação. O princípio de multiplicação apresenta uma perspectiva de aumentar tanto o número de alfabetizados como de monitores dentro dos assentamentos rurais.

As principais parcerias na execução do PRONERA são as Universidades e os movimentos sociais rurais, mas outras instituições como as prefeituras, igrejas, Organizações Não Governamentais (ONG's), cooperativas e associações aos poucos se integram como parceiros no programa.

A ideia principal dessas parcerias é a capacitação dos monitores que trabalham nos assentamentos na alfabetização de jovens e adultos. Cada parceiro desempenha uma função. As universidades ficam responsáveis pela capacitação dos monitores. Cabe aos alunos universitários acompanhar o desempenho dos monitores, orientá-los e habilitá-los para seu

⁹ O relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária pode ser encontrado impresso no INCRA e no formato digital no endereço eletrônico: www.incra.gov.br/sites/default/files/uploads/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educa-o-na-reforma-agr-ria-pnera

trabalho em sala de aula. À prefeitura cabe mais a parte de logística, como o fornecimento de material escolar, merenda, transporte e outros serviços básicos. Por último, cabe aos movimentos sociais a mobilização para a formação de turmas, as matrículas dos alunos, e também a motivação e o controle da frequência às aulas.

Segundo dados do Relatório de atividades do INCRA 1998/1999, no primeiro ano do proner, 1998, dez Universidades atuaram nos assentamentos, a maioria da região Nordeste (sete universidades), atendendo no total 7000 alunos: Universidade Federal de Pernambuco (1000 alunos), Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual do Ceará, Universidade Estadual Vale do Acaraú, juntas (1000 alunos), Universidade Federal de Alagoas (1000 alunos), Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (800 alunos), Universidade Federal de Sergipe (800 alunos), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (800 alunos), Universidade Estadual do Noroeste do Rio Grande do Sul (800 alunos) e a Universidade Federal do Paraná (800 alunos). Os dados citados encontram-se sintetizados na tabela 2.

Tabela 2 - Estados, universidades, alunos alfabetizados, e assentamentos atendidos em 1998.

Região / Estado	Universidade	Nº. de alunos	Nº. de
	Parceiras	Alfabetizados	Assentamentos
Nordeste (RN, AL, CE, PE, SE)	7	4600	108
Sul (RS, PR)	2	1600	43
Sudeste (SP)	1	800	37
Total	10	7000	188

Fonte: A escola do campo (Relatório de Atividades 1998/99). Brasília, INCRA. PRONERA. 1999.

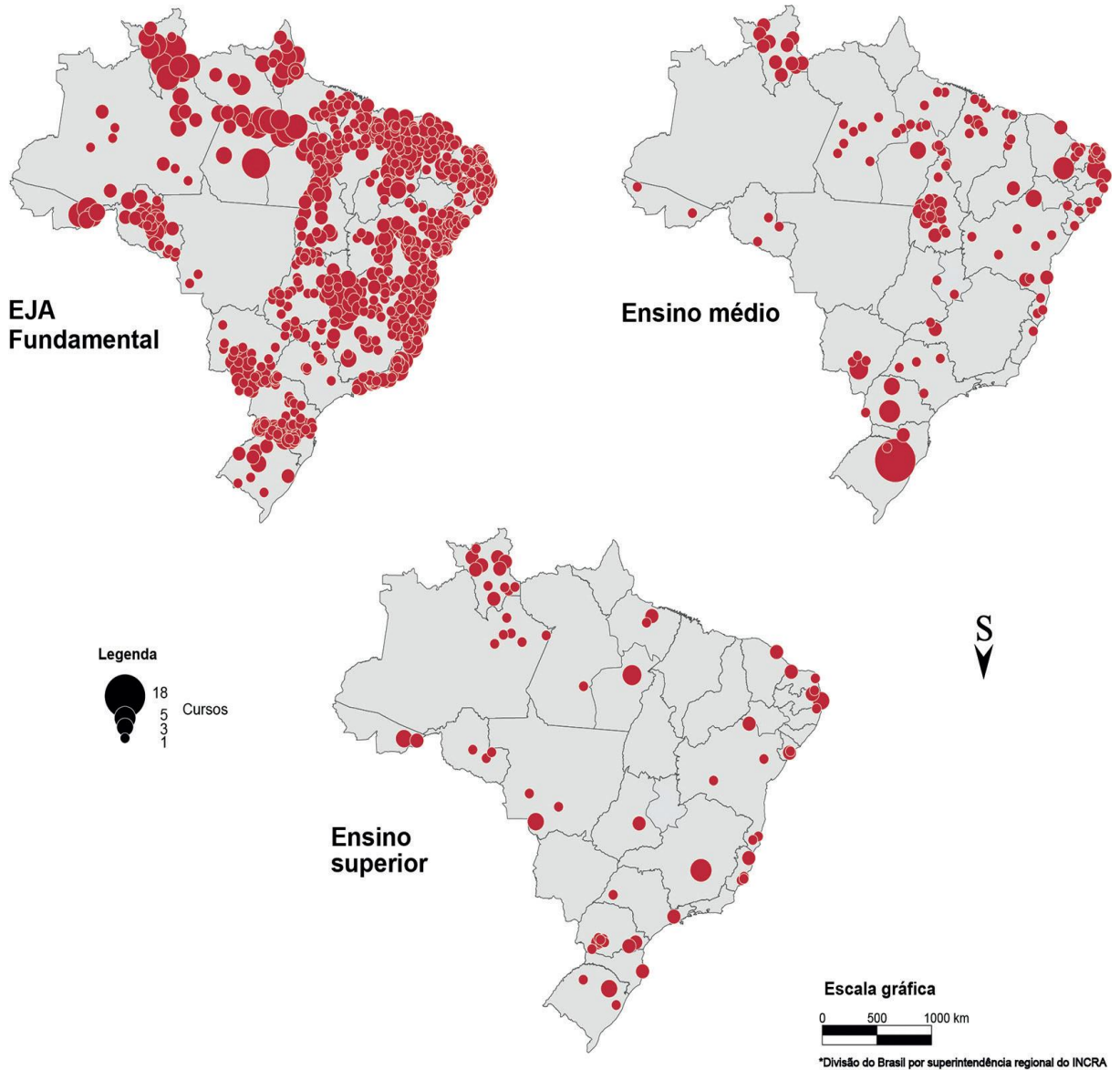
No segundo ano do programa, 1999, o programa aumentou o número de assentamentos atendidos, chegando a 1.284, representando 35% dos assentamentos existente naquele ano. Nos dois primeiros anos (1998/1999), o programa atendeu 1.472 assentamentos, representando 40% do total.

O Relatório aponta entre 1998 e 1999 um total de 61.556 assentados matriculados em cursos de alfabetização e 550 em cursos técnicos. No que se refere à capacitação dos monitores, nos dois primeiros anos chegaram a 3.077 monitores capacitados. Outro ponto importante são as salas de aula, que ao mesmo tempo representam um problema com a falta

de estrutura adequada para as atividades educativas, visto que a maioria das salas funciona em locais improvisados. Apesar dos entraves o programa durante os dois anos iniciais, pôs em funcionamento, 3.077 salas de aula, distribuídas em um total de 604 municípios brasileiros.

Quando se toma como referência os dados dos treze anos do programa, 1998/2011, sistematizados pelo II PNERA (2015), tem-se um número de 320 cursos por meio de 82 instituições de ensino em todo o país, sendo 167 de EJA fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior. A pesquisa destaca, ainda, que os 320 cursos foram realizados em 880 municípios, em todas as unidades da federação. Muitos dos cursos ocorrem concomitantemente, com uma média nacional de mais de cinco ocorrências por curso, abrangendo 1,753 realizações. Conforme análise encontrada no relatório do PNERA (2015, p. 46) “a agilidade com que a rede se constitui é resultado da demanda dos movimentos e das lutas dos territórios camponeses pelo direito à educação, condição que lhe fora negada e que está sendo conquistada.” Na figura 17 pode-se visualizar a espacialidade dos cursos do PRONERA por nível em escala municipal, em todos os estados da federação, confirmando sua abrangência nacional.

Figura 17 – Espacialização dos cursos do PRONERA por nível (1998-2011)



Fonte: II PNERA, 2015.

No caso específico do Estado do Ceará, entre 1999 e 2011, o PRONERA ofereceu um total de 12 cursos sendo 08 de EJA fundamental, 2 de ensino médio e 2 de ensino superior, contemplando um total de 7.754 educandos. Dos cursos ofertados 81 ocorreram concomitantemente, perfazendo uma média de mais de seis ocorrências por curso. Em termos de área de abrangência os cursos se desenvolveram em 45 municípios cearenses (II PNERA, 2015). Atualmente, 2016, o Ceará conta com 1 curso de EJA fundamental e 2 de ensino superior, subindo para 15 o número de cursos realizados pelo PRONERA entre 1999 e 2016 no estado. Vale ressaltar que os 4 cursos de ensino superior realizados pelo PRONERA no Ceará foram conquistados pelo MST.

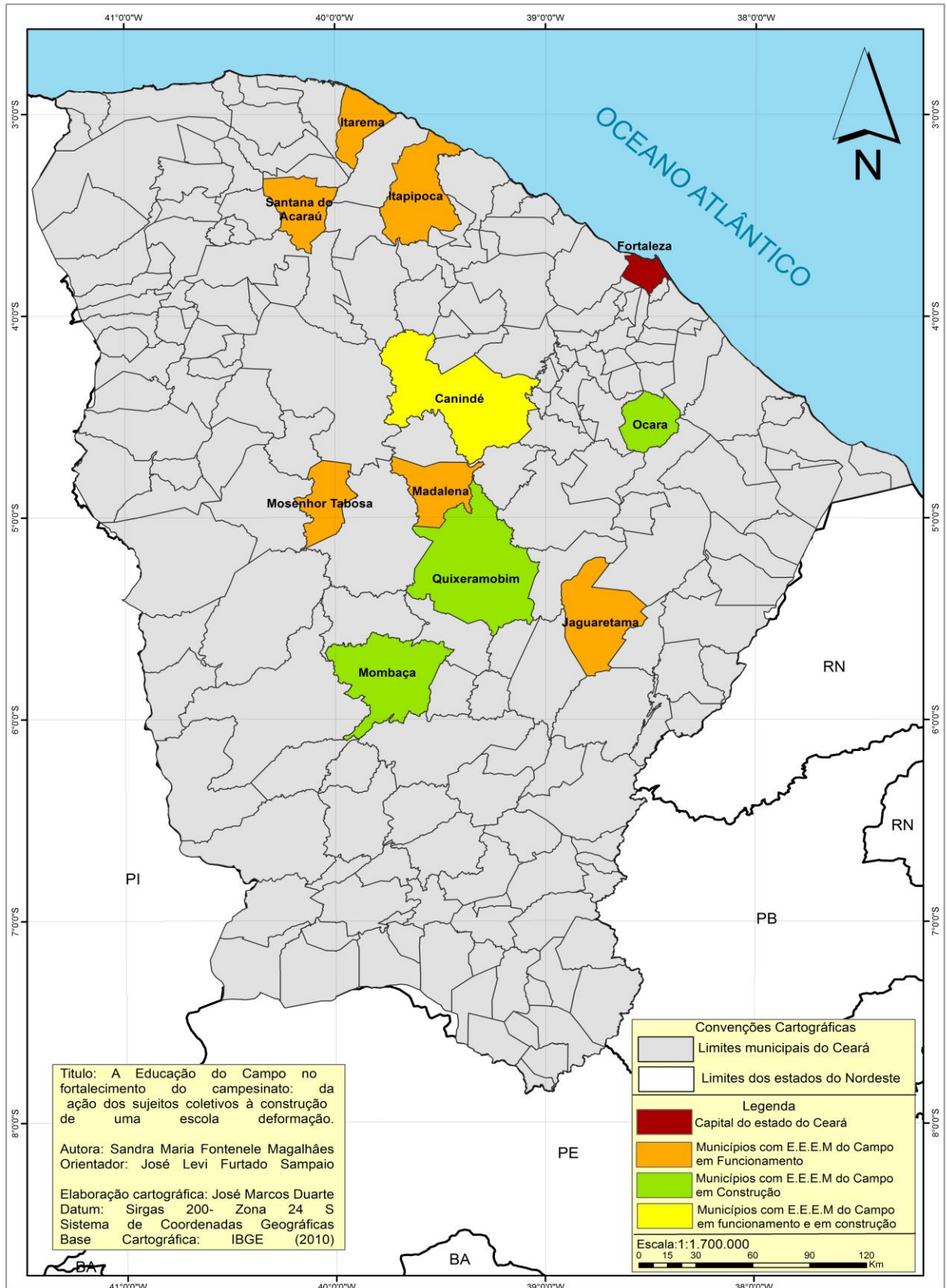
Na esteira desses Programas Federais o MST conquistou, junto ao Governo do Estado do Ceará, as Escolas de Ensino Médio do Campo. As escolas é uma reivindicação antiga dos assentados. Localizadas em assentamentos de reforma agrária oferecem ensino aos filhos de assentados e, em alguns casos, de comunidades pesqueira e indígena.

Conforme informou Paulo Roberto de Sousa Silva durante entrevista para a tese:

O movimento por Escolas de Ensino Médio do Campo no Ceará tem como marco a I jornada de luta de 2007 realizada pelo MST entre 29 de abril e 12 de maio. O MST ocupou o INCRA, e em seguida a Secretaria de Desenvolvimento Agrário. Dentre as reivindicações estava a construção de escolas de ensino médio nos assentamentos, haja vista a crescente demanda. Naquele momento o governador se comprometeu com a construção de dez escolas (Paulo Roberto de Sousa Silva. Entrevista. 08/11/14).

Atualmente, 2016, das onze Escolas de Ensino Médio conquistadas sete estão em funcionamento e quatro estão em construção. As escolas que estão em funcionamento são: Escola Maria Nazaré de Sousa, no assentamento Maceió, no município de Itapipoca, Escola Francisco Araújo Barros, no assentamento Lagoa do Mineiro, no município de Itarema, Escola João dos Santos de Oliveira, no assentamento 25 de maio, no município de Madalena, Escola Florestan Fernandes, no assentamento Santana, no município de Monsenhor Tabosa, Escola Padre José Augusto Régis Alves, no assentamento Pedra e Cal, no município de Jaguaratama, Escola de Ensino Médio Patativa do Assaré, no assentamento Santana da Cal, no município de Canindé, Escola de Ensino Médio José Fidelis, no assentamento Conceição Bomfim, no município de Santana do Acaraú. A figura 18 representa a espacialização das Escolas de Ensino Médio do Campo.

Figura 18- Espacialização das Escolas de Ensino Médio do Campo



Fonte: IBGE, 2010.

É importante ressaltar que das sete escolas que estão em funcionamento seis são acompanhadas pelo MST e uma é acompanhada pela FETRAECE e CPT. Sobre o funcionamento das escolas Vera Mariano explica:

O coletivo de educação do MST das brigadas é que comandarão as escolas, a gestão é coletiva, os tempos educativos são diferentes das escolas tradicionais e as famílias assentadas participarão diretamente da gestão, é assim de forma organizada que fazemos a diferença. (Vera Mariano. Entrevista. 08/11/2014).

Quanto aos critérios que orientaram a escolha dos assentamentos que abrigariam as escolas, segundo nos informou Paulo Roberto de Sousa Silva, foram os seguintes:

Assentamentos com grande quantidade de jovens que estavam tendo problemas com a continuidade dos estudos; assentamentos populosos e próximos a outros assentamentos e assentamentos que são marcos histórico na luta pela terra no Ceará. (Paulo Roberto de Sousa Silva. Entrevista. 08/11/2014).

Contudo, a luta dos assentados era por uma escola pautada na valorização do trabalho na terra, na história, na cultura, nos valores camponeses, na luta social, na organização coletiva. Desse modo, é Paulo Roberto quem, mais uma vez, nos diz:

O desejo das comunidades era que as escolas tivessem relação com o trabalho. Daí surge a necessidade de uma área para desenvolver os campos produtivos. Então, cada comunidade cede uma área. O assentado queria que o trabalho das escolas tivesse vínculo com a comunidade, com o movimento e com a luta pela terra (Paulo Roberto de Sousa Silva. Entrevista. 08/11/2014).

Na busca pela construção dessa proposta de educação, ou seja, uma escola que trabalhe a questão social, política, cultural e produtiva, as escolas do campo têm sua matriz curricular formada por disciplinas obrigatórias da base nacional comum e por disciplinas da base diferenciada (Práticas sociais comunitárias, organização do trabalho, técnicas produtivas, projetos, estudos e pesquisas).

Para colocar em prática a matriz curricular de formação integral as escolas se utilizam de cinco estratégias pedagógicas integradas quais sejam: semestralidade por área, diversidade de tempos educativos, componentes curriculares integradores, o campo experimental da agricultura camponesa e o inventário da realidade (MST, 2009).

Outro território da Educação do Campo é o projeto construindo soberania alimentar II. O projeto visa contribuir com a construção da nação do bem viver, com foco na soberania alimentar popular, de crianças, mães e famílias assentadas da reforma agrária.

José Marques, gestor de projetos e programas do We Wold, em entrevista¹⁰ a Elitiel Guedes da página do MST de maio de 2015, avalia que: “O tema é de grande importância para sensibilizar os territórios sobre a educação do campo, articulada com a com a soberania alimentar com foco na agroecologia.” E continuando sua avaliação argumenta José Marques “O projeto busca trabalhar um programa de alimentação dentro dos projetos políticos pedagógicos das escolas dos assentamentos de reforma agrária, já que se pretende construir as diretrizes da alimentação escolas”.

A experiência é uma parceria entre o setor de educação do MST, a Associação de Cooperação Agrícola do Estado de Ceará (ACACE) e a WE WORLD/intervita. A ação envolve dez escolas localizadas em assentamentos de Reforma Agrária com (MST, 2014). A ação nas escolas tem como foco o resgate da agroecologia e o uso pedagógico das hortas escolares, além de recuperar a memória histórica e cultural sobre os referenciais alimentares locais.

Nesse intuito são desenvolvidas oficina de elaboração de diretrizes para o Programa de educação Alimentar e Nutricional, oficinas locais para implementação do Programa de Educação Alimentar e Nutricional, Oficina metodológica para construção de inventários da cultura alimentar e nutricional das comunidades, publicação de um Caderno Pedagógico sobre Cultura Alimentar Popular e Soberania, Oficinas de avaliação e planejamento das hortas escolares, manutenção de dez hortas escolares, publicação de um caderno Pedagógico sobre o Cultivo agroecológico de Hortas, Assessoria técnica as hortas escolares, oficinas sobre a utilização pedagógica das hortas escolares, encontros regionais de intercâmbio de experiências. As Figuras 19, 20 e 21 mostram a participação dos alunos nas oficinas realizadas nas escolas.

¹⁰ A entrevista está disponível no endereço eletrônico <http://www.mst.org.br/2015/05/21/projeto-visa-fortalecer-debate-da-soberania-alimentar-nas-escolas-dos-assentamentos.html>

Figura 19 – Alunos aprendendo a fazer uma horta



Fonte: MST, 2015.

Figura 20 – Alunos fazendo horta na escola



Fonte: MST, 2015.

Figura 21 – Alunos fazendo manutenção das hortas escolares



Fonte: MST, 2015.

Ainda, outro território de materialização da Educação do Campo no Estado é a Escola Camponesa e as EFA's. Coordenada pela CPT – Ceará, desde o ano de 2005, a Escola Camponesa é realizada, anualmente, pelas Dioceses de Crateús, Iguatu, Fortaleza, Crato, Limoeiro do Norte, Quixadá, Itapipoca e Sobral. Cabe esclarecer que, atualmente, somente as Dioceses de Iguatu, Crateús e Fortaleza ofertam a escola anualmente. Oferecida em três módulos, um em cada microrregião de abrangência das Dioceses, a escola atende em média 30 jovens em cada módulo ofertado.

Quanto as EFA's estas, atualmente, 2016, se apresentam em um número de três (EFA Dom Fragoso, EFA Chico Antônio Bié e EFA Jaguaribana/Zé Maria do Tomé). Localizada no município de Independência, a EFA Dom Fragoso implantada em 2002 foi a primeira experiência no Estado. A EFA Chico Antônio Bié, no município de Tianguá, data de 2015. Já a EFA Jaguaribana/Zé Maria do Tomé, no município de Tabuleiro do Norte, suas atividades estão previstas para iniciarem em 2018.

A territorialização da Educação do Campo se constrói na luta ininterrupta dos movimentos socioterritoriais. Assim, os sujeitos sociais ao construírem a educação com sua identidade/territorialidade estão se territorializando e territorializando a Educação do Campo e, por conseguinte, fortalecendo o campesinato. A discussão da Educação do Campo, em particular, da educação praticada na EFA Dom Fragoso e seu papel no fortalecimento do campesinato será feita no capítulo seguinte.

4 DA AÇÃO DOS SUJEITOS COLETIVOS À CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DE FORMAÇÃO: A EXPERIÊNCIA SÓCIO-EDUCATIVA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM FRAGOSO

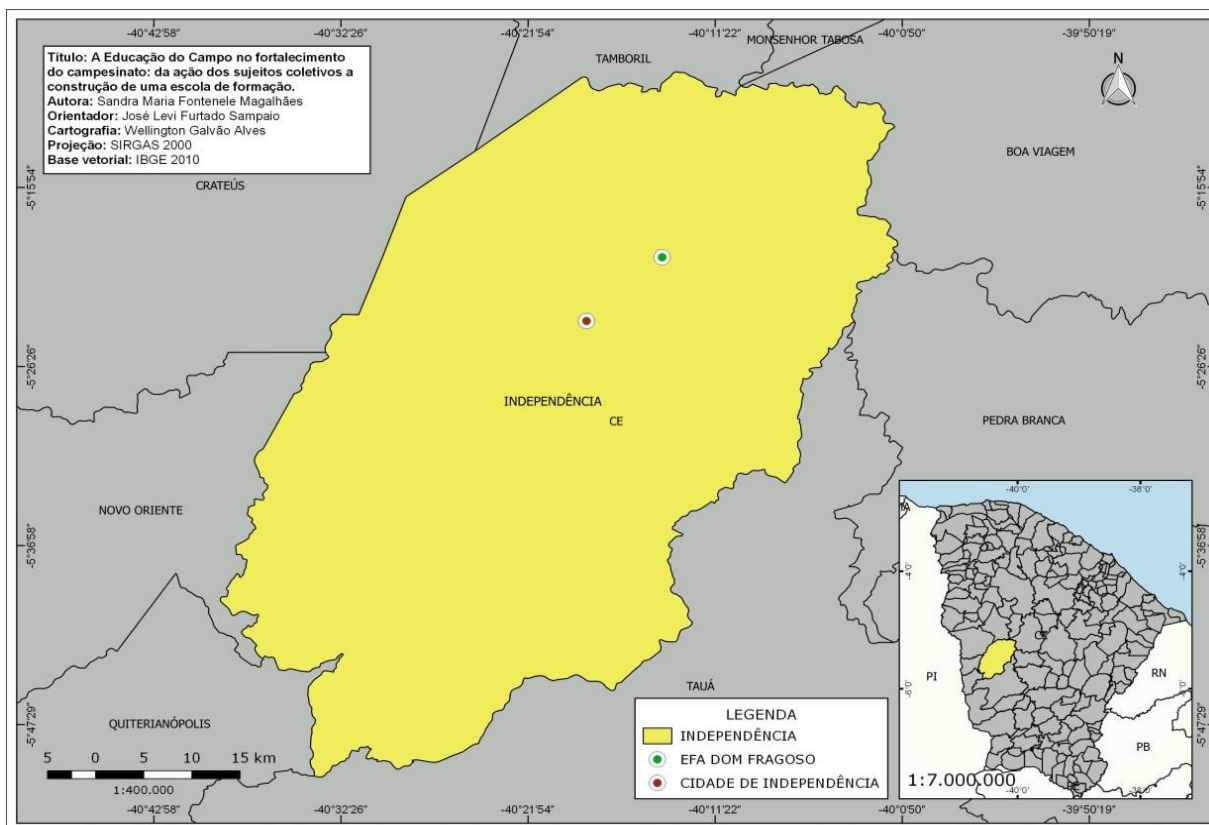
Um sonho de muita gente
De uma gente do sertão
De um povo que precisava
De uma nova educação
Hoje uma conquista nossa
Do trabalhador da roça
Buscando ser cidadão

(Hino EFA Dom Fragoso)

4.1 ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DOM FRAGOSO: A EDUCAÇÃO CAMPONESA GESTADA NA LUTA PELA TERRA

A Escola Família Agrícola Dom Fragoso, localizada na comunidade Santa Cruz, município de Independência, porção Centro Oeste do Estado do Ceará, iniciou suas atividades no ano de 2002, com o ensino fundamental, segundo ciclo, 5ª a 8ª série, com pré-qualificação profissional em agropecuária. Contudo, devido a problemas financeiros a escola passou a desativar gradativamente o ensino fundamental, passando, entre 2009 e 2010, a ofertar vagas apenas para o ensino médio. A Figura 22 traz a localização da EFA Dom Fragoso.

Figura 22 - Localização da EFA Dom Fragoso



Fonte: IBGE, 2010

O município de Independência, integrando o território do Inhamuns/Crateús, possui, segundo o IPECE (2014), uma população total de 25. 573 habitantes, sendo 55,14% destes residentes no campo e 44,86 na cidade. A administração pública e o comércio constitui a principal fonte de emprego e renda da população local. A reduzida oportunidade de emprego e renda tem promovido à expulsão de parte significativa da população, em sua maioria jovens camponeses, para os grandes centros urbanos em busca de melhores condições de vida.

Nesse processo de mobilidade da população, também, devem ser consideradas as características ambientais do município, que aliada à ausência de políticas públicas voltadas para convivência com o semiárido, restringe, bastante, à prática da agricultura, base da economia camponesa. O município de Independência, estendendo-se por uma área de 3.218,64 Km², está inserido nas unidades geoambientais compreendidas pela depressão sertaneja e maciços residuais. Os solos são do tipo luvisolos, litólicos, planossolo solódico e agisolos vermelho-amarelo. O clima é o tropical quente semiárido, com chuvas irregulares, precipitação média anual menor que 700mm. A vegetação é a caatinga arbustiva aberta caducifólia e subcaducifólia. O município, portanto, apresenta grande deficiência hídrica,

solos com alto índice de salinização, susceptíveis a erosão e com forte presença de pedregosidade, tornado a agricultura bastante vulnerável.

Embora, migrar seja a opção encontrada por muito jovens para garantir à sobrevivência, é grande, também, o número de jovens que lutam cotidianamente para melhorar as condições de vida nas suas comunidades. Conforme Oliveira (2013, p. 03) “[...] no Ceará a escolha dos jovens por ficar no campo tem revelado uma opção incessante por um projeto de desenvolvimento rural a favor do povo do campo.”

É no bojo dessa discussão que surge as primeiras ideias para implantação de uma escola contextualizada com o semiárido. Conforme aponta Machado (2008, P. 3), um dos idealizadores da EFA Dom Fragoso:

[...] no ano de 1997, alguns camponeses fizeram a seguinte colocação: ‘nós lutamos pela terra e muitos já conquistamos, mas muita coisa continua igual ao tempo em que trabalhávamos nas terras dos outros: o jeito de fazer a agricultura é o mesmo: desmatamento, queimadas..., de fazer o criatório... Nossos filhos e filhas continuam estudando em escolas que os prepara para deixar o campo e, muitos continuam migrando. Em que a CPT pode nos ajudar a mudar?’

A pergunta dos camponeses “Em que a CPT pode nos ajudar?” revela a importância da CPT como mediadora das lutas sociais no Brasil e, no caso específico do Ceará como protagonista de grande relevância na organização e formação dos trabalhadores no campo.

Produto da luta camponesa pelo direito a terra, ao trabalho, a dignidade e a educação, a EFA Dom Fragoso tem suas raízes no trabalho desenvolvido pelo bispo Dom Fragoso na Diocese de Crateús. Defensor de uma igreja popular e libertadora, Dom Fragoso inicia na região, na década de 1960, um trabalho de formação política, com os camponeses sem terra, focado na luta pela terra, pela organização sindical e comunitária. Calado (2005, p. 267) sintetiza bem os fundamentos do trabalho de Dom Fragoso:

Eu não quero ser um príncipe da Igreja, um excelentíssimo Senhor, um construtor de civilização, mas quero ser, nesta terra, um humilde servidor deste povo. Ficarei feliz vendo o povo de Crateús tomar, nos próprios ombros, o destino de sua terra. Querem saber as obras sociais que estão no meu coração? São estas: 1) Conscientizar o povo do campo, para que descubra sua dignidade, se organize e ande com seus próprios pés; 2) Ajudá-los a se organizar nas suas cooperativas e sindicatos, para que lutem pela justiça e pelos seus direitos.

Contudo, as forças da ditadura militar, instaurada no país com o golpe de Estado de 31 de março de 1964, com a prática de perseguição política e violência sufocaram os movimentos sociais e suas lideranças. O projeto de criação de uma escola contextualizada com o semiárido que começava a ser idealizado naquele momento teve que ser adiado, sendo efetivado, somente muito mais tarde, mais precisamente, no ano de 2002 com a implantação da escola Família Agrícola Dom Fragoso.

Machado (2008), resgatando a história da EFA Dom Fragoso, afirma que, no final dos anos de 1980 e começo dos anos de 1990 do século vinte, começava-se a questionar o conteúdo e o modelo de formação que a Comissão Pastoral da Terra (CPT) oferecia ao povo camponês.

Nesse período a CPT realizava encontros com os camponeses das áreas de conflito por terra, que mais tarde se tornariam assentamentos, para ajudar na reflexão e na organização da luta pela conquista da terra. Segundo Machado (2008, p. 1):

Naqueles anos começamos, também, a articulação das ‘áreas de conflitos’, na luta pela terra. Tínhamos um encontro anual, que acontecia cada vez numa dessas áreas, para ajudar a refletir a partir da prática, da realidade de cada lugar e, assim, estimular a organização em vista da conquista da terra. Fazia parte desses encontros: práticas alternativas que ajudam a melhorar a relação com a terra, com a água, os criatórios, tecnologias adotadas para a produção, beneficiamento de alguns produtos e a comercialização.

Conforme Mattos (2011) a continuidade do debate e da organização pela conquista da terra de trabalho passou a ser feita, posteriormente, no Fórum dos Assentados. A criação do fórum, tendo como objetivo primeiro a organização política, instituiu-se num espaço que reúne e agrega todos os assentamentos da região. Para Oliveira (2013, p. 04) “o fórum se caracterizou como um espaço de formação política e de fortalecimento da luta pela reforma agrária.”

Nas reuniões do fórum os camponeses argumentavam que apesar de ter conquistado a terra seus filhos e filhas não queriam nem viver nem trabalhar no campo, continuavam indo embora. A escola que temos, diziam eles, não contribui, pelo contrário incentiva os jovens a sair do campo. É preciso buscar outra escola, outra educação.

Os camponeses tinham plena consciência que a escola que lhes era oferecida trabalhava conteúdos e práticas urbanas, alheias as suas realidades, levando os jovens a negar sua condição de camponês. Os pais buscavam uma escola que trabalhasse a história, a cultura e o ambiente de quem vive e trabalha no campo.

Segundo Machado (2008), a CPT, buscando uma solução para o problema apresentou aos camponeses o modelo de formação continuada das Escolas Família Agrícola, convidando-os a visitar as experiências dos Estados da Bahia e do Piauí. Realizada a visita o grupo passou a questionar, juntamente com a CPT, os agentes de pastoral e as comunidades de Independência, a viabilidade de implantação de uma EFA na região, onde implantar, quem assumiria os encaminhamentos, de onde viriam os recursos. Resolvida essas questões iniciou-se o processo para construção de uma EFA no município de Independência. A proposta era que a escola possuísse uma estrutura física bem simples, semelhante à casa das famílias para que não houvesse um desenraizamento dos alunos. O que se queria era que a escola fosse uma continuidade da vida dos alunos. Oliveira (2013, p. 4), salienta que:

A Escola Família Agrícola D. Fragozo, portanto, tem sua origem numa estratégia de organização da Igreja Católica com os agricultores, mas também como alternativa à falta de políticas públicas voltadas para a educação do povo do campo.

O processo de implantação da EFA de Independência se deu através da discussão com as comunidades rurais interessadas e dispostas a ajudar na elaboração da proposta, no desenho das instalações e no projeto pedagógico da escola.

Para implantação da escola foi criada a Associação Escola Família Agrícola de Independência (AEFAI). Criada em novembro de 2001 a AEFAI, segundo reza seu estatuto, é uma entidade comunitária, sem fins lucrativos, composta por agricultores e agricultoras familiares, trabalhadores rurais, líderes comunitários, dirigentes sindicais e representantes da CPT da diocese de Crateús.

A AEFAI, através do conselho administrativo, formado, em sua maioria, por pais e mães de alunos ou ex-alunos, avalia bimestralmente o andamento da EFA, os trabalhos desenvolvidos e o processo educativo. Cabe a AEFAI, ainda, planejar e avaliar as atividades e fazer a prestação de contas. Para assegurar o funcionamento da escola a AEFAI conta com um conjunto de iniciativas próprias e de parceiros que mobilizam recursos humanos e financeiros.

A EFA Dom Fragozo é uma escola de gestão comunitária, que se efetiva a partir da participação de pessoas que se reúnem na AEFAI. A escola responde um desafio antigo dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, qual seja proporcionar aos seus filhos e filhas uma

educação que lhes permita uma melhor convivência com o semiárido e, por conseguinte, sua permanência no campo. Conforme mostra os versos do poema¹¹:

A EFA de Independência
 Cumprindo com a sua função
 De deixar os jovens rurais
 A continuar no sertão
 Pois no sertão tudo dá
 Sem precisar imigrar
 Saindo sem direção
 Andando mundo afora [...]

Começa a se preparar
 Pra no tempo de estiagem
 Aproveitando enquanto tem
 As boas nativas pastagens
 Fazendo a fenação
 Armazenando a água no chão
 Pra mais na frente não faltar
 Alimento pra criação
 Água pra irrigação
 E boa produção assegurar

Plantamos sem destruir
 O milho, melancia e o feijão
 Respeitando as consequências
 Que nos oferece o sertão
 [...]

A escolha do município de Independência para implantação da escola, conforme Mattos (2011) obedeceu alguns critérios. O primeiro, defendido pelos camponeses, é que deveria ser num lugar onde tivesse um número significativo de pessoas dispostas a colaborar com o projeto. O segundo, também sugerido pelos camponeses, é que fosse numa área com tradição agrícola. O terceiro, proposto pela CPT, que fosse numa área, de condições ambientais mais semelhantes possíveis das propriedades dos camponeses da região.

Contudo, Oliveira (2013, p. 5) chama atenção que a implantação da EFA no território Inhamus/Crateús carrega outros significados.

Essa é uma região sempre marcada por relações sociais de exploração de renda da terra e de sujeição camponesa, na qual sua estrutura fundiária historicamente revela, de um lado, proprietários de terra cujas relações de trabalho consistem na extração da renda da terra e, por outro lado, camponeses que se apossam da terra com o fim de trabalhá-la fundamentalmente para o sustento da família. Nessa trajetória, questões como cativeiro, sujeição, violência e expropriação aparecem na base da acumulação capitalista desenvolvida no campo cearense.

¹¹ Trechos do poema “Uma experiência que está dando certo” de Aldemir Nobrega, ex-aluno da EFA Dom Fragoso.

A EFA Dom Fragoso ao longo de seus treze anos de existência, completados em 2015, tem oferecido aos filhos e filhas de camponeses uma educação ligada à vida, a cultura e ao trabalho, articulando o saber científico com o saber popular. Tais características acordam com as concepções e princípios da Educação do Campo. Assim entende-se como:

[...] *escola do campo* aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2009, p. 53).

Pautada nessa perspectiva de educação são objetivos da EFA Dom Fragoso: promover uma formação contextualizada e integral dos jovens camponeses, visando desenvolver o protagonismo juvenil e tecnologias apropriadas para convivência com o semiárido do território Inhamuns/Crateús; trabalhar a permanência dos ex-alunos no campo e melhorar a qualidade de vida da família camponesa.

A EFA Dom Fragoso para efetivar seu projeto educativo, ou seja, preparar os jovens camponeses para o trabalho no campo e para dar continuidade à luta pela conquista e permanência na terra adota a pedagogia da alternância, uma concepção teórica e metodológica que no entendimento de Passos e Melo (2012, p. 245):

[...] oportuniza meios para que o agricultor se aproprie dos conhecimentos somando com o que já sabe e construa outros conhecimentos, criando as próprias condições de trabalho em sua comunidade, a partir da vivência que ele tem e do conhecimento que é capaz de gerar.

O processo de ensino-aprendizagem no sistema de alternância acontece, conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EFA Dom Fragoso (2010), em três momentos integrados: 1) no meio sócio-profissional familiar - pesquisa e observação da realidade; 2) na escola - reflexão, problematização e aprofundamento dos conhecimentos e; 3) no meio sócio-profissional familiar – aplicação dos conhecimentos na prática, realização de novas experiências e pesquisas, articulação entre o saber teórico e o saber prático.

O meio sócio-profissional, na avaliação do PPP da EFA (2010, p. 14):

Constitui-se no eixo central do Projeto Pedagógico e não o programa oficial convencional. A Experiência de vida é ponto de partida do processo de ensino e

aprendizagem, mas também é o ponto de chegada, pois os jovens retornam ao seu meio com propostas de atividades concretas para aplicação e experimentação. É o princípio dialético do trabalho-estudo-trabalho, ou ação-reflexão-ação.

Para viabilizar a continuidade da aprendizagem na descontinuidade de atividades e de espaços e tempos, ou ainda, a interação entre o conhecimento científico e popular, a EFA utiliza instrumentos pedagógicos específicos da educação em alternância, dentre os quais podem ser citados: 1. Plano de Estudo (PE); 2. Caderno da realidade; 3. Visita de estudo; 4. Serão; 5. Intervenção externa; 6. Projeto de Vida da Família Camponesa (PVFC).

O Plano de Estudo (PE) constitui o principal instrumento metodológico na integração entre casa e escola, teoria e prática, trabalho e estudo. O PE potencializa os recursos da alternância, proporcionando ao aluno refletir, problematizar e intervir sobre a realidade estudada.

Na prática o PE consiste na definição dos temas geradores que irão fundamentar a alternância durante todo o ano escolar. Ao final de cada sessão os monitores aplicam o PE, isto é, fomentam o tema, instigando os alunos a elaborarem o roteiro de pesquisa.

Os dados obtidos na pesquisa participativa vão subsidiar a organização e classificação dos temas que, irão instrumentalizar o plano de formação, envolvendo os temas geradores pesquisados e o conteúdo das disciplinas do núcleo comum. Para cada ano do curso é definido um tema gerador que promove a organização e a interação entre um ano e outro. Os temas geradores partem de situações vivenciadas pelos próprios alunos. Assim sendo, no 1º ano o tema gerador é a família e a comunidade na produção do bem viver; no 2º ano o tema é conviver com o semiárido e no 3º ano o tema é Projeto de Vida da Família Camponesa.

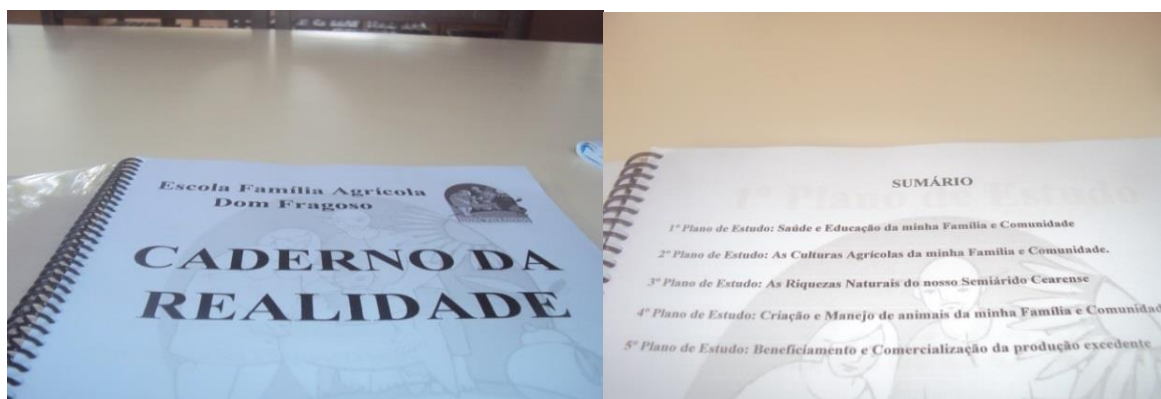
No final de cada PE a pesquisa é apresentada pelos alunos para os sujeitos sociais envolvidos na pesquisa. A apresentação dos resultados pode ser feita por meio de palestra na comunidade, de campanhas, demonstração de uma técnica, dentre outras.

Sobre o PE, o PPP da EFA Dom Fragoso (2010, p. 28) afirma que:

O Plano de Estudo envolve experiência e observação reflexiva. Estes planos têm continuidade quando o aluno encontra-se em seu meio. A formalização das observações sobre a experiência se dá no espaço escolar. Os conteúdos curriculares formais são trabalhados após colocação em comum dos conhecimentos empíricos vividos e refletidos pelos alunos. O processo não para na contextualização. Ele continua através do plano seguinte, ou seja, da aplicação ativa no meio onde o aluno vive. Nesse sentido a alternância torna-se uma estratégia fundamental para articular a aprendizagem experiencial com a aprendizagem teórico/escolar.

No caderno da realidade o aluno registra todos os conhecimentos e reflexões sobre a realidade, ou seja, sistematiza a pesquisa. O caderno da realidade é utilizado, ainda, para organizar as informações colhidas pelo aluno em casa e na escola. Pedagogicamente o caderno da realidade constitui um instrumento de grande valor no aprofundamento e na avaliação do desenvolvimento intelectual e profissional do aluno. A figura 23 traz o caderno da realidade e o conteúdo que orienta a alternância durante todo ano na escola.

Figura 23 - Instrumento pedagógico da educação em alternância



Fonte: Sandra Magalhães, 2015.

Do ponto de vista didático o caderno da realidade representa segundo o PPP da EFA (2010, p. 16):

- a) Tomada de consciência e uma particular percepção da vida cotidiana do jovem alternante;
- b) Desenvolvimento de formação geral, porque retrata a história da família, da propriedade onde trabalha, da comunidade, das organizações, profissionais e de outros aspectos que compõem a estrutura familiar e comunitária;
- c) Representa um elemento de orientação profissional porque as reflexões que são registradas são frutos dos trabalhos do jovem, da vida profissional e social da família.

A visita de estudo tem por escopo o confronto e o intercâmbio de informações e experiências práticas no campo social e profissional. A visita é fomentada pelo PE. Consiste na complementação do tema de estudo. O aprendizado obtido na visita de estudo deve ser todo ele registrada no caderno da realidade para posterior aproveitamento nas disciplinas

No serão é abordados temas de interesse dos alunos, estimulando o debate e o questionamento e, por conseguinte, a reflexão e o conhecimento sobre a temática em questão. O serão é realizado a noite, geralmente por um convidado, devido sua ligação com o PE.

Intervenção externa se constitui de palestras, cursos, seminários, oficinas, dentre outros, visando complementar os temas geradores. A atividade é feita por convidados

agricultores, pais, mães, movimentos sociais e sindicais, técnicos, professores, e demais profissionais que tenham a contribuir com o tema discutido. Nesse momento segundo o PPP da EFA (2015) o aluno tem a possibilidade de confrontar seu conhecimento pessoal e comunitário com o conhecimento dos profissionais convidados.

O projeto de vida da família camponesa (PVFC) constitui a materialização das pesquisas desenvolvidas nos planos de estudo, uma vez que sua construção exige do aluno o conhecimento da realidade socioeconômica, política, cultural e profissional da região. É objetivo do PVFC, inserir o jovem no mundo do trabalho camponês, isto é, levá-lo a construir um empreendimento que gere emprego e renda.

Quanto às visitas de estudo possibilitam ao aluno conhecer realidades e técnicas diferentes das suas, viabilizando, assim, a troca de conhecimentos e experiências práticas em âmbito profissional e social. As visitas são alimentadas pelo plano de estudo, funcionando como uma complementação do conteúdo trabalhado em sala de aula.

Nessa perspectiva, a formação na EFA se realiza, alternando vivência e estudo na escola, na família e na comunidade. Os alunos passam quinze dias na escola, período em que eles estudam, cuidam da propriedade (dependências da escola e unidades produtivas), praticam esportes e participam de grupo de teatro e música. Nos outros quinze dias passam com suas famílias e comunidades, o chamado meio profissional familiar, espaços em que estudam, realizam os estágios, o PE, pesquisa da realidade, no caso do 1º e 2º anos, o Plano de Vida da Família Camponesa (PVFC)/projeto profissional, no caso do 3º ano, levantam os problemas, discutem e planejam com a família e a comunidade. Realizam experiências, colocando em prática os novos conhecimentos e descobertas, integrando espaços e tempos distintos divididos entre o meio sócio profissional (família, comunidade e trabalho) e a escola. Nesse período, os alunos são visitados pelos monitores que, juntamente com as famílias e comunidades, fazem o acompanhamento pedagógico.

No retorno a escola, os alunos, com o auxílio dos monitores, socializam, problematizam e relacionam os conhecimentos empírico, adquiridos durante a pesquisa da realidade, o PVFC, o estágio, e os conhecimentos teóricos trabalhados em sala de aula. Os monitores sistematizam a discussão e leva para reflexão com os outros professores. O conteúdo da discussão irá embasar o planejamento das aulas.

Para Vendramini (2000) essa ampliação da ação educativa, articulando a educação formal e não formal, a escolar e extra escolar, pode fazer da escola um espaço aberto, onde a produção do conhecimento não fica centralizada na figura do professor, mas num coletivo de

pessoas, sem provocar ruptura na rotina dos alunos, estabelecendo trocas e intercâmbio com o meio e com outras instituições e sujeitos.

Do ponto de vista metodológico, Caldart (2011) argumenta que essa perspectiva de educação é fundamental na articulação teoria e prática, na construção de uma formação profissional como práxis e, sobretudo, na efetivação de um currículo que articula, num mesmo processo, formação para o trabalho, formação cultural, formação política, formação ética e formação científica; conhecimentos gerais e específicos, parte e totalidade, conhecimentos de produtos e de processos, diferentes tipos e formas de conhecimentos.

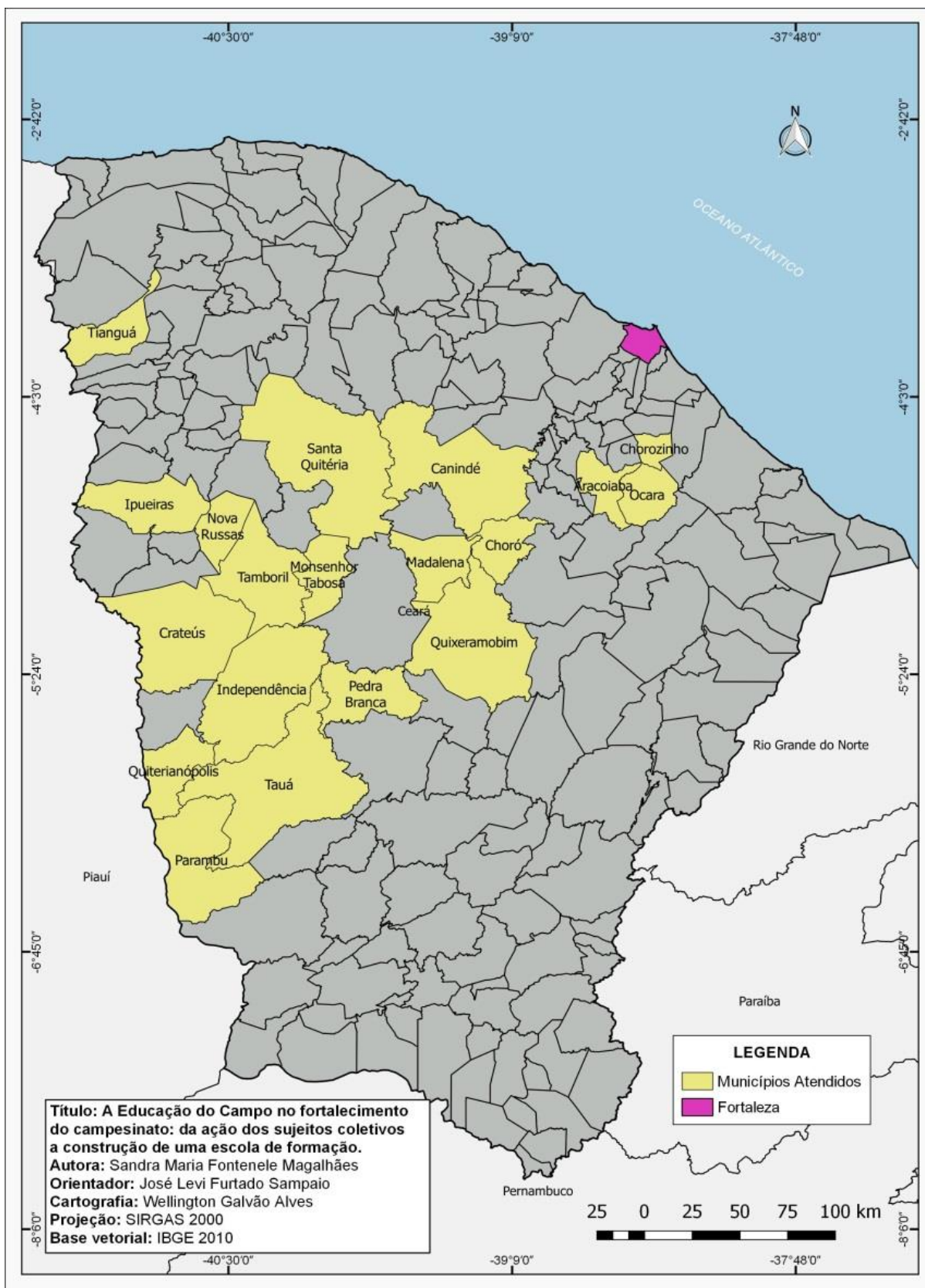
Nessa discussão da educação profissional do campo, Caldart (2011) ressalta que essa articulação entre conhecimento e prática de trabalho constitui peça fundamental na superação da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, na articulação entre capacitação técnica e domínio científico e tecnológico dos processos produtivos. Ademais, contribui significativamente para superação da oposição entre formar para ficar ou sair do campo. A formação deve propiciar a escolha e, sobretudo, a construção de um projeto social que garanta a produção digna das condições materiais de existência.

Assim, a EFA Dom Fragoso tem procurado garantir uma formação profissional afinada com os parâmetros políticos – pedagógicos da Educação do Campo que conforme Caldart (2011, p. 237):

[...] significa hoje fundamentalmente preparar trabalhadores para o enfrentamento do contraponto de paradigmas, o que incluir uma compreensão teórica rigorosa da realidade atual, especificamente das contradições reais envolvidas no embate de projetos. E inclui um preparo científico, tecnológico que não isole a formação profissional em um dos polos (porque, na realidade, isso não é uma escolha determinada pela vontade), mas que de um lado leve os trabalhadores a compreender cientificamente os fundamentos da própria polarização e, de outro, assuma o desafio da construção teórico-prática do projeto alternativo.

A EFA Dom Fragoso, atualmente, 2015, oferece, apenas, o Curso Técnico de nível Médio Integrado, com Habilitação em Agropecuária. A escola funciona com três turmas, (1º, 2º e 3º ano), possuindo um total de 74 alunos matriculados com idade média de 22 anos. Os alunos são provenientes de 16 assentamentos de reforma agrária, 4 aldeias indígenas e 26 comunidades, localizadas nos municípios de Independência, Crateús, Tamboril, Quiterianópolis, Parambu, Tauá, Monsenhor Tabosa, Pedra Branca, Ipueiras, Novas Russas, Santa Quitéria, Quixeramobim, Choro, Chorozinho, Ocará, Tianguá, Aracoíaba, Capistrano, Canindé e Madalena. Na Figura 24 pode-se visualizar a espacialização da origem dos alunos da EFA.

Figura 24 - Espacialização da origem dos alunos da EFA



Fonte: IBGE, 2010.

O espaço escolar, possuindo uma infraestrutura simples, conta com duas salas de aula, uma sala de coordenação e secretaria, dois laboratórios (informática e ciências agrárias), este último encontra-se fechado para reforma, uma sala de TV e vídeo, uma biblioteca, um auditório com capacidade para cento e oitenta pessoas, uma telhoça, um anfiteatro, quatro alojamentos (dois feminino e dois masculino), no momento apenas dois alojamentos estão em funcionamento, dois quartos para visitantes, duas casa para monitores, uma casa para o caseiro, um refeitório, uma cozinha. Cada um desses espaços leva o nome de pessoas que lutaram ou lutam pela causa camponesa, pode ser visualizado nas Figuras 25, 26, 27 e 28.

Figura 25 – Alojamento Feminino



Fonte: Sandra Magalhães, 2015.

Figura 26 - Telhoça



Fonte: Sandra Magalhães, 2015.

Figura 27 - Refeitório

Fonte: Sandra Magalhães, 2015.

Figura 28 - Laboratório de Ciências Agrárias

Fonte: Sandra Magalhães, 2015.

A escola conta, ainda, com uma média de 18 unidades produtivas, onde são desenvolvidas atividades agropecuárias. As unidades produtivas são compostas pelo curral; pocilga; aviário; biodigestor; apiário; casa do mel; aprisco; horta; horta medicinal; brejo; agrossilvopastoril; piscicultura; viveiro; casa de sementes; casa do pão; banco de proteínas; agrofloresta; e a mandala. As Figuras 29, 30, 31 e 32 mostram as unidades produtivas.

Figura 29 - Agrofloresta



Fonte: Sandra Magalhães, 2015.

Figura 30 - Mandala



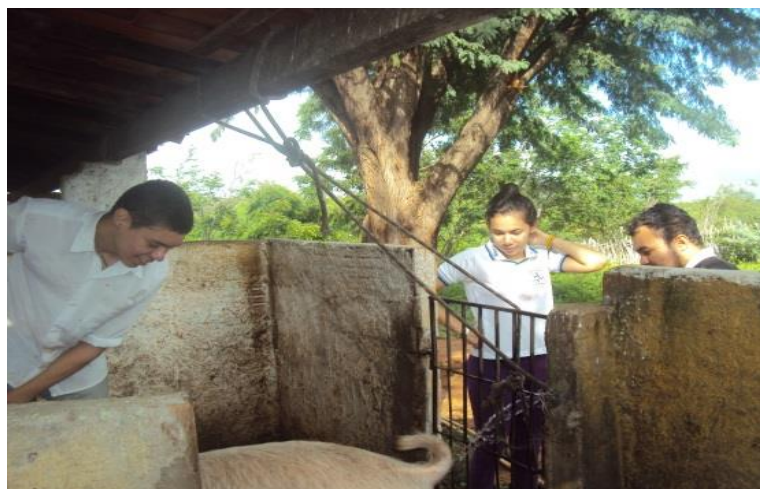
Fonte: Sandra Magalhães, 2015.

Figura 31 – Casa do Mel



Fonte: Sandra Magalhães, 2015.

Figura 32 - Pocilga



Fonte: Sandra Magalhães, 2015.

Os alunos, normalmente, tomam conhecimento da proposta de formação da EFA através de parentes ou amigos, que estudam ou já estudaram na escola, agentes pastorais e pessoas ligadas a organizações de trabalhadores rurais.

A decisão de estudar na EFA supõe uma compreensão, ainda que restrita, das estruturas sociais e políticas vivenciadas no campo e das possibilidades de superá-la. A fala do estudante corrobora esta afirmação:

Os meus pais perguntaram se eu queria estudar ou ser como eles agricultores. E uma das coisas que eu disse para eles foi que eu jamais queria negar as minhas origens. A minha tendência era ser agricultor só que com formas de trabalhar totalmente diferente das que eles usavam [...]. Porque eu tendo terra e água para trabalhar eu jamais vou para cidade para trabalhar para os outros. (Deuzimar. Aluno do 3º ano. Entrevista. 14/04/2015).

A proposta de educação contextualizada para convivência com o semiárido da EFA alinhada a proposta de Educação do campo, traz outra perspectiva de vida no campo. Isso é o que aponta o aluno em sua entrevista.

Um primo meu estudou aqui e eu vi que ele melhorou como pessoa, como homem. Isso me motivou a estudar na escola. Porque eu morava no campo, mas não sabia que o que eu tinha na minha casa poderia melhorar a minha vida mais na frente, poderia melhorar a renda da minha família (Leonardo. Aluno do 3º ano, Entrevista. 12/04/2015).

O ingresso na escola ocorre no 1º ano do Ensino Médio. Para ingressar na escola os alunos passam por um processo seletivo composto de prova escrita e entrevista na primeira fase e uma semana de adaptação na segunda etapa. A prova contempla conteúdos de conhecimentos gerais, matemática, português e conhecimentos básicos de zootecnia. Todo o processo seletivo é conduzido pelo grupo de monitores e professores da escola.

Para seleção dos alunos, segundo informou a coordenadora pedagógica, além da prova escrita, entrevista e semana de adaptação, o critério utilizado é serem filhos e filhas de agricultor e viverem no campo (assentamentos, comunidades, aldeias). É importante, também, que sejam jovens que gostem do trabalho no campo e tenham um engajamento social ou estejam inseridos em movimentos sociais.

Mattos (2011, p. 207), discutindo essa questão chama atenção:

[...] Para o processo formativo na EFA, é essencial que os/as jovens tenham uma comunidade como referencial e que participem da vida comunitária [...]. Essa identificação é pressuposto e uma condição, pois sem essa identificação, dificilmente o/a jovem permanece na escola.

Conforme pudemos apreender, durante pesquisa de campo, o engajamento sociopolítico é próprio da proposta pedagógica da EFA Dom Fragoso. A escola, partindo do princípio que a teoria deve ser trabalhada sempre associada à prática, conduz os alunos a ter uma participação efetiva na comunidade, nos movimentos sociais, nas associações e nas organizações sindicais, culturais e religiosas. Nesses espaços os alunos, identificando situações-problemas e buscando soluções, têm a oportunidade de atuarem como sujeitos de desenvolvimento das comunidades e assentamentos.

Os jovens antigamente eles eram muito desligados da situação que o assentamento vivenciava no momento e, aí, a partir do momento que eles chegaram aqui na escola eles começaram a participar das reuniões da associação, começaram a participar das celebrações católicas e, também, começaram a contribuir de uma forma direta ou de uma forma indireta na construção do assentamento. Começaram a participar de

encontros representando o assentamento, e, também, colocando o que a gente vivenciava aqui na escola, e, também, colocando os problemas do assentamento na escola, nos encontros e buscando solução. (Gabriela. Aluna do 3º ano. Entrevista. 10/04/2015)

O depoimento desse outro aluno confirma o papel da escola no engajamento dos alunos nos movimentos sociais e nos problemas da comunidade. As mudanças acontecem, sobretudo, no aspecto político e no campo das relações sociais, em termo da quebra do isolamento em que viviam e do intercâmbio.

A escola fortalece as lutas dos movimentos sociais, tanto que a gente é engajado nos movimentos sociais, principalmente no MST, onde a gente vai juntamente com o MST fazer as lutas, as mobilizações nas ruas. Ela também ajuda a gente nas técnicas, nas práticas, ou seja, como produzir, então, se algo está impedindo aquela produção se expandir no seu roçado, no seu plantio, a comunidade nos informa, ou seja, é uma troca de ideias. Quando a gente vê alguns problemas na comunidade a gente traz para cá, discute e levanta soluções. Então a gente orienta para fazer algumas indicações naquela planta. (Jeremias. Aluno do 2º ano. Entrevista. 12/04/2015).

Esse envolvimento dos alunos com o cotidiano das comunidades e dos assentamentos, com os problemas locais, buscando soluções que eleve a qualidade de vidas da população e, conseqüentemente o desenvolvimento do campo, é o que esperam as famílias, os professores, as organizações de trabalhadores rurais, entre outros. Os alunos, conforme revelou a entrevista, passam a ser visto como referência pela comunidade, que passam a procurá-los para tirar dúvidas, solucionar problemas.

Depois que comecei a estudar na EFA a Família e comunidade sente confiança no que faço. Eles já me chamam para fazer algumas práticas que eles não sabem. Eles me chamam para ir realizar na casa deles. A minha família já melhorou as práticas. A produção aumentou. O manejo dos animais e da agricultura também já está bem melhor. (Fagner. Aluno do 3º ano. Entrevista. 16/04/2015).

A cultura camponesa é outro aspecto importante na proposta pedagógica da EFA, considerando seu papel político e pedagógico. Para Correia e Batista (2014, p. 190): “Enraizar os sujeitos em sua cultura, conservando-a, é pressuposto para a formação humana, para resistência a padrões culturais alheios e impostos e para a crítica das próprias tradições culturais.”

O trabalho de resgate e preservação da cultura camponesa na escola é feito durante os momentos de aula, de serões, de mística, dos grupos de teatro e música, das atividades

esportivas, das noites culturais e da festa da colheita. Nas figuras 33 e 34 é possível visualizar esse trabalho de resgate da cultura camponesa realizado pela escola.

Figura 33 - Alunos no momento de mística



Fonte: Sandra Magalhães, 2015.

Figura 34 - Alunos praticando capoeira



Fonte: Sandra Magalhães, 2015.

Na escola os alunos têm toda uma rotina de atividades formativas sempre anunciadas pelo badalar de um sino, conforme mostra o quadro 1.

Quadro 1 – Descrição das atividades Diária dos alunos da EFA Dom Fragoso

Atividades	Horário
Despertar	6:00h
Arrumar as camas	6:00 às 6h:15
Mística	6h:15 às 6h:30
Café da manhã	6h:30 às 7:00h
Aula de campo nas unidades produtivas; limpeza e organização das dependências da escola	7:00h às 8:00h
Banho	8:00h às 8:30h
Aula	8:00h às 11h:40
Lanche	10h:30 às 10h:50
Almoço	11h:40
Cesta	12:00h às 13:00h
Retorno à sala de aula	13:00h às 16h:10
Lanche	15h: 30 às 15h:50
Aula de campo nas unidades produtivas; limpeza e organização das dependências da escola	16h:10 às 17h:20
Lazer	17h:20 às 18h:30
Jantar	19:00h às 19h:30
Serão, atividades esportiva ou musical	19h:30 às 22:00h

Fonte: Coordenação pedagógica da EFA Dom Fragoso, 2015.

A manutenção dos espaços coletivos da escola, bem como das unidades produtivas é feita pelos próprios alunos. Vale ressaltar que, a escola possui apenas dois funcionários, trabalhando como caseiro (a), cozinheiro (a) e vaqueiro.

Assim sendo, os alunos, sob orientação dos monitores, organizados em grupo, definidos previamente, ficam responsáveis, por um período de três meses, por um espaço coletivo e uma unidade produtiva. As atividades, compreendendo dois tempos escola, são

desenvolvidas durante as aulas de campo. As figuras 35, 36, 37 e 38 mostram os alunos, fazendo o trabalho de manutenção das unidades produtivas.

Figura 35 - Alunos fazendo a limpeza da pocilga



Fonte: Sandra Fontenele, 2015.

Figura 36- Alunas fazendo a capina na horta



Fonte: Sandra Magalhães, 2015.

Figura 37 - Alunos limpando o curral



Fonte: Sandra Magalhães, 2015.

Figura 38 - Alunos fazendo reposição de adubo no pomar



Fonte: Sandra Magalhães, 2015.

As unidades produtivas servem como laboratório de aprendizagem e produção de gêneros alimentícios para o consumo alimentar. As figuras 39 e 40 mostram os alunos fazendo abate de animal e polpa de fruta para o consumo na escola durante aula prática das disciplinas de zootecnia e agroindústria.

Figura 39 - Alunos fazendo abate de animal

Fonte: Sandra Magalhães, 2015.

Figura 40 – Alunos Fazendo Polpa

Fonte: Sandra Magalhães, 2015.

As atividades e, por conseguinte, o objeto da aprendizagem depende da unidade produtiva. Assim, nas unidades de criação de animais é ensinado manejo, procriação, higienização, alimentação, vacinação e castração. Na padaria, os alunos aprendem a produzir pães, biscoitos, bolos e sequilho. Nas hortas aprende-se o manejo e no caso das ervas a utilidade medicinal. Na mandala, com sua estrutura complexa, ou seja, em forma de canteiros circulares, ensina-se a produção de hortaliças, legumes, pimentas e frutas em parceria com a criação de peixes e patos. Aprende-se, também, que os peixes e os patos, existentes no tanque que fica no centro da mandala e recebe a água da cisterna, são responsáveis pelo processo de

oxigenação da água utilizada na irrigação das plantações. As figuras 41 e 42 ajudam a visualizar o processo aqui descrito.

Figura 41 - Monitor orientando a fazer curva de nível



Fonte: Sandra Magalhães, 2015.

Figura 42 - Monitor orientando a fazer leira¹²



Fonte: Sandra Magalhães, 2015.

Para Oliveira (2013) o trabalho desenvolvido nas unidades produtivas da EFA Dom Fragoso é baseado na diversidade de cultivos e de criação, no beneficiamento de produtos, e no resgate, na produção e no melhoramento da diversidade das sementes e das mudas. Nas

¹² Rego que se abre na terra, e no qual se lança a semente.

unidades produtivas trabalha-se, também, com o processo de recuperação de solo. Toda a produção das unidades produtivas é orgânica.

As unidades produtivas, portanto, tem papel importante na sustentabilidade e segurança alimentar e nutricional da unidade escolar. Conforme mostra os versos do poema “uma experiência que está dando certo” de Aldemir Nóbrega, ex-aluno da EFA Dom Fragoso.

Da horta nós tiramos
Boa parte da nossa alimentação
A berinjela, tomate e cebolinha
O coentro, beterraba e pimentão
Sem de agrotóxico precisar
Pra nossa saúde não prejudicar
Assim usamos com certeza
Por não ter perigo de contaminação
Pois aqui a nossa adubação
É retirada da própria natureza

Contudo, nos períodos de seca a produção diminui bastante, comprometendo a sustentabilidade alimentar e nutricional da escola que, este ano, 2015, para continuar funcionando teve que recorrer à campanha de doação de alimentos. Conforme depoimento do aluno.

Aqui na escola tinha muita fartura, mas ai veio à seca e acabou com muita coisa. Com a falta de chuva o açude secou, com pouca água a gente teve que deixa morrer muita coisa. A produção diminuiu muito. Quando eu cheguei aqui já estava no fim da fartura¹³.

A água é um problema sério na escola, haja vista suas fontes hídricas restringem-se a uma pequena barragem, poços profundos e cisternas de placas. Nos períodos de estiagem mais prolongados as fontes hídricas ficam ainda mais limitadas. O açude seca, restando apenas os poços e as cisternas para abastecimento de toda a escola. Diante desse quadro, a reserva existente fica destinada prioritariamente para o consumo humano e dos animais. A plantação fica restrita aos produtos que necessitam de uma quantidade menor de água. A falta de recursos financeiros inviabiliza o desenvolvimento de tecnologias sociais mais efetivas na superação dessa vulnerabilidade.

¹³ Depoimento colhido em conversa informal durante pesquisa de campo na EFA Dom Fragoso no período de 06 a 17/04/2015.

Esse aprisionamento da população pobre as mazelas estruturais dominantes no território cearense revela conforme Sampaio (2002) que as ações técnico-científica implementadas pelo Estado para resolver o problema da água tem tido pouco efeito sobre o aspecto social. Assim argumenta, ainda, Sampaio (2002, p. 34):

O processo técnico-científico informacional, cada vez mais eficiente, imposto à natureza cearense, transforma-a em ‘um objeto de livre manipulação a serviço da produção utilitarista de riqueza’ cuja territorialização se dá no tempo e no espaço, conforme os pressupostos do desenvolvimento do poder científico e tecnológico, promovendo o novo arranjo espacial no Estado, tanto na paisagem quanto nas relações de poder econômico e político. Nesse sentido, o vetor água é muito forte por tentar mudar as estruturas de poder local, redefinindo os espaços e ampliando o potencial de uso.

A EFA Dom Fragoso tem o trabalho como princípio educativo e orienta sua formação em uma prática pedagógica comprometida com a agricultura camponesa. Para Caldart (2011, p. 237), a formação nas escolas do campo é fundamentada em:

[...] uma matriz científico – tecnológica para o trabalho no campo produzida desde a lógica da agricultura camponesa sustentável, situando esta matriz no contexto mais amplo de transformações das relações sociais e do sistema hegemônico de produção. Trata-se de pensar uma educação profissional que seja parte da formação específica para o trabalho no/do campo desde uma lógica de desenvolvimento cuja centralidade está no trabalho (todos devem trabalhar), na apropriação dos meios de produção pelos trabalhadores e na terra como meio de produzir vida e identidade (e não negócio).

Nessa direção, é preciso compreender o currículo como território, como documento de identidade do povo do campo. Na análise de Silva (2011, p. 150):

[...]. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

A escolarização na EFA Dom Fragoso, atendendo ao currículo mínimo da rede oficial, tem sua Matriz Curricular formada pelas disciplinas da Base Nacional Comum, disciplinas da Parte Diversificada, disciplinas Técnicas e Estágio Supervisionado. A Matriz Curricular esta estruturada com 35 disciplinas, sendo 12 integrantes da Base Nacional Comum, 21 da Parte Profissionalizante e mais o Estágio Supervisionado. A carga horária total do curso é de 4.410 horas, sendo 2.640 referentes à Base Nacional Comum, 270 da Parte Diversificada, 1200

voltadas para a Educação Profissional e 300 horas para o Estágio Supervisionado, distribuídas por ano, conforme mostra a tabela 3.

Tabela 3 – Matriz Curricular da Escola Família Agrícola Dom Fragoso

Base nacional Comum	Disciplinas/Carga Horária
	Língua Portuguesa, Artes Regionais, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Filosofia, Sociologia.
Carga Horária	2.640 horas
Parte Diversificada	Inglês, Acompanhamento Personalizado.
Carga Horária	270 horas
Disciplinas Técnicas	Agricultura I, Zootecnia I, Informática, Sociologia Rural, Administração Rural, Agroecologia, PVFC I, Práticas de Convivência com o Semiárido Brasileiro, Ciência do Solo, Manejo e Mecanização do Solo, Produção Vegetal I, Desenho e Topografia Irrigação e Drenagem, Produção Animal I, PVFC II, Produção Vegetal II, Produção Animal II, Agroindústria Familiar, PVFC III, Economia e Comercialização Agrícola, Informática Aplicada.
Carga Horária	1200 horas
Estágio	
Carga Horária	300 horas

Fonte: Conselho Estadual de Educação do Ceará, 2015.

O desenvolvimento da Matriz Curricular da EFA Dom Fragoso apresenta particularidades, devido à adoção da pedagogia da alternância. Dentre essas particularidades pode ser citada a distribuição dos tempos pedagógicos de aprendizagem do aluno que ocorre tanto em casa como no meio socioprofissional. O ensino de cada componente curricular ocorre, portanto, em sessões denominadas Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC). Na Matriz Curricular, cada componente, é vivenciado nesses dois tempos, que se alternam ao longo do curso, com cargas horárias definidas em cada ano (CEEC, 2015).

Para instrumentalizar o processo de ensino-aprendizagem os conteúdos são trabalhados a partir de temas geradores, ou seja, de planos de estudo. Os conteúdos das

disciplinas da base comum e técnicas irão fornecer os fundamentos científicos para apreensão dos temas pesquisados.

Desse modo, o ensino-aprendizagem na EFA não se faz com base na mera transmissão de conteúdos, prática que exige simplesmente compreensão e memorização, mas, sobretudo, por meio da pesquisa da realidade. Esse entendimento de formação encontra ressonância no pensamento de Freire (2003, p. 14) “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho das destrezas.” A aprendizagem quando feita de forma contextualizada, associando teoria e prática torna-se muito mais dinâmica e atrativa.

Para desenvolver sua proposta pedagógica a escola conta, atualmente, com um número de 15 profissionais do ensino, sendo 7 monitores¹⁴ (educadores da Alternância), em tempo integral, quatro professores em tempo parcial e quatro colaboradores. Os professores e monitores são contratados pela AEFAl e mantidos com recurso da própria Associação, Estado, através da SEDUC, e prefeitura de Independência.

A educação na alternância requer dos monitores, além da formação pedagógica ou técnica, identificação com o trabalho comunitário e a vida no campo. A escola para os monitores além de espaço de trabalho é, também, espaço de aprendizagem. Vendramini (2000, p. 177) argumenta que:

Assim como os alunos aprendem em contexto e são aprendizes sociais, o mesmo acontece com as professoras que adquirem hábitos, constroem competências nas situações de vida, de trabalho e de luta, que têm grandes efeitos educativos e interferem no seu desenvolvimento sócio profissional.

Pautados no princípio que o conhecimento se dá efetivamente na e pela práxis os professores e monitores ao desenvolver suas práticas pedagógicas têm como preocupação fundamental criar situações que conduza a problematização, reflexão e análise da realidade, buscando transformá-la. Assim, para Oliveira (2013) os monitores deixam de ser um mero repassador de conteúdos e apresentam-se como sujeitos participantes das lutas sociais por direitos em suas múltiplas dimensões.

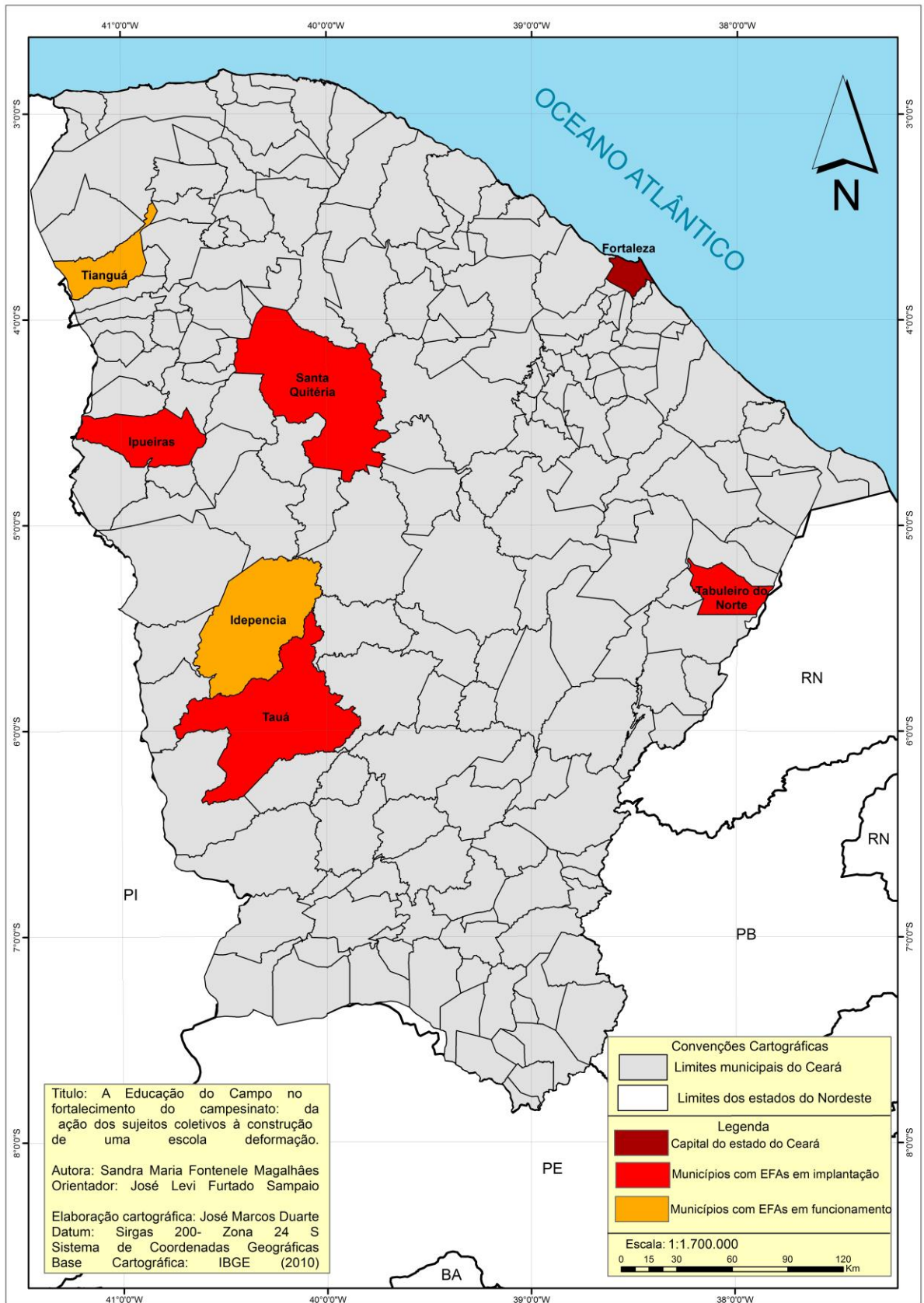
¹⁴ O quadro de monitores faz rodízio, para também, permanecer em regime de alternância com os alunos.

4.2 A DIFUSÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS NO ESTADO DO CEARÁ

A Escola Família Agrícola Dom Fragoso materializa uma das dimensões da luta camponesa pela conquista de outro modelo de educação e, por conseguinte, de outro modo de produção da vida. Nessa perspectiva, a experiência da EFA Dom Fragoso, sobretudo sua proposta de educação contextualizada com o semiárido, vem tendo eco em outros espaços do território cearense.

O Estado do Ceará, atualmente, possui três Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) em funcionamento e três em construção. As três EFA's em funcionamento estão instaladas nos municípios de Independência (EFA Dom Fragoso), Tianguá (EFA Chico Antônio) e Tabuleiro do Norte (EFA Jaguaribana Zé Maria do Tomé). A implantação das escolas se deu num intervalo de tempo razoavelmente longo, enquanto a EFA de Independência teve suas atividades iniciadas em 2002, a EFA de Tianguá teve suas atividades iniciada somente em 2015, seguida da EFA de Tabuleiro do Norte, cujas atividades estão previstas para iniciarem em 2018. As três escolas possuem o modelo de gestão comunitária. Já as outras três EFA's em construção nos municípios de Santa Quitéria, Ipueiras e Tauá, são escolas estaduais, portanto ficarão sob a gestão do Estado. Na figura 43 apresenta-se a espacialização das Escolas Famílias Agrícolas no Estado do Ceará.

Figura 43 – Especialização das Escolas Famílias Agrícolas no Estado do Ceará



Fonte: IBGE, 2010.

Segundo Silva (2012) estabelecer uma relação mais estreita entre o poder público e as propostas de educação que vem sendo construídas tensivamente pelos movimentos sociais do campo, ainda, constitui um grande desafio, visto que ainda há uma grande incompatibilidade entre o projeto educacional hegemônico e o projeto educacional da sociedade civil organizada. Portanto, conseguir que o Estado apoie a gestão compartilhada desse modelo de educação, que vem sendo construída coletivamente, é um desafio grande a ser enfrentado.

A escolha dos municípios onde seriam implantadas as três escolas estaduais, segundo teve como parâmetro a divisão espacial do território da cidadania Crateús/Inhamuns. Mattos (2011, p. 209) explica que:

O território é dividido em quatro microrregiões e a proposta era que cada microrregião tivesse a implantação de uma EFA. Os municípios representantes dessas microrregiões foram: 1) Santa Quitéria, que representa a microrregião norte; 2) Ipeiras, que representa a microrregião norte; 3) Tauá, que representa a microrregião sul; e 4) a escola Família Agrícola de Independência, já implantada, que representa a microrregião centro.

É importante ressaltar que a proposta de implantação de mais três EFAs no Estado do Ceará não é recente, pelo contrário, o projeto existe desde 2009, estando previsto, na ocasião, para iniciar suas atividades em 2010.

Contudo, a EFA Dom Fragoso tem conseguido irradiar sua proposta de educação contextualizada para a convivência com o semiárido para além das EFAs, materializando-se em outros espaços escolares da região, sobretudo, nas escolas da rede municipal de Independência, Tamboril, Nova Russas, Independência, Ipaporanga e Quiterianópolis.

A EFA Dom Fragoso, portanto, vem fazendo um movimento no sentido de territorialização de sua proposta de formação. O entendimento desse processo passa necessariamente pela compreensão do conceito de território que na leitura de Haesbaert (2012, p. 121):

[...] é o produto de uma relação desigual de forças, envolvendo o domínio ou o controle político-econômico do espaço e sua apropriação simbólica, ora conjugados e mutuamente reforçados, ora desconectados e contraditoriamente articulados.

Na acepção de Fernandes (2005, p. 06), “os territórios são formados no espaço a partir de diferentes relações sociais. O território é uma fração do espaço geográfico e ou de espaços materiais e imateriais.” Fernandes (2005, p. 06) enfatiza que “o território imaterial é também

um espaço político, abstrato. O território mesmo sendo uma fração do espaço também é multidimensional.”

Pautado nessa discussão pode-se compreender como territorialização, a fração do território conquistado pela EFA Dom Fragoso, via implementação de sua proposta de educação contextualizada para convivência com o semiárido.

Assim sendo, a EFA se apresenta como uma importante estratégia para o desenvolvimento dos assentamentos e comunidades do território Inhamuns/Crateús, contribuindo, assim, para construção de outro modelo de desenvolvimento do campo e para o avanço da luta pela reforma agrária, à medida que constitui um projeto de educação protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras da agricultura e suas organizações sociais.

4.3 EFA DOM FRAGOSO: ESPAÇO DE FORTALECIMENTO DO CAMPESINATO

O estudo do campesinato tem-se caracterizado pelo debate teórico e político entre diferentes correntes de pensamento. Na perspectiva de Kautsky (1980), Lênin (1982), Abramovay (1992) e Lamarche (1998), a intensificação das relações capitalistas na agricultura provocaria inevitavelmente o desaparecimento do camponês. Para Martins (1981), Oliveira (1987, 1996) e Fernandes (1996), o próprio processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista cria e recria o campesinato. A existência camponesa deve ser entendida no interior do próprio conflito de classes.

Pautado no pensamento dessa segunda corrente é possível afirmar que a existência do campesinato deve ser interpretada com base na sua capacidade de luta pela conquista e permanência na terra, ou seja, na sua capacidade de enfrentamento.

Assim sendo, uma forma de existência camponesa está na luta travada pelos movimentos sociais, sindicais e pastorais do campo. Organizados os camponeses têm contestado o poder público, resultando em conquistas importantes como o direito à educação. Esse movimento que está acontecendo no campo tem contribuído para construção de uma educação pedagogicamente ligada aos sujeitos concretos, ou seja: “[...] uma educação do povo *do campo* e não apenas *com ele*, nem muito menos *para ele*”. (CALDART 2004, p.18).

Ainda, conforme Caldart (2004, p. 42):

[...] é uma das funções da escola: trabalhar com os processos de percepção e de formação de identidades, no duplo sentido de ajudar a construir a visão que a pessoa tem de si mesma (autoconsciência de que é e com o que ou quem se identifica), e de trabalhar os vínculos das pessoas com identidades coletivas, sociais: identidade de

camponês, de trabalhador, de membro de uma comunidade, de participante de um movimento social, identidade de gênero, de cultura, de povo, de nação.

É essa perspectiva de educação, ou seja, uma educação que trabalhe com os processos de percepção e de formação da identidade camponesa que se funda o projeto educativo da EFA Dom Frágoso. Essa, também, é a compreensão de Felipe, aluno do 3º ano:

Aqui a gente ver formas de trabalhar a agricultura camponesa, de fortalecer a luta pela terra. Aqui a gente tem muito essa formação de valorizar o nosso lugar, principalmente, porque tem muito essa evasão dos jovens do campo para a cidade, de saber a importância que tem a agricultura, que tem a nossa terra, de valorizar a terra e, assim trazer novas formas de produzir e permanecer no campo e da agricultura. (Felipe. Aluno do 3º ano. Entrevista. 14/04/2015).

Na mesma perspectiva, Ana Erica, aluna do 3º ano, ressalta que:

A Escola abre os olhos porque a gente sabe que hoje os jovens principalmente eles não querem viver no campo por causa das oportunidades que não acham nenhuma. E a escola ela bota vamos dizer assim uma luz que nos mostra a questão de ver a nossa própria realidade, de saber lutar com ela, de conviver, ajudar não só nossa família a entender isso, mas também outras famílias. A fazer outras pessoas compreenda o real sentido, a real importância que o campo tem. (Ana Erica. Aluna 3º ano).

Assim sendo, é preciso considerar que a identidade camponesa se constrói e se reconstrói a partir da rede de relações sociais consolidadas historicamente. A fala da aluna quando se reporta à vida no campo exemplifica bem essa questão:

No campo você convive como se fosse uma só família, num coletivo só. No assentamento, normalmente, é uma só família. O ambiente é de solidariedade, ajuda das famílias, companheirismo (Ana Erica. Aluna do 3º ano. Entrevista. 17/04/2015).

A EFA carrega em si uma relação interativa com a comunidade de origem dos alunos, promovendo mudanças importantes no espaço de influência da escola, possibilitando ao aluno construir um jeito próprio de fazer e pensar o território do campesinato. A fala da estudante corrobora essa afirmação:

A gente faz um trabalho comunitário e um trabalho na família. Na comunidade, estou com cinco anos aqui na escola, então, os quatro anos passados eu contribuía no assentamento. Eu fazia a pesquisa do plano de estudo, então, as questões que eram geradas no assentamento que necessitava de uma ajuda, por exemplo, da parte de pecuária, de algum manejo que precisava ser feito no assentamento, a gente contribuía, contribuía também nas reuniões da associação, e também na questão do acompanhamento dos quintais produtivo, aparecia uma praga nas plantas, alguma doença, agente procurava aqui na escola, colocava em sala de aula e depois a gente

levava o retorno para lá e na família nas práticas que a família tem a gente contribui. (Gabriela. Aluna do 3º Ano. Entrevista. 20/04/2015).

Gabriela ainda acrescenta sobre essa preocupação da escola com a comunidade:

Aqui na EFA a gente não tem uma formação só técnica, agente tem uma formação humana, porque a gente percebe que precisa desenvolver trabalhos nas comunidades para melhorar a vida das famílias no campo. Porque muitas vezes as famílias dizem que no campo não é bom, que no campo não tem uma fonte de renda, mas que na verdade existem práticas que a gente pode permanecer no campo (Gabriela. Aluna do 3º ano).

Ou ainda:

A EFA ela implanta isso ela não quer formar técnico para trabalhar em entidade ela quer formar técnico para trabalhar com a terra, tirar seu sustento da terra, não desmatar e não poluir o ar (Beni. Aluno do 3º ano. Entrevista 16/04/2015).

A educação oferecida na EFA Dom Frágoso, portanto, quando possibilita a percepção e a formação da identidade camponesa possibilita, igualmente, a espacialização e a territorialização do campesinato. No dizer de Fernandes (2004, p. 60), esses são processos de criação e recriação do campesinato que produzem diferentes espaços políticos e transformam territórios [...]”.

Fernandes (2004, p. 60), acrescenta, ainda, que:

O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política, é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro.

Nessa lógica, o envolvimento dos estudantes na vida social, produtiva, política, cultural e profissional da comunidade possibilita pensar a realidade das comunidades que fazem parte, buscar soluções para o desenvolvimento de seus espaços de vivência e para a melhoria da qualidade de vida da população. Em outras palavras, para o desenvolvimento territorial do campo. O aluno ao refletir sobre essa questão argumenta:

Desde que eu entrei na EFA o aprendizado sempre foi partilhado com a comunidade. Inicialmente no meio social foi difícil para eu mudar a realidade das pessoas. Já no caso da minha família eu mudei muita coisa, por exemplo, eles não tinham o conhecimento técnico para criar animais de médio e pequeno porte de uma forma intensiva ou extensiva e agora eles têm. Uma ração mais adequada, os manejos necessários, então tudo isso eu não fiquei só para mim eu também repasso para eles

para quando eu estiver aqui na EFA eles fazerem lá conforme eu orientei e quando eu chegar lá eu também desenvolver junto com eles, sendo que muitas vezes eles participam de formação e aprendem coisas também, então, a gente faz esse intercâmbio de troca de conhecimento, Já no caso da comunidade através do PE eu consegui desenvolver com algumas famílias mudar a consciência deles na questão da reciclagem do lixo, na questão de economizar os recursos hídricos. Eu conseguir a consciência de algumas famílias infelizmente não foi de todas porque sempre tem aqueles mais resistentes (Ricardo. Aluno do 3º ano. Entrevista em 17/04/2015).

Ainda, sobre essa questão, a aluna ressalta:

[...] a escola prepara os jovens para continuar no campo, para vê que o campo pode ser um lugar onde a gente possa viver e produzir sem degradar a terra, sem acabar a natureza e conseguir sim sobreviver do trabalho na terra (Cleidiane. Aluna do 3º ano. Entrevista 20/04/2015).

A prática social, a experiência e o senso comum constituem a base do projeto educativo da EFA. O respeito à experiência e à identidade cultural do educando implica resgatar a identidade de classe dos educandos.

Nesse processo, o envolvimento do aluno com a vida da comunidade vai se aprofundando. A partir das pesquisas fomentadas pelo PE, o aluno vai ampliando o seu conhecimento sobre a vida na comunidade, bem como sua capacidade de intervenção. Esse entendimento é retratado na fala do aluno:

Através dos encontros que a gente vai ter que vão profissionalizando a gente e dentre isso a gente vai conseguindo ajudar ao entendimento de outras pessoas dentro do assentamento. Um exemplo foi a minha participação na luta para que a educação contextualizada chegasse até a nossa escola (escola da comunidade) porque lá era todas as matérias disciplinares que não trabalhavam a realidade dos jovens e a partir de lutas conseguiu-se que a Cáritas Diocesana de Crateús atribuísse a educação contextualizada dentro da escola do assentamento então isso para mim já foi uma conquista e uma contribuição que veio da minha base que é a EFA. A partir do momento que a educação contextualizada entrou mesmo dentro da escola, os jovens começaram a ter outra relação com o campo. As áreas deles passaram a ser mais produtivas porque eram terras que só produziam na época de sequeiro e pronto, as plantas anuais e pronto dali durante o ano a família não tinham mais nem um tipo de produção e com tudo isso eles vem realmente a atuar dentro de suas áreas fazendo que haja a habitação da terra (Deuzimar. Auno do 3º ano. Entrevista. 20/04/2015).

A professora e membro do Conselho da EFA Irmã Siebra, discutindo essa temática, considera o PE um instrumento didático-pedagógico fundamental na efetivação dessa articulação escola-comunidade:

O PE que é o instrumento básico porque esse PE é uma ponte para trazer o campo para dentro da escola e levar essa reflexão enriquecida para lá. O PE ajuda eles descobrirem que os pais embora não tenham frequentado a escola eles têm a

sabedoria da vida (Irmã Siebra, professora e membro do Conselho da EFA. Entrevista. 24/04/2015).

O depoimento da professora coloca o PE como o principal responsável pela efetivação da relação teoria e prática. O PE possibilita a criação de espaços de diálogos entre escola/aluno e comunidade. Esse movimento se efetiva pelo fato de as perguntas trazidas no PE serem respondidas pela família e pela comunidade de alunos.

A continuidade dessa atividade consiste na socialização do material coletado com os colegas de classe e monitores. Nesse momento, o cotidiano dos alunos, das comunidades é evidenciado, partilhado para, na sequência, fomentar o processo educativo. O depoimento do aluno descreve com muita propriedade o desenvolvimento dessa atividade:

A EFA tem um estudo que retrata muito isso que é uma pesquisa que a gente realiza na comunidade e traz argumentos, traz a pesquisa, a síntese para compartilhar com todos e assim a partir disso cada disciplina fica responsável para contextualizar para aprofundar essa pesquisa e assim depois nos voltar com o que nos aprendemos com o que nos discutimos e devolver para a comunidade (Fagner. Aluno do 3º ano. Entrevista em 16/04/2015).

As pesquisas desenvolvidas no tempo comunidade, através do PE, ajuda na construção de outro projeto de sociedade. A finalidade da pesquisa é trazer contribuições diretas para a comunidade. Essa é a interpretação que faz o aluno:

A EFA teve essa influência de uma espécie de metodologia. A partir dos conhecimentos que a gente pega aqui na escola a gente consegue garantir uma intervenção maior na comunidade, você contribui muito. A intervenção que a gente faz na comunidade surge a partir da necessidade que é a interferência na questão social, que é organizar a comunidade e a partir daí desenvolver a produção. A escola proporciona essa dimensão para a gente possa se organizar para discutir os problemas e buscar soluções. No caso o PE no 1º e 2º ano você vai elaborar tópicos que vão ser pesquisados na comunidade. Isso é um dos vetores que vai contribuir muito para essa questão da organização e quando chega no terceiro ano você vai levar o PVFC que também é muito importante que você vai colocar não só na sua família mas também nos debates ele vai interferir no geral da comunidade (Clerton. Aluno do 3º ano. Entrevista. 20/04/2015).

Nessa perspectiva, utiliza-se das palavras de Nosella (2014, p.86), para afirmar que:

O Plano de estudo não é uma aplicação técnica agrícola, no sentido da escola ensinar ao aluno técnicas cada vez mais aprimoradas, para ele, em seguida, aplicá-las na propriedade de sua família. O enfoque do Plano de Estudo é a conscientização: é um compromisso dos alunos e de sua família para analisar sua própria vida.

Os princípios que regem a formação na EFA, manifestos em seu PPP, constituem nesse sentido uma forma criativa, inovadora e independentemente de lidar com a terra, com a

natureza em sua totalidade. A perspectiva de educação da EFA tem como base o respeito à vida, ao ser humano e aos recursos naturais. A fala do aluno explicita bem essa compreensão:

A gente não tem mais esse costume de desmatar mais tanto como antigamente para ter um excedente. Agora a gente tem essa consciência de não desmatar e não destruir. A escola sempre trabalhou com a gente essa questão de preservar a natureza e a gente está vendo os impactos que está causando o desmatamento e a poluição. Os alunos é que procuram os assentados para trabalhar essa conscientização (Hércules. Aluno do 2º ano. Entrevista. 20/04/2015).

Essa é, também, a compreensão de Beni, aluno do 3º ano:

Eu, quando comecei a estudar na EFA, tinha uma visão totalmente diferente da natureza que nunca acabava que não acabava a água, sendo que as escolas convencionais ela não abre a cabeça da gente para dizer que isso vai acabar. Ela prepara a gente para o mundo do trabalho, ela não prepara a gente para ser mais humano (Beni. Aluno do 3º ano. Entrevista. 19/04/2016).

Desta forma, e ancorada nesses princípios, a EFA Dom Fragoso tem contribuído, através de uma forma humana integral, para à construção de um outro modelo de sociedade.

Ainda falando dos princípios estruturantes da educação na EFA tem-se a relação escola-trabalho e formação para o trabalho no campo. O trabalho passa pelas atividades escolares formando para a cooperação, para a agroecologia. A escola procura fomentar a construção de novas relações de trabalho no campo.

Desenvolver uma formação alinhada aos interesses dos povos do campo é outro princípio estruturante da educação na EFA. Assim, a escola trabalha na perspectiva de promover a formação crítica, a politização e a participação ativa dos estudantes nas lutas camponesas.

Portanto, o ensino na EFA, posto pela pedagogia da alternância, ou seja, pela dinâmica prática-teoria-prática, contribuir para a organização e formação social dos sujeitos do campo. A escola transforma em práticas educativas a luta pela terra e na terra. Assim, leva o aluno a tomar consciência da sua condição social, de sem-terra, de camponês, instigando-o à luta pela transformação da estrutura social em que se encontra.

Desse modo, as práticas educativas desenvolvidas na EFA se articulam à luta pelo desenvolvimento do campo, questionando, assim, o modelo capitalista de agricultura posto para o campo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre. São os homens, em grupos e confrontando-se como classe em conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história.

(Florestan Fernandes)

A materialidade de origem da Educação do Campo é a luta pela terra e pela reforma agrária. A Educação do Campo, como Fernandes (2012) faz questão de sinalizar, nasceu e se desenvolveu em meio à expropriação e à ocupação de terra. É, portanto, nesse movimento de criação e recriação do campesinato que a Educação do Campo se define e torna mais clara sua configuração no cenário brasileiro atual.

A história da educação brasileira mostra que os camponeses sempre estiveram excluídos das políticas educacionais propostas para o país. A educação oferecida à população camponesa não tinha relação com o modo de vida camponês e sua territorialidade. Além disso, era uma educação precária, visando formar mão-de-obra para o mercado de trabalho urbano. Assim, a Educação do Campo expressa a ruptura com esse modelo de ensino.

A Educação do Campo, portanto, traz no bojo de sua criação a necessidade de unificação da luta camponesa e suas organizações por políticas públicas que garantissem o direito à escolarização à população campesina, bem como de reconhecimento e legitimidade das experiências político-pedagógicas acumuladas por esses sujeitos sociais.

Os movimentos sociais do campo, na luta pelo reconhecimento dos direitos dos camponeses, conquistaram programas importantes no âmbito da educação, como o PRONERA, o Programa Saberes da Terra, o PROCAMPO, dentre outros. Essas conquistas passaram por uma forte articulação entre Organizações, Universidades e movimentos sociais.

Entretanto, o avanço da Educação do Campo é marcado por uma fase de reorganização da política do capital para a agricultura, materializada na passagem do latifúndio ao agronegócio. O intervalo entre os anos 1990 e 2000 coloca-se como um vácuo de transição de modelos, ou seja, é um momento de crise do latifúndio e de emergência do agronegócio. Esse período registrou as maiores conquistas e, por conseguinte, expansão da Educação do Campo.

Esse novo ciclo do capitalismo no campo, ou seja, de estruturação e avanço do agronegócio, ocorrida pós anos 2000, agrega uma ação cada vez mais articulada das organizações da classe dominante do campo para garantir a reserva das terras improdutivas para futura expansão agrícola, inviabilizando assim a destinação de terras para a reforma agrária, bem como para criminalização dos movimentos sociais que luta pela terra e pela educação. O objetivo é fazer do agronegócio sinônimo de desenvolvimento não somente da produção, mas da educação, da pesquisa, da assistência técnica, enfim, o único capaz de dar ao campo um lugar na sociedade moderna.

Nessa perspectiva, a educação assume papel estratégico e se coloca no centro da disputa por parte dos agentes do capitalismo agrário que tenta controlar o conteúdo desenvolvido, provocando um desvirtuamento da proposta político-pedagógica originária da Educação do Campo, que tem como base o estudo dos saberes e da realidade concreta dos povos do campo. De acordo com Caldart (2007) a disputa ocorre porque a realidade que a Educação do Campo expressa é marcada por contradições sociais muito fortes.

Nesse processo, ganha força as investidas, por parte das alas conservadoras do agronegócio, para o esvaziamento das políticas públicas construídas com intensa participação dos movimentos sociais e organizações sindicais do campo.

Sob o foco das investidas para o esvaziamento das políticas públicas para o campo a ação do Estado no plano da política de educação para a população camponesa, depois de um curto período de avanços em conformidade com os interesses dos sujeitos sociais do campo, é de retorno a Educação rural, nos contornos das exigências dos agentes do capitalismo agrário (FONEC, 2012).

É nesse contexto de avanços e recuos da Educação do Campo que se coloca a EFA Dom Frágoso. A escola, tendo na sua origem a luta pelo território camponês se configura como um instrumento importante na reprodução do campesinato, enquanto modo de vida e classe social. Manter os alunos em interação com o lugar, a comunidade, na perspectiva de preservar sua cultura, seus saberes e modo de produção forma valores e desperta a consciência crítica.

Nessa leitura, o sentido maior do ensino na EFA é a transformação social. A escola atua para que os alunos se vinculem às suas lutas, às suas necessidades, a seus projetos de vida. A escola, assumindo esta postura, fortalece a luta pela manutenção e desenvolvimento do território camponês.

Na construção histórica da EFA Dom Frágoso é possível verificar uma proposta político-pedagógica ancorada em métodos, recursos, espaços e atividades pensadas e adequadas à valorização da identidade que os alunos têm com o seu território, o campo, haja vista, ser espaço de reflexão do cotidiano como ação importante nesse processo de fortalecimento do campesinato. Os hábitos, costumes e valores dos camponeses são valorizados pelos professores e núcleo gestor da escola.

As experiências e vivências dos alunos são o ponto de partida e de chegada do processo de ensino-aprendizagem na EFA. A pesquisa realizada pelos alunos para construção do PE, retirando das comunidades subsídios para o estudo em sala de aula, contribui para que alunos e professores construa seu próprio conhecimento. Na atividade de retorno os alunos apresentam os resultados da pesquisa e suas análises à comunidade, fomentando a busca coletiva para a sua superação dos problemas.

Outro importante componente no processo de fortalecimento do campesinato é a relação escola e trabalho. A escola através das atividades práticas realizadas pelos alunos nas unidades produtivas estimula a reflexão sobre a dimensão educativa do trabalho, ao mesmo tempo em que desenvolve novas formas de produção que não tenham como horizonte somente o lucro, a exploração e o individualismo.

Nesta relação indissociável entre teoria e prática, ação-reflexão a EFA defende uma educação que valorize a diversidade das formas de relação com a terra, que reafirme a cultura camponesa e que tenha as comunidades como espaço de formação e de interação social e política.

Nessa perspectiva, a EFA tem proporcionado aos alunos um ambiente favorável de integração e discussão, bem como a socialização dos saberes e práticas desenvolvidas na escola com a família, comunidades, instituições de ensino, organizações camponesas e órgãos públicos. Outro ponto que reforça essa afirmação é a motivação dos alunos em permanecerem no campo depois de formados, seja trabalhando na terra, seja trabalhando como técnicos em instituições que prestam serviço aos camponeses.

No depoimento dos alunos constata-se o desejo em dá continuidade aos estudos. Para aqueles que optam pelo trabalho na agricultura essa escolha se deu não por despreparo intelectual, mas pelo desejo em permanecer no campo.

Despertar no jovem a consciência da necessidade de organização, como forma de resistência camponesa é outro ponto trabalhado pela escola para fortalecer o protagonismo camponês. Na pesquisa de campo apurou-se que os alunos, ao entrarem na escola, mudaram

sua concepção de mundo, sua relação com a comunidade, passando a participar das associações, dos movimentos sociais, dos movimentos religiosos, dentre outros. Observou-se, também, a participação dos alunos na organização da escola, das atividades e na tomada de decisão.

Por outro lado, internamente, a escola vivencia problemas de ordem financeira, decorrente, sobretudo, da crise estrutural do capitalismo, provocada pela diminuição do fluxo de recursos derivados de instituições nacionais e internacionais e, por que não dizer, da ausência do Estado. A estiagem prolongada que assolou o Ceará nestes últimos cinco anos agravou a crise financeira da escola. A falta de chuva provocou a quebra da produção, impossibilitando os pais de aluno arcar com a contribuição mensal para a manutenção de seus filhos durante o TE. Para não interromper o ano letivo a escola teve que recorrer à campanha de doação de alimentos. Garantir a sustentação econômica da escola constitui, portanto, um desafio importante do núcleo gestor.

Os problemas financeiros vêm tendo reflexo na procura pela escola. Segundo a assessora pedagógica, irmã Siebra, nesse ano, 2017, a escola teve um número menor de alunos matriculados. Na sua avaliação está ocorrendo uma migração dos alunos para as escolas estaduais profissionalizantes da região. Os pais sem condições financeiras para manter seus filhos na escola têm buscado as Escolas Estaduais Profissionalizantes.

Diante desse quadro, o núcleo gestor tem se reunido sistematicamente para discutir os problemas da escola. Uma das resoluções tomadas foi a reorganização do núcleo gestor. A escola, no final do ano de 2016, passou a ser gerida por quatro coordenações, quais sejam: Coordenação da escola, coordenação de campo, coordenação administrativa e coordenação pedagógica.

No plano financeiro, a escola está negociando um convênio com o Estado. A proposta é que o Estado assuma financeiramente a escola. Atualmente o Estado arca com o pagamento de parte dos monitores, contudo, esse apoio não tira a escola da crise. Os encargos sociais, segundo irmã Siebra, têm um peso significativo nas finanças da instituição. Cabe salientar que, a AEFAl, entidade que assume a organização e manutenção da escola não abre mão de definir o perfil do profissional que forma.

Outro encaminhamento foi a criação da campanha amigos da EFA Dom Frágoso. A campanha consiste da doação em dinheiro. Os valores podem ser pagos em parcelas mensais diretamente na conta bancária da escola.

Dentre essas soluções estão também a aquisição pela escola de equipamentos como o bioágua, biodigestor e o dessalinizador. O bioágua consiste no reuso da água. Usado nas

unidades produtivas o bioágua tem contribuído para aumentar a produção da escola, amenizado assim o problema da alimentação. O biodistor tem reduzido o gasto com o gás de cozinha e o dessalinizador tem melhorado a qualidade da água, garantindo o consumo na escola.

Por fim, acredita-se que as questões aqui colocadas permitem afirmar que a proposta de educação da EFA Dom Fragoso ao transformar em prática educativa as experiências/vivências dos alunos possibilita que estes tomem consciência de sua condição social, de Sem Terra, de camponês, visando contribuir com desenvolvimento socioterritorial de suas comunidades/assentamentos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- ALENCAR, Francisco Amaro Gomes de. **Os impactos sócio-territoriais dos assentamentos de reforma agrária: o caso do sertão do Ceará**. XIII Encontro Nacional de Geógrafos. João Pessoa: 2002.
- ANDRADE, Marcia Regina e DI PIERRO, Maria Clara. **O Programa Nacional de Reforma Agrária em Perspectiva: dados básicos para uma avaliação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.
- ARAÚJO, Ana Mirta Alves. A experiência da Escola Família Agrícola Dom Fragoso. In: KUSTER, Angela e MATTOS, Beatriz H. O. (org.). **Educação no contexto do semi-árido brasileiro**. Fortaleza: Fundação Konrad Adenaur, 2004.
- ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues de. **As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST**. Salvador, 2007, 334 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia - UFBA.
- ARROYO, M. Gonzalez. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. Gonzalez; CALDART, R. Salete; MOLINA, M. Castagna (org.). **Por Uma Educação Básica do Campo**. Brasília: MDA, 2004.
- BEGNAMI, João. **Uma geografia da pedagogia da alternância no Brasil**. Brasília: UNEFAB, 2004.
- BONAMIGO, Carlos Antônio. **Pedagogias que brotam da terra: Um estudo sobre práticas educativas do campo**. Porto Alegre, 2007, 219 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.
- BORGES, Idelzuith Souza et al. A Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAS. In: ANTUNES - ROCHA, M. I. ; MARTINS, M. de F. A. e MARTINS, A. A. (orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. Horizonte: Autêntica editora, 2012.
- CALADO, Alder J. F. As Comunidades Eclesiais de Base. In: FRAGOSO, D. A. B. et al. **Igreja de Crateús (1964-1998) – uma experiência popular e libertadora**. São Paulo: Loyola, 2005.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento: formação de educadores e educadoras do MST**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. Os sujeitos da Educação do Campo. In: Kolling, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4, Brasília: UNB, 2002.

_____; **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão popular, 2004.

_____; Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

_____; Educação Profissional na perspectiva da Educação Camponesa. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Caminhos para transformação da Escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CANUTO, Antônio; LUZ, Cassia Regina da Silva; LAZZARIN, Flávio (Coords). **Conflitos no Campo – Brasil 2015**. Goiânia: CPT Nacional, 2015. 198 p.

CARLOS, Alisson Damasceno. **A proposta político - pedagógica da Escola Família Agrícola Dom Fragoso e seus reflexos no estudo do semi – árido nas aulas de geografia**. Sobral, 2010. Monografia (Licenciatura em Geografia). Curso de Geografia, Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. **Educação do Campo: PRONERA, UMA POLÍTICA PÚBLICA EM CONSTRUÇÃO**. Fortaleza, 2006, 220 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará - UFC.

CHAYANOV, Alexandre V. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Ed. Nueva Vison, 1974.

CNBB. Confederação Nacional dos Bispos do Brasil. Igreja e problemas da terra. In: STEDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil: o debate na esquerda – 1960 – 1980**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Confederação Nacional dos Bispos do Brasil. **II Conferência Nacional por uma Educação do Campo: Declaração Final**. Disponível em: <www.cnbb.org.br>. Acesso em 30 fev. 2015.

CEEC (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ). **Parecer CEEC 0897/2015**. Disponível em: <<http://www.cec.ce.gov.br/phocadownload/pareceres-2015/parecer%20897.2015%20-%20dom%20fragoso.pdf>>. Acesso em 25 ago. 2016.

CORREIA, Deyse Morgana das Neves e BATISTA, Maria do Socorro Xavier. In: ANTUNES - ROCHA, M. I. ; MARTINS, M. de F. A. e MARTINS, A. A. (orgs.). Alternância no Ensino Superior: o Campo e a Universidade como território de formação de Educadores do Campo. In: **Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais**. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

DINIZ, Aldiva Sales. **Reforma agrária brasileira: uma breve discussão**. Homem, Espaço e Tempo. Revista do CCH, Ano IV, nº 2, 2010. Disponível em: <www.uvanet.br>. Acesso em 05 set. 2014.

_____; **Trilhando Caminhos: A resistência dos camponeses no Ceará em busca de sua libertação**. São Paulo, 2009, 233 p. Tese (Doutorado em Geografia Humana). Universidade de São Paulo – USP.

EFA DOM FRAGOSO. **Projeto político Pedagógico**. Independência. Ceará, 2010.

EFE ESCOLA. **Brasil fechou mais de 4 mil Escolas Rurais em 2014**. São Paulo, julho de 2015. Disponível em: <http://brasil.efeescuela.com/noticias>. Acesso em 17 ago. 2015.

ELIAS, Denise. Integração competitiva do semi-árido. In: ELIAS, Denise e FURTADO, José Levi. (Orgs.). **Modernização excludente**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **MST: formação e territorialização em São Paulo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____; **A Territorialização do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – Brasil**. Ano 1, nº. 1 – p. 2 – 44, 1998. Disponível em: <revista.fct.unesp.br./index.php/nera/index>. Acesso em 12 maio 2014.

_____; MOLINA, Castagna Mônica. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia M. S. A. de (orgs.). **Por Uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Coleção por uma educação do campo, n. 5, Brasília: MDA, 2004.

_____; Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. In: BAUINAIN, A. M. **Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil**. Campinas: Unicamp, 2005.

_____; Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: Molina, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____ ; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo.” In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. e MOLINA, M. C. **Por Uma Educação do Campo**. 4º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____ ; **Reforma Agrária e Educação do Campo no Governo Lula**. Campo-Território: revista de geografia agrária. São Paulo, v. 7, n. 14, p. 1-23, ago. 2012.

_____ ; A reforma agrária que o Lula fez e a que poderia ser feita. In: SADER, Emir. (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo). Notas para análise para do momento atual da Educação do Campo In: **Caderno de textos do V Encontro Estadual de Educadores da Reforma Agrária**. Fortaleza: MST, 2012 (mimeo).

FONTES, Cleide. **Rastros Agrários: Da Terra o Brotar da Cidadania**. Fortaleza: Gráfica Encaixe, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 27. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____ ; **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1998.

_____ ; **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

GIRARDI, Eduardo Paulon. **Atlas da Questão Agrária Brasileira**. Disponível em: <www.fct.unesp.br/nera/atlas>. Acesso em 04 jul. 2015.

GOMES, Maria de Jesus. **Reforma Agrária Popular e a educação**. Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. P. 07, Edição Especial, Março de 2015.

GUEDES, Elitiel. **Projeto visa fortalecer debate sobre a soberania alimentar nas escolas dos assentamentos**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/2015/05/21/projeto-visa-fortalecer-debate-da-soberania-alimentar-nas-escolas-dos-assentamentos.html>>. Acesso: 26 out. 2015.

HAESBAERT, Rogério. O Binômio Território-Rede e Seu Significado Político-Cultural. In: **Territórios Alternativos**. São Paulo: Contexto, 2012.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo Agropecuário 2006**: Brasil, Grandes Regiões e Unidades da Federação. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/brasil2006/comentarios.pdf>>. Acesso 27 jul. 2015.

_____. **Censo Demográfico 2012**. Disponível em: censo 2010. www.ibge.gov.br. Acesso em 17/02/2015.

INCRA (Instituto Nacional de Colonização e reforma Agrária); PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária); UNESP (Universidade Estadual paulista) e IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). **II Pesquisa Nacional sobre a Educação do Campo na Reforma Agrária (II PNERA)**. Brasília, junho de 2015.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária**. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

KOLLING, Edgar jorge; NERY, Irmã e MOLINA, Mônica Castagna. Histórico: I Conferência Nacional: Por Uma Educação Básica do Campo. In: KOLLING, Edgar jorge; NERY, Irmã e MOLINA, Mônica Castagna. **Coleção Por Uma Educação Básica do Campo**. Nº 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

KUHN, Ednizia Ribeiro Araujo. **Análise da Política de Educação do Campo no Brasil: meandros do PRONERA e do PRONACAMPO**. Salvador, 2015, 281 p. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal da Bahia - UFBA.

LAMARCHE, Huges. Por uma teoria da agricultura familiar. In: LAMARCHE, Huges (coord.). **A agricultura familiar: do mito a realidade**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

LÊNIN, Vladimir I. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia**: o processo de formação do mercado interno para a grande indústria. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

LIMA, Maria Alves. Comissão Pastoral da Terra: 35 anos de luta em defesa dos povos oprimidos do campo. In: SAMPAIO, Levi Furtado et al (org.). **Espaços, natureza e resistências camponesas no Nordeste**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 5ª Ed. São Paulo: EPU, 1988.

LUNAS, Alessandra da Costa e ROCHA, Eliene Novaes. Histórico e luta do MSTTR pela construção de políticas públicas de educação do campo. In: LUNAS, Alessandra da Costa e

ROCHA, Eliene Novaes. (Org.). **Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores (as) do campo**: cadernos pedagógicos de educação do campo. Brasília: Dupligráfica, 2009.

MACHADO, Manoel Bezerra. **Escola Família Agrícola Dom Fragoso**. Independência: 2008. (mimeo).

MARQUES, Marta Inez Medeiros. **A atualidade do uso do conceito de camponês**. XIII Encontro Nacional de Geógrafos. João Pessoa: AGB, 2002.

MARTINS, José de Souza. **Os Camponeses e a Política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. A questão agrária brasileira e o papel do MST. In: STÉDILE, João Pedro. (org.). **A reforma agrária e a luta do MST**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1997.

MARX, K. e ENGELS, F. **Obras escolhidas em três volumes**. São Paulo: Boi Tempo, 2007.

_____. **A ideologia alemã (Feurbach)**. 9ª. Edição. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello. **Educação do campo e práticas educativas de convivência com o semiárido**: a Escola Família Agrícola Dom Fragoso. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2011.

MATOS, Helaine Saraiva; CUNHA, Gabriela Bento; ALENCAR, Francisco Amaro Gomes de Alencar. Panorama dos conflitos e da violência no espaço agrário brasileiro de 1985 – 2014. In: CANUTO, Antônio; LUZ, Cássia Regina da Silva; COSTA, Edmundo Rodrigues. (coord.). **Conflitos no Campo – Brasil 2014**. Goiânia: CPT Nacional, 2014. Disponível em: <www.cptnacional.org.br>. Acesso em 05 out. 2015.

MEC (Ministério da Educação). **Referências para uma política Nacional de Educação do Campo**: caderno de subsídios. Brasília: MEC, 2003.

_____. **Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)**: Documento orientador. Brasília – DF, 2013.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável**. Brasília/DF, 2003. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável). Centro de Desenvolvimento sustentável (CDS). Universidade de Brasília.

_____; O Pronera como construção prática e teórica da Educação do Campo. In: ANDRADE, Marcia Regina de. et al (Org.). **A educação na reforma agrária em**

perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: Pronera, 2004.

_____; Educação do Campo: Novas práticas construindo novos territórios. In: ANTUNES - ROCHA, M. I. ; MARTINS, M. de F. A. e MARTINS, A. A (orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo:** Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____; JESUS, Sônia Meire. Contribuições do Pronera à Educação do Campo no Brasil. Reflexões a partir da tríade: campo – política pública – educação. In: SANTOS, Clarice et al. **Memória e história do Pronera.** Brasília: MDA/INCRA, 2010.

MORAIS, Hugo Berlamino. Entre a educação do campo e a educação jurídica: a turma especial de direito da UFG. In: XIX Encontro Nacional da CONPEDI, 2010, **Anais eletrônicos**, Fortaleza: 2010.

MOURA, Margarida Maria. **Camponeses.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

MST. Educação de Jovens e Adulto (EJA). Caderno de Educação. Nº 11, 2003.

_____; **O Projeto Político – Pedagógico das Escolas do Campo nas áreas de Reforma Agrária do MST:** Uma Construção permanente. Caderno de Trabalho de Base do Setor de Educação do MST – CE. Nº 02, 2009.

_____; Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. VI Congresso Nacional do MST – Fevereiro de 2014. In: **II Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – II ENERA.** Boletim da Educação nº 12. São Paulo: MST, dezembro, 2014.

_____; **Cartilha Programa Agrário do MST.** Brasília/DF: 17 de outubro de 2013.

_____; Jornal dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. São Paulo: MST, edição especial, março/2015.

MUNARIM, Antônio. **Movimento Nacional de Educação do Campo:** uma trajetória em construção. Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pós- Graduação em Educação, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>>. Acesso em 24 fev. 2015.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método de Marx. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOSELLA, Paolo. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. 2ª Ed. Vitória: EDUFES, 2014.

OLIVEIRA, Alexandra Maria. **A Escola Camponesa na Alternância e o Ensino de Geografia**. Mercado – Revista de Geografia da UFC, ano 12, número 28, Fortaleza, 2013, p. 171-187.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A geografia agrária e as transformações territoriais no campo brasileiro. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

_____; Os posseiros voltam a assumir o protagonismo da luta pela terra no Brasil. In: CANUTO, Antônio; LUZ, Cássia Regina da Silva; WICHINIESKI, Isolete (coord.). **Conflitos no Campo – Brasil 2010**. Goiânia: CPT Nacional, 2011. Disponível em: <www.cptnacional.org.br>. Acesso em 05 ago. 2015.

PASSOS, Maria das Graças e MELLO, André de Oliveira. Casa Família Rural da França à Amazônia: uma proposta da Pedagogia da Alternância. In: GHEDIN, Evandro. **Educação do Campo: epistemologia e prática**. São Paulo: Cortez, 2012.

PINHEIRO, Francisco José. **Notas sobre a formação social do Ceará 1680 – 1820**. Fortaleza: Fundação Ana Lima, 2008.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter e DANILO, Cuin. O campo se manifesta: a questão (da reforma) agrária. In: CANUTO, Antônio; LUZ, Cássia Regina da Silva; COSTA, Edmundo Rodrigues. (coord.). **Conflitos no Campo – Brasil 2014**. Goiânia: CPT Nacional, 2014. Disponível em: <www.cptnacional.org.br>. Acesso em 05 ago. 2015.

POULANTZAS, Nicolas. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: edições Graal, 1985.

PRADO Jr. Caio. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada). **II PNERA - Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília: Livraria Ipea, 2015.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, Marlene. **Trabalho e educação na formação de agricultores: a pedagogia da alternância**. VI Anped – Sul. Santa Maria: Anais. Santa Maria: UFSM, 2006.

_____; **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana.** São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Educação rural e desenvolvimento.** João Pessoa, Editora Universitária / UFPB, 1984.

ROCHA. Eliene Novaes. **Das práticas educativas às Políticas Públicas:** tramas e artimanhas pela Educação do Campo. Brasília/DF, 2013. 329 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.

SAMPAIO, José Levi Furtado. **Novas estratégias de combate à seca e a fome no Ceará:** a construção de um poder. Mercator - Revista de Geografia da UFC, ano 01, número 02, Fortaleza, 2002, p. 27 - 39.

SAMPAIO JR. Plínio de Arruda. Notas críticas sobre a atualidade e os desafios da questão agrária. In: STÉDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil:** debates sobre a situação e perspectivas da reforma agrária na década de 2000. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

STÉDILE, João Pedro (org.). **A questão agrária no Brasil:** o debate da esquerda (1960 – 1980). São Paulo: Expressão Popular, 2005.

SILVA, Adelaide Pereira da; MENEZES, Ana Célia Menezes e REIS, Edmerson dos Santos. Educação para a convivência com o semiárido: desafios e possibilidades de um novo fazer. In: ANTUNES - ROCHA, M. I. ; MARTINS, M. de F. A. e MARTINS, A. A (orgs.). **Territórios Educativos na Educação do Campo:** Escola, Comunidade e Movimentos Sociais. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SILVA, Lenira Rique da. **Do senso comum à geografia científica.** São Paulo: Contexto: 2004.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. **Trabalho e Educação do Campo nas Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Estado do Ceará.** Rio de Janeiro, 2013, 82 p. Monografia (Especialização em trabalho, educação e movimentos sociais). Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de Identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 3. Ed, 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Edla de Araújo Lira. Relatório a Câmara de Educação Básica do Conselho

Nacional de Educação sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do Campo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, 2012.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA BRASILEIRA (UNEFAB). **Histórico**. Disponível em: <www.unefab.org.br/p/historico.html>. Acesso em: 12 out. 2015.

VALENTIM, Thiago. **Escolas Camponesas no Ceará: um espaço de formação para jovens do semiárido**. Jornal Pastoral da Terra nº 211. Goiânia, janeiro a março de 2013, caderno experiências, p. 15. Disponível em: <www.cptnacional.org.br>. Acesso em 22 ago. 2015.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra; trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

VIDAL, Vileci Basílio. Celebração da colheita: festa camponesa de comunhão e cumplicidade. In: SAMPAIO, Levi Furtado et al (orgs.). **Espaços, natureza e resistências camponesas no Nordeste**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

VOMERO, Maria Fernanda. A voz do Campo. **Revista Educação**. Edição 207, p. 1 – 7, julho de 2014. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br>>. Acesso em 17 ago. 2015.