

COSMA DOS SANTOS DAMASCENO

CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA ESCOLA DO CAMPO FRANCISCO ARAÚJO BARROS PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE AGRICULTURA CAMPONESA DO MST - CEARÁ

Dissertação de Mestrado
apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em
Agroecossistemas da Universidade
Federal de Santa Catarina como
requisito para obtenção do Grau de
Mestre Profissional em
Agroecossistemas. Orientadora:
Prof. Dr^a. Valeska Nahas
Guimarães e Coorientadores: Dr^a
Aldiva Sales Diniz e Ms.
Alexandre Sales.

Florianópolis – SC
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

DAMASCENO, COSMA DOS SANTOS

CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA ESCOLA DO CAMPO FRANCISCO
ARAÚJO BARRÓS PARA CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE AGRICULTURA
CAMPONESA DO MST - CEARÁ / COSMA DOS SANTOS DAMASCENO ;
orientadora, Valeska Nahas Guimarães ; coorientador,
Aldiva Sales Diniz , coorientador, Alexandre Sales. -
Florianópolis, SC, 2015.

191 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Agrárias.
Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas.

Inclui referências

1. Agroecossistemas. 2. Agricultura camponesa. 3.
Agroecologia. 4. Escola do Campo. 5. Projeto Político
Pedagógico. I. Guimarães, Valeska Nahas . II. Diniz ,
Aldiva Sales. III. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas. IV. Título.

Cosma Dos Santos Damasceno

CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS DA ESCOLA DO CAMPO
FRANCISCO ARAÚJO BARROS PARA CONSTRUÇÃO DO
PROJETO DE AGRICULTURA CAMPONESA DO MST - CEARÁ

Esta dissertação _____ como requisito parcial para obtenção
do título de mestre em Agroecossistemas – Mestrado Profissional - pelo
Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas da Universidade
Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 20 de julho de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Valeska Nahas Guimarães (Presidente e Orientadora)
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof^a. Dr^a. Catia Grisa
Membro Externo (UFRGS)

Prof^a. Dr^a Lia Pinheiro Barbosa
Membro Externo(UECE)

Prof^a. Dr^a Sandra Luciana Dalmagro
Membro Interno (UFSC)

Zilma Isabel Peixer
Membro Interno (UFSC)

Aos meus filhos, Diego e Judith Luara, pois foi por eles o motivo de seguir os estudos, os quais estiveram presentes em todo momento. A minha mãe e meu pai que me deram a vida e ensinaram a valorizar o trabalho, o estudo, o campo e a luta.

Ao MST, que me mostrou o valor da dignidade, ensinando que só a luta trás conquistas concretas para o povo. E me garantiu oportunidade de estudo. À classe trabalhadora, pela a qual aprendi que a causa da nossa lute é sua libertação.

Ao meu companheiro José Giliarde, que sempre me apoiou em todas as decisões. Aos militantes do MST Ceará e em especial o setor de Educação, que apoiaram e contribuíram desde o início.

AGRADECIMENTOS

A Deus pai libertador, que foi fonte de inspiração e garantia desta oportunidade.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, por manter firme a luta pela Reforma Agrária, pela Educação e pelo fim das cercas da ignorância, com quem junto caminho com dignidade, na direção da transformação social.

A Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros, por ter apoiado e mim acolhido desde quando cheguei aqui no assentamento, motivou e deu forças para realização deste estudo, além de ter proporcionado momentos de convivência, conhecimento, descoberta e elaborações.

À Universidade Federal de Santa Catarina, por proporcionar essa oportunidade para filhos de camponeses, acreditando e investindo nesta Turma e em nossa organização MST.

À coordenação do Curso de Mestrado Profissional em Agroecossistemas, todos e todas que contribuíram na Coordenação Política Pedagógica, foram apoio e suporte em todo momento e diante de vários problemas de saúde que enfrentei durante esse curso, pude contar com apoio, carinho e solidariedade.

A querida orientadora deste estudo Valeska, que se tornou uma verdadeira companheira nos momentos de dificuldades, conhecimentos, reflexões, descobertas e elaborações compartilhadas e foi apoio para além da orientação da dissertação, motivando e ajudando a continuar no curso, sempre solidária e humana.

A professora Aldiva, pela paciência e a dedicação em me ajudar, além da inserção na luta e o vínculo com o MST/CE.

Ao professor Alexandre, que contribuiu desde a elaboração do projeto e sempre me instigando a compreender cada vez mais a tarefa de uma estudante de mestrado.

Aos companheiros que foram grandes conselheiros, orientadores, os quais são referência para mim nesta jornada de estudo, Maria de Jesus e Paulo Roberto, sem vocês teria sido mais difícil. Minha sincera gratidão.

Aos Educadores e às Educadoras e a nossa apoiadora em redação, por terem socializado seus conhecimentos com tanta dedicação, pela paciência na leitura e com bastante contribuição para que este trabalho alcance a qualidade necessária.

Ao Setor de Produção do MST, setor de Educação e toda a militância que acreditaram em mim para fazer este curso.

Aos Educadores/as educandos/as da escola Francisco Araújo Barros, e os gestores, pelo o apoio, disponibilidade em contribuir quando solicitados, e apoiando nos momentos de maior aperto no curso, compreendendo os momentos que precisei está ausente.

Aos companheiros e companheiras da Turma Egídio Brunetto, que com maturidade vivenciamos momentos de aprendizagem e socialização do conhecimento. Camaradas solidários/as que juntos chegamos a esta conquista.

A minha sogra Josefa Felisberto, pelo o apoio desde o inicio, onde sempre estive com meus filhos sempre que precisei.

A todas as pessoas que contribuíram nas entrevistas, educadores e educadoras, educandos e educandas, assentados e companheiros externos, em especial Nohemi Resende, como representante da SEDUC.

Ao assentamento Lagoa do Mineiro, e todas as famílias assentadas. Obrigada!

RESUMO

O presente estudo tem como tema de pesquisa as contribuições da escola do campo para a agricultura camponesa. A pesquisa empírica aconteceu na Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros, assentamento Lagoa do Mineiro, município de Itarema Estado do Ceará. O objetivo geral é analisar as contribuições e desafios da escola do campo Francisco Araújo Barros para construção do projeto da agricultura camponesa do MST do Ceará. A metodologia utilizada foi de caráter qualitativo, iniciando com a pesquisa bibliográfica e levantamento do estado da arte relacionado ao tema. Na pesquisa de campo houve aplicação de entrevistas individuais, observação participante, momento de “roda de conversa”, bem como registros em caderno de campo e pesquisa documental. O vínculo e a relação entre educação, agricultura camponesa e agroecologia é o eixo central deste estudo, no intuito de fortalecer as formas de organização dos trabalhadores/as. Como parte do estudo efetuou-se, também, a análise do Projeto Político Pedagógico da referida escola e, a partir daí, analisou-se a experiência do campo experimental da agricultura camponesa, o trabalho e a organicidade desenvolvidos na Escola. Durante a pesquisa foi possível visualizar a importância da educação para o fortalecimento do campesinato, compreendida como uma ferramenta fundamental que transcende a sala de aula. As ferramentas metodológicas utilizadas na pesquisa permitiram constatar que a escola do campo, Francisco Araújo Barros constitui-se num instrumento afirmador do processo de formação da juventude na perspectiva da continuidade, engajamento e comprometimento da escola com o campo, compreendendo o sentido da educação integral para a vida. Desta forma, afirmando a Escola como uma estrutura de grande relevância social para o fortalecimento dos povos do campo, com perspectiva de vida digna a partir da sua inserção e reconhecimento enquanto classe e como sujeitos protagonistas de um projeto de sociedade “para além do capital”.

Palavras-chave: Agricultura camponesa; Educação do Campo; Escola do Campo; Agroecologia; Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

The subject of this study is the research of the farmer field school contributions to peasant agriculture. The empirical research took place at the State High School of the Francisco Araujo Barros Field, Lagoa do Mineiro settlement, municipality of Itarema, Ceará state. The overall objective is to analyze the contributions and challenges of the farmer field school Francisco Araujo Barros for the development of the MST peasant agriculture project in the state of Ceará. Qualitative methodology was used, starting with the bibliographic research and survey of the state of the art related to the theme. On the field research individual interviews were conducted, participant observation, moments for "conversation circle" as well as notes in field notebooks and documentary research. The bond and the correlation between Education, peasant agriculture and agroecology is the backbone of this study, in order to strengthen organization procedures of the workers. As part of the study, an analysis of the Pedagogical Political Project of the school was also conducted and, from there, we analyzed the experience of the experimental field of peasant agriculture, labor and organicity developed at the school. During the research it was possible to visualize the importance of Education to strengthen the peasantry, understood as a fundamental tool that transcends the classroom. The methodological tools used in the research allowed us to verify that the farmer field school hereby studied, is an affirming instrument of the youth formation process from the perspective of continuity, engagement and commitment of the school with the field, comprising the meaning of comprehensive Education for life, thus affirming the school as a structure of great social relevance for the strengthening of the countryside people, with the prospect of decent living from their inclusion and recognition as a class and as protagonists of a social project "beyond capital".

Keywords: Peasant Agriculture; Farmer Field Education; Farmer Field School; Agroecology.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro: 01 Pessoas entrevistadas..... | 31 |
| Quadro: 02 Organização do trabalho e vivências produtivas..... | 156 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 01: Organograma da estrutura organizativa do assentamento Lagoa do Mineiro..... | 96 |
|---|----|

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 01 - Levantamento da produção do assentamento Lagoa do Mineiro – Assessoria Técnica, Social, Ambiental - ACACE/INCRA – 2012..... | 47 |
| Gráfico 02 - Aspectos políticos/pedagógicos da Escola do Campo. Organizado pela autora..... | 156 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEBs – Comunidades Eclesiais de Base

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores e trabalhadoras na Agricultura

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

IDACE – Instituto do Desenvolvimento Agrário do Ceará

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

IPECE – Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará

ONGS – Organizações Não Governamentais

PDA – Plano de Desenvolvimento do Assentamento

DHC – Projeto Dom Helder Câmara

UFC – Universidade Federal do Ceará

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

DAS – Secretaria de Desenvolvimento Agrário

EMATERCE – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ceará

PTDRS – Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ACACE – Associação de Cooperação Agrícola do Estado do Ceará

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

CREDE – Coordenadoria Regional da Educação

SEDUC – Secretaria Estadual de Educação

PRONAF – Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar

PT – Partido dos Trabalhadores

ESPLAR – Centro de Acessória Técnica

ANVISA – Agencia Nacional de Vigilância Sanitária

PPDT – Projeto Professor Diretor de Turma

OTTP – Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1.INTRODUÇÃO | 21 |
| 1.1 OBJETIVOS | 26 |
| 1.1.1 OBJETIVO GERAL | 26 |
| 1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 26 |
| 1.2 METODOLOGIA | 26 |
| 2.CAPÍTULO I - ESCOLA: VIVÊNCIAS E APRENDIZADOS | 35 |
| 2.1 Reforma Agrária na educação: trajetória de uma caminhada | 35 |
| 2.2 Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros: uma experiência em construção..... | 54 |
| 2.2.1 A história da conquista..... | 54 |
| 2.2.2 Os diversos momentos. | 56 |
| 2.2.3 O currículo e sua composição. | 61 |
| 2.2.4 Informações Gerais | 63 |
| 2.2.5. O Processo de Implementação do PPP na Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros: possibilidades e limites..... | 68 |
| 2.2.6 Campo Experimental: instrumento de estudo, pesquisa e vivência. | 83 |
| 3.CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO E AGRICULTURA CAMPONESA: CONTEXTOS E ENFRENTAMENTOS | 89 |
| 3.1 As bases para compreensão dos dois projetos de campo e de educação na atualidade..... | 89 |
| 3.1.1 O projeto do Agronegócio e a agricultura camponesa: dois modelos antagônicos | 89 |

| | |
|---|---------|
| 3.1.2 A educação no contexto atual. | 96 |
| 3.1.3. A educação vinculada aos movimentos sociais: a proposta de educação do MST. | 98 |
| 3.1.4 Agroecologia como matriz da agricultura camponesa | 102 |
| 3.1.5 O MST e a Agricultura Camponesa..... | 108 |
| 3.1.6 Educação do Campo na perspectiva da Agricultura camponesa | 117 |
| 4.CAPÍTULO III - CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO FRANCISCO ARAÚJO BARROS PARA O PROJETO DA AGRICULTURA CAMPONESA DO MST | 127 |
| 4.1. Escola e o seu processo de formação. | 128 |
| 4.2 A escola e as lutas sociais. | 144 |
| 4.3 Escola e Trabalho: as diversas experiências desenvolvidas pela escola. | 152 |
| 5.CONSIDERAÇÕESFINAIS..... | 171 |
| 6.REFERÊNCIAS..... | 179 |
| APÊNDICES..... | 187 |
| ANEXOS..... | 191 |

1. INTRODUÇÃO

No processo de construção da luta por Educação no Brasil e fortalecimento do campesinato, as escolas do campo têm se afirmado como espaços de construção e fortalecimento das lutas camponesas por reforma agrária e pelo projeto da agricultura camponesa em sua reprodução. A partir das lutas dos povos do campo, entidades, instituições e movimentos camponeses comprometidos com uma Educação transformadora, foram possíveis vários passos e conquistas, tanto no marco legal quanto na implementação do Projeto Político Pedagógico com base na concepção de Educação do campo¹. Por isso, nos projetos de consolidação das escolas do campo² vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST, é preciso que estejam presentes alguns temas/problemas, entre os quais mencionamos: terra e trabalho, memória histórica e organização coletiva, lutas e cultura camponesa, educação e agricultura camponesa.

¹ “Educação do Campo constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à Educação (e não a qualquer Educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido. Assume a dimensão de pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes ou mesmo de embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política Educacional brasileira. Faz isso sem deixar de ser luta pelo acesso à Educação em cada local ou situação particular dos grupos sociais que a compõem, materialidade que permite a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem. Combina luta pela Educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores”. CALDART (2012) In: CALDART ET AL. Dicionário da Educação do Campo, São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro. 2012, p. 261

² “A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e Educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de Educação dos trabalhadores do e no campo. Sendo assim, ela se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de Educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital.” CALDART (2012) In: CALDART ET AL. Dicionário da Educação do Campo, São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro. 2012, p. 324.

A pesquisa sobre contribuições e desafios da Escola do Campo Francisco Araújo Barros para a construção do projeto de Agricultura Camponesa do MST Ceará se configura desde a luta dos trabalhadores/as Sem Terras pelo direito à terra e à Educação (que vai da conquista dos assentamentos à consolidação de uma escola do campo em um ambiente Educacional conduzido com a participação dos sujeitos envolvidos). Uma escola estatal que se constituiu no compartilhamento desde a luta por sua implementação entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará-SEDUC, no assentamento Lagoa do Mineiro e comunidades circunvizinhas, situado em Itarema, Ceará. Uma construção que se inicia a partir de 2007, por reivindicação e negociação da luta do MST, que segue no envolvimento dos sujeitos neste processo e na consolidação desta experiência a partir da elaboração do Projeto Político Pedagógico – PPP, até sua efetivação nos dias atuais, envolvendo as famílias, os educadores/as, educandos/as e o Coletivo de Educação, sendo este PPP vinculado a um projeto de sociedade no qual a agricultura camponesa vem sendo a referência.

Compreender o processo de construção de uma escola vinculada ao campo requer também compreender de que “campo” e de que “camponês” estamos falando, e a que projeto de agricultura e de transformação social a mesma está vinculada.

Esta trajetória de construção coletiva em Escolas do Campo começou com a conquista de quatro Escolas do Campo localizadas em quatro Assentamentos de Reforma Agrária no Ceará e iniciou-se simultaneamente tanto na construção da estrutura física como na elaboração do projeto de escola proposto pelo MST. A Escola João dos Santos de Oliveira, no Assentamento 25 de Maio, município de Madalena, no Ceará, foi a primeira a funcionar, em 2010, seguindo-se de outras escolas³. A Escola Estadual de Ensino Médio Francisco Araújo Barros, iniciou seu funcionamento somente em 2011.

³

As outras escolas são: Escola Estadual de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira (João Sem Terra) no assentamento 25 de Maio, no município de Madalena; Escola DO CAMPO Estadual de Ensino Médio Florestan Fernandes, no assentamento Santana, município de Monsenhor Tabosa; e Escola Estadual de Ensino Médio Nazaré de Sousa (Nazaré Flor), no assentamento Maceió, município de Itapipoca. Outras quatro escolas estão em fase de construção nos assentamentos, são elas: Conceição Bom Fim, no município de Santana do Acaraú, e as outras nos assentamentos Salão, município de Mombaça, Santana da Cal, em Canindé, e Todos os Santos, também em Canindé.

Essa pesquisa pretende contribuir com uma experiência em construção inserida em uma estrutura coordenada mediante a coparticipação entre o Estado – por meio das suas coordenadorias regionais da Educação (CREDES) – e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Também deseja contribuir com a compreensão do projeto de campo e fortalecimento da identidade de seus sujeitos, levando em consideração a diversidade de sujeitos atualmente inseridos na Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros, quais sejam: assentados/as, indígenas, pescadores, comunidades rurais e assalariados das grandes fazendas do agronegócio da região⁴.

Partindo da ideia de que uma escola do campo precisa fortalecer a identidade, a cultura, os valores e as vivências do campo, porém com conhecimentos das diversas dimensões da vida e da realidade social, essa pesquisa deverá ser um instrumento de reflexão e aprofundamento do campesinato e seu vínculo com a Educação que tem, como princípio, a realidade social como base da produção do conhecimento, uma experiência de Educação vinculada ao MST.

A contribuição desta pesquisa ficou evidenciada em uma roda de conversas entre Educadores, Educandos e o Coletivo de Educação do MST no “chão da escola”, realizada em julho de 2014, quando foram levantadas algumas questões que apontam a necessidade de uma melhor apropriação do processo de implantação do projeto de escola do campo proposto em seu projeto político pedagógico, tornando-se fundamental a abordagem de alguns elementos de estudo de nossa pesquisa que futuramente traga contribuições para uma melhor interpretação e soluções às questões indagadas.

Desta forma, aponta-se a importância da compreensão de algumas questões, tais como: quais as contribuições e desafios da escola do campo para construção do projeto da agricultura camponesa do MST? Quais são os elementos curriculares de articulação da Educação com a agricultura camponesa?

Estas questões devem ser ponderadas tendo em vista que partimos do pressuposto de que uma escola do campo precisa estar vinculada às suas vivências, saberes e seu “jeito de ser”.

O grande desafio é olhar para a Educação vislumbrando as contradições e perspectivas entre o rompimento com o velho modo de conduzir a Educação e a possibilidade de consolidação de uma

⁴ Como é o caso da Fazenda SOHIDRA, do Grupo Empresarial “Ducoco”, que trabalha com a produção de coqueiro híbrido para exportação e de outras grandes fazendas produtoras de coco.

experiência que leve em consideração seus sujeitos sociais, assim como as relações estabelecidas com os locais onde vivem, com o processo Educativo, seus avanços, conquistas e contradições a serem vislumbrados ao longo desta pesquisa com uma postura acadêmica fundamentada no Método Materialista-Histórico e em autores⁵ que defendem a proposta de uma Educação crítica, integral, humanista e socialista.

No aspecto ideológico, ao pensar a educação e a sociedade, Saviani (2009) destaca que a escola, em uma sociedade capitalista, cumpre a função de alienação a serviço do capital, *enquanto aparelho ideológico, a escola cumpre duas funções básicas: contribui para a formação da força de trabalho e para a inculcação da ideologia burguesa.* (SAVIANI, 2009, p.29). Portanto, a escola vinculada ao projeto de sociedade da classe trabalhadora precisa cumprir uma nova função, como Saviani também nos alerta:

No entanto, o caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da Educação o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista. É nessa direção que começa a se desenvolver um promissor esforço de elaboração teórica. [...] Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da Educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja

⁵ Buscamos referências teóricas nos autores que publicaram na coleção **Educação do Campo**, tais como Molina, Caldart, Vendramini (2009) e em outros materiais teóricos relacionados com a Educação do campo, bem como nos estudos críticos acerca do campesinato (CARVALHO, 2003, GUZMÁN; MOLINA, 2005).

apropriada e articulada com os interesses dominantes. (SAVIANI, 2009. p.34)

Ao refletir sobre o papel de uma teoria crítica que faça enxergar a realidade e suas contradições, a tarefa de recolocar a Educação em uma perspectiva da classe camponesa é muito importante e necessária à medida em que se encara o desafio de afirmação destes camponeses enquanto classe, conforme destaca DINIZ (2009). Os camponeses, na luta secular de resistência para permanecerem na terra, criam estratégias para não desaparecerem como classe, resistindo, assim, à imposição do capital que seria a causa da proletarização total. A destruição total do camponês, conforme algumas concepções teóricas, não se efetivaram porque, conforme Oliveira (2002), a sua recriação acontece na produção capitalista das relações não capitalistas de produção e por meio da luta pela terra (DINIZ, 2009, p. 16).

A agricultura baseada no sistema agroecológico toma como referencia o princípio de que se um ecossistema natural é integrado por uma biodiversidade, este inclui plantas e animais, incluindo os seres humanos, e um agroecossistema deve prezar por ter esta característica para ter equilíbrio ambiental e ser possível desenvolver uma agricultura limpa (MACHADO; MACHADO FILHO, 2014). Embora se reconheça que a agroecologia tem uma dimensão mundial e é desenvolvida por agricultores, ainda está muito longe de ser hegemônica. Porém tem ajudado a ampliar a visão da sociedade sobre as contradições da agricultura convencional e seus impactos no meio ambiente, na saúde e nas relações sociais e de trabalho no campo.

O presente estudo procura contribuir na compreensão do papel das escolas do campo diante da bandeira de luta proposta pelos camponeses, no processo de construção e implementação da Educação do Campo. Outro desafio é refletir sobre a Educação do Campo, na consolidação de uma experiência de educação numa sociedade que tem um sistema educacional comprometido com interesses diferentes daqueles dos trabalhadores e com a perspectiva de que a Educação deve estar vinculada às transformações da realidade local, regional e estadual, tanto no aspecto tecnológico quanto social, produtivo, cultural, econômico e político do campo. O grande desafio posto está em olhar para a educação vislumbrando as contradições e perspectivas entre o rompimento com o velho jeito de conduzir a educação e a possibilidade de consolidação de uma experiência que leve em consideração seus sujeitos sociais, assim como as relações estabelecidas com as suas lutas e os locais onde vivem.

Portanto, este estudo torna-se oportuno, principalmente por tentar compreender as contribuições e desafios da escola do campo para construção do projeto da agricultura camponesa e da reforma agrária popular do MST, bem como demarcar os elementos curriculares de articulação da educação com a agricultura camponesa, visto que essa compreensão é muito importante para a continuidade da luta por outras escolas do campo. Portanto este estudo está organizado da seguinte forma:

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar as contribuições e desafios da escola do campo Francisco Araújo Barros para construção do projeto da agricultura camponesa do MST do Ceará.

1.1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Descrever o projeto da agricultura camponesa do MST
- Caracterizar e contextualizar o projeto da escola Francisco Araújo Barros
- Identificar e analisar os principais aspectos do Projeto Pedagógico da escola que se articulam com o projeto da agricultura camponesa do MST
- Relacionar o projeto de agricultura camponesa agroecológica do MST com o projeto da Escola do Campo.

1.2 METODOLOGIA

A presente pesquisa de caráter qualitativo, desenvolvida através do Método Dialético, busca a contextualização do problema a ser pesquisado para tentar responder às seguintes indagações gerais: para quem e para que a pesquisa? Quem faz? A serviço de quem estará disponível os resultados?

Nesse sentido, o Método Dialético⁶ requer que o objeto de pesquisa seja analisado dentro do contexto histórico político-social no qual está inserido. As categorias historicidade, totalidade e contradição acompanharão todo o processo de levantamento e análise dos dados e informações coletadas acerca do fenômeno pesquisado. Além dessas categorias metodológicas da dialética, utilizaremos categorias de acordo com o tema a ser investigado. Foi pertinente a utilização das categorias: trabalho, organização coletiva, educação, luta de classe.

O presente trabalho está estruturado em três capítulos, no primeiro está presente a contextualização da luta pela terra, geral e local, assim como constam noções sobre educação geral e local e Escola do Campo. No segundo, trata-se da fundamentação teórica trazendo presente o Campo, Educação/Escola, Agricultura camponesa/Agroecologia, Campo experimental, bem como Agricultura Camponesa e Agroecologia (Projeto de Agricultura Camponesa Agroecológica do MST) e Educação e Escola do Campo (Projeto Político Pedagógico da Escola Francisco Araújo Barros). No terceiro capítulo se apresenta uma análise acerca da educação e escola do campo (Formação do homem e mulher do campo, vínculo com um projeto de campo e sociedade), Projeto de Agricultura Camponesa Agroecológica do MST (uso coletivo da terra, relação de trabalho coletiva, produção de alimentos e soberania alimentar, produção agroecológica), Projeto Político Pedagógico da Escola Francisco Araújo Barros, tendo como objetos de análise: concepções/marco conceitual, conteúdo escolar, estratégias didáticas; e como fontes de análise: documentos e discursos dos sujeitos envolvidos nas práticas cotidianas. Ainda são trazidas as categorias de análises: trabalho camponês agroecológico, luta pela terra, organização coletiva, tendo como estratégias de análise identificar e comparar convergências e divergências das principais contradições e reflexões sobre elas, relacionando as questões específicas com o geral, situando historicamente.

A pesquisa desenvolvida na realização deste trabalho foi de caráter qualitativo e participativo. Conforme destacado por Minayo (2006, p.189) “os instrumentos de trabalho de campo na pesquisa qualitativa visam fazer a mediação entre os marcos teórico-metodológicos e a realidade empírica”. A pesquisa de campo realizou-se no contexto da Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros –

⁶ Compreendendo o Materialismo Histórico Dialético, como um método de interpretação da realidade, para compreensão da realidade em sua totalidade, trazendo presente seus conflitos e contradições.

Itarema – Ceará, procurando dar destaque a um processo em construção, a partir do qual a pesquisadora desenvolve seu trabalho enquanto educadora da referida escola e militante do MST/CE há oito anos, participando desde a luta por esta conquista até a consolidação deste processo em andamento/movimento.

Inicialmente, recorreremos à *pesquisa bibliográfica*, realizando o levantamento de autores que debatem essa temática na perspectiva crítica (estado da produção atual do conhecimento). Esta pesquisa bibliográfica contribuiu para a fundamentação teórica do projeto de dissertação e seguiu sendo desenvolvida no decorrer do projeto.

A metodologia estabelecida contemplou uma *pesquisa e análise documental* iniciando-se com o *Projeto Político Pedagógico* (PPP) da escola Francisco Araújo Barros. Também foram objetos de análise a *coletânea de material existente sobre Educação do Campo e os planos anuais de ensino dos componentes curriculares*. Nestes, procuramos analisar: o seu vínculo e coerência com o PPP existente; a relação entre agricultura camponesa e o campo experimental⁷; as contribuições da escola do campo para a afirmação dos camponeses, frente o trabalho e as tecnologias disponíveis capazes de melhorar as condições de vida e de organização da produção do homem do campo, dando um enfoque especial às ementas elaboradas na escola referentes às disciplinas da base diversificada como componentes curriculares e sua integração com a implantação da proposta pedagógica da escola, situando-a na especificidade do trabalho camponês e da Educação do Campo, no atual contexto do capitalismo no Ceará e no Brasil.

Como se trata de uma pesquisa qualitativa, consideramos o alerta do metodólogo Triviños (1987, p.138), no sentido de que todas as técnicas e métodos de coleta e análise de dados exigem o que não ocorre na pesquisa quantitativa: “atenção especial ao informante, ao mesmo observador e às anotações de campo”.

A aplicação de entrevistas semiestruturadas com questões-chave pré-elaboradas, para que não se perca o foco da pesquisa e para que se articulem as informações aos estudos realizados anteriormente ao trabalho de campo, permitirá a abertura para novas

⁷ Uma área de 10 hectares de terra, onde estão sendo implantadas unidades produtivas com tecnologia agroecológica, espaço de estudo, pesquisa e experimentação. Um espaço de vivências, ensino e aprendizagem.

questões que podem surgir a partir das respostas das pessoas entrevistadas (Triviños, 1987, p.146)

Podemos entender por entrevista semiestruturada aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

A pretensão de trabalhar com *entrevistas semiestruturadas* individuais justifica-se pelo fato de que elas podem ter resultados verdadeiramente valiosos, se o pesquisador tiver um bom domínio do tema em estudo e da teoria que orienta seus passos. Mas procuramos aplicar também entrevistas coletivas antes das entrevistas propriamente ditas, para que fosse colocado o sentimento geral das diversas visões sobre a escola, e para que fosse possível fazer um comparativo das entrevistas individuais. A intencionalidade era, ao final das entrevistas individuais, garantir a realização de outro momento de entrevista coletiva, o que não foi possível acontecer devido ao tempo. Em alguns momentos, reunir todo o público envolvido na pesquisa, novamente seguindo a orientação de Triviños, com certeza daria uma melhor qualificação ao trabalho:

O processo da entrevista semiestruturada dar melhores resultados se trabalhar com diferentes grupos de pessoas, quando se realizam, primeiro, entrevistas individuais com pessoas dos diferentes setores envolvidos; logo se avança em grupos representativos de sujeitos de cada setor, e finalmente, numa entrevista semiestruturada coletiva, formada por sujeitos dos diferentes grupos (1987, p.146).

Em relação à técnica da *observação*, esta aconteceu de forma sistemática (planejada) ou livre e participante. Seguiu-se uma metodologia participante (BRANDÃO, 2006) realizando a observação cotidiana na escola para obter as informações que se manifestam no ambiente da pesquisa, verificando o funcionamento das aulas, a relação professor-aluno, a relação escola e campo experimental, escola e comunidade camponesa, bem como a identidade do campo presente nos

Educandos/as e seus familiares, procurando destacar aquilo que está presente no currículo escolar através de seus projetos pedagógicos, diretrizes e demais documentos que expressem tais concepções e relações, pois, segundo Triviños (1987, p. 153) é desta forma que “a observação é usada na pesquisa qualitativa quando se deseja colocar em relevo a existência, a possibilidade de existência, de algum ou alguns traços específicos de fenômeno que se estuda, buscando a verificação de hipóteses”. Essa observação aconteceu durante todo o processo de pesquisa, utilizando-se um *caderno de campo* para registro das observações realizadas.

Por fim, fez-se necessária a qualificação das informações adquiridas para assim dar formato científico à elaboração da pesquisa, tendo clareza de que as entrevistas, observações e conversas informais, por si sós, não dão conta do real, mas necessitam de reflexão crítica apoiada na teoria. Assim, optamos por focar a pesquisa na análise dos documentos referentes ao processo histórico das escolas do campo por expressarem o acúmulo da elaboração coletiva e as concepções que embasam as práticas do cotidiano escolar.

A amostra das entrevistas realizadas incluiu um público diferenciado que possibilitou um olhar ampliado da escola e para cada entrevistado, de acordo com sua especificidade e agrupamento. Utilizamos alguns critérios para a escolha dos entrevistados, no caso dos educandos/as, levamos em consideração que a escola envolve 22 comunidades, sendo que muitas não são assentamentos, são comunidades indígenas, de trabalhadores de uma fazenda próxima, de pescadores nativos, e alguns assentamentos, todos de origem camponesa.

Por ser uma pesquisa qualitativa, na seleção da amostra, considerou-se o *critério da diversidade e da representatividade* de modo a envolver, além do corpo escolar, participantes do assentamento, respeitando as especificidades dos sujeitos camponeses inseridos. As pessoas incluídas no processo de entrevistas estão apresentadas no quadro abaixo:

QUADRO 01: Entrevistas Aplicadas⁸.

| ENTREVISTADOS | QUANTIDADE |
|-------------------------------|-------------------|
| Educadores/as | 03 |
| Educandos/as | 07 |
| Coletivo de Educação | 02 |
| Gestor escolar | 01 |
| Liderança assentamento | 02 |
| SEDUC | 01 |
| TOTAL | 16 |

Fonte: elaboração própria

No caso dos educandos/as foi considerada a coordenação dos educandos/as existentes na escola, já que cada turma é nucleada⁹ e, entre os coordenadores/as dos núcleos, cada turma escolhe seus representantes, um homem e uma mulher, totalizando 22 educandos oriundos das 19 comunidades de atendimento da escola. Dentro dos educandos foram selecionados os dois coordenadores das turmas de 1º ano, dois coordenadores das turmas de 2º anos e 03 coordenadores das turmas de 3º anos, procurando garantir a representatividade das diversas comunidades que envolvem a escola.

Entre os educadores/as, o critério de seleção de 03 participantes desta pesquisa, levou em consideração o local de residência e inserção no processo da comunidade escolar, tendo em vista que alguns residem na cidade e outros no campo, sendo eles do assentamento ou de comunidades do entorno da escola, e Educadores com atuação nas disciplinas da base diversificada.

Quanto à representação do núcleo gestor da escola, foi entrevistada a diretora pelo fato de que esta assume funções que têm a dimensão de todo o funcionamento da escola. As lideranças selecionadas foram duas mulheres que participaram desde o início da luta do assentamento Lagoa do Mineiro, e dois representantes do coletivo estadual de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Também foi entrevistada uma representante da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) coordenadora da área da diversidade e

⁸ Os roteiros das entrevistas encontram-se nos Apêndices ao final do trabalho.

⁹ A metodologia de nucleação consiste em organizar por grupo os educandos/as, considerando que cada grupo tenha a participação de gênero, educandos com mais facilidade no processo de ensino e aprendizagem e educandos com maiores dificuldades, a fim de possibilitar ajuda mutua e condução de forma democrática e participativa dos mesmos.

inclusão Educacional da Secretaria Estadual. A CREDE 03 foi mapeada, porém não foi possível a efetivação da entrevista. A identidade dos entrevistados não será revelada na pesquisa por opção da autora deste estudo. O roteiro da entrevista consta no apêndice A.

Fez parte também da metodologia participativa “*a roda de conversa*” com educandos e educadores. Estava previsto um momento com os camponeses de rodas de conversa, mas não foi possível realizar. O estudo das iniciativas agroecológicas desenvolvidas na escola, visualizando a sua aceitação e assimilação por parte dos educandos/as, aconteceu dentro da metodologia da observação participante.

Plano de tratamento dos dados

O registro e o tratamento dos dados seguiram o seguinte procedimento:

a) **Entrevistas semiestruturadas individuais:** foram realizadas pessoalmente pela pesquisadora, e feita gravação sonora de acordo com a autorização dos entrevistados e após a assinatura do termo de aceite, o que garantiu mais qualidade na obtenção das informações. Também foram feitas anotações no caderno de campo, o que contribuiu bastante na sistematização das informações. Todos os dados foram digitados e arquivados no banco de dados organizado para este estudo.

b) **Entrevista semiestruturada coletiva:** aconteceram apenas com os educandos/as, através de um trabalho em grupo, sendo feitas anotações pelos mesmos, gravação sonora permitida pelos participantes, além de anotações complementares no caderno de campo.

c) **Observação livre e sistemática; observação participante:** foram registradas no caderno de campo, revistas e comparadas no quadro triangulação dos dados, posteriormente foram digitadas e armazenadas no banco de dados da dissertação.

d) **Pesquisa Documental:** foram selecionados os materiais de maior importância e feitas cópias para estudo. Esta parte do trabalho serviu de base de referência para a pesquisadora, principalmente o Projeto Político Pedagógico – PPP, as matrizes curriculares adotadas pela escola e as disciplinas curriculares vinculadas à base diversificada. Também foi levantado todo o material existente referente à coleção da Educação do campo para estudo complementar. Alguns materiais foram também arquivados de forma digital para consultas, quando necessária.

Em relação ao tratamento dos dados, após registro, organização e armazenamento, foram adotados os seguintes procedimentos através de análises e reflexões sobre os materiais:

1) Identificação e inserção dos dados que contribuíram para a composição do quadro de relação histórico-contextual.

2) Identificação e organização de informações que trazem questionamentos e contradições que necessitam ser aprofundadas e retornadas ao ambiente de pesquisa e fundamentação.

3) Identificação e organização das informações que contribuem ou respondem às questões da pesquisa.

4) Organização das informações obtidas nos escritos, falas, depoimentos, expressões, descrições e outros elementos que contribuíram para melhor ilustrar o estudo realizado.

5) Realizou-se a triangulação dos dados conforme nos orienta Minayo (1994), fazendo comparação dos dados provenientes de diferentes fontes e relacionando os mesmos aos elementos levantados.

6) Por fim realizou-se a interpretação e análise dos dados organizados, a produção de informações e composição do estudo. Ao realizar esse procedimento fez-se uma análise crítica organizativa com constatações advindas da pesquisa empírica e o referencial teórico buscando apontar contradições e contribuições (cotejamento empiria-teoria).

Diante do exposto, destacamos que esta pesquisa insere-se na área de concentração “Agroecologia” do mestrado profissionalizante em Agroecossistemas (MPA) e na linha de pesquisa “Processos Educativos e Agroecologia”, dando ênfase à experiência Educacional construída em uma escola do campo em pleno processo de consolidação, assim como o seu vínculo com a agricultura camponesa, resgatando as origens e formação do campesinato cearense, suas experiências e saberes dentro da matriz tecnológica agroecológica que se torna a única alternativa viável para a continuidade da agricultura com sustentabilidade econômica, ecológica e social, como legado para as gerações futuras, assim como a opção mais viável para os povos do campo.

2. CAPÍTULO I - ESCOLA: VIVÊNCIAS E APRENDIZADOS

*Madrugada camponesa
Faz escuro ainda no chão
Mas é preciso plantar.
A noite já foi mais noite,
A manhã já vai chegar.
(Thiago de Mello)*

Para compreender a Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros, uma experiência de educação do campo em construção, faz-se necessário situá-la na trajetória histórica da caminhada na luta pela terra e pela efetivação da Reforma Agrária. Trazendo os enfrentamentos históricos da luta dos camponeses para romper o latifúndio da terra e da educação, ou, conforme nos ensina Mézaros (apud Gomes, 2013, p.26), “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes, e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente”.

2.1 Reforma Agrária na educação: trajetória de uma caminhada

O sonho pela efetivação da Reforma Agrária no Brasil ¹⁰alimentou durante muito tempo, e prossegue aos dias atuais, a esperança de muitos camponeses motivados através das chamadas Comunidades Eclesiais de Base (CEBS) no estado do Ceará e Brasil a fora. A Reforma Agrária ganha força e surge como a única esperança de mudanças para os povos do campo brasileiro, seguindo desde a luta das ligas camponesas até os dias atuais. As Ligas camponesas se iniciam

¹⁰Segundo Diniz (2010, p. 3) O debate político em torno da necessidade de solução da questão agrária, tendo como centro a Reforma Agrária é muito recente, ocorre somente nas primeiras décadas do século XX. Durante muito tempo, até a década de 50, a Reforma Agrária foi empregada apenas por grupos revolucionários que pregavam uma transformação violenta e imediata no sistema de posse e uso da terra. Era apontada como simples distribuição de terras”. Como esse modelo precisa, de muita terra, de muito capital e de pouca mão de obra, a reforma agrária não é necessária. Por isso nenhum governo no Brasil desencadeou processos de reforma agrária. Algumas medidas tomadas foram mais como forma de amenizar os conflitos do que efetivamente uma política de reestruturação agrária do país.

com a luta pelo direito de ser enterrado em um caixão e vai se configurando em uma grande luta política dos camponeses por direitos humanos e dignidade, a luta pela a terra e a Reforma Agrária renasce com sentido político, organizacional e articulado. Teve uma importante contribuição de Francisco Julião, um advogado que se somou à causa camponesa. A partir de 1961, as Ligas radicalizaram e adotaram o slogan “Reforma agrária na lei ou na marra”, porém com o golpe militar essa importante organização foi massacrada, e os camponeses silenciados, porém com o sonho e a convicção de que a única solução para o campesinato seria a Reforma Agrária. O MST é fruto descendente e seguidor da continuidade desta luta camponesa.

No Estado do Ceará, pode-se destacar a luta de Caldeirão, no Crato (1930 -1938), no antigo sítio Serra Dantas, onde os trabalhadores se uniram em torno do beato José Lourenço, discípulo de Padre Cícero, quando centenas de camponeses retirantes da seca romperam todas as formas de relações com os latifundiários e criaram, inspirado nas experiências bíblicas do povo de Deus, uma comunidade de resistência, que foi massacrada em 1938 pelas tropas da polícia militar do Ceará, renascendo nos vários beatos anônimos que se espalharam no sertão.

O assentamento Lagoa do Mineiro faz parte de um processo histórico da luta pela terra e resistência a um modelo agrícola de exclusão e expropriação imposto pelas elites que dominam o país há séculos. É mister salientar a existência de muitos exemplos de luta dos camponeses pobres ao longo destes 515 anos de história do Brasil. Torna-se necessário o resgate dessas contribuições destacando a importância da Reforma Agrária para os sujeitos sociais do campo, uma longa história de resistência e luta conforme está salientado no PPP da Escola Francisco Araújo Barros.

Uma das primeiras formas de luta ligada aos povos do campo mais diretamente no nordeste foi: A confederação dos Cariris (1683 – 1713), nos estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte, Ceará e Piauí que se organizaram para derrotar e enfrentar os invasores portugueses foram uma importante forma de luta, marcada por muito sangue, na tentativa de recuperar os vastos hectares de terra tomada pelos fazendeiros colonizadores Portugueses; Seguindo com importante destaque a luta do sítio Caldeirão, no município de Crato estado do Ceará (1930 -1938), no antigo sítio Serra Dantas, onde os

trabalhadores do estado do Ceará e de vários estados do Nordeste se uniram em torno do beato José Lourenço, discípulo de Padre Cícero, quando centenas de camponeses retirantes da seca romperam todas as formas de relações com os latifundiários e criaram, inspirado nas experiências bíblicas do povo de Deus, uma comunidade de resistência, que foi massacrada em 1938 pelas tropas da polícia militar do Ceará, renascendo nos vários beatos anônimos que se espalharam no sertão. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2012, p. 22.

Os camponeses que historicamente passaram pelo sistema de exploração da sua força de trabalho “*os meeiros, arrendatários, moradores de condição e subalternos*”, estes agricultores mantiveram acesa a esperança por “tempos melhores” para conseguirem melhores condições para sobrevivência na agricultura, encontraram apoio na Igreja católica, à ala ligada a corrente filosófica denominada Teologia da Libertação, onde encontravam apoio na bíblia inspirados nos ensinamentos de Moisés, *em busca da terra prometida*, o que reacende a mística e a esperança pela efetivação de direitos garantidos na constituição brasileira. A palavra libertação toma uma grande dimensão, representando o sonho e esperança dos camponeses, ainda de acordo com o PPP.

Durante a ditadura militar, a violência permanente contra os camponeses e indígenas fizeram com que parte da Igreja Católica tomasse posição em sua defesa, desenvolvendo ações a fim de fortalecer um trabalho popular, levando em conta a situação de pobreza e sofrimento do povo e de suas comunidades. Esse trabalho teve início nas paróquias de Aratuba, Sobral, Itapipoca, Choró Limão e Crateús, tendo como protagonistas: Pe. Zé Maria e Moacir, em Aratuba; Pe. Albany, em Sobral; Pe. Felipe, em Itapipoca; Dom Fragoso, em Crateús; Dom Aloísio Loscheider, na Diocese de Fortaleza, contando com a ação de algumas freiras missionárias como as irmãs Maria Alice, Bete,

Cleide, Maria Tereza, Ailce, Siebra, Elizabete e Mona, que apoiadas pela fé em Deus e pelo Estatuto da Terra, contribuíram para que os camponeses oprimidos se conscientizassem de seus direitos e se tornassem sujeitos de sua história. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2012. p.22)

O assentamento Lagoa do Mineiro faz parte da resistência dos camponeses do litoral contra os patrões na década de 1980. Neste período recém saindo de um regime militar opressor, o estado do Ceará vive a chamada “era Tasso”, um período de dominação e hegemonia burguesa na transnacionalização do capital, conforme chama atenção Costilla a seguir.

Um recurso principal na direção de estabelecer uma hegemonia, e que foi utilizado pelo “governo das mudanças” diz respeito a relação peculiar com a sociedade civil, em especial com os movimentos sociais e os partidos políticos. Neste caso, combinaram-se elementos da política tradicional – a cooptação de lideranças dos movimentos populares e o uso da violência com determinados setores – com novas estratégias. Estas se constituem na busca por estabelecer uma relação direta com a sociedade sem a intermediação das entidades de classe e dos partidos políticos, além dos esforços de promoção de imagem de uma modernidade. (COSTILLA, 2011, p. 53)

Durante a ditadura militar, a violência permanente contra os camponeses e indígenas motivou a Igreja Católica a se posicionar em defesa dos agricultores e contra a sua expulsão da terra, fortalecendo suas formas de luta. A falta de opção por um lugar para sobreviver e da terra para assim retirar o alimento básico para atender as necessidades humanas, assim como a luta contra a opressão e perseguição a esses povos, forçaram o desenvolvimento de ações a fim de fortalecer um trabalho popular, levando em conta a situação de pobreza e sofrimento do povo e de suas comunidades.

A luta dos camponeses moradores da antiga fazenda que hoje é o assentamento Lagoa do Mineiro foi impulsionada por um processo de

organização e resistência dos agricultores frente à realidade de ameaças do proprietário da época, com a decisão de vender as terras para a empresa DUCOCO que estava se instalando na região, expulsando assim os agricultores das terras onde moravam e viviam há várias gerações e deixando a renda da terra cada vez mais cara para os moradores. Sem muitas saídas, os trabalhadores e trabalhadoras decidiram se organizar e resistir *dispostos a “doarem” suas vidas para permanecerem na terra e conquistarem a terra prometida conforme estava escrito na bíblia como nos ensinamentos de Moisés*, assim fala o senhor Simião (2014)¹¹, uma das lideranças da luta na época.

O trabalho da Igreja Católica, como uma das mediadoras das lutas camponesas das últimas décadas no sertão e no litoral cearense, baseou-se em um discurso político-religioso libertador que permitiu aos sem-terra reinterpretar as raízes de seu sofrimento e, mediante uma linguagem simbólica colocada entre a Bíblia e o Estatuto da Terra, **levaram subsídios para que os camponeses e as camponesas tivessem coragem de lutar contra o poder dominante dos senhores latifundiário.** (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2012. p.23) (Grifos nossos).

Ressaltando o tempo histórico, nesse período o país estava vivendo um momento em que os trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade se mobilizavam contra a ditadura militar imposta em 1964. A Igreja católica teve um papel muito importante nesta conjuntura política, foi motivadora de muitas mobilizações principalmente dos agricultores que viviam em situação de pobreza e desprovidos de políticas públicas.

A propriedade reivindicada pelos agricultores de Lagoa do Mineiro era do Sr. Francisco Teófilo de Andrade, uma fazenda com 5.796 hectares com solos arenosos e culturas predominantes de caju, coco, banana, mandioca e criação limitada de animais, devido à realidade climática e de solo, e em que o rebanho existente era formado

¹¹ Senhor Simião, é uma liderança que reside no assentamento Salgado comprido, vizinho do assentamento Lagoa do Mineiro, e que participando das primeiras articulações das CEBs, ajudou a impulsionar toda a luta pela a terra dos assentamentos de Itarema, Ceará.

por bovinos, caprinos e ovinos. Essas famílias consideradas os “moradores” da fazenda, tinham como obrigação pagar renda para viverem na propriedade e garantirem o direito de plantar um hectare de mandioca, milho e feijão nas terras definidas pelo proprietário consideradas de *pior qualidade*, ou seja, com capacidade produtiva muito baixa, conforme nos contam os moradores da época e atualmente assentados. Segundo seus relatos, “*todas as famílias tinham que dar dois dias de trabalho por semana para o proprietário, que pagava essas diárias muitas vezes com mercadorias que dizia vender aos agricultores e entregavam parte de sua produção*”.

Com a morte do proprietário senhor Francisco Teófilo de Andrade, com o qual as famílias moradoras na fazenda onde hoje é o assentamento Lagoa do Mineiro tinham “*uma boa relação*”, acabou, principalmente após o herdeiro ter assumido a posse da terra, sendo ele o padre Aristides de Andrade Sales, sobrinho do ex-proprietário. Este sacerdote ficou sendo o dono de muitas terras na região e celebrava as missas no município de Itarema, onde atuava como pároco municipal.

No ano de 1985 após a missa, no momento dos avisos, ele comunicou aos moradores que estava vendendo suas terras para a empresa Ducoco. Ao informar que todos tinham que ir embora, procurar outro lugar para viverem, as famílias perguntaram para onde iriam, *pois não tinham outra perspectiva de vida, então a resposta do padre é que eles iriam morar “no inferno”* conforme o relato da senhora Francisca Martins do Nascimento¹², uma das protagonistas do processo de luta e resistência na terra.

Sem saber para qual rumo seguir, um local onde morar e viver com a família, os trabalhadores começaram a refletir sobre o que fazer e o que seria de suas vidas daquele momento para frente. Os trabalhadores foram informados da situação de abandono e não aceitação para moradia, por parte da empresa, a exemplo dos acontecidos em outras fazendas adquiridas pela fazenda Ducoco, onde todos os trabalhadores saíam sem serem indenizados, sem nenhuma garantia de direito.

Após várias reuniões, os trabalhadores se organizaram e tomaram a decisão de permanecerem na terra, pois se saíssem dela não sabiam onde iriam morar e não queriam ser obrigados a viver na periferia das grandes cidades, jogados à marginalização. A única saída possível seria

¹²

Dona Chiquinha é uma liderança da comunidade desde o início da luta, onde em um momento de roda de conversa realizado na Escola Francisco Araújo Barros na presença de um grupo de estudantes, ela fez o relato em novembro de 2014.

a luta tanto pela terra quanto para a efetivação da tão sonhada Reforma Agrária. Conscientes de que a luta não seria fácil e enfrentando riscos de serem assassinados pelos proprietários, eles não tinham outra escolha, como relata dona Maria Expedita¹³ (Maria Bia) *“então o que restou foi fé, luta e resistência. Esta realidade impulsionou a decisão de lutar e permanecer na terra, vendo como a única saída para sobrevivência de todos”*.

Após a ameaça de venda da propriedade, os camponeses perceberam a necessidade de se organizarem, procuraram apoio que viesse a fortalecer o processo de luta e resistência conforme destacado no PPP da Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros.

Procurou-se a Diocese de Itapipoca em busca de ajuda, uma das primeiras orientações do Bispo Dom Paulo - foi que os próprios trabalhadores celebrassem a palavra de Deus. Todos os domingos as famílias seguiram celebrando. Desde então o padre Aristides ficou mais revoltado com os posseiros. (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2012 p. 11)

Esse contexto histórico é marcado pela saída dos 20 anos de ditadura militar no país, período caracterizado pela forte repressão, e por uma guerra de baixa intensidade, ou seja, a chamada cooptação das lideranças, queimação e difamação das organizações e perseguição através da criação de estruturas governamentais para calar a voz dos camponeses, como foi o caso do Ceará, com as chamadas mudanças, conforme nos chama atenção Costilla.

De fato, os “governos das mudanças”, ao mesmo tempo em que desconsideravam as lideranças dos movimentos sociais, buscavam criar canais próprios de comunicação com os grupos populares. Trata-se aqui dos chamados “agentes das mudanças”, lideranças populares contratadas pelo o Estado... Além de “agentes das

¹³ Maria Expedita, fez esse relato em uma roda de conversa realizada na escola Francisco Araújo Barros, com a presença dos estudantes, sobre a história do assentamento em novembro de 2014

mudanças”, identificaram-se também com esse papel de mediador entre Estado e as demandas da sociedade. (COSTILLA. 2011, p.53)

A Igreja Católica teve um importante papel de articuladora e apoiadora das organizações sociais e também uma motivadora da consolidação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que chega ao Ceará em 1989 quando há a criação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, após muitos conflitos na luta pela terra – entre eles destaca-se a Fazenda Japuara, uma longa luta de resistência camponesa e acesso à terra no território dos sertões de Canindé, Ceará.

Os camponeses desta região do litoral tiveram esse importante apoio da Igreja Católica através das Comunidades Eclesiais de Bases, e a motivação para a resistência contribuiu para a conscientização e organização dos trabalhadores, o que veio a se efetivar com a desapropriação de Lagoa do Mineiro município de Itarema em 1986, marcada pela emissão de posse da terra. O MST chega ao estado do Ceará somente em 1989¹⁴, e a luta do assentamento Lagoa do Mineiro já existia desde 1984-85, se acirrando mais em 1986, porém com a notícia da chegada do MST no estado em 1989, essas famílias foram à procura deste para se somarem na luta dos trabalhadores camponeses organizados e assim também se fortalecerem; essas comunidades seguiam resistindo na luta, procuram apoio desta organização, passando a fazer parte da mesma bandeira de luta. A Diocese de Itapipoca apoiou juridicamente, disponibilizando advogados para assessoria e motivou a procura de engajamento em outras organizações.

Resgatando as várias formas de repressão que essas famílias enfrentaram vale destacar a memória dos companheiros Francisco Araújo Barros e Francisco Izaquiel Ferreira que enfrentaram a luta pela terra doando suas próprias vidas¹⁵.

¹⁴ Segundo Cالدart (2001) “O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná.

¹⁵ O decorrer dessa luta resultou na morte de três trabalhadores: Francisco Carneiro de Sousa Filho (conhecido por Chico) foi encontrado nas proximidades da comunidade de Patos com varias perfurações de faca no corpo na volta de um enfrentamento entre trabalhadores e os mandados do fazendeiro; Francisco Araújo Barros, degolado em uma broca em que trabalhava em mutirão depois de levar um tiro e Francisco Izaquiel Ferreira, conhecido por

Em Julho de 1986 após muita luta e perda de trabalhadores, com a notícia da desapropriação da terra envolvendo as comunidades em conflito, *“aumentou a esperança dos trabalhadores de encontrarem uma solução para viverem em paz na terra”*, destaca dona Chiquinha Louvado (Francisca Martins), porém a luta seguiu pela desapropriação das demais áreas no entorno de Lagoa do Mineiro para consolidação de outros assentamentos, pois somente as terras de Lagoa do Mineiro eram insuficientes para assentar todas as famílias. O assentamento Lagoa do Mineiro geograficamente situa-se no município de Itarema estado do Ceará, localizado no distrito de Almofala, há 22 km da sede do município, litoral de Camocim e Acaraú no estado do Ceará a 170 km de Fortaleza. Oficialmente, o assentamento Lagoa do Mineiro surgiu em 25 de julho de 1986, data de emissão de posse, as famílias vivem coletivamente da terra em uma área de 5.988 hectares. A luta era conjunta com todas as famílias que hoje vivem nos seis assentamentos consolidados no entorno de Lagoa do Mineiro, frutos da mesma caminhada e integrada ao Movimento Sem Terra do Estado do Ceará¹⁶.

Após a conquista da terra foi preciso que as famílias passassem por todo um processo de organização. No primeiro momento decidiram organizar as 135 famílias em sete comunidades: Cedro, Lagoa do Mineiro, Córrego das Moças, Saguim, Mineiro Velho, Corrente, Barbosa.

O Assentamento Lagoa do Mineiro, no ano de 2012 contava com uma população de 1028 pessoas nas diversas faixas etárias, sendo 135 famílias assentadas e 85 agregadas distribuídas em sete comunidades, conforme dados da equipe de acompanhamento técnico.

Lagoa do Mineiro desde o início da luta pela terra tem adotado diversas formas de organização. A formação das sete comunidades foi determinante nesse processo.(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

Ciço levou um tiro quando ia receber um dinheiro da emergência (Programa do Governo Federal) a caminho da comunidade de Barbosa. (PPP, 2012)

¹⁶ Mas a perseguição continuou, pois, aquela era apenas parte das terras que os agricultores resistiam. Eles continuaram batalhando unidos pela desapropriação das outras áreas. Só depois de alguns anos que tudo se resolveu, e a outra parte da terra foi desapropriada originando os assentamentos Salgado Comprido, Canaã Melancias, e outros. (Idem)

Após a desapropriação da terra e já com atuação do MST e inserção nas instâncias organizativas desta organização, segue-se a organização das moradias, o passo seguinte foi a organização da produção com orientação do setor de produção do MST, no qual as famílias, através de um programa de formação fruto de uma parceria entre Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária- INCRA e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, procuraram se organizar em um sistema cooperativista dos assentados, desta forma organizando a Cooperativa de Produção Agropecuária de Lagoa do Mineiro – COPAGLAM, fundada em 14 de abril de 1991. Em seguida foram criadas várias associações que fazem parte da representação jurídica do assentamento com algumas comunidades. Conforme está descrito no PPP:

Atualmente o assentamento tem as seguintes entidades:

- Cooperativa de Produção Agropecuária de Lagoa do Mineiro – COPAGLAM com cooperados das sete comunidades;

- Associação dos Trabalhadores Rurais Organizados do Assentamento Lagoa do Mineiro, conhecida por Associação Geral também com sócio de todas as comunidades e é a representante legal do assentamento;

- Associação Comunitária Geradora de União do Mineiro e Cedro, onde tinha sócio das comunidades de Cedro e Lagoa do Mineiro. Atualmente esta associação pertence especificamente a comunidade de Cedro, pois Lagoa do Mineiro criou sua própria associação;

- Associação dos Trabalhadores Rurais Organizados de Barbosa pertencente a comunidade de Barbosa;

- Associação dos Trabalhadores Rurais Organizado do Mineiro e Saguim que pertence as comunidades de Mineiro Velho e Saguim;

- Associação do Grupo Organizado de Córrego das Moças da comunidade de Córrego das Moças;

- Associação Comunitária de Lagoa do Mineiro
- Associação comunitária dos assentados da Localidade de Barbosa.

A comunidade de Corrente não tem Associação própria, as famílias desta comunidade participam da Associação Geral e da COPAGLAM. Desde 2009 o assentamento retomou sua forma de se organizar e instituiu 6 setores que foram visto no momento necessário para melhorar a organização das famílias.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO FRANCISCO ARAÚJO BARROS. 2012, p. 12

Com a experiência de amplitude nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a luta de Lagoa do Mineiro se amplia para pensar questões vinculadas a seus setores de grande amplitude na forma de organização dos camponeses. São esses os setores que fizeram parte desde o início do assentamento de sua estrutura organizativa, com ações deliberativas a serem realizadas junto aos assentamentos de Norte a Sul deste país vinculados ao MST. - Setor de Educação; Setor de Produção; Setor de Comercialização; Setor de Comunicação e Cultura; Setor de Saúde e Setor de Finanças.

Cada setor escolhe dois membros pra compor o Colegiado Gestor do assentamento. Também são convidados a participar militantes do Movimento Sem Terra, equipe de assistência técnica e outras entidades de atuação dentro do assentamento. Este coletivo tem como tarefa coordenar e acompanhar a execução das ações aprovadas em assembleia e garantir as linhas políticas do assentamento.

A estrutura organizativa do assentamento passou por diversos processos de mudanças, na tentativa de melhorar a gestão participativa e garantir a democracia ascendente e descendente, contando com o seguinte organograma:

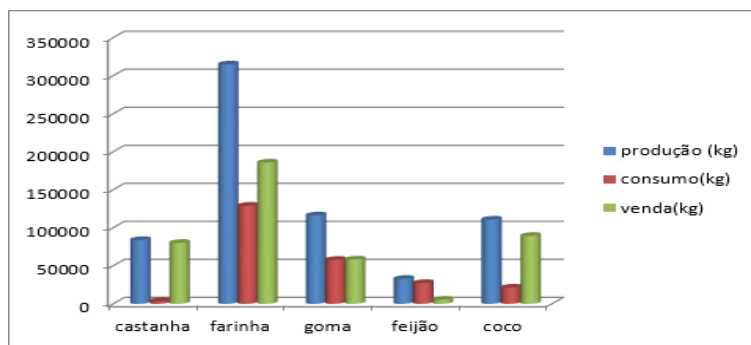
Figura 01: Estrutura organizativa do assentamento Lagoa do Mineiro



FONTE: Regimento Interno do assentamento Lagoa do Mineiro

O Assentamento conta com a safra do coco em que a colheita é feita de três em três meses em áreas de cultivos coletivos e individualmente, em áreas de cultivo familiar, uma produção preponderantemente agroecológica. A produtividade estimada de coco coletivo é equivalente a 10.000 quilos de coco de cada espécie, coco seco e coco d'água a cada trimestre, a produção individual repete-se a produtividade, porém falta um levantamento quantitativo mais qualificado. No entanto, as demais culturas, como castanha, farinha, goma e feijão, têm seus destaques conforme nos mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 01 - Levantamento da produção do assentamento Lagoa do Mineiro – Assessoria Técnica, Social, ambiental



Fonte: ACACE/INCRA – 2012

Pode-se observar no gráfico acima que a produção de farinha e coco são as culturas de maior expressão, que as famílias mais trabalham no Assentamento. No entanto, a comercialização é realizada na própria cooperativa (30% aproximadamente) e na sede do município (70%). Enquanto que a forma de comercialização é quase 100% individual/familiar, sendo que algumas poucas famílias vendem a produção coletivamente. Atualmente o assentamento passa por um processo de debate, elaboração para construção e implementação do processo de beneficiamento e agroindustrialização da farinha, objetivando uma melhor agregação de valor à produção e organização da produção de forma cooperada.

A mandioca é a cultura de maior expressão dentro do assentamento, porém ainda de forma bem artesanal. Atualmente existem quatro casas de farinha coletivas com melhoramento das condições físicas estruturais, e com adequações mais aproximadas do padrão de qualidade exigido nas seguintes localidades: Barbosa, Córrego das Moças, Cedro e Mineiro Velho. A média de produtividade é de 60 sacos (de 50 quilos) de farinha por família e 20 sacos (de 50 quilos) de goma por safra desenvolvida por cada família, sendo que o assentamento conta com 135 famílias assentadas e aproximadamente 100 famílias agregadas. Atualmente está em elaboração um projeto em parceria com o Ministério do Desenvolvimento Agrário, a Universidade Federal do Maranhão e o Projeto Terra Sol/INCRA, envolvendo a construção e implantação de uma grande indústria de beneficiamento da mandioca

para processamento em grande escala envolvendo o assentamento e seu entorno.

É importante salientar que a produção está fortemente ligada à educação, à medida que há apropriação do conhecimento do cooperativismo, no momento em que os camponeses começam a sentir a necessidade de ampliação do conhecimento, também reforça a importância dos estudos para seus filhos, assim sendo, começam a fortalecer a educação como ação prioritária na organização da comunidade assentada.

A cooperativa tem desenvolvido experiência de comercialização da produção (coletiva e familiar) de farinha produzida no assentamento e nos assentamentos vizinhos, com empacotamento em unidade de quilo. Em 2010 foram comercializadas diretamente para os fornecedores na capital do estado em torno de 120 toneladas do produto, garantindo primeiramente a produção para o consumo; esta experiência ajudou a assegurar o preço da produção em todo o município.

Outra atividade produtiva de forte expressão é a produção de tapioca em grandes exposições agropecuárias que ocorrem anualmente. Com os avanços da produção da mandioca, em 2014, as exposições estão acontecendo semanalmente no estado do Ceará¹⁷. O assentamento atualmente conta com produção diversificada, procurando garantir a soberania alimentar e a produção diversificada agroecológica. Faz parte da cultura produtiva destes agricultores a criação de pequenos animais como aves, suínos, ovinos, caprinos e, em menos quantidade, bovinos. O assentamento situa-se a 4 km do mar, tendo este como fonte de trabalho, alimento e renda através da produção pesqueira artesanal de diversas espécies de peixes, camarões e demais frutos.

Referente às manifestações culturais, as famílias são protagonistas de várias atividades artísticas e culturais, dentre elas destacam-se o “reisado”, cantorias, repentistas, dramistas e festivais de quadrilhas.

A luta pelo direito à educação é uma necessidade do assentamento e das famílias assentadas, conforme mostra o depoimento da militante Maria de Jesus, do Setor de Educação do MST:

¹⁷ Estas exposições e feiras acontecem em dois dias da semana, tais como a EXPOECE, EXPOINVERNO, Feira da Agricultura Familiar e a cada final de semana no parque de exposição do estado.

A luta por escola entra no MST como uma necessidade das famílias Sem Terra. Foram as mães e os pais com suas crianças que reivindicaram a escola dentro do acampamento, do assentamento, desvelando e afirmando que, ao romper a cerca do latifúndio, identificam que existem outras cercas para romper, uma destas é a da educação. (GOMES, 2013. p. 38)

Ainda contribuindo com esta discussão, Gomes (2013) afirma que a luta pela educação nos assentamentos visa não somente a formação do ser humano, mas contribui para a sua transformação.

Esta ruptura desde a luta e o acesso à educação no MST visa à formação de um ser humano para a transformação da história, no desvelamento da alienação e da exploração do capital, ao considerar a intencionalidade da formação humana de sujeitos que buscam interpretar e analisar a realidade, em vistas da transformação social. Ao mesmo tempo em que projeta a realidade da luta da classe trabalhadora, em vistas a sua emancipação humana e de classe. (GOMES, 2013. p. 38)

No Assentamento não existia escola, a primeira experiência de ensino realizou-se em casa de famílias na localidade de Barbosa e demais localidades, as educadoras na época tinham apenas cursado a 4ª série do ensino fundamental. No PPP da escola encontra-se um texto que relata essa dificuldade inicial, citando as primeiras educadoras:

No ano de 1986 somente existiam na área duas escolas isoladas, as quais funcionavam em condições precárias em casas de taipas familiares, mesmo sem condições de trabalho a comunidade lutou para que a educação fosse garantida para as crianças em cada localidade, contando como educadores (as) Mariinha Martins, Francisca Martins Sousa Silva, Maria Ivaniza, Maria Firmino (in memorian), Neuza Flor, Rigobertina, Neuza Santana, Pedro Paulo, Jacinta, esses foram os primeiros educadores (as) que lecionavam em turmas multisseriadas com idades diferentes.

(PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA
ESCOLA FRANCISCO ARAÚJO BARROS,
2012. p.15)

As famílias, percebendo que não podiam deixar seus filhos sem estudar, ampliaram sua bandeira de luta pelo direito à educação. Após a chegada do MST no assentamento e na região, as ações da educação se vincularam às atividades do setor de educação do Movimento Sem Terra, ganhando uma dimensão maior no jeito de pensar, organizar e lutar por escola, terra e dignidade para os povos do campo.

Desde a desapropriação da terra de Lagoa do Mineiro houve a preocupação com a escolarização das crianças. Compreendendo que a luta pela terra é importante, mas que somente a terra não basta, a educação ganha uma grande referência e torna-se uma bandeira de luta tão importante quanta a conquista da terra.

Referindo-se às condições de ensino, na época não havia apoio com material didático, ficando este sob responsabilidade dos pais, e não havia nenhum apoio oferecido pelo município. Os educadores tinham baixa escolaridade e, conforme já mencionado, o nível de instrução dos mesmos era apenas de ensino fundamental incompleto (até a 4ª série), todos trabalharam durante um longo período de forma voluntária. Os primeiros contratos de serviço com esses educadores foram concretizados através do município de Acaraú. O município de Itarema neste período ainda não era emancipado, a emancipação aconteceu dois anos após a existência do assentamento.

O assentamento atualmente conta com sete escolas municipais atendendo o ensino fundamental, distribuídas nas sete localidades que compõem o assentamento, sendo elas: São José, comunidade de Barbosa, Pedro Irineu da Silva em Saguim, João Silvano de Castro em Corrente, Manoel Rosa de Sousa em Cedro, Elvira Félix de Moura, Lagoa do Mineiro, José Tomas da Costa em Córrego das Moças, Maria Neuza Flor na comunidade de Mineiro Velho.

A educação segue com suas demandas e uma destas, mais gritante, foi a da formação dos educadores/as. Com o desafio de avançar na qualidade da educação, assim como assegurar sua continuidade, a formação dos educadores torna-se necessária e urgente. Também a grande preocupação foi de que a educação fosse além de sua garantia, um processo de valorização do indivíduo com respeito à realidade, tornando a mesma como base de produção do conhecimento, uma proposta vinculada à vida dos sujeitos sociais, garantindo além da escolarização, a formação e capacitação dos educadores. Tudo isso

organizado em uma bandeira de luta junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Os educadores continuaram seus estudos, concluindo o ensino fundamental, médio, e superior. Atualmente conta-se com 33 educadores concursados através do município e vários contratados temporariamente. Porém ainda existe carência de educadores graduados de dentro do próprio assentamento para atuarem na Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros, onde mesmo com carências todos estes profissionais são contratados temporariamente, não tendo até o momento nenhum educador efetivo. Através da luta e organização do MST, muitos destes educadores conseguiram a graduação através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA, em parceria com MST e a Universidade Federal do Ceará- UFC. Também através da Universidade Estadual do Ceará- UECE, Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA, Universidade Federal da Paraíba UFPB e outros institutos particulares em finais de semana na sede do município de Itarema.

A luta por acesso ao ensino médio tem sido um grande desafio enfrentado pela juventude, sendo que eles deslocavam-se para a sede do município a uma distância de aproximadamente 34 km, muitos deles feitos a pé até onde o transporte passava, principalmente nos turnos da manhã e noite. Alguns destes educandos saíam de casa 5h e retornavam às 13h30min, em muitos casos em jejum e quando não tinha merenda escolar, ficavam com fome. Outros saíam de casa às 16h para pegar o transporte escolar em localidades próximas para estudarem à noite, chegando em casa 23h30min. Concluir o ensino médio para a juventude do assentamento e demais assentamentos vizinhos era sinônimo de muita força de vontade, sofrimento e coragem de estudar. Maria de Jesus, do Setor de Educação do MST, nos relata que no assentamento 25 de Maio em Madalena, os educandos saíam de casa às 3 horas da manhã e retornavam às 15 horas. Muitos transportados em caminhões (pau de arara) expostos à chuva e sol, expondo os jovens diariamente a riscos de vida. Havia muita desistência e abandono dos jovens do campo no ensino médio. O MST abraça essa causa com muita convicção e pertinência da necessidade de uma ação da organização.

Desde o percurso construído na atuação do MST com a educação escolar, em suas bases, um dos desafios pertinentes é o trabalho com as escolas de nível médio. Nesse sentido, destaca-se a realização do 1º Seminário Nacional sobre

Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária em Luziânia/GO, de 18 a 22 de setembro de 2006, com 500 participantes envolvendo diferentes setores do MST (saúde, produção, cultura, comunicação, juventude, Centros de Formação, secretarias nacionais, formação, educação) e educadores de 197 escolas públicas de Assentamentos, 38 delas de nível médio e jovens das outras organizações que compõe a Via Campesina Brasil (MAB, MPA, MMC, PJR).

A realização desta atividade partiu de duas necessidades, a primeira criar um espaço de estudo e encaminhamentos sobre o seguinte questionamento: “Que escola de nível médio se quer para a juventude Sem Terra/camponesa?” A segunda foi denunciar a situação da juventude no que se refere ao direito ao Ensino Médio nos Assentamentos.

Nesta direção, a pesquisa do INEP, realizada em 2004, em parceria com o INCRA, constatou que das 8679 escolas existentes em Assentamentos, apenas 373 ofertam o ensino médio. Estima-se que há 203 mil jovens de 15-24 anos nos Assentamentos - destes, 28 mil frequentam o Ensino Médio. (GOMES, 2013, p. 41)

Assim como é importante a delimitação do território conquistado na luta pela terra, homenageando os lutadores e lutadoras do povo, o nome das escolas de assentamentos vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra também passa por essa demarcação política de fazer diferente e trazer presente as raízes da luta pelo rompimento do latifúndio do saber, demarcando a identidade da unidade de ensino. Desta forma, a escolha do nome desta escola passou por um processo amplo de discussão e participação democrática, em consulta realizada nas sete comunidades do Assentamento Lagoa do Mineiro; recebeu por unanimidade a indicação do agricultor Francisco Araújo Barros, mártir da luta pela terra do assentamento Lagoa do Mineiro e demais da região. Essa demarcação de identidade traz presente o movimento da luta pela terra e por diversas lutas que seguem por direito e dignidade no campo. Desta forma o PPP faz o seguinte destaque:

Francisco Araújo Barros nasceu no dia 31 de maio de 1945 na comunidade Lagoa de Mineiro, Itarema - CE. Filho de um casal de agricultores teve ingresso ao trabalho ainda criança, onde também passou pela exploração nas relações de trabalho estabelecidas pelo pagamento da renda, e pelas restrições vividas por sua família de não plantar, de não criar nada, segundo as ordens do patrão (latifundiário).

Francisco teve sua infância e juventude baseada numa vida de trabalho na agricultura, onde pela circunstância daquele período, na fazenda onde vivia sua família como moradora não teve acesso a escola. Assim não aprendendo a ler e escrever na infância. É justamente no ano de 1984 que se inicia a luta pela conquista da terra, e sendo um povo expulso a mando do patrão, as famílias juntaram-se e unificaram suas forças com objetivo de terem um lugar para produzirem e criarem suas famílias com dignidade. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2012. p.17)

Sem outra perspectiva de vida no campo, o projeto de luta, os sonhos e a perspectiva de vida envolvendo todos os agricultores das comunidades que viviam em situações semelhantes, o camponês Francisco Barros como assim era chamado, se destacava na liderança e participação com sua esposa Maria de Jesus Silva Barros e seus oito filhos ainda menores de idade, com uma atitude de acreditar que só com luta era possível ter conquistas concretas. Mistificado pelos ensinamentos bíblicos e com apoio da igreja católica, seguiram firme na caminhada como citamos anteriormente e está presente no PPP.

Em 12 de agosto de 1987, como o ódio do latifundiário é perverso, em trabalho coletivo no campo, na localidade de Morro dos Patos (paiol de sal), Itarema – CE, Francisco Araújo Barros foi assassinado e degolado com sua própria ferramenta de trabalho após tiro a queima roupa por um dos pistoleiros contratados pelo latifúndio da região. A morte de Francisco foi o acontecimento que impulsionou o processo de desapropriação da área para fins de reforma agrária. Assim sendo, o assentamento em honra a

todas as vítimas e mártires sem terra homenageia este grande mártir da luta pela terra, nomeando a Escola do Campo de Ensino Médio Francisco Araújo Barros. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2012. p.18).

2.2 Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros: uma experiência em construção.

2.2.1 A história da conquista

A história da educação neste assentamento não está separada da história da luta pela terra e a reforma agrária, desta forma o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no estado do Ceará sempre pautou em suas reivindicações a educação frente às necessidades de escola e acesso ao ensino médio por parte da juventude camponesa que anseia concluir seu ensino e ser atendida na efetivação deste direito. Desde o início da luta e a organização do assentamento, a educação foi pautada como ação prioritária, principalmente no município, onde se conquistou a construção de sete escolinhas de ensino fundamental completo, sendo uma em cada comunidade que compõe o assentamento com média de 40 famílias residindo em cada localidade.

Partindo das reuniões, o processo de formação com a juventude e em encontros entre educadores/as, foi possível organizar a demanda frente às necessidades de escola para atender o ensino médio, desta forma pautou-se a construção de escolas durante a negociação com o governador de então¹⁸ no período de mobilização com o MST, realizada em 12 de maio de 2007.

Desta forma, após avanços e retrocessos, conquistas e derrotas, processo esse fundamental de aprendizado na luta, depois de 18 anos da existência do Movimento no Ceará, na primeira jornada de luta de 2007, entre 29 de abril e 12 de maio, o MST-CE, ocupou o INCRA, e em seguida a Secretaria de Desenvolvimento Agrário-SDA, tendo entre os pontos de pauta, a construção de escolas – pautado no levantamento a necessidade da construção de 64 escolas nos Assentamentos,

¹⁸

Cid Ferreira Gomes, do Partido Socialista Brasileiro (PSB)

porém foi atendida desta demanda a construção de apenas 05 escolas. (GOMES, 2013. p. 42).

Para a vitória do movimento, essa conquista foi um dos mais importantes ganhos no campo da educação já conquistados por um movimento social no estado, dentro de assentamentos. Lagoa do Mineiro foi contemplada entre as 05 escolas negociadas. Porém havia um longo caminho a ser percorrido até a efetivação da construção da estrutura física, assim como a organização e articulação necessária ao funcionamento. Maria de Jesus dos Santos Gomes, do Setor de Educação do MST¹⁹, chama atenção para a análise de que essa negociação foi uma tentativa de sufocar o conflito.

Conforme destaca Gomes (2013):

Essa análise parte da percepção de que a ação do Estado, nesse momento, aproxima-se da lógica da amenização e alívio da pobreza existente do Banco Mundial, pois apesar do Movimento argumentar que tinha a necessidade de escolas - sendo 12 com o caráter de serem escolas de Ensino Médio, para garantir a educação da Juventude nos Assentamentos - o governador comprometeu-se em construir somente cinco escolas de Ensino Médio, deixando para o MST a definição dos assentamentos a serem priorizados.

Após garantir essa primeira conquista, tornou-se necessário prosseguir na caminhada, dar mais um passo. Era preciso escolher em quais assentamentos seriam construídas as escolas. Este passo se deu na direção estadual do MST-CE, a partir do levantamento realizado no coletivo desta instância, em que se indicaram os seguintes critérios, orientadores da escolha: Assentamentos com grande quantidade de jovens que estavam tendo problemas com a continuidade dos estudos; Assentamentos populosos e próximos a outros assentamentos; Assentamentos que são marcos históricos na luta pela terra no Ceará, na luta do MST. (GOMES, 2013 p. 43)

¹⁹

Em entrevista sobre a educação no MST/Ceará e a história da luta pela a terra.

Por fazer parte da luta e sendo este um beneficiário desta conquista, devido à presença de uma grande demanda pelo o ensino médio, o assentamento Lagoa do Mineiro foi inserido no atendimento à demanda das cinco escolas já garantidas na luta. À medida que se erguem as paredes da estrutura física, que inicia apenas em 2009, a comunidade já tem uma caminhada em conjunto com o setor de educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e famílias assentadas, na construção do Projeto Político Pedagógico, procurando organizar com muito cuidado e clareza pedagógica a proposta de educação articulada com a proposta de educação do campo.

2.2.2 Os diversos momentos.

Vários momentos fizeram parte deste longo caminhar. Aconteceram oficinas, seminários, grupos de trabalho, reuniões de estudo, apresentação e validação da proposta de educação feita com a presença de representantes das comunidades, educadores e futuros educandos. Utilizaram-se como subsídio vários textos e cadernos do setor de educação do MST/CE, do setor de educação nacional e outros materiais de apoio.

A discussão inicialmente voltou-se para a estratégia de condução das escolas, a construção na prática de uma escola preocupada com a qualidade da educação e vinculada à realidade de seus sujeitos sociais. Portanto a orientação e condução política deveriam ser feitas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O desafio a ser enfrentado refere-se ao processo de implantação da proposta de educação do MST. Desta forma, o setor de educação em cada brigada teve de se reorganizar e Lagoa do Mineiro também se inseriu nesta jornada, conforme relata o militante do MST, Joel Nascimento.

Em 2009 o debate sobre as escolas chega aos assentamentos. O primeiro desafio do setor de educação do MST era fortalecer o setor nos assentamentos onde já tinha o setor organizado (Lagoa do Mineiro, Santana e 25 de Maio) e criar onde ainda não estava organizado em particular no assentamento Maceió. Esses assentamentos onde já estavam com setor organizado são os que haviam estudantes dos cursos de Pedagogia da Terra (RN e CE) que tinham como atividade do Tempo Comunidade do curso constituir e

acompanhar o setor. Como Maceió não tinha estudantes nos cursos não foi constituído. Quando me refiro ao fortalecimento dos setores já organizado é pelo fato de estarem fragilizados organicamente, principalmente Lagoa do Mineiro e 25 de Maio. (NASCIMENTO, 2012, p. 13).

Todo o esforço articulado foi por um projeto de escola da classe trabalhadora camponesa, para isso fez-se necessário um movimento de mobilização, elaboração coletiva e formação envolvendo os cinco assentamentos, tanto aqueles nos quais as escolas já se erguiam quanto os que estavam em processo de negociação. Mobilizações locais e com as brigadas e coordenação estadual do setor de educação nos assentamentos impulsionaram o processo.

Também houve a realização de seminário de apresentação de experiências de ensino médio no campo contando com a participação de outros estados com as experiências desenvolvidas nos assentamentos do Paraná e Rio Grande do Sul, destacando-se o Instituto de Educação Josué de Castro e no Ceará com a Escola Família Agrícola (EFA), efetivando desta forma a troca de experiências entre escolas com propostas alternativas de currículo, momento de melhor apropriação e clareza da proposta em construção. A experiência utilizada com os *cadernos de trabalho de base*²⁰ foi uma forte aliada para a articulação do Estado, garantindo a unidade no trabalho.

O trabalho de interlocução e luta permanente com Secretaria Estadual de Educação e Universidades, entidades apoiadoras como algumas ONGs, fizeram parte desses momentos de estudo, elaboração, ajustes e aprimoramento da proposta.

A metodologia de construção do PPP envolveu diretamente lideranças das comunidades que compõem o assentamento, principalmente na construção do marco situacional, onde a escrita da história da caminhada contou com a presença das pessoas envolvidas

²⁰ É uma coleção de cadernos, criadas pelo o setor de educação do MST Ceará, através da equipe que acompanha as escolas do campo, considerando a necessidade do trabalho com os sujeitos sociais inseridos nesta experiência. O Primeiro tratou a temática Organizando a Estratégia de Implementação das escolas do campo do MST, o segundo tratou sobre o Projeto Político Pedagógico nas áreas de Reforma Agrária do MST, uma construção permanente, o terceiros abordou Mais um passo a frente na implementação das escolas do campo de nível médio do MST/CE, o quanto aprofundou a temática Organizando o setor de educação do MST Ceará.

desde o início da luta pela terra, e que com a memória viva trouxeram grandes contribuições, assim como o fortalecimento da ideia de uma escola diferenciada e comprometida com a classe trabalhadora que almeja mudanças a partir da luta, e defendendo essa conquista. Foram realizados trabalhos em grandes grupos distribuídos entre três marcos pedagógicos que orientaram esta elaboração: marco situacional, marco referencial e marco operacional.

Dentre os grupos que envolviam assentados, educadores, jovens/estudantes, militantes do MST e demais lideranças, escolheu-se um grupo com representação de cada subgrupo para a sistematização e elaboração da redação do projeto.

Esse trabalho de construção dos PPP já estava bem avançado nos assentamentos Santana e 25 de Maio, processo esse que vinha sendo discutido desde a construção dos PPP's das escolas de ensino fundamental e seguiu coordenado pelo coletivo estadual de educação na proposta do ensino médio com a certeza de continuidade de um trabalho já em andamento. Joel Nascimento chama atenção para esse caminhar:

Nesse movimento das escolas e do setor de educação do MST foram produzidos alguns textos de subsídio para estudo nos encontros denominado de *Caderno de Trabalho de Base do Setor de Educação do MST-CE*. O Caderno I foi elaborado para subsidiar esse primeiro seminário, tendo como título “*Organizando a estratégia de implementação das escolas do campo do MST*” afirmando a importância de ser pensada uma estratégia entre as escolas de implementação das escolas vinculado a proposta de Educação do Campo do MST. O documento apresenta alguns elementos sobre a concepção de educação e de escola, os passos para a organização e a formação do Setor de Educação do MST e dos assentamentos e elenca as estratégias do Movimento com as escolas apresentando um planejamento para o segundo semestre de 2009 e início do ano de 2010. Além disso o documento compõe alguns encaminhamentos de atividades a serem desenvolvidas nos assentamentos e nas Brigadas, além de uma pauta para apresentar no estado e nos municípios referente às escolas. (NASCIMENTO 2012, p. 14).

O assentamento continuou participando desta construção, se envolvendo na indicação de pessoas para trabalharem na construção da estrutura física, ajudou também na indicação do quadro de pessoal para o trabalho permanente na escola após a construção, elegendo critérios para indicação nas comunidades, escolhendo o nome da escola de forma democrática e participativa, conforme mencionado anteriormente. A ideia de envolver de forma permanente os assentamentos nas decisões e na defesa da proposta de escola foi consolidada durante encontro do coletivo estadual de educação ampliado. Em agosto de 2009 aconteceu um encontro com todas as escolas e, a cada encontro, sempre havia encaminhamentos no sentido de dar continuidade ao trabalho das escolas, tais como:

- Todas as quatro escolas ao retornarem para os assentamentos discutirem em assembleia a liberação de 10 hectares para a escola em vista a organização de um espaço que ficou denominado no encontro como Campo Experimental da Reforma Agrária e da Agricultura Camponesa;

- Selecionar dois membros para compor a Coordenação Estadual das escolas do campo. Essa coordenação tinha a tarefa de coordenar as atividades nos assentamentos e ajudar a pensar estratégias gerais em nível estadual;

- Realizar em todas as comunidades uma jornada pedagógica para unificar o debate sobre a proposta da escola junto às famílias assentadas e as comunidades vizinhas visando a participação das mesmas nas decisões sobre as escolas;

- Nos assentamentos que ainda não tinham o setor de educação organizado, garantir a criação do mesmo e os já organizados ampliar no sentido de seu fortalecimento. (NASCIMENTO 2012, p. 17-18).

Ao retornar do encontro dos educadores, realizado no assentamento 25 de Maio em Madalena, os participantes organizaram toda uma jornada de trabalho conforme orientações, um trabalho político, pedagógico e organizativo, de acordo como destacado por Joel Nascimento.

A jornada pedagógica onde foi realizada surtiu efeito fazendo com que as famílias

abraçassem a proposta da escola se sentindo parte dessa construção. O assentamento Maceió que ainda não estava com o setor de educação organizado garantiu o seu funcionamento. O assentamento Lagoa do Mineiro iniciou o trabalho nas comunidades... (NASCIMENTO, 2012. p. 15)

O acompanhamento da implementação desta proposta pelo coletivo estadual de educação do MST segue até os dias atuais com diversos encontros, seminários e realização da semana pedagógica das escolas do campo de ensino médio realizadas anualmente, sempre no início do ano letivo e desde 2011, quando aconteceu a primeira semana na escola João dos Santos de Oliveira, município de Madalena, e seguiu a cada ano nas demais escolas de ensino médio em formato de rodízio.

Nos dias 12 e 13 de setembro de 2009 acontece o segundo seminário, dessa vez no assentamento Maceió, município de Itapipoca. Para este seminário foi editado o segundo Caderno de Trabalho de Base intitulado “*O Projeto Político-pedagógico das escolas do campo nas áreas de Reforma Agrária do MST: uma construção permanente*”. O documento apresenta algumas concepções sobre PPP de uma escola, elementos de como construir o projeto das escolas do campo com ênfase no marco legal da Educação do Campo, o percurso do trabalho do MST com as escolas e o planejamento para os próximos passos. (NASCIMENTO, 2012. p. 15)

Neste seminário foi feito um estudo sobre os desafios da escola no contexto da luta pela Reforma Agrária, com enfoque principal no papel da juventude nesse processo, considerando que este é o principal público das escolas de Ensino Médio. Percebeu-se que nesta construção coletiva era necessário apoio de outras instituições que ajudassem a pensar essa escola do campo e suas questões específicas. Desta forma foi proposta a realização de um seminário com Centro de Assessoria Técnica – ESPLAR²¹, na intenção de que ajudassem a pensar os

²¹ O ESPLAR é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, fundada em 1974, com sede em Fortaleza (CE). Atua diretamente em municípios do semiárido cearense, desenvolvendo atividades voltadas para a agroecologia, a serviço da agricultura familiar.

Campos Experimentais, já que essa ONG tem experiência com experimentos agroecológicos de convivência com o semiárido e por isso, como percebemos, teria muito a contribuir na construção da proposta dos campos experimentais das escolas:

Em seguida no mês de outubro foi realizado o seminário com o ESPLAR sobre os Campos Experimentais das escolas. *Participou* duas pessoas por escola, dois representantes do ESPLAR, um membro da equipe de Assessoria Técnica Social e Ambiental – ATES de cada assentamento e mais os setores de Educação, Produção e Formação. (NASCIMENTO, 2012. p. 16)

Todos esses momentos de construção da proposta pedagógica tiveram um empenho do coletivo estadual de educação do MST Ceará, do coletivo de educação dos assentamentos e brigadas regionais, assim como o envolvimento dos educadores e militantes. Paralelamente aos acontecimentos locais, articulou-se a formação de um Grupo de Trabalho (GT) em 2012, para elaboração de orientações curriculares para as escolas do campo no Estado do Ceará, o que ajudou a definir como seriam organizados os conhecimentos diversos que estavam sendo apontados nos PPPs; em conjunto com a SEDUC chegou-se a um consenso da implantação de três componentes na parte diversificada do currículo, sendo elas: Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas, Pesquisa e Iniciação Científica, Práticas Sociais Comunitária, as quais serão tratadas a seguir.

2.2.3 O currículo e sua composição.

Vendo a importância de outros conhecimentos que rotineiramente não são trabalhados no ensino médio, discutiu-se a importância da consolidação de alguns componentes curriculares integradores de articulação do conhecimento entre a base curricular comum nacional e a base diversificada. Em ação coordenada pela equipe da diversidade na educação da Secretaria Estadual de Educação, em conjunto com o MST, chegou-se à compreensão de que foram as questões que melhor apontaram a forma e jeito de inserir os conhecimentos que contribuíssem com a efetivação da proposta pedagógica das escolas do campo.

O vínculo com o trabalho socialmente útil, desde o campo experimental da agricultura camponesa e da reforma agrária, até a organização coletiva do trabalho docente por área do conhecimento e a gestão coletiva, promotora da auto-organização e da participação são bases da referida proposta de educação.

Ao discutir o currículo e a inserção de três novos componentes curriculares integradores na parte diversificada, quais sejam: a) projetos, estudos e pesquisa (estudo da realidade e pesquisa como princípio educativo); b) Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (o trabalho como princípio educativo, articulação entre a educação e o trabalho produtivo socialmente útil); c) Práticas Sociais e Comunitárias (organização coletiva, participação social e política, mística e animação da cultura camponesa). Fez-se necessário a ampliação da carga horária anual de 2.400 para 3.960 horas/aula (2.760 h/a anuais da base comum e 1.200 da parte diversificada) sendo organizados três dias da semana com cinco horas aula de 50 minutos cada e dois dias com nove horas aula de 50 minutos cada.

Dessa forma, a escola adota a metodologia de ensino semi-integral. Os educandos ficam dois dias por semana o dia todo na escola. Para isso, aconteceram várias negociações entre MST, escola e SEDUC, com abertura do Estado para a garantia da alimentação complementar para o tempo integral, sendo quatro refeições aluno/dia, no tempo integral, ampliação dos banheiros, contratação de outros educadores com especialização em algumas questões específicas que atendessem às demandas dos novos componentes inseridos. Avançou-se com a conquista de contratação de agrônomos ou profissionais da área para assumir o componente, Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas, e ampliou-se a contratação de educadores para os demais.

Faz parte ainda da organização curricular da escola de ensino médio do campo, o “Inventário da Realidade”, inspirado nos complexos²² realiza-se a pesquisa diagnóstica coletiva das comunidades,

²² O Sistema de Complexos Temáticos, foi elaborado por educadores russos no período pós-revolução e baseado na filosofia do materialismo histórico-dialético, como uma orientação para a organização do ensino, objetivando a compreensão, por parte dos estudantes, da realidade atual. O sistema visava a organização sintética de todo o ensino não se constituindo em uma técnica de organização do programa (PISTRAK, 2008, p. 133). Portanto, a importância do sistema de complexos está em servir à compreensão da realidade. O termo complexo reflete o reconhecimento de que a realidade não é simples e que suas

levando em consideração todos os elementos da realidade, em que se mapeiam os grandes elementos que poderão se transformar em objeto de estudo e pesquisa pelos educandos e pela escola no geral, a partir das matrizes do trabalho, da cultura, das lutas sociais, da história e da organização coletiva. O objetivo do inventário é identificar as fontes educativas do meio, subsidiando o planejamento pedagógico no vínculo dos objetivos formativos e de ensino das áreas do conhecimento, à vida e à realidade dos educandos/as.

Como parte do currículo, a escola conta também com a diversidade de tempos educativos, vendo que o modo como a escola está organizada também forma seus educandos, é que a escola adotou os seguintes tempos: Tempo formação e mística; Tempo aula; Tempo estudo individual; Tempo trabalho; Tempo oficina e atividades culturais; Tempo seminário; Tempo organicidade; Tempo esporte e lazer.

Em relação à estrutura física da Escola, a mesma conta com uma área construída de 3.250,72 m², envolvendo quatro blocos²³: administrativo, laboratório, salas de aulas, alimentação e recreio.

2.2.4 Informações Gerais

A Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros, em sua estrutura física é um prédio escolar muito agradável e com bastante espaço para trabalho. Ao visualizar esta estrutura é possível que se diga que é um prédio escolar muito bonito e digno de ser um espaço de estudo dos povos do campo, que sempre foram negados de condições dignas de estudo em suas escolas de ensino fundamental. Porém está ainda incompleto, pois não conta com alojamento, somente

diversas partes encontram-se interligadas num todo, um ponto de vista coerente com nossa posição filosófica.

²³ Administrativo, composto por sala de secretaria, diretoria, coordenação pedagógica, almoxarifado, sala de professores, banheiro masculino e feminino - Bloco dos Laboratórios: composto pela sala de informática, sala de vídeo, biblioteca, e laboratório de ciências - Bloco das Salas de Aula: com 12 salas de aula e 01 sala para organização dos estudantes - Bloco de Espaço para Alimentação e Recreio: composto pela cozinha, depósito, pátio coberto, quadra coberta, banheiro feminino e masculino, anfiteatro e outros espaços de circulação.

salas de aula e diversos espaços pedagógicos, administrativos e espaço esportivo e cultural.

Conforme a proposta pedagógica, também faz parte da escola um terreno considerado “campo experimental da reforma agrária e da agricultura camponesa”, uma área de 10 ha doada pelo assentamento Lagoa do Mineiro e homologada junto ao INCRA para atividades produtivas e experimentos de tecnologias agroecológicas. Conta também com os espaços diversos do assentamento e comunidades vizinhas, que são considerados espaços educativos e de estudos, de acordo com o inventário da realidade, onde possam ser construídas experiências educativas associadas aos objetivos escolares.

A escola, ao longo da nossa história no Brasil, sempre foi vista como lugar de controle, dominação e apropriação da classe dominante de nosso país, com objetivo de atender às exigências do mundo da produção da sociedade capitalista.

Portanto, é importante salientar a relação necessária e atávica²⁴ entre um projeto de escola e um projeto de classe que possa apontar para o tipo de sociedade que se quer construir.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, à medida que tem desenvolvido a luta pela conquista da terra, tem assumido como princípio de sua luta a defesa dos direitos humanistas e socialistas, dentre eles destaca-se a defesa e o trabalho incansável pela educação, vinculada a um movimento de luta social pela Reforma Agrária. O Caderno nº 08 do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra²⁵, que sistematiza os princípios da educação do MST, chama atenção para a importância da escola, destacando a defesa de uma escola pública com participação da comunidade na sua gestão, orientada pela pedagogia libertadora e que leve em conta o conjunto das diversas dimensões da formação humana. O grande desafio para o qual a proposta de educação do MST aponta é o de formar integralmente seres humanos que tenham consciência de seus direitos sociais, que sejam capazes de lutar pela sua dignidade vinculada ao projeto da classe trabalhadora.

A Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros vem procurando dar ênfase às suas contribuições para a

²⁴ Que se transmite, hereditário, tradição, herança ancestral. Características de ancestrais que desapareceram em gerações imediatamente anteriores e voltaram a reaparecer nos descendentes.

²⁵ O caderno Nº08 do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra trata dos princípios da educação nesta organização.

construção do projeto da agricultura camponesa do MST com foco no processo organizativo da escola. Mediante a construção da proposta Política Pedagógica, nas relações de trabalho, cultura e lutas para afirmação da Agricultura Camponesa dentro de um contexto educativo, apontamos algumas questões de marco referencial, tais como: qual a nossa concepção de ser humano e de sociedade? Qual a nossa concepção de educação e de escola? Que tipos de gestão e organização coletiva são praticadas na escola? O que queremos e o que precisamos mudar em nossos currículos? Que tipo de vínculos e aproximações da escola com práticas agrícolas de fortalecimento da agricultura camponesa pretendemos alcançar?

Neste sentido, Caldart (2002) destaca a importância das políticas públicas como garantia de direitos e construção da dignidade no campo; por isso, inclusive, se faz necessário olhar para a Escola do Campo também como uma “política pública em implementação”.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 26).

Olhando para a escola, existe outro elemento ao qual é preciso dar atenção, é o Projeto Político Pedagógico²⁶ que representa toda a concepção com a qual a escola se compromete. O PPP é a “alma da

²⁶ O PPP institui-se como obrigatório nas escolas a partir da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) em seu artigo 12, inciso 1, que diz: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica. O termo projeto deriva do latim *projectu*, que significa lançar para diante, direcionar-se a um rumo. Pedagógico está relacionado com a constituição da humanidade com o saber e sua assimilação e com as formas adequadas para se alcançarem esses objetivos. Político é o que pressupõe a opção e compromisso com a formação do cidadão para um determinado tipo de sociedade. Disponível em: <http://www.neteducacao.tv.br/site>. Acesso em 17/07/13.

escola”, e a sua construção concretiza um ideal de autonomia que toda a escola deve construir e vivenciar, ressaltando a formulação da sua própria identidade, o que implica análise coletiva tanto da sua história como instituição, quanto da história e da cultura de todas as pessoas que constituem a comunidade escolar.

Dentro do projeto de educação do MST, isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, de diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o Projeto Político Pedagógico da escola deve ser fruto do esforço coletivo e participativo de todos os sujeitos do processo educativo para a construção da realidade vivenciada e legitimação dos compromissos coletivos.

Pensar o PPP de uma instituição e/ou de um curso é pensar a construção de sua identidade, o que implica uma análise coletiva tanto da sua história (a que lhe deu as características que apresenta no momento), quanto das direções intencionais que serão assumidas em função das definições tomadas por ele:

Além de uma realidade concreta, a partir da qual a escola se constrói e sobre a qual sua ação educativa se faz transformadora, o Projeto Político Pedagógico fundamenta-se também em princípios, valores e conceitos compartilhados entre os diversos sujeitos que a constituem – o marco conceitual – pilares que sustentam toda a prática educativa transformadora dessa realidade. (PPP, ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2012, p. 20).

Iniciando o funcionamento em 2011 como escola regular de ensino médio, é propósito das comunidades do Assentamento Lagoa do Mineiro que a Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros se constitua como escola de formação técnica, oferecendo, dentre outros, o Curso Técnico em Agropecuária, com ênfase em agroecologia e na convivência com a zona costeira (litoral), Turismo Comunitário, dentre outros, o que é ainda uma reivindicação pautada com a SEDUC.

Conforme ressaltou Caldart (2000), “a escola do campo é sempre mais do que escola”, constituindo-se centro de animação comunitária, vinculado à cultura, ao trabalho, à organização da comunidade e de suas lutas, ao desenvolvimento do território camponês, de modo geral.

Assim, diversas outras atividades educativas formais e informais serão promovidas para além do Ensino Médio, mas sempre se articulando com este, numa perspectiva mais ampla de educação escolar. Nesse sentido, destacamos a oferta da Educação de Jovens e Adultos - EJA, em todos os níveis e diversos outros cursos e projetos que poderão ser desenvolvidos por meio de parcerias com o MST, com o Programa Nacional de Educação das Áreas de Reforma Agrária - PRONERA, com Universidades e Institutos de Educação da Rede Pública, bem como com outras organizações sociais e do poder público.

Como um centro de formação comunitária, a Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros é um espaço da comunidade, do qual participam todas as famílias com atividades educativas diversas envolvendo crianças, jovens e adultos de todas as idades. Uma escola educadora da comunidade e educada por ela, conforme a proposta de educação do MST.

Por mais que a estrutura da escola esteja localizada no assentamento Lagoa do Mineiro, existe uma característica no perfil dos educandos recebidos na escola Francisco Araújo Barros que precisa ser enfatizado. A escola recebe educandos de comunidades de pescadores, pequenos produtores, assentados e indígenas (povos Tremembés de Almofala) entre os municípios de Amontada e Itarema.

Com foco no Ensino Médio, deverá atender prioritariamente aos jovens, tanto das comunidades do Assentamento quanto das circunvizinhas, por isso a abrangência territorial de atendimento da escola é uma especificidade que deverá ser considerada. Os jovens que a frequentam têm em comum o fato de serem camponeses (as). Contudo, diferenciam-se, dentre outras características, pela diversidade de contextos específicos das comunidades de origem (semiárido, zona costeira - marisqueiros, ribeirinhos, pescadores - territórios turísticos, territórios agropecuários), por um lado, enriquecendo o universo escolar pela diversidade de experiências, mas, por outro, tornando mais complexa a relação escola-comunidade.²⁷

²⁷ Os educandos e as educandas da escola Francisco Araujo Barros são oriundos das comunidades; Brilhante, Comundongo, Trapiá, Touro, São Gabriel, Santo Antonio, Assentamento Macaco II, Batedeira, Vila do Coco, Patos, Morro dos Patos; assentamento: Pachicu, Patos Bela Vista, Salgado Comprido, Lagoa do Jardim, Canaã Melancias, Macaco II, Lagoa do Mineiro; comunidades indígenas, Aguapé, Varjota.

Os educadores e educadoras envolvidos nesta escola são integrados à rede estadual de ensino, concursados ou contratados, com formação em nível superior e habilitados ou com experiência comprovada para o ensino nas áreas específicas do ensino médio, prioritariamente moradores do assentamento ou com vínculo com o campo e compreensão da Educação do Campo, sendo capazes de trabalhar a sensibilização de seres humanos, reeducando-se nas relações de seus valores, participando de um processo construído coletivamente pelos educadores e educadoras nele inseridos, rompendo com a visão de repasses de conteúdos e se desafiando a trabalhar saberes e a tratar pedagogicamente a luta, o trabalho e a vida.

Considerando a proposta da Educação do Campo, ainda não contemplada regularmente na formação acadêmica dos cursos de formação de educadores, compreende-se que os educadores da Escola Francisco Araujo Barros estarão em permanente processo de formação, com ênfase no projeto de campo e de educação do campo, atividade fundamental para a implementação deste projeto de escola, sendo indispensável o interesse dos educadores para essas atividades.

Por seu caráter assumidamente político, a Escola do Campo exige educadores comprometidos com a luta dos movimentos sociais do campo, que sejam éticos e dedicados ao estudo e à pesquisa.

Seu núcleo gestor é formado por educadores e educadoras comprometidos com a Educação do Campo e com o desenvolvimento do assentamento, que veem a gestão como serviço público e não como exercício privado do poder. Os educadores enquanto animadores e coordenadores do diálogo, da participação, da democracia e da gestão coletiva zelam pelo projeto da escola do campo, tanto no seu cotidiano como nas lutas necessárias em sua defesa. E, por fim, há ainda os funcionários, que participam do núcleo gestor da escola, colaborando na organização, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas desenvolvidas pela escola.

2.2.5. O Processo de Implementação do PPP na Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros: possibilidades e limites

O Projeto Político Pedagógico inicia-se a partir de um ideal e caminha, passo a passo, até transformar-se em realidade, dessa forma é diferente de um planejamento pedagógico, ou seja, é um conjunto de princípios que orientam a elaboração e a execução dos planejamentos,

por isso envolve princípios que são mais permanentes, os quais mostram e definem a identidade da escola.

Vale ressaltar os três grandes pilares que alicerçam todos os projetos políticos pedagógicos: 1. fundamentos ético-políticos (valores); 2. fundamentos epistemológicos (conhecimento); 3. fundamentos didático-pedagógicos (relações); ainda são levados em consideração os seus princípios e identidades, dentre outras características. O PPP não precisa ser feito anualmente, mas é avaliado constantemente por ser um plano em permanente construção que se vincula ao financiamento, no entanto, o projeto pedagógico da escola é que traça os seus pressupostos e objetivos a serem cumpridos (por isso estes devem ser bem definidos).

O Projeto Político Pedagógico dentro de sua estrutura deve adotar algumas orientações de acordo com o modelo da Secretaria de Educação Básica²⁸.

O Projeto Político Pedagógico é um projeto voltado para a formação humana e, portanto, o orientador do processo de formação e da condução pedagógica da Escola, sendo de fundamental importância para o desenvolvimento de uma boa prática educativa e inovadora, capaz de pensar diferente e com perspectivas. Segundo concepção de Machado (2008):

Pensar a escola hoje é pensar no vínculo entre o que fazemos e o como fazemos a prática de educadores. É pensar como os projetos governamentais se expressam como políticas públicas, tratando de Projeto Político Pedagógico (PPP) como política pública para a educação do campo brasileiro. De modo geral, a constituição e implementação do PPP têm sido uma política de governo e não uma política pública, o que impede muitas vezes a sua continuidade (MACHADO, 2008, p 47)

²⁸ Apresenta a seguinte estrutura: Apresentação, onde trazem em síntese suas finalidades; Justificativas; Histórico da escola-identificação; Apresentação da visão de mundo, visão de futuro, de valores, da missão e dos objetivos gerais da escola; fundamentos epistemológicos (conhecimento); fundamentos didático-pedagógicos (relações), estratégia de ações pedagógicas e administrativas; Estrutura operacional (funcionamento/andamento da escola), matrículas, organização das classes, organização dos tempos escolares, proposta curricular, avaliação de aprendizagem, demanda de educação continuada, anexos, considerações finais.

O Projeto Político Pedagógico nos permite pensar em como fazemos a prática pedagógica, e nas ações nas quais o processo educativo se baseará em toda organização da escola nos diversos aspectos formativos, administrativos, políticos e pedagógicos e isso é muito importante para que se tenha uma dimensão do todo da escola e da sua comunidade.

O projeto político pedagógico nasce da necessidade de construir a escola constantemente, renovando o antigo e projetando o novo com a participação de todos. É uma discussão ampla para se buscar soluções na qualidade do ensino, o objetivo é dar suporte para a escola sanar os problemas com a ajuda da comunidade, com opiniões e participação dos educadores. Ele é a vida da escola e tem que transcorrer respeitando todos os espaços educativos para dar certo (SOUZA, 2006, p. 44).

Consta que os movimentos sociais e organizações populares foram os protagonistas da educação do campo, educação esta que vem a proporcionar que todos/as agricultores/as tenham acesso ao conhecimento científico, o que nos foi negado em todo percurso da história educacional no Brasil.

Além da atual LDB, a Constituição Federal de 1988 garante certo grau de autonomia que constitui um estímulo para que os professores, educandos, funcionários e comunidades vinculadas à escola de 1º e 2º graus desenvolvam seus projetos educacionais, levando em conta suas reais necessidades e recursos disponíveis.

Neste sentido:

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p-26).

A educação do campo parte de conceitos que se fundamentam na prática educativa desenvolvida nos movimentos sociais, nas diferentes organizações que atuam com educação, e a LDB 9394/96 determina em seu art.1º que:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Isto não garante a efetivação da educação do campo, mas dá direcionamentos para que seja reconhecida sua especificidade.

Não se trata de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola, e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo (CALDART, 2002).

Neste sentido, é importante reconstituir o processo de construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, buscando relacioná-lo com as concepções de Educação do Campo, tendo como referência a proposta construída pelos próprios sujeitos do campo e suas organizações. A construção do PPP é de fundamental importância para a autonomia da escola, considerando-se suas questões sociais e educacionais na perspectiva de uma transformação.

Na escola é essencial que se tenha o Projeto Político Pedagógico, no caso de um assentamento, vinculado ao Projeto Pedagógico da Educação do Campo, pois a escola de assentamento de reforma agrária tem como objetivo buscar a melhor qualidade da educação, no intuito de contribuir para a emancipação da classe trabalhadora. Através da produção de conhecimento e da valorização do saber é que se amplia a formação e a construção da consciência crítica.

A perspectiva vivenciada na proposta de educação do campo vem sendo uma das buscas mais almejadas pelas escolas nas áreas de assentamentos de reforma agrária, uma educação alternativa e diferenciada das escolas existentes, voltada para a realidade local dos educandos e que atenda as necessidades dos camponeses, onde todos se sintam parte do processo de aprendizagem dessa construção contínua, sendo que isso se constitui passo a passo pelos sujeitos do campo.

À medida que se visualiza o PPP é possível perceber o percurso

deste aos dias atuais, basta olhar o processo em construção e os rumos de sua implementação, o processo de aprendizagem, o espaço da sala de aula, a relação da escola com a comunidade, o processo de acompanhamento, a busca da superação dos limites, a organização e o trabalho escolar assim como a gestão da escola.

Entendemos por organicidade [as] relações entre cada uma da parte de um todo, como se fosse um corpo vivo, entre si e com o todo. Ninguém pode perder a noção do conjunto e isso só é possível quando se sabe como funciona e a finalidade de cada uma das partes do todo e qual o seu papel em vista da realização dos objetivos estratégicos da organização (Caderno do ITERRA, 2007. p. 47)

A participação dos camponeses nesta construção permite alargar o pensamento camponês, na luta pelo direito à educação, assim como da responsabilidade que todos devem assumir no processo educativo onde suas comunidades estão inseridas. Já dizia a companheira militante do MST, Maria de Jesus dos Santos Gomes, durante uma reunião do coletivo estadual de educação em 2014 onde estivemos presente, que “*A Educação do Campo sem os movimentos sociais é um Mobral, uma proposta neoliberal, a educação do campo tem que ser vista como uma política pública e ter claro que essa proposta de educação vem junto com a Reforma Agrária*”.

A implantação do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo precisa estar inserida na dinâmica do movimento organizativo da comunidade e seu envolvimento nesta elaboração. Compreendendo assim o processo de educação transformadora, o mesmo não acontece só à luz das teorias libertárias, se faz necessário haver um movimento de construção, de experimentação de vivências de experiências inovadoras, construção da vivência dos direitos.

Desta forma, organizaram-se diversas maneiras de pôr em prática a proposta de educação do campo na escola Francisco Araújo Barros, e uma destas formas foi a organização da Proposta Metodológica (PROMET) que sintetizou as partes fundamentais do PPP de forma clara para facilitar a sua visualização e acompanhamento do processo de implantação da proposta e ser estudada por todos os sujeitos envolvidos.

Assim, temos:

a) OBJETIVOS DA ESCOLA

- Garantir o direito à educação de ensino médio aos educandos e educandas das áreas de Reforma Agrária e comunidades camponesas circunvizinhas, visando à formação integral e a intervenção na realidade objetivando sua transformação e emancipação humana;

- Desenvolver nos educandos e educandas a capacidade de análise crítica na interpretação da realidade das quais estão inseridas, buscando interar-se através da pesquisa e da integração entre as diferentes áreas e níveis do conhecimento;

- Garantir o acesso à educação especial integrada e regular com as condições materiais e de capacitação pedagógica dos educadores (as);

- Contribuir com a Agricultura Camponesa e a Reforma Agrária a partir da matriz tecnológica da agroecologia e das tecnologias de convivência com o semiárido, buscando superar o baixo nível tecnológico e as desigualdades sociais da população camponesa;

- Fortalecer a cultura popular nos diferentes aspectos: da memória, das lutas, da alimentação, da música, do folclore, na convivência social, dentre outros, buscando o resgate e o cultivo de uma cultura de liberdade dentro das matrizes formativas;

- Participar da construção de um projeto de campo dentro da visão e concepção de desenvolvimento alternativo das organizações camponesas vinculadas aos movimentos sociais;

- Envolver, de forma permanente, a comunidade e os Movimentos Sociais nas tomadas de decisões e nas ações da escola que ambos promovam.

b) OBJETIVOS DO ENSINO MÉDIO

- Aprofundar a formação humana na compreensão teórico-prático das ciências, que permita aos educandos e educandas entender a formação social, econômica, política, ambiental e cultural da sociedade, da natureza, e das diferentes dimensões da vida humana, assim como da luta social específica de que são herdeiros e ou da qual fazem parte;

- Implementar a formação para o trabalho, através da participação nos processos produtivos do campo experimental da Agricultura Camponesa, da Reforma Agrária e nas alternativas de geração de renda e vivência da cooperação como um dos eixos articuladores do currículo;

- Construir metodologias que permitam uma articulação real entre ciência e tecnologia, tendo a realidade concreta como objeto da construção do conhecimento e da intervenção social feita pelos jovens;

- Desenvolver na gestão da organicidade a vivência da coletividade em todas as dimensões da formação (críticidade, dialogicidade, análise e interpretação da realidade, soluções de problemas etc.);

- Preparar a juventude para sua permanência no campo com qualidade de vida, lutando por acesso ao ensino superior como continuidade de sua formação profissional. (PPP. ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2012, p.34).

Como materializar estes objetivos na ação pedagógica e didática na prática? Seguindo a questão, o primeiro passo é a apropriação, por parte de toda a comunidade escolar, do PPP e da PROMET, detalhando as intencionalidades e os valores que a escola prima cultivar. Foi ressaltado da PROMET um pequeno recorte do PPP que será apresentado a seguir:

VALORES. A escola do campo, concebida nesse projeto pretende contribuir com a formação de um novo homem e uma nova mulher, sujeitos de uma nova sociedade, superando os valores do individualismo, do egoísmo e do consumismo, raízes da exploração dos seres humanos, que produz miséria e violência; e da destruição ambiental, que ameaça a vida em todo o planeta. E que se afirma formadora de um ser humano criativo, autônomo e solidário. Sujeito histórico, capaz de compreender criticamente a realidade na qual está inserido, para nela intervir

coletiva e solidariamente, em busca do bem estar de todos (as); respeitando e defendendo a vida em todas as suas formas; valorizando a memória e a cultura camponesa; e preservando a natureza, da qual faz parte.

Nesse sentido, esta escola, por estar inserida no contexto de luta pela reforma agrária, deve ser um espaço de reflexão e elaboração, com intuito de promover um projeto socioeconômico para o assentamento e a Região. Deve, portanto, ser um espaço de luta constante contra o latifúndio e o agronegócio, no intuito de fomentar a vida e a produção agroecológica, sendo o contraponto ao modelo de agricultura capitalista. (ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2012, p.08).

Na perspectiva de fazer um melhor agrupamento dos conteúdos, possibilitando um tempo concentrado, optou-se por adotar a semestralidade, através de vários momentos de estudos envolvendo o coletivo de educação, toda a comunidade escolar e envolvendo parceria com a SEDUC. Foi um momento de visita e aprendizagens das experiências em andamento, e após várias reflexões decidiu-se realizar na prática e aprender com os erros e acertos, de acordo com a filosofia da seguinte proposta:

SEMESTRALIDADE POR ÁREA. A semestralidade é uma das formas de organização curricular que permite romper com a fragmentação do ensino, organizando os componentes curriculares da base nacional comum e diversificada por unidades pedagógicas semestrais. Em nossa matriz curricular a semestralidade tem como pilar a materialidade da vida dos educandos desde a produção do conhecimento até as bases das ciências com referência no inventário da realidade.

Esta forma reduz o número de turmas por educador garantindo o maior vínculo do educador com os educandos (as) e, conseqüentemente exige uma prática pedagógica de pesquisa e planejamento permanente. Na relação entre educadores e educandos esta possibilita o acompanhamento pedagógico cotidiano, a

participação, a apreensão dos conhecimentos, a dedicação aos estudos e ao diálogo.

Na distribuição dos componentes curriculares por semestres, alguns se alternam e outros ocorrem em todos os semestres, tais como língua portuguesa, matemática e educação física, da base comum; e organização do trabalho e técnicas produtivas; práticas sociais e comunitárias; projetos, estudos e pesquisas, da parte diversificada. ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2012, p.61.

A dinâmica da semestralidade ficou comprometida em nossa escola, devido a vários problemas enfrentados referentes à transferência, processo de lotação no sistema e problemas de admissão de novos educandos, desta forma, no ano de 2013 optou-se pela não adesão da metodologia da semestralidade.

Faz parte da metodologia de condução da escola e está posto no PPP a fins de implantação, a organização dos tempos educativos, defendidos pela escola Francisco Araújo Barros, a qual definiu os tempos educativos que ocorrem dentro do cronograma de estudo da escola, alguns integrados com as disciplinas, outros em tempos pedagógicos paralelos, como o caso das oficinas que acontecem nas quartas feiras quinzenalmente na última aula da tarde, o tempo leitura que é semanal na terceira aula da manhã de toda sexta feira, o tempo seminário vinculado à orientação dos componentes curriculares da base comum e diversificada, entre outros.

A Escola do Campo, compreendida como lugar de formação humana, ocupa-se pedagogicamente das diversas dimensões da vida. Ultrapassa, portanto, o restrito espaço-tempo da sala de aula para constituir uma diversidade de tempos e espaços educativos nos quais todos os tempos e espaços precisam ser assumidos pedagogicamente por toda a comunidade escolar e suas formas organizativas. Nesse sentido, instituiremos os seguintes tempos educativos:

Tempo Formação e Mística. Este é o momento para conferência das turmas, mística coletiva, interação dos educandos, espaço de informes, cantar hinos e hasteamento das

bandeiras. Acontecerão a cada quinze dias com toda a comunidade escolar e a cada quinze dias por turma.

Tempo Aula. Tempo diário destinado aos estudos dos componentes curriculares previstos no PPP, conforme cronograma das aulas e incluindo momentos a ser destinados a outras atividades educativas.

Tempo Estudo Individual. Tempo destinado à leitura individual e ao registro das vivências, reflexões e aprendizados construídos na escola, bem como ao estudo em grupo, a ser definido conforme a demanda da escola. Ele tem a finalidade de incentivar ao educando criar o hábito de leitura e estudo, acesso a biblioteca, pesquisa na internet, registro das vivências, reflexões e os aprendizados construídos na escola, momento de busca de ajuda as dificuldades surgidas no processo de aprendizagem.

Caderno de Campo – Cada educando terá um caderno de campo, onde fará a reflexão escrita sobre as aprendizagens adquiridas no campo experimental e nas atividades de trabalho, o mesmo permanecerá na escola para acompanhamento da coordenação da escola.

Tempo Trabalho. Visa o aprendizado através do trabalho, da compreensão da organização e desenvolvimento do processo produtivo. É o tempo previsto para colocar em funcionamento o campo experimental da agricultura camponesa; as unidades de produção assumidas pela escola; o auto trabalho, através das equipes e a partir das necessidades coletivas; e as oficinas produtivas.

As atividades deste tempo serão distribuídas entre:

Mandala, Mural, Limpeza, Embelezamento, Pomar.

Tempo Oficina e Atividades Culturais. Tempo destinado a atividades culturais, vivências e lazer que produza o saber a partir do fazer, que promovam a construção de habilidades necessárias ao trabalho educativo, principalmente as de caráter artístico-culturais.

Tempo Seminário. Tempo destinado a atividade que permite o aprofundamento e o debate de temáticas específicas de interesse para a formação dos(as) educandos(as) vinculados aos desafios da realidade local. Temas ligados as disciplinais e conduzido no período das aulas, acompanhado por os professores.

Tempo Organicidade. Tempo destinado à gestão da escola; aos diversos processos organizativos e às demais tarefas delegadas através das instâncias (núcleos, equipes, assembleia,). Acontecerá reuniões a cada quinze dias com a coordenação geral e a cada quinze dias com os núcleos e sempre que necessário.

Tempo Esporte e Lazer. Tempo destinado a atividades esportivas e recreativas, de acordo com a orientação do professor da disciplina. (Idem).

Imbuídos de sonhos, esperança e crença na educação, bebeu-se nas fontes de ensinamentos de Paulo Freire ao tratar da pedagogia do oprimido em que se afirmava a importância do oprimido reconhecer a sua situação de opressão e procurar formas de saída desta e tornar-se sujeito capaz de intervir na sua realidade, acreditando no ditado popular que diz que *a forma forma(educar)*, ou seja, que o jeito como se organizam as tomadas de decisão e participação nos processos educativos de maneira democrática, é formativo e educa através da prática. Optou-se então em trabalhar nesta escola a seguinte estrutura organizativa:

Estrutura Organizativa da Escola.

Assembleia Geral da Escola

É a instância máxima da comunidade escolar onde é promovido discussões entre os núcleos de base, coletivos e colegiados e suas propostas encaminhadas à assembléia geral para deliberação que assegure a aprovação de decisões coletivas. A assembléia geral realiza-se bimestralmente, ou quando necessário for para encaminhamentos de questões inerentes à escola. (Idem).

Coletivo de educandos/as (Coordenação dos núcleos)

Da Coordenação dos Núcleos será

escolhido dois por turma para o coletivo de coordenação de turma onde se juntam as representações de todos os turnos. Deste coletivo serão escolhidos dois educandos (um adolescente e uma adolescente) por serie para representar os demais no Colegiado de Gestão da Escola.

Núcleo de Base (NB)

O Coletivo de Educandos é formado por todos os educandos e educandas do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio, que se auto organizarão em cada turma, e entre os vários coordenadores de núcleos será escolhido um educando e uma educanda de cada ano para representar os estudantes no colegiado da escola.

O Núcleo de Base (NB) é o centro, o inicio da estrutura de auto organização dos educandos e educandas composto por 07 a 10 participantes, que escolherão um casal para a coordenação do núcleo de base e exercerão as seguintes funções:

- Ser um espaço de convivência, auto-organização dos educandos/as;
- Ser um lugar de estudo, discussão, encaminhamentos e cooperação entre os educandos e educandas dentro da Escola do Campo;
- Fortalecer a coletividade da turma;
- Planejar e realizar as tarefas coletivas;
- Contribuir com a organização da sala de aula (desde a animação a organização do ambiente);

Os Núcleos de Base - NBs irão realizar encontros semanalmente para levantamento de pontos a serem debatidos unificados na coordenação de cada ano do ensino médio e levados como sugestão para o Colegiado de gestão da Escola do campo. (Idem).

Também faz parte da estrutura organizativa da escola o Coletivo de Educação do Assentamento. O Coletivo de Educação do Assentamento Lagoa do Mineiro possui a seguinte composição: representantes das comunidades, do Colegiado Gestor do assentamento, do Núcleo Gestor das escolas, da equipe de assistência técnica, Agentes de Saúde, líderes da Pastoral da Criança, representantes dos

educandos(as) e educadores(as), do Setor de Educação da Brigada do MST Francisco Araújo Barros na região com as seguintes atribuições:

- Trabalhar a articulação da comunidade com a escola e da escola com a comunidade;
- Representar no Colegiado Gestor do assentamento a escola do campo;
- Participar do processo pedagógico dos planejamentos, formação dos educadores e educadoras, dentre outras atividades organizadas pela escola;
- Garantir o direito à Educação de qualidade através das lutas e mobilizações junto ao Município e ao Estado;
- Realizar proposições que inovem o trabalho pedagógico da Escola;
- Atuar no sentido de garantir a implementação das linhas políticas, princípios pedagógicos, filosóficos e organizativos vinculados à Educação do Campo e às lutas sociais;
- Articular a implementação junto à rede de escolas municipais e estaduais do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo;
- Contribuir para a realização de intercâmbios entre escolas do assentamento e do campo e ensino fundamental;
- Realizar as relações públicas com a sociedade;
- Buscar parcerias junto com o Setor de Educação Estadual do MST, Secretaria de Educação Estadual e Municipal para trabalhar a Formação Continuada da comunidade escolar²⁹.

Por sua vez, o Colegiado de Gestão da Escola é formado pelo Núcleo Gestor (Coordenação Pedagógica, Diretor[a] e Secretário[a]), dois educandos por ano do ensino médio ou cursos que venham a funcionar na Escola, dois do coletivo de educadores (as) da escola, dois membros do Setor de Educação do assentamento, um pela coordenação do Setor de Educação da Brigada do MST, um membro do colegiado gestor e dois representantes dos funcionários. Nesta condução coletiva do colegiado de gestão, a função é garantir a gestão participativa compartilhada conforme PPP (2012):

- Acompanhar o cotidiano da escola, garantindo a implementação do Projeto Político e Pedagógico, do Regimento Interno, das decisões tomadas no Setor de Educação e no Colegiado Gestor do Assentamento com base nas linhas definidas na Assembleia Geral da Escola;

²⁹ Os encontros do Setor de Educação ocorrerão mensalmente ou quando houver necessidade de decisões coletivas extraordinárias.

- Promover a interação institucional entre Escola, Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE, Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC e Secretaria de Educação dos Municípios de Itarema e outras instituições;

- Garantir os planejamentos pedagógicos e a formação continuada de toda comunidade escolar;

- Coordenar a realização de eventos de forma compartilhada com os coletivos;

- Promover a socialização de informações através de mural, rádio escola, divulgação das principais notícias do dia, juntamente com os educandos(as) e educadores(as).

- Zelar pelo envolvimento da Comunidade escolar, do Assentamento Lagoa do Mineiro e as comunidades no cuidado com o patrimônio da Escola;

- Impulsionar a vivência da mística, dos valores, da solidariedade e indignação diante das injustiças, do amor ao estudo, pertença à luta pela Terra, o valor da memória histórica de que somos herdeiros de tantas lutas, de resistências e revoluções;

Ainda, tratando-se das atribuições, a Unidade Executora (Diretor, Coordenador Pedagógico, Secretário Geral) terá a função de executar as decisões tomadas pela coletividade em articulação com CREDE e SEDUC.

Como instância da comunidade escola com sua representatividade, conta-se também com o coletivo de Educadores e Educadoras. O coletivo de Educadores (as) da Escola são formados por todos os educadores e educadoras dos Componentes Curriculares organizados por área do conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Sociais, Ciências Agrárias). Este coletivo tem como atribuições:

- Ser um espaço de levantamento de pontos de discussão, aprofundamento e encaminhamento das questões relacionadas à Escola do Campo, seu funcionamento, sua participação como sujeito deste processo no Assentamento, nos Movimentos Sociais;

- Realizar inventário da realidade para elaborar Eixos Temáticos de estudos a serem trabalhados na escola;

- Garantir planejamentos periódicos: Semestral para planejamento mais amplo, mensais e quinzenais para o desdobramento do primeiro;

- Fortalecer a coletividade dos educadores/as;

- Realizar pesquisas e trabalhar a formação permanente dos educadores/as;

- Zelar pelo cumprimento das diferentes atividades e funções

desempenhadas por cada educador/a;

- Ser em espaço de planejamento das aulas e das ações em que a Escola está envolvida;

- Escolher um coordenador e uma coordenadora para o Coletivo;

- O Coletivo de Educadores e Educadoras realizará reuniões semanais para levantamento de pontos a serem debatidos junto à coordenação para serem debatidos no Colegiado de gestão da Escola do campo.

- O Coletivo de funcionários/as fará encontros semanais para levantamento de pontos a serem debatidos e levados como sugestão para o Colegiado de gestão da Escola do campo.

Esse processo orgânico tem “uma estrutura horizontal de decisão em escala em que se prioriza a organização de toda a base em núcleos e nos demais espaços que têm funções bem definidas, em vez de uma estrutura vertical em níveis em que se prioriza a organização da instância superior deixando a coordenação sem importância e os núcleos sem saber sua função” (Caderno de Educação do ITERRA Nº 09). O esforço de condução da organicidade parte da intencionalidade pedagógica planejada e assumida por todos que a compõe.

A Organização dos espaços escolares segue a seguinte estruturação:

Biblioteca: É um espaço disponível à comunidade escolar e local no qual os sujeitos poderão fazer pesquisas diurnas semanais, de acordo com o funcionamento da escola aos finais de semana.

Laboratório de informática: Atenderá os EDUCANDOS da unidade escolar e à comunidade, acompanhados por um professor mediante um calendário.

Laboratório de ciências: É um espaço organizado que disponibilizará materiais como produção de conhecimentos na relação prática-teoria

Quadra esportiva: É um espaço coletivo que será usado pela escola para uso pedagógico e esportivo, estando disponível à comunidade para possíveis eventos.

Anfiteatro: É um espaço disponível às expressões culturais da comunidade escolar.

Sala de vídeo: Espaço destinado a atividades de estudos com materiais audiovisuais complementares às disciplinas curriculares e ou atividades de formação política com a escola e a comunidade.

A organização em equipes se faz necessária envolvendo todos na condução da escola.

Disciplina:

A equipe de disciplina tem como função ser uma instância organizativa, responsável em acompanhar todos os atos indisciplinados ocorridos nesta unidade escolar, deverá ainda analisar os problemas e propor soluções, assim como encaminhar para o colegiado de gestão da escola.

Mística:

Equipe responsável por fazer o cronograma das místicas, ajudar na realização das místicas gerais da escola, motivar o embelezamento da escola como um espaço místico e motivador da cultura do campo.

Comunicação:

Equipe responsável pela organização do mural durante o tempo trabalho, responsável pela condução da caixa de som, nos momentos de intervalo, e da circulação dos informes nas salas de aulas nos murais internos das salas.

Esporte:

Equipe responsável pela organização das partidas de futebol nos momentos de intervalo, responsável para programar momentos esportivos e levar a discussão no colegiado de gestão da escola.

Limpeza:

Equipe responsável por organizar o cronograma de limpeza, dos banheiros durante os banhos, da sala de aula durante os dias integrais e do pátio durante a refeição do almoço.

Reforço:

Equipe de estudantes de apoio que ajudarão aqueles com mais dificuldades durante o tempo de estudo individual para que não tenham nenhum aluno reprovado no final do ano letivo.

Alimentação:

Equipe responsável por organizar o cronograma de alimentação das turmas durante o tempo integral, já que a mesma acontecerá por turmas e terá um calendário rotatório, assim como motivar a mística da partilha do pão durante as refeições (oferendas e agradecimento)

2.2.6 Campo Experimental: instrumento de estudo, pesquisa e vivência.

Ao discutir sobre como colocar em prática uma proposta de educação em uma escola do campo, conquista da classe trabalhadora camponesa, tentamos responder algumas questões indagadas, tais como: que tipo de vínculos e aproximações da escola com práticas agrícolas de

fortalecimento da agricultura camponesa pretendemos alcançar? Qual o vínculo da escola com a agroecologia?

Chegamos ao consenso de que era preciso ter um espaço de estudo, pesquisa e experimentações, onde se fortalecesse a construção do conhecimento apropriado à realidade dos camponeses, de tal forma que transformasse a lógica do trabalho penoso do camponês, onde a tecnologia e o conhecimento possam contribuir para o jeito de fazer agricultura com melhores condições de trabalho e convivência harmônica com a natureza.

Chegamos à conclusão que esse espaço deveria chamar-se **“Campo Experimental da Agricultura Camponesa e da Reforma Agrária Popular”** de acordo com a concepção de educação e de escola libertadora, e vendo como colocar tudo isso em prática, avançamos na compreensão de que a escola do campo é a escola de formação do homem e da mulher camponesa, pessoas que vivem do seu trabalho nas comunidades rurais com uma relação direta com os recursos naturais, nas mais variadas formas. É a escola de um campo em construção, do território de vivência dos camponeses, território de disputa pela efetivação da reforma agrária, e espaço da agricultura camponesa em uma sociedade cada dia mais “modernizada” que adota o pacote do capital, assumida por um modelo conservador e voraz, amparado e financiado pelo estado e pelo poder político em nosso país.

Para que tudo isso de fato se efetive, é preciso construir uma relação orgânica com a cultura, o trabalho, as lutas, a vida no campo, criando uma cultura do saber cuidar, preparando as futuras gerações, socializando conhecimentos, como aqueles no centro de animação comunitária. Como parte da estratégia de por em prática essa proposta, fruto de uma construção coletiva, propomos a constituição dos campos experimentais da agricultura camponesa e da reforma agrária como lugar de encontro da educação com a produção, da teoria com a prática, a partir de uma área específica de produção, mas também dos diversos outros espaços produtivos.

O campo experimental se tornaria território do ensaio, da experimentação, da pesquisa, da construção de novas alternativas tecnológicas apropriadas, da organização coletiva, da cooperação para o trabalho, de experimentação do novo campo em construção: da agroecologia, da sustentabilidade ambiental, da soberania alimentar, da convivência com o semiárido, da resistência cultural, um espaço educativo e pedagógico “novo”.

O campo experimental é mais do que uma área específica de um espaço físico, torna-se uma estratégia de um conjunto de ações de

fortalecimento da agricultura popular camponesa e da reforma agrária, a partir da escola. Um espaço onde experimentamos, pesquisamos, inventamos tecnologias voltadas para a agricultura camponesa a partir da realidade produtiva de cada comunidade, conforme destaca o próprio documento do PPP:

O campo experimental relaciona-se com a produção na identificação dos seus desafios e na busca de alternativas, relacionando o estudo, a pesquisa e o trabalho como espaço de encontro dos(as) trabalhadores(as) camponeses(as), dos agrônomos e técnicos agrícolas, dos educadores e estudantes e de pesquisadores de instituições que produzam conhecimentos no campo da agricultura camponesa. Portanto, identificam necessidades que partem da produção; pesquisam, experimentam, desenvolvem alternativas e disseminam junto às comunidades. Por outro lado, relacionam-se com a escola como espaços para atividades a serem desenvolvidas em tempos educativos específicos para o estudo e a prática do trabalho camponês, numa perspectiva interdisciplinar onde o trabalho constitui-se em unidade complexa de conhecimento que identificam saberes das diversas áreas específicas do conhecimento.

O campo experimental é um bem precioso de todos e todas, vinculados aos recursos naturais (terra, água, rios, açudes e riachos.) da região. É parte da estratégia de fortalecimento da agricultura camponesa e familiar e da reforma agrária, visando à melhoria da vida e da renda das famílias. (PPP, ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2012, p.56).

A ideia do campo experimental é transformar o mesmo em um espaço educativo, procurando despertar e vivenciar com os educandos e educandas o amor à terra, o ser curioso que motiva a pesquisa e a descoberta, a apreensão dos conhecimentos existentes das técnicas agrícolas, agroecológicas, valorizando as experiências produtivas existentes, visando a socialização prática dos conhecimentos apreendidos com as famílias dos estudantes das comunidades da região conforme enfatiza o PPP da escola.

Esse vínculo entre as práticas e o espaço de vivências da realidade tem como princípio organizativo a cooperação que será estimulada através das diversas formas implantadas na escola (equipes, núcleos, turmas), desde o colegiado de gestão da escola e da avaliação constante de cada ação realizada.

As atividades de condução do campo experimental se efetivam a partir do tempo trabalho e do componente curricular Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas articulando-se com a comunidade escolar, para o acompanhamento e manutenção do mesmo. As aulas são distribuídas levando em consideração duas horas semanais de teoria e duas de prática, envolvendo todas as turmas da escola e seus educadores/as. Poderão, ainda, ser desenvolvidas atividades relacionadas ao campo, nos espaços mapeados no inventário da realidade existente nas comunidades e assentamentos do entorno da escola, que servirão de espaço de estudo e apoio à pesquisa, sendo que a escola articulará ações de estudos e pesquisa, sob a orientação dos respectivos educadores.

As atividades do campo experimental deverão ser planejadas por equipes multidisciplinares, envolvendo o técnico agrícola ou agrônomo responsável pelas atividades do campo experimental e demandam dois níveis de planejamento: um mais estratégico, envolvendo o setor de educação e produção e outro operacional, envolvendo educadores, educandos e técnico responsável. (PPP, ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2012, p.57).

A produção fruto deste trabalho será destinada à complementação da alimentação escolar, podendo ser ainda socializada com as famílias dos estudantes e utilizada em ações planejadas pela escola.

Nesta trajetória de luta pela a terra por direitos sociais historicamente negados a classe trabalhadora, e historicizando a experiência presente, compreendendo o que somos hoje e o que poderemos vir a ser, faz-se necessário reafirmar a importância da Reforma Agrária Popular, pois a mesma se insere na luta de classe contra o modelo do capital para a agricultura brasileira. É mister reafirmar a escola vinculada ao projeto histórico que assumimos enquanto trabalhadores e trabalhadoras da classe camponesa. Como explícita DINIZ (2010) ao afirmar o camponês enquanto classe.

Portanto, ao optar trabalhar com o conceito de camponês, entendemos que o campesinato é uma classe social que se reproduz no interior do capitalismo. Conforme analisamos anteriormente, a luta pela terra é a luta contra a sua extinção e, portanto, é a luta por sua recriação [...]. (DINIZ, 2010, p. 38)

Frente à questão agrária brasileira e o poder político estabelecido em nosso país, contraditoriamente os camponeses se afirmam na luta pela terra e na defesa de seus territórios em suas organizações sociais, como o MST entre outros.

A estratégia do campo experimental é o ponto de partida desde a escola para materializar estas lutas, enfrentamentos e construções pela reprodução de um modelo de agricultura camponesa, alargando para além dos dez hectares de terra, o que fortalece nosso entendimento na teoria e na prática.

3. CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO E AGRICULTURA CAMPONESA: CONTEXTOS E ENFRENTAMENTOS

*Enquanto dormiam as consciências
Nós nos levantamos
E dissemos com os passos
Que era possível vencer.
(Ademar Bogo)*

A formação do campesinato brasileiro historicamente é marcada pela expropriação do latifúndio/agronegócio e pela recriação em suas lutas pelo direito à terra e a permanência no campo. A partir deste cenário, vamos buscar entender as contribuições da educação e a luta dos sujeitos do campo que defendem o projeto de agricultura camponesa. Especificamente, pretendemos discutir a relação entre educação e campesinato face aos estudos da experiência na Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros, vinculada à rede pública de ensino do estado do Ceará e ao MST. Desta forma faz-se necessária a compreensão do contexto histórico envolvendo as categorias historicidade, totalidade e contradição que acompanharam todo o processo de levantamento e análise dos dados, situando os dois projetos de campo e de educação na atualidade.

3.1 As bases para compreensão dos dois projetos de campo e de educação na atualidade.

3.1.1 O projeto do Agronegócio e a agricultura camponesa: dois modelos antagônicos

Como já mencionado, o momento atual do campo brasileiro está marcado pela disputa entre dois projetos antagônicos: um que defende e luta pela consolidação do campo como lugar da vida, da produção de alimentos limpos, do território camponês e da Reforma Agrária; o outro representado pelo agronegócio, a nova expressão da agricultura capitalista sob o controle do capital financeiro internacional, e das transnacionais da agricultura que estabelecem o campo brasileiro como lugar de produção de lucro, da monocultura para exportação, baseada no uso de alta tecnologia, de grandes áreas de terras com número reduzido de mão de obra, uso excessivo de agrotóxicos, na manipulação

genética³⁰ e transgenia³¹, na privatização das sementes transgênicas e na padronização dos alimentos, conforme chama a atenção Pinheiro Machado (2014). Reflexões e denúncias semelhantes foram debatidas e tornadas públicas nos encaminhamentos da *VI Conferência de La Via Campesina*, de 09 a 13 de junho de 2013, ocasião em que se firmou o documento denominado “O Apelo de Jakarta”³².

Se os recursos naturais são indispensáveis para a vida no campo, a sua preservação é fundamental à vida de todos os seres vivos, do campo e da cidade e em todas as partes do planeta. A democratização da posse e o uso sustentável dos recursos naturais, voltados para a reprodução da vida, são incompatíveis com o agronegócio e com a lógica capitalista.

Analisando o processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, pode-se afirmar que o país está vivenciando um momento de grandes indagações no campo, onde a agricultura é tratada como um negócio para acumulação de riqueza e de renda, tendo o controle do grande capital em diversas formas de apropriação, exploração, submissão e controle. Com a hegemonia do sistema capitalista controlado pelo capital financeiro e as transnacionais com controle do mercado mundial das principais mercadorias há uma imensa acumulação de riqueza e concentração de lucro. O programa Agrário do MST cita:

Surgiu uma aliança de classe, entre a burguesia das empresas transnacionais, os banqueiros (o capital financeiro), a burguesia

³⁰ A manipulação consiste em retirar os genes de uma cadeia de ADN [DNA], introduzindo no seu lugar novos genes. Uma pequena percentagem introduz-se no ADN [DNA]. A partir daqui temos um novo organismo geneticamente modificado, que se irá reproduzir as características adquiridas. (Fonte: <http://afilosofia.no.sapo.pt/10nprobleticosManip.htm>)

³¹ Transgênicos. Organismos geneticamente modificados é um eufemismo (palavra mais suave, Aurélio, 2004) utilizado pelas multinacionais, que é empregado generalizadamente para designar os transgênicos[...] “Organismo geneticamente modificado”. (MACHADO, 2014, p. 107).

³² Jakarta, capital da Indonésia, foi o local onde aconteceu a *VI Conferência Internacional da Via Campesina* no ano de 2013, para os camponeses/as do mundo inteiro, momento de articulação e planejamento das lutas camponesas mundiais pela sobrevivência da agricultura e eliminação da pobreza.

proprietária das empresas de comunicação de massa e os grandes proprietários de terra para controlarem a produção e a circulação das *commodities* (mercadorias agrícolas padronizadas). Como resultado esperado, controlam os preços e o volume das *commodities* em circulação, portanto, dominam os mercados e ficam com a maior margem da renda agrícola e do lucro produzido. (MST, 2014, p. 09)

No entanto, o processo de produção de toda a riqueza continua sendo realizado pelo trabalho em suas mais diversas formas, seja na agricultura, indústria ou comércio. Já dizia Karl Marx (2008) que *a única forma de produção de riqueza não é outra se não através do trabalho*. Vale ressaltar que o sistema capitalista se apropriou daquilo que é mais precioso no ser humano e que o dignifica que é o trabalho, para acumulação de riqueza a qualquer custo, desrespeitando a vida dos seres humanos e da terra, rompendo com os valores humanistas e impondo “contra valores” baseados em uma lógica consumista e de alienação das pessoas frente à capacidade de indignação das questões que afetam a dignidade humana.

Esse sistema é perverso, contraditório e destruidor. Vale a pena ressaltar a análise feita pela Via Campesina Brasil em agosto de 2013³³: *“as saídas do capital são: super exploração dos bens e recursos naturais – primeiro. Pressão sobre os territórios camponeses, tradicionais e indígenas para avanço do agronegócio e da mineração, grandes obras, barragens entre outras. Segundo: Super exploração da força de trabalho – perdas de direitos, trabalho escravo e etc”*.

O Brasil, ao longo de sua trajetória histórica, sempre esteve subordinado às grandes potências capitalistas. Florestan Fernandes, sociólogo brasileiro, chamou atenção para essa dependência interna e para perda da soberania do país.

A nossa burguesia está se mostrando impotente para lidar com os problemas-chave do país. Os problemas brasileiros são insolúveis porque essa burguesia se alia ao grande capital estrangeiro e fica sem meios materiais para resolver as grandes questões nacionais: o excedente econômico é drenado para o exterior

³³ Esse é o documento da Via Campesina Brasil, publicado em agosto de 2013.

não só na forma de juros da dívida, mas também através de outros mecanismos. (...) Não há como resolver o problema da descontração de renda nas condições de acumulação capitalista no Brasil hoje, porque o que conta é a reparação do grande capital nos centros imperiais. (FERNANDES, 2013 p. 129)

Na atual divisão do trabalho e da produção estabelecida pela crise do capital financeiro é possível dar-se conta de que *o país assume posição de produtor de matéria prima na distribuição internacional do trabalho, é dependente e subordinada à lógica do centro do capitalismo*, segundo a análise feita pela Via Campesina Brasil (2013). Essa cultura de submissão e dependência não permitiu ao país adotar uma política de desenvolvimento interno local, criando assim uma desigualdade regional visível e de impactos sócio econômicos.

No tocante à organização da produção e à organização da força de trabalho, o monocultivo foi imposto como alternativa para garantir a produtividade máxima, o que aflora ainda mais a contradição do capitalismo à medida que para garantir tais metas se substituiu a força de trabalho dos camponeses pela mecanização intensiva, assim como a ampliação do uso de agrotóxicos através da fertilização química. Assim segue a rede de articulação hegemônica do capital que perpassa pelas sementes, agroquímicos, concentração da terra, beneficiamento, marketing, distribuição, mercado.

Frente a esse modelo poderíamos perguntar onde ficam os camponeses/as? A resposta não é outra se não a afirmação de que o campesinato não cabe neste processo. Para o sistema, a alternativa possível é estes camponeses se integrarem ao “grande sistema” (e à sua lógica) e à adoção imediata do pacote tecnológico imposto para a agricultura com o único interesse de produção de matéria prima baseado na transgenia, com forte aparato da tecnologia de comunicação e apropriação dos recursos naturais (água e terra). Conforme destaca o programa agrário do MST:

Essa forma de produzir tornou-se cada vez mais dependente do adiantamento do capital financeiro, na forma do crédito rural, para financiar o acesso aos insumos adquiridos nos mercados como sementes, mudas e sêmen; fertilizantes e herbicidas químicos; agrotóxicos e hormônios; máquinas, tratores, implementos e veículos de transportes. (MST, 2014, p. 10)

Esse modelo de expansão capitalista da agricultura brasileira foi denominado de agronegócio e tem sido adotado como a principal política agrícola defendida pelo Estado, dentro dos programas governamentais.

O estado brasileiro, mais além do seu arcabouço jurídico de proteger os interesses da classe dominante, tem cumprido um papel fundamental de garantir a hegemonia do modelo do agronegócio na produção agrícola. Ele atua na garantia de transferência de recursos públicos, via investimentos e através de financiamento compulsório destinado a ele, recolhendo da poupança nacional depositada nos bancos. (MST, 2014, p. 12)

Contrapondo-se ao projeto capitalista de condução das políticas públicas para o campo brasileiro, a agricultura camponesa e o camponês não têm espaço; não cabem a agroecologia ou o pequeno agricultor no projeto de “desenvolvimento da agricultura do país”. A aliança entre agricultura e indústria e os mercados não deixam espaço para o desenvolvimento de políticas governamentais na perspectiva da autonomia camponesa, conforme nos chama atenção Carvalho (2010)³⁴.

O governo como representante do estado assume-se como provedor das políticas do capital nas seguintes ações, conforme destaca GOMES (2013): legalização e liberação da comercialização dos

³⁴ Segundo Carvalho “A construção da autonomia relativa dos camponeses perante o capital tem como uma exigência política que o próprio campesinato seja capaz, via as suas mediações de representação de interesses (organizações e movimentos sociais e sindicais), de se constituir como classe social. Para tanto, é importante, senão indispensável, que compreenda a sua relação contraditória de classe com as diversas frações de classe do capital, seja a burguesia bancária, industrial, comercial e/ou agrária. É na prática cotidiana de enfrentamento do capital que o campesinato se constrói como classe social”. Fonte: <<http://www.mpabrasil.org.br/noticias/horacio-martins-fala-sobre-relacoes-de-enfrentamento-entre-os-movimentos-camponeses.>>_Acesso em 05 de março de 2015.

transgênicos, dos agrotóxicos, da derrubada das florestas, da impunidade em relação aos assassinatos de trabalhadores, financiamento das empresas latifundiárias produtoras de *commodities*:

Para que a agroexportação pudesse ocorrer da maneira como se deu (e se dá) – arbitrária e abusiva, três iniciativas do capital mercantil (inicialmente), combinadas entre si, foram desencadeadas: a apropriação oligocentralizada das terras, a manutenção continuada e crescente da oferta de força de trabalho, seja do escravo seja do trabalhador livre e ou da família camponesa, e a produção de alimentos básicos para a população pelos camponeses (e em parte pelos trabalhadores escravizados, ao menos até meados do século XIX). Essas três atividades estavam e permanecem (sob outras formas e condições) relacionadas direta e contraditoriamente com a formação, a subordinação e a desagregação do campesinato no Brasil. E todas elas se constituíram, e em minha opinião ainda perduram, nas raízes dos processos de exploração da força de trabalho no campo. (CARVALHO, 2010, p. 3 apud GOMES, 2013).

O estado brasileiro financia, legitima e beneficia o grande latifúndio, conforme já mencionado, baseado no falso discurso de acabar com a fome no Brasil e no mundo, e garantir maior produtividade de alimentos³⁵.

Nesse embate, os camponeses precisam se fortalecer adotando uma tecnologia adequada à sua realidade dentro da matriz tecnológica agroecológica, e a escola do campo precisa se inserir nessa matriz, procurando o estudo científico, formativo e experimental da mesma, como destaca Primavesi:

³⁵ Atualmente podemos ver no cenário político brasileiro, no novo mandato da presidente Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT), a ministra da agricultura Katia Abreu que representa a bancada ruralista no congresso nacional, ocupar este espaço onde não só representa, como defende os interesses dos fazendeiros, e das empresas concentradores/as de terra. Desta forma constata-se que para a reforma agrária, para agricultura familiar e o campesinato, a política governamental segue afinada com o capital.

As tecnologias agrícolas devem ser adaptadas aos nossos solos e ao nosso clima tropical. E se o presidente da república diz: “a tecnologia é boa, mas cara demais e **tem de ser adaptada**” tem toda razão porque tecnologia não adaptada não manejada, mas tenta forçar a natureza, obtendo resultados pequenos onde precisa ter resultado altamente compensador. (PRIMAVESI, 1999, p. 08) (Grifos nossos).

No caso específico do estado do Ceará, com características singulares geográficas e climáticas, com predomínio do clima tropical semiárido, a agricultura precisa ser pensada de modo que venha conviver com o meio ambiente e não seja motivo de destruição e degradação do solo.

O estado do Ceará tem a maior parte de seu território um clima tropical quente semiárido, sendo que o estado apresenta cinco tipos climáticos distintos, caracterizados por condições de temperatura e pluviosidade bastante particulares, sendo: Clima tropical sub-quente úmido, clima tropical quente e úmido, clima tropical quente sub-úmido, clima tropical semiárido. Este ocupa a maior parte do território cearense principalmente o interior do estado onde a pluviosidade é menor que 858 mm anuais e a temperatura média é maior que 26 °C (Atlas Escolar do Ceará, 2002, p. 64). (Grifos nossos).

Nesse sentido, Primavesi (1990), ao referir-se sobre os ecossistemas, alerta sobre a transferência de tecnologia. Esse alerta é muito importante para que não se siga tratando o ecossistema com total desconhecimento. Disso decorre a importância do estudo e da pesquisa sobre a agricultura camponesa, levando em consideração o ecossistema existente com suas especificidades e os cuidados ecológicos necessários ao mesmo.

Os ecossistemas de clima temperado são fundamentalmente diferente dos de clima tropical, e portanto, necessitam de uma tecnologia específica. Não existe transferência de tecnologia de um lugar para o outro. No

clima Temperado, com seus solos rasos e frios, onde a absorção de nutrientes é mais difícil, a riqueza mineral dos solos é base de qualquer produção. Aqui também o húmus contribui para o aumento da capacidade de troca que pode subir até 2.200 mmol/dm³. No clima Tropical com seus solos profundos e quentes, onde a fotossíntese diminui durante as horas mais quentes do dia e o potencial radicular diminui por receber menos grupos carboxílicos (COOH) das folhas, os solos têm de ser pobres (10 a 70 mmol/dm³) para permitir a absorção de água e nutrientes (PRIMAVESI, 1990, p. 92). (Grifos nossos).

Muitos desafios na perspectiva de uma construção agroecológica persistem e deixam margens para uma busca incansável na tentativa de construir consciências e práticas na esperança de se criar uma relação ‘ecoambiental’ com a terra.

3.1.2 A educação no contexto atual.

Diante do exposto, após uma reflexão acerca dos dois projetos de campo e dos enfrentamentos de classe que ocorrem, faz-se necessário analisar o projeto de educação na atualidade.

A realidade atual da educação no Brasil e, especificamente da educação do campo, explicita o desnível e a desigualdade existentes nas diversas esferas da educação, comparáveis à garantia de condições e efetivação das políticas educacionais brasileiras. É importante reafirmar que a sociedade brasileira tem um *déficit* social imenso em relação à educação em geral e muito maior ainda em relação aos trabalhadores e aos povos do campo.

Ao olharmos para a política educacional brasileira, percebemos que no Brasil as organizações camponesas vêm enfrentando a histórica ausência do direito à educação e do conhecimento à qual foram e continuam sendo submetidas. Essa política está marcada por fortes contradições na sua concepção e condução, é a forte ofensiva do capital que procura transformar e legitimar a educação em mercadoria, negando esta como um direito humano. O estado brasileiro, contraditoriamente, tem aumentado a expansão da oferta de escolas públicas para a educação básica, porém a qualidade da educação e a intencionalidade pedagógica têm sido preocupantes. O grande foco das políticas educacionais governamentais está em programas como da pedagogia de projetos e

avaliações externas como mensuradoras da “qualidade” atribuída à educação nas tais avaliações, conforme afirma Frigotto:

Ao não disputar um projeto societário antagonístico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade e centrar-se num projeto desenvolvimentista tendo como foco o consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente) o governo também não disputou um projeto educacional antagonístico, no conteúdo, no método e na forma. (FRIGOTTO, 2010, p. 1 apud GOMES, 2013).

Diante dessa situação marcante, na ausência de uma política educacional voltada para um projeto comprometido com a vida e com a realidade social, que vislumbre a possibilidade efetiva de intervenção nas contradições sociais e trazendo para dentro da escola o projeto da classe trabalhadora, não haverá perspectiva de mudanças concretas no cenário conjuntural atual, onde cada dia se fortalece mais a ideia de privatização da educação, contrapondo-se às reivindicações históricas almejadas pela classe trabalhadora, conforme nos alerta GOMES (2013, p. 28): *“Neste chamado todos pela educação, há uma forte abertura para diversas organizações não governamentais e privadas, o que na medida em que propõem metas e bandeiras, tem como interesse dirigir a concepção de educação e de escola, desde a pedagogia do capital [...]”*.

Neste sentido os grupos e aglomerados empresariais têm concebido uma concepção de pedagogia que está explícita nos programas e projetos promovidos por estes e que configuram a pedagogia do capital. Por pedagogia do capital, entendemos as estratégias de dominação de classe utilizadas pela burguesia a fim de obter o consentimento do conjunto da população para o seu projeto político nas diferentes formações sociais concretas ao longo do desenvolvimento do capitalismo monopolista (GOMES, 2013, p. 28)

No Brasil as organizações camponesas vêm enfrentando a histórica ausência do direito à educação e do conhecimento às quais foram e continuam sendo submetidas. Frente a essa realidade de enfrentamento, luta e construção coletiva, as organizações sociais, em especial o MST, ousaram construir ações pedagógicas que afirmam um trabalho educativo a partir de seu espaço de vida que são suas comunidades e assentamentos, tema que será discutido a seguir.

3.1.3. A educação vinculada aos movimentos sociais: a proposta de educação do MST.

Rompendo com o “latifúndio do saber” na educação, o MST faz desse chamado uma bandeira de luta vinculada à luta pela terra.

É nítida a manutenção das desigualdades educacionais no campo. No entanto, as lutas camponesas no Brasil, nos últimos 30 anos, colocaram em confronto projetos de Campo e de Educação, em que defendem e afirmam a luta por Educação do Campo vinculada a um projeto de campo, desde a luta pela Reforma Agrária, pela soberania alimentar, hídrica e energética tendo a Agroecologia como matriz tecnológica; reivindicando também os direitos à cultura, a saúde, a comunicação, ao lazer, ao financiamento público e subsidiado a agricultura camponesa. (GOMES, 2013, p.34).

Assim, uma proposta de educação do campo só terá sentido se for capaz de promover e valorizar a cultura camponesa por meio da construção de uma proposta de educação vinculada às necessidades e aos desafios da luta pela Reforma Agrária. Esta proposta deve objetivar as transformações sociais necessárias que se contraponham ao modelo hegemônico da agricultura capitalista, resgatando a cultura camponesa fundamentada em uma matriz tecnológica adequada à sua realidade e sustentável.

Diversas organizações não governamentais ao longo de suas trajetórias têm desenvolvido em suas bases de atuação diversas experiências de educação para além do paradigma educacional imposto, experiências que apontam novo jeito de fazer pedagógico com intencionalidade política, pedagógica e educacional vinculada com a pedagogia socialista.

Atualmente podemos destacar a experiência da pedagogia da alternância com as Escolas Famílias Agrícolas³⁶, a pedagogia do movimento vinculada mais diretamente ao MST, o Movimento dos Pequenos Agricultores, o Movimento dos Atingidos por Barragens, a educação indígena, os quilombolas e diversas organizações não governamentais.

Dessa forma, o MST, ao longo destes trinta e um anos de existência, tem trabalhado incansavelmente também na educação, primando como fundamentação teórica à orientação de que a educação deverá estar ligada à vida do sujeito, compreendendo que a formação do sujeito se dá mediante a relação do homem e da mulher com a natureza e tendo como fundamento as relações do trabalho, luta e organização. Essa concepção de educação está exposta nos documentos do MST, concepção corroborada por Caldart (2002):

Trata-se de educar as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos: intencionalidade no desenvolvimento humano, pensando a especificidade da educação da infância, da juventude, da idade adulta, dos idosos; intencionalidade no fortalecimento da identidade de sujeitos coletivo, no enraizamento social, na formação para novas relações de trabalho, na formação da consciência política; e **como intencionalidade política explícita: não queremos ajudar a formar trabalhadores do campo que se conformem ao modelo de agricultura em curso; queremos ajudar a formar sujeitos capazes de resistir a este modelo e lutar pela implementação de um outro projeto que inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e a viver no campo e do campo.** (CALDART, p. 34 in: KOLLING et al, 2002) (Grifos nossos)

Ao pensar a educação, o MST seguiu orientando-se através de seus princípios filosóficos e políticos pedagógicos que expressam como esse Movimento compreende a educação e o processo formativo do ser humano.

³⁶ As Escolas Famílias Agrícolas, têm tido maior expressão nos Estados do Espírito Santo, porém acontece em diversos estados brasileiros e no Ceará existe uma escola em funcionamento e cinco em processo de implantação.

O MST compreende a educação como o enraizamento em uma coletividade, que não nega o seu passado, mas projeta um futuro que eles mesmos poderão ajudar a construir. E tem uma pedagogia enquanto organização que no processo de humanização dos sem-terra, e da construção da identidade Sem Terra, o MST vem produzindo um jeito de fazer educação. É também do movimento por que se desafia a perceber o movimento do movimento, a transformar-se transformando. (MST, 2005, p. 201)

Os princípios pedagógicos e filosóficos, que são as propostas e afirmações que norteiam o horizonte a ser seguido na construção das ações da educação dentro desta organização do MST, podem ser assim compreendidos:

Os princípios filosóficos³⁷ procuram deixar bem clara a visão de mundo, as concepções relacionadas à pessoa humana, à sociedade e ao que se acredita por educação, orientando a condução do trabalho referente à educação no movimento.

Os princípios pedagógicos³⁸ são norteadores que orientam o fazer pedagógico, os jeitos de conceber a educação para se alcançar os objetivos propostos, nos princípios filosóficos, procurando por em prática as concepções de educação, afim de garantir suas especificidades pedagógicas e garantindo a reflexão metodológica dos processos

³⁷ O MST destaca esses princípios filosóficos que orientam a condução do trabalho referente à educação: Educação para a transformação social (Educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo); Educação para o trabalho e a cooperação; Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; Educação com/para valores humanistas e socialistas; Educação como um processo permanente de formação transformação humana.

³⁸ São eles: relação entre prática e teoria; combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação; a realidade como base da produção do conhecimento; conteúdos formativos socialmente úteis; Educação para o trabalho e pelo o trabalho; vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; vínculo orgânico entre educação e cultura; auto-organização dos/das estudantes; criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/as; atitude e habilidade de pesquisa.

educativos.

Os princípios norteadores da proposta de educação do MST precisam ser conhecidos e apropriados por todos educadores/as vinculados ao Movimento para serem trabalhados e estudados com a base social, para fazer os devidos ajustes no processo de implantação dos mesmos e a sua constante atualização de enfoque de acordo com a realidade. O sentido de educação vinculado à luta ganha uma grande dimensão, conforme destaca Caldart (2004):

Não é possível compreender o sentido da experiência de educação no e do MST, se o foco de nosso olhar permanecer fixo na escola. Somente quando passamos a olhar para o conjunto do movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que educação pode ser mais do que educação, e que escola pode ser mais do que escola, à medida que são considerados os vínculos que constituem sua existência nessa realidade. (Caldart, 2004. p. 222)

A Educação vinculada a um movimento social de caráter camponês requer assumir uma identidade que prima pelas transformações sociais, o que vai além da apreensão apenas do conteúdo acadêmico. Dalmagro traz bem presente essa compreensão:

Nos princípios da educação no MST, que se referem mais diretamente às escolas, aos cursos de formação e encontros, é explícito o direcionamento da “educação para a transformação social”. A educação no MST é “um processo pedagógico que se assume como político, ou seja, que se vincula organicamente com os processos sociais que visam à transformação da sociedade atual, e à construção, desde já, de uma nova ordem social, cujos pilares principais sejam a justiça social, a radicalidade democrática e os valores humanistas e socialistas” (DALMAGRO, MST, Caderno de Educação n. 08, 1997).

Desse modo, entendemos que a proposta de educação do MST é uma construção educativa que precisa ser assumida por todos

educadores/as que atuam nas áreas de assentamentos e acampamentos, em cursos formais e informais, e em diversos espaços educativos que fazem parte desta caminhada Brasil a fora, compreendendo sempre que a escola não pode estar separada da vida e da realidade sociais de seus sujeitos.

O MST assume a tarefa de organizar e articular por dentro de sua organicidade essa mobilização e construir uma proposta pedagógica específica para as escolas em seus espaços conquistados na luta. A criação do setor de educação legitima a responsabilidade política do movimento em assumir a educação como uma tarefa da organização. A escola se incorpora na luta pela terra e pela Reforma Agrária e passa a fazer parte das preocupações das famílias assentadas e acampadas, assim nos chama atenção Caldart (2004, p. 57) à medida em que nos alerta sobre o fato de que: *já é possível perceber nesses sujeitos alguns traços produzidos ou pelo menos influenciados pela sua vivência em uma cultura escolarizada.*

As escolas de Ensino Médio no estado do Ceará assumem essa dimensão da pedagogia do MST que é, no entanto, um processo compartilhado da implementação de uma política educacional do campo forjada pelo movimento social e órgão governamental, neste caso a Secretaria Estadual de Educação, na experiência de ensino médio regular, com algumas especificidades, como em nosso caso, de mudanças na base curricular, onde se insere o tempo integral, porém nas mesmas estruturas do ensino regular normal. É uma experiência em construção e uma aprendizagem coletiva, na medida em que se está construindo, vivenciando, aprendendo com erros e acertos, porém com muita convicção e vontade de por em prática a educação na perspectiva da reforma agrária popular que se defende na luta na qual a escola está inserida.

3.1.4 Agroecologia como matriz da agricultura camponesa

A matriz tecnológica da agroecologia, como sendo a da agricultura camponesa, segundo Carvalho (2006), tem suas questões específicas que precisam ser consideradas, respeitando a realidade dos camponeses que buscam a autonomia na produção de sua existência, ela tem uma função determinante na definição dos seus interesses imediatos. Entretanto, devemos destacar que esses camponeses, mesmo

sendo detentores de uma “autonomia relativa” dependem³⁹ do sistema capitalista com suas armadilhas, desde a dependência política e financeira do crédito rural instituído e estimulado pelos governos, conforme já mencionado, bem como de todas as políticas públicas relativas ao campo e à situação econômica vigente. Vale salientar que quando a matriz tecnológica é afirmadora da autonomia camponesa, como no caso da matriz tecnológica agroecológica, esses camponeses vislumbram alternativa de vida possível, economicamente viável, socialmente e ambientalmente sustentável.

A intencionalidade política, ideológica e científica de agroecologia configura-se na forma de fazer agricultura, ou mesmo na afirmação de como a agricultura se desenvolveu e continua se desenvolvendo em algumas partes do mundo, assim como acontece com a luta dos movimentos camponeses que tem assumido a defesa tanto em suas jornadas de luta como em sua efetivação nos cotidianos das comunidades camponesas Brasil afora.

A agroecologia é parte do meio ambiente e busca a sustentabilidade ambiental, econômica, cultural e social, ou como afirma Gliessman (2000, p.23) *a agroecologia é a aplicação de conceitos e princípios ecológicos no desenho e manejo de agroecossistemas sustentáveis*. Desta forma, é necessário que a agroecologia seja vista como a alternativa viável e de grande importância para manutenção da agricultura, em consonância com os cuidados necessários à conservação do meio ambiente. Comungar esta compreensão torna-se uma atitude de comprometimento político e ideológico com o futuro da agricultura nas comunidades, estados, país e até mundialmente.

A agroecologia precisa ser reconhecida como alternativa possível de sustentabilidade e continuidade de uma vida digna e saudável, pois a forma como o sistema de produção agrícola está organizado atualmente aponta para uma situação de produção para exportação e não para a soberania e segurança alimentar e nutricional da população. É uma temática e uma tecnologia de produção que vem sendo, além de estudada e pesquisada, também implantada em vários assentamentos e comunidades de diversos estados brasileiros. Compreender cada vez mais essa dimensão remete-nos à responsabilidade de práticas compatíveis com os anseios, perspectivas e comprometimento com a implantação de sistemas agroecológicos. Pinheiro Machado (2004, 2009, 2014) nos instiga à implantação de experiências que saiam da

³⁹ Dependência do mercado fornecedor e consumidor, dependência concorrencial, jurídica, dentre outras.

produção mínima para uma produção planejada e em escala suficiente para abastecer o mercado em que os produtos agroecológicos possam chegar à mesa da população em geral.

O atual sistema de produção agrícola está especialmente voltado para a produção de monoculturas e com acentuada utilização de novas tecnologias e automação, assim como o uso indiscriminado de agrotóxicos, ressaltando o fato de que o estado do Ceará (especialmente o município de Limoeiro do Norte), destaca-se como o maior consumidor de veneno do nordeste, perdendo apenas para os estados do sul e sudeste. De acordo com o Censo Agropecuário do IBGE (2008), o Ceará é o quarto Estado do Brasil em quantidade de estabelecimentos que usam agrotóxicos, este Estado dobrou em cinco anos a venda de veneno e ampliou em 963,3% a venda de ingredientes ativos para venenos (JUNIOR, 2011).

A defesa das corporações do agronegócio pelo o uso de agrotóxicos é imoral e insustentável, basta olhar como nestes últimos quatro anos as secas e catástrofes vêm afetando o planejamento da produção ligado ao meio ambiente como um todo, como consequência está se vendo a destruição ambiental baseada no discurso do “aumento da produtividade para acabar com a fome”, o que não vem sendo comprovado objetivamente, conforme destacam Pinheiro Machado e Pinheiro Machado Filho (2014). Há ainda a falácia da defesa da geração de emprego e renda, o que não se sustenta em resultados e, tampouco, atende à demanda de soberania e segurança alimentar e nutricional para a população. A grande contradição em tudo isso é a existência de uma massa de miseráveis (870 milhões de seres humanos, segundo dados da FAO, 2012) que passam fome diariamente e que não têm acesso a esses produtos.

A agricultura precisa ser sustentável ambientalmente, socialmente, economicamente e culturalmente a ponto de garantir produtos suficientes para atender a população, sendo capaz de garantir a demanda de produção de alimentos para combater a fome no mundo, no próprio país e regiões. Tudo isso articulado com a consolidação de mercados locais, regionais e nacionais.

Outro detalhe de suma importância está relacionado à organização dos/as agricultores/as no mercado local no sentido de fortalecer a luta pelo direito de definir e controlar os próprios métodos de produção, transformação e distribuição em diversos níveis, seja de maneira local, regional ou nacional. Essa luta em defesa da agroecologia está em consonância com a luta constante dos movimentos sociais camponeses por soberania alimentar, procurando impulsionar um

sistema produtivo apropriado à realidade ambiental por políticas agroalimentares.

Diante disso, o desafio das organizações camponesas e de todas as pessoas que acreditam na causa é garantir produção agroecológicas, organizando-a de tal forma que possa suprir a necessidade da demanda da população por alimentos saudáveis, economicamente acessíveis e culturalmente apropriados, primando pela ética da vida, através da qual se possa desenvolver uma nova relação entre ser humano e a natureza.

Atualmente percorre nas organizações e movimentos sociais o debate sobre agroecologia e a discussão de produção em escala. Assim, pautado em suas lutas, uma das metas discutidas pelos movimentos sociais é a da produção em escala suficiente para o atendimento dessa demanda e da organização da produção. Com isso buscam garantir a oferta dos produtos agroecológicos dentro de um modelo justo, diversificado e igualitário, que possa devolver ao camponês seu papel central como sujeito social no processo de produção, organização, geração de renda e articulação com as demais organizações, que fazem a luta e resistência contra a agenda do comércio neoliberal conduzido pela Organização Mundial do Comercio - OMC e trabalham na construção de alternativas de enfrentamento a esse modelo dominante.

Organizar a produção agroecológica não é um desafio impossível, mas requer conhecimento, estudo, pesquisa e, acima de tudo, precisa ser assumido pelos camponeses, haja visto que esta atividade não deve ter como finalidade principal gerar produção para abastecimento do mercado e obtenção de lucros, mas sim um comprometimento político e ideológico do jeito de fazer agricultura e da forma de garantir a existência do homem e da mulher no campo.

Diante de todos estes desafios, observamos que discutir a temática da agroecologia não é tão simples, pois envolve uma série de questões mais complexas, amplas e polêmicas, que pretendem derrubar paradigmas vigentes e inaugurar um ‘novo jeito de viver’, respeitando em plenitude os agroecossistemas⁴⁰.

No nosso estudo, optamos por discutir a agroecologia a partir “do chão” da Escola do Campo de Ensino Médio Francisco Araújo Barros (materialidade vivenciada) em uma região com solos em que a predominância é areia quartzólica, característica de dunas e uma

⁴⁰ Em obra lançada recentemente, “A Dialética da Agroecologia” (2014), os professores Pinheiro Machado e Machado Filho apresentam um resgate da Agroecologia, destacando-a em suas múltiplas dimensões, tais como política, social, econômica, cultural, ambiental, técnica, ética, entre outras.

realidade agrícola que tem como culturas básicas a renda, a mandioca, o coco e o caju; as culturas que garantem a soberania e segurança alimentar e nutricional das famílias são: milho, feijão, hortaliças, frutíferas e a criação de pequenos animais, dentre outros com menor expressividade.

Como já citado, o solo onde está situada a escola apresenta-se bastante arenoso com pouca matéria orgânica, o que prejudica o cultivo, principalmente das hortaliças. A escola atualmente tem o desafio de trabalhar na implantação e desenvolvimento de 10 hectares de terra destinados ao que chamamos “campo experimental da agricultura camponesa e da reforma agrária”. A pretensão é transformar este espaço em ‘unidade produtiva experimental sustentável de estudo e de pesquisa’ não apenas para escola, mas para as comunidades camponesas no entorno da mesma para atender assentamentos, comunidades indígenas, quilombolas, pescadores, e moradores das fazendas próximas à escola.

Estudar e desenvolver técnicas que proporcionem a aquisição de matéria orgânica de modo sustentável é o desafio. Tem-se conhecimento de algumas técnicas como compostagem e adubação verde. Porém, essas devem ser testadas e desenvolvidas de modo a adequarem-se à região. Uma questão desafiadora referente à produção agroecológica que necessita ser superada está ligada à organização desta produção desenvolvida principalmente no entorno das moradias dos assentados (quintais produtivos) e das unidades produtivas das famílias das comunidades vizinhas e do assentamento Lagoa do Mineiro. Uma alternativa possível é a organização de feiras municipais com produtos agroecológicos.

Se os recursos naturais são indispensáveis para a vida no campo, a sua preservação é fundamental à vida de todos (do campo e da cidade), e em todas as partes do planeta. A democratização da posse e o uso sustentável dos recursos naturais, voltados para a reprodução da vida são incompatíveis com o agronegócio e com a lógica capitalista, desta forma, na luta pela terra, o MST defende que os assentamentos se transformem em comunidades de “resistência e superação ao capitalismo”.

A relação dos camponeses com uma nova matriz tecnológica, a agroecologia, deve sempre levar em conta alguns princípios, conforme destaca o documento do Centro de Pesquisa e Assessoria (ESPLAR,

2010, p.13)⁴¹: que a mesma cause o menor impacto possível ao meio ambiente, dependa o mínimo possível de insumos externos, que proporcione rendimentos que compensem o trabalho e os insumos empregados, que contribua para a promoção social e econômica das pessoas que participam da produção, do processamento e da comercialização, e que ofereça aos consumidores/as oportunidades de acesso a produtos saudáveis e a preços compatíveis com seus níveis de renda.

A Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros se insere na busca de alternativas para melhoria das formas de produção agrícola, transformando o campo experimental da escola em um “campo vivo”, com experimento de uma tecnologia voltada para fortalecimento da agricultura camponesa partindo dos próprios sujeitos que vivem no campo.

Olhando as perspectivas dos camponeses diante das políticas públicas, estes ficam nos marcos das políticas compensatórias, de conformação social. Assim sendo, destacamos os programas destinados à Agricultura Familiar a exemplo do PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar), o seguro safra e o bolsa família.

O PRONAF foi criado para substituir o PROCERA (Programa Especial de Crédito para a Reforma Agrária) numa tentativa de transformar a agricultura camponesa em agricultura familiar, o que não significa apenas um novo conceito mas, conforme analisa Fernandes (2001), a viabilização de uma lógica de integração ao mercado como sendo a principal referência da transformação do camponês em agricultor familiar: “a construção teórica da agricultura familiar tem construído a compreensão e a percepção que o camponês representa o velho, o arcaico e o atraso, enquanto o agricultor familiar representa o novo, o moderno, o progresso” (FERNANDES, 2001 p.3).

No atual contexto frente às políticas governamentais, os agricultores camponeses são “incluídos” no programa intitulado “Agricultura Famílias”, com adoção da política governamental de incentivo à agricultura através do PRONAF. Para o governo, a solução de fortalecimento da agricultura camponesa é possível com as subvenções previstas pelo programa, esta seria a “única possibilidade viável”, a qual carrega sérias contradições, enfrentadas cotidianamente pelos camponeses, desde as burocracias até ao que se refere ao pacote

⁴¹ Cartilha fornecida em um curso sobre “Consórcio Agroecológico” do Centro de Pesquisa e Assessoria (SPLAR).

tecnológico imposto nas linhas de financiamentos, sem abertura às proposições dos camponeses frente às formas de resistência ao modelo agrícola imposto.

Nessa conjuntura política, na medida em que se confronta com a agricultura camponesa, o projeto do capital intitulado de agronegócio cresce no campo nas formas de luta e resistência presente nos movimentos sociais, num embate político contra o capital e na manutenção do campesinato.

Dessa forma, no cenário nacional de inserção da luta camponesa, além do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, há outras organizações/movimentos sociais combativos, tais como: o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA); os Sindicatos dos Trabalhadores/as Rurais (STTR); o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Todas essas organizações⁴² atuam em prol de reivindicação de direitos dos trabalhadores do campo, ocupações de terra e enfrentamento com o latifúndio, cada uma com seus princípios e bandeiras de luta em caráter nacional.

Ao estudar acerca do campesinato, pode-se perceber que suas formas de luta e resistência vinculadas a uma organização alteram o “modo de ser camponês” que é recriado. Desta forma, surge o processo de formação da consciência vendo as possibilidades através da luta e da organização de consolidação da consciência de classe, vislumbrando autonomia e identidade, rompendo assim as relações de dependência. A agroecologia é acima de tudo uma estratégia de resistência dos camponeses pela continuidade de sua existência.

3.1.5 O MST e a Agricultura Camponesa

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra surge da necessidade dos camponeses brasileiros por um “pedaço de chão”, ou seja, de terem onde morar e produzir sua subsistência, uma luta pela libertação da terra e por condições de vida digna.

Marcado por uma trajetória de sofrimento, exploração e perseguição em um momento histórico em que o país passava pela

⁴² As ações traçadas por essas organizações têm pressionado, ao longo dos tempos, a Reforma Agrária na pauta política do governo, porém não têm tido muito êxito em sua efetivação. Por mais que o país tenha vivido nos últimos anos um regime governamental conduzido pelo o Partido dos Trabalhadores (PT), as reformas constitucionais necessárias não aconteceram e o país vive a contínua dependência dos países neoliberais.

perseguição do regime militar na década de 1970, o povo do campo ousou ser sujeito e deu seu grito pela libertação da terra e de todos que dela dependiam para viver. Se olharmos para a história do surgimento do MST em seu contexto de luta ressaltado pela companheira Maria De Jesus Santos Gomes militante do MST – Ceará.

A luta por um projeto de agricultura camponesa tem como uma de suas bases a histórica luta pela Reforma Agrária como uma bandeira do campesinato brasileiro, em sua recriação, resistências, enfrentamentos e lutas, como nos alerta GOMES (2013). Os movimentos pela Reforma Agrária foram reprimidos, silenciados e massacrados com a ditadura militar no período de 1964-1984⁴³.

A luta pela terra ganha uma grande dimensão à medida que se amplia com outras pautas (crédito, formação, saúde, educação, gênero, juventude, direitos, entre outros) tão importantes quanto. O MST faz uma opção fundamentada pelos princípios de sobrevivência e existência do homem e da mulher do campo por trabalhar e produzir de forma que venham a conviver harmonicamente com a terra e a natureza. Desta forma, faz parte de seus princípios a agroecologia como uma matriz tecnológica produtiva, sendo esta uma opção capaz de garantir a existência da agricultura em face de uma “sociedade capitalista destrutiva”, de acordo com aquilo que diz Mészáros⁴⁴ (1989).

Partindo daquilo que se prevê no Programa de Reforma Agrária Popular do MST – e que defende a busca por mudanças estruturais na forma de usar os bens da natureza e na organização da produção inscrevendo novas relações sociais do campo –, destaca-se que se aponta para a organização da produção agrícola priorizando a produção de alimentos saudáveis e garantindo o princípio da soberania alimentar,

⁴³ A retomada da luta pela terra e pela reforma agrária no Brasil a partir do final dos anos 70, durante o processo de transição do fim da ditadura para a redemocratização do Brasil, significou o surgimento de um conjunto de organizações que se apropriaram de vários elementos desta história de lutas da classe trabalhadora. Uma destas organizações é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tendo sua origem vinculada aos conflitos por terra que estavam ocorrendo em vários estados (SP, SC, MS, PR). Possui como uma de suas marcas de origem o Acampamento da Encruzilhada Natalino em 1979, localizado entre os municípios de Ronda Alta e Sarandi. (GOMES, 2013. p. 16)

⁴⁴ Mészáros debate em sua obra “Produção Destrutiva e Estado Capitalista” (Cadernos Ensaio, São Paulo, 1989) esta característica intrínseca do capitalismo, ou seja, a de ser essencialmente destrutivo à natureza e à humanidade.

o que faz com que se articule e defenda-se uma nova matriz tecnológica que mude o modo de produzir e distribuir a riqueza da agricultura.

Portanto, a agroecologia como alternativa capaz de garantir a continuidade da agricultura, dos camponeses, da vida da terra e o respeito mútuo entre a natureza e o ser humano é a grande bandeira de luta dos camponeses, de organizações comprometidas com a classe trabalhadora e com um projeto de transformação social.

Pensar a agricultura camponesa é ter a clareza da posição, afirmação e resgate da importância deste conceito vinculado à luta de classe, e à constante luta dos movimentos sociais articulados na Via Campesina nacional e internacional. Olhar para o homem do campo e reconhecê-lo como sujeito social que luta constantemente para reafirmar, além de sua identidade, uma resistência ao modelo capitalista imposto, tanto quanto a certeza da existência de outra forma de transformação da realidade que foge aos moldes capitalistas e que afirma o campo como espaço de produção e reprodução, vivências sociais e culturais e articulações políticas organizacionais.

Há que se compreender que há dois conceitos em disputa na sociedade brasileira: se de um lado algumas organizações sindicais e governamentais inferem que os trabalhadores do campo são “agricultores familiares”, de outro lado, existem organizações que insistem e lutam para afirmar estes trabalhadores como “camponeses/as”. São importantes as observações feitas por Carvalho (2012) acerca desta temática. A agricultura camponesa se diferencia da família por sua especificidade e jeito de ser, fato explicitado nos verbetes do dicionário da educação do campo.

A oficialização da expressão **agricultura familiar** teve como objetivo estabelecer critérios para o enquadramento legal dos produtores rurais com certas características que os classificavam como **agricultores familiares**. Isso para obtenção, por parte desses agricultores familiares, de benefícios governamentais, sendo indiferente o fato de esses agricultores estarem em situação de subordinação perante as empresas capitalistas ou se eram reprodutores da matriz de produção e tecnológica dominante. Já a expressão **agricultura camponesa** comporta, na sua concepção, a especificidade camponesa e a construção da sua autonomia relativa em relação ao capital.

Incorpora, portanto, um diferencial: a perspectiva maior de fortalecimento dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver, sem com isso negar uma modernidade que se quer camponesa (Carvalho, 2012, p. 29). (Grifos nossos)

A agricultura camponesa, considerando-se os diversos contextos históricos e fisiogeográficos em que ela tem se afirmado, ressaltando a importância da ecobiodiversidade, a qual tem praticado em seus sistemas de produção agropecuário e florestal com as mais variadas práticas extrativistas existentes, tem mantido como marca da sua presença a permanência na produção de alimentos, tanto para a reprodução da família quanto para o abastecimento alimentar da sociedade.

Carvalho contribui no entendimento sobre essa diferenciação e a importância da agricultura camponesa:

Mesmo sendo a principal produtora de alimentos, a agricultura camponesa no país enfrentou, e enfrenta, desde o seu surgimento no período colonial até a época atual, os mais distintos tipos de empecilhos: dificuldades políticas do acesso à terra, várias formas de pressão e repressão para a sua subalternização às empresas capitalistas, exploração continuada da renda familiar por diversas frações do capital, indução direta e indireta para a adoção de um modelo de produção e tecnológico que lhes era e é desfavorável e a desqualificação preconceituosa e ideológica dos camponeses, sempre considerados à margem do modo capitalista de fazer agricultura. (CARVALHO IN: CALDART ET AL., 2012, p.30)

Discutir a agricultura camponesa é muito importante à medida que a mesma está fortemente ligada à luta permanente pela sobrevivência do campesinato e, acima de tudo, à resistência à subalternização dos camponeses ao sistema capitalista, não somente da identidade cultural, mas da própria vida humana e da terra.

Porém é visível que a terminologia “agricultura familiar” tenha ganhado espaço oficial frente à estrutura política do país, o que tem orientado a atuação governamental no tocante à implantação de políticas

públicas voltadas para o campo. É importante salientar que ambos os conceitos têm uma intencionalidade política e ideológica diferente, e isso está bem colocado nos verbetes do Dicionário da Educação do Campo de 2012:

O termo agricultura familiar corresponde a múltiplas conotações. Apresenta-se como categoria analítica, segundo significados construídos no campo acadêmico; como categoria de designação politicamente diferenciadora da agricultura patronal e da agricultura camponesa; como termo de mobilização política referenciado da construção de diferenciadas e institucionalizadas adesões a espaços políticos de expressão de interesses legitimados por essa mesma divisão classificatória do setor agropecuário brasileiro (agricultura familiar, agricultura patronal, agricultura camponesa); como termo jurídico que define a amplitude e os limites da afiliação de produtores (agricultores familiares) a serem alcançados pela categorização oficial de usuários reais ou potenciais do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) (Decreto nº 1.946, de 28 de junho de 1996). (NEVES, 2012, p. 32)

Portanto, é necessário compreender a importância do campesinato buscando situar o mesmo como uma categoria histórica a ser estudada, compreendida e valorizada. Conforme destaca Gusmán (2005, p. 82), “*o campesinato é uma categoria histórica por sua condição de saber manter as bases da reprodução biótica dos recursos naturais*”.

As reflexões acerca da importância do camponês como sujeito social em uma sociedade moderna possibilita compreender melhor esse camponês como construtor de conhecimento e capaz de intervenção diretamente na realidade concreta de seu cotidiano, assim nos chama atenção Carvalho (2010), novamente:

Os camponeses já dispõem de ciência, de tecnologia e de saberes historicamente construídos, como a agroecologia, a agricultura ecológica, orgânica [...], que lhes permitem romper com a dependência tecnológica e organizacional perante o capital. Já vivenciaram

nas mais distintas circunstâncias econômicas, sociais e políticas, formas diversas de ajuda mútua e de cooperação, de beneficiamento de seus produtos e de comercialização que lhes facilitam encontrarem caminhos menos difíceis de inserção nos mercados, hoje controlados pelos oligopólios capitalistas. (Carvalho, 2010, p.3)

É este campo com potencialidades, saberes e práticas afirmadoras dos modos de vida camponesa na atualidade que necessita de estudo, pesquisa e trabalho de inserção e valorização dos sujeitos sociais que ali continuam vivendo, tornando visível a capacidade de fazer acontecer o novo jeito de viver com dignidade, respeito e qualidade de vida.

O camponês sofre as consequências das mazelas do capitalismo no campo e não há outra saída senão a resistência e a luta constante, organizada e aliada ao desafio da articulação de todos os trabalhadores, conforme aponta a declaração das organizações camponesas:

Este projeto provoca o esmagamento e a desterritorialização dos trabalhadores e trabalhadoras dos povos do campo, das águas e das florestas. Suas consequências (sic.) sociais e ambientais são a não realização da reforma agrária, a não demarcação e reconhecimento de territórios indígenas e quilombolas, o aumento da violência, a violação dos territórios dos pescadores e povos da floresta, a fragilização da agricultura familiar e camponesa, a sujeição dos trabalhadores e consumidores a alimentos contaminados e ao convívio com a degradação ambiental. Há ainda consequências (sic.) socioculturais como a masculinização e o envelhecimento do campo pela ausência de oportunidades para a juventude e as mulheres, resultando na não reprodução social do campesinato (DECLARAÇÃO DO ENCONTRO NACIONAL UNITÁRIO DE TRABALHADORES E TRABALHADORAS, POVOS DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS POR TERRA, TERRITÓRIO E DIGNIDADE, 2015, p. 2).

O desafio de fortalecimento da classe camponesa vai além da afirmação de identidade, trata, pois, da consolidação de um projeto de

vida que somente se consolidará quando se reconhecerem como sujeitos históricos capazes de fazerem de sua realidade, transformação social, com outro jeito de organização da sobrevivência e continuidade no campo.

O MST nasce com natureza e caráter de um movimento de massas, de camponesas e camponesas sem terra, autônomos, que tem ao mesmo tempo um caráter de movimento popular, sindical, político e revolucionário. As formas de luta adotadas pelo o MST desde seu surgimento foram: a ocupação de terra, acampamento permanente, marchas, ocupações de prédios públicos, manifestações nas grandes cidades, vigílias, ocupação de rodovias federais, entre outras.

Enquanto organização de camponeses/as o MST cultiva como princípios norteadores das ações e do trabalho os seguintes princípios: autonomia, direção coletiva, estudo, mística, trabalho coletivo, crítica e autocrítica, profissionalismo, valores humanistas e socialistas e consciência de classe e de gênero, primando pela transformação da sociedade e defendendo todas as formas de vida, da natureza e dos seres humanos.

Para que uma organização permaneça convicta da importância e necessidade da luta é preciso ter bem claro qual seu objetivo, desta forma o MST tem como objetivos: A luta pela terra; A luta pela efetivação da Reforma Agrária; A transformação da sociedade – a construção do Socialismo.

Desse modo, vale salientar – conforme destaque no Programa Agrário do MST (2014) – que a Reforma Agrária é necessária por um projeto popular para a agricultura brasileira, e tem como objetivos gerais: eliminar a pobreza no meio rural, combater a desigualdade social e a degradação da natureza que tem suas raízes na estrutura de propriedade e de produção no campo, garantir trabalho para todas as pessoas, combinando com distribuição de renda, garantir a soberania alimentar de toda população brasileira produzindo alimentos de qualidade, desenvolvendo os mercados locais, garantir condições de participação igualitária das mulheres que vivem no campo, em todas as atividades e em especial no acesso à terra, na produção, e na gestão de todas as atividades, buscando superar a opressão histórica imposta às mulheres, especialmente no campo. Ainda são objetivos preservar a biodiversidade vegetal, animal e cultural que existe em todas as regiões do Brasil e que formam nossos biomas, e garantir condições de melhoria de vida para todas as pessoas assim como seu acesso às oportunidades de trabalho, renda, educação e lazer, estimulando a permanência no meio rural, em especial da juventude.

No que se refere à materialização do projeto de agricultura camponesa no MST, este realizou-se em dois processos coletivos de elaboração e sistematização, denominados de Programa Agrário. O primeiro processo, entre os anos de 1994/1995, resultou em caderno de formação Nº 23, chamado Programa de Reforma Agrária, tendo aprovação final no III Congresso Nacional em 1995, o segundo se deu entre 2011/2014 na construção do debate de atualização deste programa aprovado no VI Congresso Nacional do MST.

No processo de preparação do programa atual vários estudos e debates foram realizados a partir da base de todas as instâncias organizativas e de formação. O MST seguiu discutindo entorno da atualização do programa a partir das questões colocadas no contexto da luta de classes no campo e do modelo de agricultura para o campo, superando propostas e análises que ficavam nos marcos de proposição da Reforma Agrária dentro de um modelo Clássico, acreditando ser possível sua implementação através de um governo democrático popular. No entanto, a forma como o governo tem administrado o país nos últimos catorze anos, optando em ser continuador e defensor de um modelo de agricultura que afirma a grande propriedade a serviço do capital e seus interesses no campo, mantendo e ampliando as desigualdades sociais, inviabilizando até mesmo a realização de uma Reforma Agrária Clássica⁴⁵.

O MST, identificando essas contradições, pensa outras estratégias para organização das famílias Sem Terra na luta por Reforma Agrária sistematizadas no Programa Agrário da Reforma Agrária Popular, com tarefas externas e internas, pautando lutas, defesa e ampliação das conquistas nos assentamentos como territórios livres do latifúndio e das lógicas do capital.

A luta para sua implantação ganha também um caráter de enfrentamento constante de pressão aos governos e instituições afins através das reivindicações, procurando obter conquistas. Essa luta depende muito da correlação de forças contra o inimigo principal no campo, o Agronegócio, por isso o grande desafio de fortalecer internamente a organização dos trabalhadores/as, o que depende de várias questões, como destaca o Programa Agrário (2014):

⁴⁵ Reforma Agrária Clássica, é aquela que democratiza a terra através de um acordo entre o campesinato e a burguesia. Vários movimentos sociais e parte da esquerda brasileira acreditaram nesta proposta reformista durante muito tempo.

Depende da capacidade de fortalecer internamente nossa organização; capacidade de construir alianças concretas em torno do programa com os demais setores do campesinato e com toda a classe trabalhadora urbana; capacidade de ir acumulando forças e ir construindo nos assentamentos, em todos os espaços conquistados, o nosso modelo de agricultura para o campo brasileiro; depende da democratização do Estado brasileiro, da mudança de seu caráter burguês. E de termos um governo hegemonicamente popular. (PROGRAMA AGRÁRIO DO MST, 2014, p. 11)

Na Reforma Agrária Popular, os assentamentos passam a ter outro caráter, o de se tornarem territórios de confronto ao modelo do capital e de afirmação da agricultura camponesa, procurando garantir a organização e sobrevivência da família, tornando a terra conquistada em espaço de vida e de trabalho, e espaço de continuidade das gerações futuras. Nesse processo, o camponês, ao conquistar sua terra de trabalho, vai construindo outras relações e estabelecendo outra lógica de organização do espaço geográfico, que é a construção de frações do território camponês (DINIZ, 2010, p. 41)

A Reforma Agrária Popular também se afirma à medida que enfrenta alguns confrontos internos com tarefas e ações no sentido de elevar a consciência da classe trabalhadora camponesa.

Como bases do atual Programa Agrário da Reforma Agrária Popular podem-se destacar: a defesa pela produção de alimentos saudáveis para toda a população; o desenvolvimento da agroecologia; a construção de uma política de irrigação adequada às necessidades da população e à realidade de cada comunidade, considerando a defesa do meio ambiente e dos recursos naturais em harmonia com a produção e a soberania alimentar, assim como a cooperação agrícola como alternativa de gestão e organização da produção.

O desenvolvimento da agroindústria como forma de agregação de valor à produção dos agricultores e melhor aproveitamento do mesmo, bem como política de assistência técnica e extensão rural apropriada e permanente nos assentamentos. Um processo de formação e capacitação técnica vinculada à realidade da luta e da organização, garantia de infraestrutura social adequada às necessidades dos assentamentos garantindo a dignidade das famílias, política de titulação dos assentamentos garantindo a terra como bem público a partir do título de concessão de direito real de uso da terra.

A política de participação real da juventude na implementação da Reforma Agrária Popular nos assentamentos, uma política de participação efetiva das mulheres assegurando direitos e dignidade; uma política de relações direta com a sociedade.

Essas ideias presentes no programa agrário do MST orientarão o trabalho e a atuação da militância para os próximos cinco anos e conduzirá os planejamentos e ações a serem desenvolvidas com a militância e o todo da organização.

Atualmente o MST está organizado em 24 Estados do Brasil e conta com 350 mil famílias assentadas; 1,7 mil pessoas envolvidas na luta e 90 mil famílias acampadas, segundo dados internos da própria organização. Por ser uma organização camponesa que cultiva o internacionalismo e que está organizada com a via camponesa internacional, ela possui uma articulação com mais de 80 organizações internacionais.

3.1.6 Educação do Campo na perspectiva da Agricultura camponesa

Parafraseamos o Caderno de Trabalho de Base do Setor de Educação do MST que afirma que a sociedade brasileira avançou no Século XX a partir de uma concepção de desenvolvimento com a lógica urbano-industrial, legitimando o latifúndio como a base da organização do campo, submetendo o campesinato à expropriação e extinção. Essa visão preconceituosa presente na sociedade que associa cidade a progresso e campo a atraso, tem delimitado uma postura de gestão das políticas públicas para o campo, a qual abandona a população camponesa para a qual a única saída possível encontra-se na migração para os centros urbanos ou integração às empresas do agronegócio.

A exclusão educacional da população do campo é um fato histórico sobre o qual não é possível admitir a falta de compreensão e invisibilidade da educação do e no campo brasileiro, principalmente para a compreensão da realidade educacional na atualidade. A lógica de educação rural que foi adotada ao longo do tempo pelo estado brasileiro, desrespeitando sua cultura e costumes e impondo uma lógica de uma vida urbana.

A proposta de educação do campo contrapõe essa lógica de educação rural, pois se constitui como uma das estratégias que pode provocar algumas transformações no campo brasileiro, porque o resgata não só como espaço da produção, mas como território de relações

sociais, de cultura, de relação com a natureza, enfim, como território de vida (JESUS, 2004).

Conforme enfatizado anteriormente, existe uma visão da agricultura camponesa – por parte dos órgãos governamentais e do próprio sistema capitalista – de uma agricultura desprezada e submissa ao latifúndio, de pequenas propriedades baseadas apenas na subsistência, dependentes de medidas compensatórias, como as subvenções previstas pelos programas destinados aos agricultores, como o próprio PRONAF, porém desprovidas de uma política pública legitimada para os trabalhadores camponeses.

Essa concepção precisa ser questionada e torna-se necessário demonstrar que existem outras formas possíveis de desenvolvimento da agricultura camponesa com o sujeito social autônomo e capaz de produzir sua própria existência, retomando a real importância da identidade e fortalecimento do campesinato, conforme nos alerta CARVALHO (2010) ao afirmar a importância da superação da dependência dos camponeses frente às demandas do capital. O que se deseja sugerir é a necessidade da sociedade e seu conjunto superarem a reprodução acrítica dessa divisão social do trabalho que os torna dependentes e subordinados aos interesses do capital nacional e multinacional.

É possível e necessário que um novo paradigma para o campo se faça presente na concepção de mundo camponesa. Paradigma esse que contemple o camponês como sujeito social, organizado nas mais diversas formas de cooperação e com crescente e apropriado desenvolvimento dos seus meios de trabalho para potencializar a terra e o trabalho. Uma outra utopia, construída por eles próprios nos seus que-saberes e que-fazeres socializados, na qual se afirme a autonomia e a acumulação camponesas. E que contribua efetivamente para que os camponeses deixem de ser “os quase sempre ignorados”. (CARVALHO, 2010, p.12)

Os assentamentos, em especial aqueles articulados na luta do MST, como fruto da consciência forjada na caminhada da classe trabalhadora, ousam dizer não a tudo isso e soltam um grito em prol dos direitos humanos, historicamente negados aos povos do campo. Desta forma a luta por educação se torna tão importante quanto a luta pela

terra, conquista que atende não apenas assentamentos, mas todas as comunidades camponesas em seu entorno.

A escola do campo precisa apontar para a perspectiva de que é possível se ter uma vida digna e de qualidade no campo, assim como é seu dever destacar a importância da valorização do trabalho do camponês, bem como reconhecer a existência de alternativas possíveis de serem desenvolvidas mediante uma proposta de educação que leve em conta a realidade social de seus educandos, que vincule a possibilidade de desenvolvimento com sustentabilidade na perspectiva de estudo e pesquisa permanente de tecnologias apropriadas⁴⁶ que possibilitem o desenvolvimento do campo como um lugar onde o trabalho não seja um castigo.

Desta forma, o conhecimento de tecnologias apropriadas pode conduzir à melhoria das condições de trabalho. Tecnologias estas que contribuam para a melhoria no jeito do camponês produzir, para que o seu trabalho deixe de ser um sacrifício, como é considerado pelos agricultores o plantio no “toco” do jeito tradicional de fazer agricultura, cada ano “brocando” e queimando uma nova área⁴⁷, degradando assim o solo e não utilizando áreas anteriores, sem a preocupação com a fertilidade e vida do solo, tratos culturais adequados e sem apoio de tecnologias sustentáveis que possam transformar o trabalho pesado em um trabalho mais leve, economicamente viável, socialmente digno e sustentável.

À medida que o surgimento de alternativas tecnológicas viáveis e de baixo custo se torne possível e de fácil acesso à população camponesa, vinculadas ao processo de produção do conhecimento inseridas nas ações da escola Francisco Araújo Barros como promotoras de alternativas e motivadoras dos sujeitos sociais que nela estão inseridos, tornar-se-á possível perceber algumas contribuições para a reafirmação do campesinato vinculado a um processo educativo comprometido com a agricultura camponesa.

⁴⁶ Tecnologias apropriadas: são tecnologias que estão adequadas à realidade vivenciada tanto pela escola quanto pelos os diversos agricultores, respeitando a natureza e suas especificidades, evitando os danos e a destruição ambiental. Comparadas com as tecnologias tradicionais e as “modernas”, são de custo muito baixo.

⁴⁷ “Plantando no toco” é uma expressão cearense, que significa *o plantio direto no solo sem passar o arado, após fazer a broca e queimada*, ficam os caules das árvores que não foram totalmente destruídos. “Brocando” quer dizer *desmatar um solo para fazer plantações agrícolas neste espaço*.

Desta forma, podemos dizer que uma identidade de campo também pode ser fortalecida e afirmada através do processo de educação, conforme indica o Projeto Político Pedagógico da Escola Francisco Araújo Barros, que traz as seguintes considerações:

A escola do campo é reafirmação, enraizamento da agricultura camponesa, à medida que se preocupa e trabalha questões tais como: em que a escola do campo enraíza a agricultura camponesa? Em que a escola do campo contextualiza a luta dos povos do campo? Em que a escola do campo ajuda na afirmação da identidade camponesa? (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2012, p. 21).

Partindo do pressuposto de que a escola do campo deve ser um território de formação do homem e da mulher camponesa, seres humanos críticos, criativos, autônomos e solidários, sujeitos históricos, capazes de compreender criticamente a realidade na qual estão inseridos para nela intervir coletiva e solidariamente em busca do bem estar comum, respeitando e defendendo a vida em todas as suas formas, valorizando a memória e a cultura camponesa e preservando a natureza.

Considerando-se a realidade atual, questionamos como a Escola do Campo pode contribuir na reprodução do campesinato à medida que fortalece e reafirma sua identidade. Ela reafirma e fortalece a agricultura camponesa?

A Educação do Campo e o próprio campo no qual ela se constitui, é fruto da luta dos agricultores e agricultoras organizados. Luta que não somente vem construindo uma nova realidade, mas também vem formando novos homens e mulheres. Assim, aprendemos que a luta social e a organização coletiva que a promovem possuem um caráter pedagógico que a escola precisa se apropriar e que se constitui como uma forte ferramenta de formação e transformação dos sujeitos do campo inseridos numa realidade específica.

Um novo projeto de campo exige um novo projeto de educação. A concepção de Educação do Campo vem sendo forjada junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, relacionada com a construção de um projeto popular para a agricultura brasileira, articulado aos planos para uma nação soberana e justa. Conforme chama atenção Ribeiro (2010):

Construção essa que se expressa em duas frentes: de um lado a defesa do pleno direito à educação para as populações camponesas, garantindo o que prescreve a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ao instituírem a educação como direito de todos; e, por outro, a afirmação de uma nova concepção de educação de qualidade dotada de princípios e valores humanistas e socialistas, reconhecedora das especificidades do campo e promotora do seu desenvolvimento – a Educação do Campo (RIBEIRO, 2010, p. 7)

Dessa forma, uma Educação do Campo na perspectiva da agricultura camponesa configura-se como uma educação construída a partir de seus sujeitos, os agricultores e agricultoras do campo, e suas especificidades, nas trajetórias de lutas de suas organizações, vinculada aos seus interesses sociais, políticos e culturais.

No plano jurídico, vai sendo constituído um marco legal para a Educação do Campo, expresso, sobretudo, em resoluções do Conselho Nacional de Educação, do que destacamos o parecer CNE/CEB nº 36/2001 e a resolução CNE/CEB nº 01/2002, que instituem Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. (RIBEIRO, 2010, p.8). Dessa construção histórica, ao mesmo tempo em que avança a concretização dos direitos, avança também a consolidação de uma concepção de Educação do Campo, que aqui se defende: “uma educação que se singulariza fundamentalmente pela centralidade que ocupam o homem e a mulher do campo como sujeitos dessa educação”. E a partir dos sujeitos do campo, ao considerá-los em sua concretude e diversidade, na produção de suas existências, é que se estabelecem relações com o tempo e o espaço igualmente diverso. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2012 p.20).

Nesse sentido, o PPP existente na Escola Francisco Araújo Barros traz uma discussão acerca do comprometimento social com a proposta

pedagógica, ressaltando a importância de uma pedagogia formadora de sujeitos construtores do futuro e ressaltando a necessidade de assegurar mecanismos que permitam a articulação da escola com os movimentos sociais do campo; garantir que a experiência de luta dos educandos e de suas famílias seja incluída como conteúdo de estudo. Destaca-se ainda a importância de promover a organização coletiva de forma solidária e nos termos do cooperativismo.

Esse elemento presente no PPP é fundamental quando é colocada a importância de compreender as lutas sociais e a organização coletiva como estratégias pedagógicas, desenvolvendo práticas que fortaleçam na juventude a postura humana e os valores aprendidos na luta: “o inconformismo, a sensibilidade, a indignação diante das injustiças, a contestação social, a criatividade diante das situações difíceis, e a esperança” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2012, p.24).

A Educação do Campo é um conceito que vem sendo construído⁴⁸ das lutas camponesas, e tem sido adotados pela pressão das lutas dos movimentos sociais do campo na defesa de políticas governamentais nos últimos dez anos, conceito esse que está em permanente disputa, a qual é necessária que seja reafirmado o conceito de educação do campo trazendo presente em sua origem, o vínculo com o campesinato e com a luta dos movimentos sociais, em especial, a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

As lutas camponesas no Brasil, nos últimos 30 anos, colocaram em confronto dois projetos de Campo e de Educação. De um lado, o projeto da Agricultura Camponesa e da Reforma Agrária Popular, pautado na democratização da propriedade da terra; na resistência popular das famílias camponesas; na cooperação agrícola; na

⁴⁸ A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelo os trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas, conforme destacado no Dicionário da Educação do Campo (2012).

agroindustrialização do interior; na integração de tecnologias que respeitem a natureza; na agroecologia e no cuidado com as sementes; e na diversificação da produção de alimentos, e de um projeto de Educação do Campo vinculado a uma proposta popular, suas bandeiras de luta e sua construção. (Caderno de Base do SETOR DE EDUCAÇÃO MST/CE Nº 01-02. 2011 p. 20).

Compreender toda essa construção histórica é muito importante para reafirmar a proposta de educação em construção, fruto da experiência dos movimentos sociais em andamento, visualizando a intencionalidade política e pedagógica com diferenciação no rumo de projeto e sociedade que está em disputa, procurando reafirmar a consolidação de conceito, desde o processo de mudança da terminologia de *Educação Básica do Campo* para *Educação do Campo*, e não mais Educação Rural. Esta premissa nos remete aos pesquisadores que vêm discutindo essa terminologia e diferenciação ao longo dos últimos anos, trazendo presente a discussão de educação do campo com um sentido atual da luta e vivência dos povos do campo, conforme tratam Kolling *et al*, no caderno da educação do campo:

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político [...] (KOLLING, NERY, MOLINA, 1999, p. 26)

Ao longo do percurso da construção tanto de um conceito político pedagógico, quanto de uma proposta educativa vinculada aos sujeitos do campo, houve mudanças construídas historicamente referentes à

terminologia entre Educação do Campo e Educação Básica do Campo, que foram ajustadas no decorrer da caminhada com um sentido amplo do que é a Educação, como afirmam Kolling, Cerioli e Caldart (2002):

O argumento para mudar o termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo aparece nos debates de 2002, realizados no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001) e com a marca de ampliação dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos nessa luta: Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (CALDART, 2012, p. 258).

A discussão em prol da construção da proposta de educação do campo é fruto das diversas lutas feitas tanto no campo da resistência na luta pela terra, quanto na luta pela educação como um direito garantido na constituição, mas negado no cotidiano das comunidades e assentamentos situados no campo. Neste sentido, nos chama atenção para a importância da afirmação da Educação do Campo em conjunto com os movimentos sociais na tentativa da consolidação de uma política pública voltada para os povos do campo, conforme abordagem do dicionário da educação:

O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo. (IN: CALDART; FRIGOTTO, 2012, p.259).

De acordo com o que foi discutido nos capítulos anteriores, a seguir, será tratado como de fato todas essas questões da escola do campo têm se articulado com os elementos da vida cotidiana, e como se dá a prática das contribuições da Escola do Campo Francisco Araújo Barros para o projeto de Reforma Agrária Popular e da agricultura camponesa.

4. **CAPÍTULO III - CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO FRANCISCO ARAÚJO BARROS PARA O PROJETO DA AGRICULTURA CAMPONESA DO MST**
CONSTRUTORES DO FUTURO

*Eu quero uma escola do campo
 Que tenha a ver com a vida, com a gente
 Querida e organizada
 E conduzida coletivamente.*

*Eu quero uma escola do campo
 Que não enxergue apenas equações
 Que tenha como “chave mestra”
 O trabalho e os mutirões.*

*Eu quero uma escola do campo
 Que não tenha cercas que não tenha muros
 Onde iremos aprender
 A sermos construtores do futuro.*

*Eu quero uma escola do campo
 Onde o saber não seja limitado
 Que a gente possa ver o todo
 E possa compreender os lados*

*Eu quero uma escola do campo
 Onde esteja o ciclo da nossa semente
 Que seja como nossa casa
 Que não seja como a casa alheia.
 (Gilvan Santos)*

Este capítulo analisa as contribuições da Escola Francisco Araújo Barros para a agricultura camponesa considerando o processo de formação e Educação. Essa Escola, como uma ferramenta construída por meio da luta para o processo de formação e educação voltada para a juventude do campo, torna-se uma importante conquista da classe camponesa. Neste sentido, é importante compreender quais as contribuições que a mesma pode oferecer para o fortalecimento dos camponeses/as e para construção da dignidade dos povos que vivem no

campo, principalmente nos assentamentos e comunidades entorno desta escola.

Compreender que a escola contribui para o projeto de agricultura camponesa faz-se importante para a continuidade da luta por outras escolas do campo desde o ensino fundamental ao ensino médio, e agora, alargando-se o debate para implantação das escolas de ensino profissional do campo.

4.1. Escola e o seu processo de formação.

Um elemento muito importante ao se falar em escola dentro do coletivo de Educação do MST, onde esta escola está inserida, é o projeto de formação pelo qual a escola pretende trabalhar com seus sujeitos envolvidos. Vale salientar a intencionalidade pedagógica presente na escola Francisco Araújo Barros, ao mencionar a concepção de formação humana com foco em algumas matrizes pedagógicas formativas presentes no PPP (2012), o qual orienta a condução da escola:

Concepção de formação humana e matrizes pedagógicas.

A experiência social humana é toda ela Educativa. Contudo, determinadas atividades desempenham particular importância na capacidade de, simultaneamente, promoverem a transformação da natureza, das relações sociais e do próprio ser humano. De serem potencializadoras da práxis, que está na base da humanização, constituindo verdadeiras matrizes pedagógicas.

A formação humana ocorre mediada por sua atividade transformadora no mundo. É agindo que nos Educamos. Não existe Educação sem atividade. Ao agir transformando o mundo, o ser humano vai se construindo. Portanto, a base da formação humana está na produção material de sua existência, no trabalho, na cultura, na organização e na luta social.

Nesse sentido, é de fundamental importância para práxis da produção do conhecimento e

sua sistematização, que se busquem referências em matrizes pedagógicas para efetivar a formação humana na escola.

Quando pensamos Educação como processo de formação do ser humano, antecede definir qual a concepção de ser humano e de sociedade, que defendemos. Desse modo, dizer que um determinado processo é Educativo significa que está vinculada a formação de um determinado ser humano e sociedade. (PPP, ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2012, p.23).

A Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros, ao afirmar que o ser humano é um ser inconcluso e a Educação é o processo social e histórico de formação humana para a sua emancipação, está dizendo, também, que é somente na ação com os outros que acontece o processo de humanização, e que nunca esse processo de humanização estará pronto. Vale salientar que a base da formação humana está na produção material de sua existência, assim sendo: a) o trabalho; b) a organização coletiva; c) a luta social; d) a cultura, e) a história. Esses elementos ganham dimensões significativas nesta experiência de Educação, e o olhar frente a esses elementos neste percurso investigativo será ampliado. Ao falar em matrizes de formação humana e parafraseando o dossiê das escolas do MST, destaca-se a sua intencionalidade, afirmando: “*estamos identificando algumas práticas ou vivências fundamentais neste processo de humanização das pessoas, que também chamamos de Educação (2005)*”.

Vale ressaltar a observação presente no dossiê MST/ESCOLA (2005) em que se afirma que: “*a pedagogia que forma novos sujeitos sociais, e que Educa seres humanos não cabe numa escola*”. Essa observação nos remete a compreender o sentido pedagógico que está para além da escola no sentido de que precisamos de outras dimensões para dar conta deste processo Educativo, assim destaca um Educando ao refletir sobre a Educação do campo:

Educação do campo é aquela que interliga o jovem estudante com a vida camponesa e que tem uma analogia de diálogo entre campo e

estudante, onde não deixa os valores do campo de lado. Interfere de modo significativo na vida do jovem que está iniciando sua carreira como estudante. (Ent. 3, Educando.)

Diante dos desafios na concretização desta experiência de educação, percebe-se que ainda existe um grande desafio presente na escola do campo, conforme observação feita pela pesquisadora, sendo estes ligados à forma de compreender a matriz integradora, haja vista a necessidade de formação continuada para os educadores e educadoras, envolvendo as três matrizes integradoras do currículo conforme está presente no anexo - 02.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Francisco Araújo Barros destaca a importância do envolvimento e inserção da escola na vida dos Educandos/as, à medida que procura trazer os elementos da vida cotidiana das comunidades e assentamentos que são diagnosticados coletivamente com a participação de educadores/as, educandos/as a partir do instrumental inventário da realidade, tornando esses elementos base de fundamentação e produção do conhecimento.

O inventário da realidade, conforme está fundamentado no PPP (2012), é uma ferramenta pedagógica inspirada em uma pedagogia que nos possibilita mapear a realidade. No início de cada ano letivo, alunos e educadores fazem um diagnóstico com a comunidade através de um conjunto de atividades estabelecidas no instrumental “Inventário da Realidade” que possibilita um olhar reflexivo dos estudantes, dos educadores e da comunidade relacionado aos seguintes temas: Formas de Participação de Gestão e Organização; Fontes Educativas do Meio: Naturais, Culturais e Sociais; Forma de Trabalho; Lutas Sociais e Contradições. Este levantamento, tomando como base a própria realidade, vai nortear o planejamento pedagógico relacionando a realidade com o conhecimento escolar, vinculando-se o conhecimento escolar com a realidade para, através das ações, ver onde é possível transformá-la.

Por meio da observação participante, pudemos constatar a presença dessa importante ferramenta de complemento pedagógico, em 2014, ao sistematizar a temática da ‘soberania alimentar’, sobre a qual desenvolveu-se um trabalho que demarcou a ação pedagógica da mesma e fez diferença na vida dos educandos/as. Isso fica evidente em falas citadas a seguir:

A Organização do Trabalho e Técnicas
Produtivas ajuda a gente não usar o agrotóxico,

discute sobre soberania alimentar, e o veneno está na mesa, não uso do veneno. (Ent. 1, Educando)

[...] orienta a dar continuidade os canteiros, ver quais as pragas que atacam, fazemos defensivos, tem o composto orgânico, canteiros e criações, as hortaliças e fruteiras e não usamos nada de agrotóxico, e serve de alimentos para nós alunos da escola, com a oferta de verduras e legumes. Ela veio aprofundar mais nosso conhecimento e nossas práticas no campo. E ensina a forma adequada de plantar sem utilizar produtos químicos. (Ent. 6, Educando)

Estas ações poderão desenvolver intencionalidade formativa, educativa e de conscientização dos sujeitos, desde o chão da escola até as localidades do entorno da mesma. Conforme já mencionado anteriormente, a escola, através do “Inventário da Realidade”, consegue discutir os problemas da comunidade, bem como os educandos poderão contribuir, na prática, com a resolução destes, a exemplo do lixo que foi um problema levantado em todas as comunidades. Este é um dos desafios postos, pois, concordando com Caldart (2013):

Educar é por em ação organizada, numa determinada direção e considerando o período histórico, as matrizes formadoras que desdobram no plano concreto o trabalho como constituidor do ser humano, confrontando as contradições que as constituem na realidade concreta. (CALDART, 2013. p. 22)

No que se refere à formação da consciência, os momentos educativos que a escola desenvolve interferem diretamente na sua ação educativo-formativa e ultrapassam o espaço da sala de aula, inserindo diversos sujeitos sociais que estão vinculados direta ou indiretamente com a escola, seja o Coletivo de Educação do Assentamento, o Coletivo de Educação do MST ou ainda nas ações que interligam toda a intencionalidade pedagógica e são desenvolvidas dentro e fora da escola. Desta forma, vale ressaltar a fala de um militante do Setor de Educação:

[...] Inclusive nas escolas de ensino médio que estamos chamando de escolas do campo, tem muito da escola do capital lá. Eu diria que tem

mais da escola do capital do que da escola do campo. O nosso desafio é grande no sentido de transformar a escola, todas. Inclusive escola que nós pegamos de ensino médio, por que nos pegamos do zero. Não *se iludamos*, nós não temos o projeto de escola do campo que nós estamos discutindo e defendendo, concretizado nas nossas escolas de ensino médio; nós temos é um exercício e conseguimos mexer em algumas coisas, mas tem muito mais é desafios do que construção efetivada. Algumas coisas que queria trazer no primeiro momento. (Pal. 01, Col. Educação)

Neste processo de construção permanente, elaboração, vivência e consolidação dessa experiência de educação, muitos aprendizados têm-se obtido, porém muitos desafios ainda persistem já que trata-se de uma experiência em construção, em constante movimento de avaliação do processo, aprendizagens à medida que se caminha, que se percebem os desafios, os limites no processo de formação envolvendo todos/as sujeitos envolvidos no trabalho com a educação e com a luta do Movimento Sem Terra.

Frente aos desafios cotidianos é importante salientar a fala de Paulo Roberto do Coletivo Estadual de Educação do MST (2014) ao afirmar que: *‘nós precisamos mexer na nossa escola no que diz respeito ao conhecimento escolar, nós precisamos garantir que o homem e a mulher camponesa se apropriem de uma base científica, de uma base de conhecimento que possibilite transformar a realidade do campo, que possibilite desenvolver outra forma de produzir no campo, que se contraponha ao agronegócio, nós não iremos fazer isso sem conhecimento científico’⁴⁹*.

A escola Francisco Araújo Barros, ao realizar eventos envolvendo agricultores da região, inserindo a participação da representação dos Educandos/as, fortalece a importância das comunidades camponesas e do vínculo entre conhecimento popular e científico, e essa troca de saberes e fortalecimento das potencialidades e legitimação dos trabalhadores/as, das lideranças, da geração de educandos/as nos faz questionar o papel da escola, visualizando as aprendizagens que vão para além dela, que se adquirem na luta.

⁴⁹Fala do militante do setor de Educação do MST Ceará em 2014, durante o encontro estadual dos Educadores/as da Reforma Agrária.

Podemos perceber em depoimentos a importância da escola da vida, casada à luta e às aprendizagens cotidianas reconhecidas externamente, de afirmação dos sujeitos sociais da luta e resistência camponesas.

Através das reuniões, conselhos, através do colegiado de gestão, dos núcleos. Os nossos colegas gostam dos núcleos por que é uma forma da gente debater os pontos positivos e negativos da escola, por que cada um tem sua opinião e é a oportunidade de cada um expressar o ponto de vista sobre a escola, sobre os professores, sobre o núcleo gestor. É bom por que através desta organização a gente se integra e se ajuda e aprende muito mais. (Ent. 3, Educando)

A Escola, inspirada na pedagogia da libertação⁵⁰, está sendo impulsionada junto à concepção de Educação do Campo, da pedagogia do movimento, conforme nos diz o Dossiê MST Escola (2005) frente às matrizes pedagógicas que compõem a formação humana.

Vejamos as principais, que compõem a práxis de formação humana:

- **Pedagogia da luta social:** ela brota do aprendizado de que, quem Educa os Sem Terra é o próprio movimento da luta em suas contradições, enfrentamentos, conquistas e derrotas. A pedagogia da luta Educa para uma postura diante da vida [...] Na escola trata-se de intencionalizar situações que ajudem a Educar ou fortalecer nos Educandos “os valores aprendidos na luta” e a refletir sobre eles (MST, 2005, p. 201).

⁵⁰ Inspirada por Paulo Freire, a *pedagogia da libertação* tem como centro de referência o gênero humano na sua totalidade, em contato com os seus semelhantes e com a natureza. Objetiva a transformação da vida através de uma Educação libertadora, a partir dos espaços, vivências, experiências, culturas, sociabilidades dos oprimidos de todo o gênero. Propõe-se a educar a partir das experiências que as pessoas acumulam ao longo da vida, do que eles têm a dizer, do que eles têm a fazer e a projetar. Neste contexto, Educar não significa reproduzir conhecimentos pré-estabelecidos, induzir pessoas a incorporar valores que não têm a ver consigo, com sua comunidade e com mundo. Por isto, não deve nunca estar centrado no professor, no educador, mas no educando. Ele é centro de referência. Fonte: <<http://www.blogdojanguie.com.br/a-pedagogia-da-libertacao/>>. Acesso em: 15 setembro de 2014.

- **Pedagogia da organização coletiva:** ela brota da base que nasce de uma coletividade vivenciada desde o dia da ocupação da terra. [...] Tem também a dimensão da pedagogia da cooperação, onde “a escola funciona como uma cooperativa de aprendizagem, onde o coletivo assume a co-responsabilidade de Educar o coletivo”. (MST, 2005, p. 202);

- **Pedagogia da terra:** uma matriz milenar que permite a formação dos sujeitos na sua relação com o cultivo da terra, o trabalho nas suas várias formas e a produção da vida:

Nossa escola pode ajudar a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra-natureza- para garantir mais a vida, a Educação ambiental, o aprendizado da paciência de semear e colher no tempo certo, o exercício da persistência diante dos entraves das intempéries e dos que se julgam senhores do tempo. (MST, 2005, p. 202);

Pedagogia da cultura:

Ela brota do modo de vida produzido e cultivado pelo o Movimento, do jeito de ser e de viver dos Sem Terra, do jeito de produzir e reproduzir a vida, da mística, dos símbolos, dos gestos, da religiosidade, da arte,... Numa escola do MST é importante resgatar os símbolos, as ferramentas de trabalho e de luta, a mística do Movimento. (MST, 2005, p. 203);

- **Pedagogia da história:** a escola deve pensar a história como parte dela, como algo a ser cultivado e produzido. Essa concepção é fundamental para a construção de uma identidade. Uma escola que tem a intenção de implementar a pedagogia da história “será aquela que deixe de ver a história apenas como uma disciplina e passe a trabalhá-la como uma dimensão importante de todo o processo Educativo.” (MST, 2005 p. 204)

A prática Educativa do MST em seus diversos espaços (seja acampamento, escola, mobilizações ou manifestos) e o jeito de se organizar, de cantar o hino, de fazer a mística, recuperam a concepção de educação como formação humana, pois transforma a vida de muitos camponeses, pobres e excluídos dos direitos humanos historicamente

negados, em cidadãos com esperança e convicção de que é possível ter dignidade, dispostos a lutar por direitos para viver com condições humanas e dignas, conforme nos chama atenção Carvalho (2010):

Os camponeses, na sua práxis social, ao afirmarem a sua própria especificidade estão diretamente negando a lógica do capital que tem no lucro o único sentido de ser. E tendo como centralidade a reprodução social da família, os camponeses desenvolvem hábitos de consumo e hábitos de produção onde a família é a gestora da sua unidade de produção, [...] é aquela que usufrui os produtos do seu trabalho, não estabelecendo assim as relações sociais de assalariamento, vivenciam uma outra concepção de mundo muito diferente daquela que é determinada pelas relações sociais de produção capitalista. E isso é intolerável pelas classes dominantes burguesas. (Carvalho, 2010, p. 02)

Essa afirmação da identidade e do jeito de ser do camponês, como já mencionado na fundamentação teórica, nos remetem a algumas indagações face à forte influência do sistema capitalista na atual geração, presente na juventude educanda da escola Francisco Araújo Barros, pois, durante a observação participante, pudemos perceber alguns educandos/as fora das aulas e em alguns momentos demonstrando total descompromisso com os estudos. Ao procurar dialogar com estes, ressaltaram que não querem estudar, porém ao serem questionados sobre o que querem, os mesmos respondem que “não sabem”, demonstrando assim uma falta de perspectiva para o futuro e ausência de projeto de vida. Cabe uma indagação frente ao exposto, coisa que este trabalho não tem a pretensão de dar conta, mas pergunta-se: o que a escola e a comunidade propõem para estes educandos que demonstram a não inserção no trabalho com a família, e a falta de perspectiva de vida? No entanto, as oportunidades de trabalho/emprego (outras formas de trabalho que não sejam vinculadas com a agricultura) no campo são um dilema a ser resolvido, tanto para este público quanto para as comunidades⁵¹ envolvidas no processo educacional desta escola.

⁵¹ Atualmente contamos com público diverso de educandos/as oriundos de: assentamentos, comunidades remanescentes, indígenas, ribeirinhos,

Em contraponto a essa realidade, muitos educandos/as (na grande maioria, pode-se afirmar em 90% dos casos) têm demonstrado muito interesse pelos estudos e participam ativamente das atividades desenvolvidas na unidade escolar. Constatamos nas reuniões diagnósticas realizadas pelos professores diretores de turma a existência de uma forte inserção destes educandos/as no trabalho com a família, podendo assim refletir a ação educativa e a importância do trabalho.

Ao questionarmos os educandos/as sobre o que a escola do campo trazia de diferente para ampliar o conhecimento deles e se havia diferença desta escola para as demais onde tinham estudado⁵², as respostas obtidas foram sistematizadas da seguinte forma:

Gráfico 2. Aspectos políticos/pedagógicos da Escola do Campo.



Fonte: Organizado pela autora.

moradores de fazendas entorno da escola, pequeno distrito próximo à escola, pescadores e outros.

⁵² Muitos deste educandos/as são de comunidades vizinhas ao assentamento e estudaram em escolas que não têm nenhum vínculo com a luta, alguns estudaram ainda em escolas urbanas, outros em escolas indígenas.

Analisando as entrevistas, identificamos afirmações tais como: *“nesta escola a gente aprende entre outras coisas, lutar por direitos (Ent.02, Educando)”*. Constata-se, diante dessa fala, a importância do trabalho de autoafirmação de identidade e autoestima, é possível visualizar algum trabalho que a escola tem desenvolvido no processo de formação da consciência através do qual educandos/as passam a se enxergar como sujeitos sociais de direitos, deveres e responsabilidades. Porém essa preocupação a respeito do que se fazer e como se inserir, ou ainda sobre quais as perspectivas para a juventude, apesar de vir sendo trabalhada ainda apresenta muitos limites e necessidade de ações mais contundentes, coisa que se reflete na fala seguinte de uma educadora:

A saída para a juventude do campo vem muito desta coisa da falta de perspectivas mesmo, e a escola do campo se ela tiver essa proposta fortalecida de ter atividades dos conhecimentos teóricos [...] se forem fortalecidas juntos aos Educandos com a vontade de fazer juntos. Com certeza a gente vai está fortalecendo a agricultura camponesa. Quando esse Educando terminar o terceiro ano, [ele diz] vou voltar a trabalhar com meu pai, porém eu tenho esse diferencial, esse conhecimento do campo que muitas vezes é tolhido pela família. O pai e a mãe dizem isso é besteira, desqualifica. O jovem muitas vezes não tem a posse da terra, então isso dificulta. Se a gente conseguisse mostrar que mesmo no terceiro ano tem possibilidade de ter trabalho de geração de renda vai motivar a família. Uma possibilidade é a cooperativa. Se a gente fortalecer a organização da cooperativa dentro da escola a gente vai conseguir. A questão é a gente dar o primeiro passo e discutir. (Ent. 1, Educadora)

A escola numa perspectiva de vinculação com o campesinato, conforme estratégia presente no PPP, vinculada a uma concepção de campo, de território camponês, está presente à medida que está desenvolvendo o trabalho de incentivo, valorização e fortalecimento do assentamento e das comunidades.

Pode-se destacar o processo de estudo, formação e preparação dos agricultores/as para a implantação de duas agroindústrias nos assentamentos entorno da escola, processo que não se separa da vida e

das ações da escola. Nesse sentido, compreendemos que a escola com seus educandos/as precisa estar articulada às suas localidades/realidades.

Ao pensar o processo de formação e trazendo presente o tempo integral desta escola, o PPP ressalta a realização dos tempos e espaços educativos como estratégia política pedagógica de desenvolvimento desta proposta de educação. Referente à diversidade de tempos educativos⁵³ já mencionados, percebemos que alguns conseguiram se firmar com mais intensidade, podendo destacar o tempo estudo individual, pois a escola alocou em seu cronograma de aulas, uma hora aula simultânea com todas as turmas⁵⁴, envolvendo a comunidade escolar, divisão das turmas e os devidos acompanhantes conforme anexo 01.

Como estratégia presente no PPP, em reflexões acerca do andamento das escolas do campo na semana pedagógica⁵⁵, percebe-se a intencionalidade pedagógica vinculada ao seu fazer. A pretensão é consolidar uma educação omnilateral no sentido de que não se pode restringir a formação desses sujeitos ao tempo e espaço da aula. Precisamos dos conhecimentos científicos, mas também da ética, da sensibilidade, da estética, da afetividade, da organicidade. Para isso, precisamos organizar o tempo e o espaço de modo diverso com intencionalidade educativa: tempo para a mística, para a organização coletiva, para arte e cultura, para o trabalho, para o estudo individual e coletivo, e toda essa diversidade não cabe no espaço restrito da sala de aulas. Para isso, a importância das articulações tanto com o assentamento quanto com as instâncias do Setor de Educação e brigada Francisco Barros, para a utilização dos diversos espaços da escola e fora dela⁵⁶.

⁵³ Alguns tempos formativos (oficinas, mística, seminários, esporte e outros) estão comprometidos devido às dificuldades que a escola tem enfrentado referentes ao tempo integral, por falta da alimentação, assim inviabilizando a permanência dos educandos/as o dia todo na escola.

⁵⁴ Toda segunda feira a escola organiza uma hora aula de cinquenta minutos, de leitura simultânea com todas as turmas, leitura individual em um espaço coletivo e organizado pela a turma.

⁵⁵ Semana pedagógica, é o momento de estudo, planejamento e ajusta das estratégias, unificado entre as escolas do campo em andamento vinculadas o MST/Ceará no início de cada ano letivo.

⁵⁶ A biblioteca, a quadra, o anfiteatro, o campo experimental, a rádio comunitária do assentamento, a sede da cooperativa, o açude, o viveiro de mudas, o jardim clonal e outros.

Sobre a importância da participação da comunidade nas discussões acerca do PPP, a escola, até agora, só conseguiu reunir-se com as comunidades do Assentamento Lagoa do Mineiro, não conseguindo uma interação com as outras comunidades que envolvem a escola como, por exemplo: as comunidades indígenas, a comunidade de pescadores e os moradores das duas fazendas. Este é outro desafio, pois há necessidade de envolvimento permanente dessas comunidades que a cada dia inserem seus filhos na escola. São contradições que precisam ser tratadas com ações e intencionalidade de condução deste processo, inserindo todas as famílias camponesas, conforme diz uma representante da SEDUC, entrevistada:

[...] eu acredito que esses projetos pedagógicos que hoje se encontram nas escolas do campo, eles foram construídos por um processo longo, de discussão, mas eu vejo, por exemplo, em diversas reuniões que há bases familiares que não conhecem esse processo e que o movimento me diz sempre que foram construídos com as famílias, um projeto maturado, discutido com toda a comunidade, mas eu sei que não é bem assim também por que construir isso coletivamente, socialmente, alinhar isso a realidade não é simples, não é fácil fazer isso, é realmente ter outros rumos definidos, e as nossas escolas por exemplo hoje ainda reproduzem os Projetos Políticos Pedagógicos, tem uma escola que escreve o projeto a outra copia e por ai você vai copiano. Agora eu não posso ser leviana pra não dizer que nenhuma escola tenha construído seu projeto pedagógico e dizer que foi o Movimento Sem Terra que tenha construído, não. (Ent. 1, SEDUC)

Conforme colocado anteriormente, é necessário envolver e intensificar a relação orgânica e participativa, fortalecendo o planejamento coletivo do todo da escola, motivando a gestão democrática, intensificando as ações desenvolvidas, tais como: unidades de produção, sua gestão, destinação de produção e articulação com as áreas produtivas do assentamento. A reflexão seguinte acerca do papel da escola do campo é bastante elucidativa:

A escola tem uma relação muito importante, primeiro por que a escola trabalha com os filhos dos camponeses, e em muitos momentos diretamente com os camponeses. Quando ela está fazendo esse papel de acesso ao conhecimento, de acessar às novas técnicas que a agricultura camponesa propõe, essa escola está fazendo o papel geral, não só no sentido de nas quatro paredes da escola está discutindo agricultura, mas também lá no campo de suas famílias, lá no desenvolvimento de seus quintais produtivos, lá nas formas e técnicas de como seus pais e suas mães cultivam a terra, é essas contribuições mais que eu vejo focada junto aos Educandos. É essa ligação profunda com os sujeitos. (Ent. 1, GESTORA)

A relação da escola com o Sistema de Educação frente aos desafios de uma escola que procura trabalhar outras dimensões humanas tem sido uma aprendizagem e ao mesmo tempo uma construção em constante movimento. Por ser escola pública, vinculada à rede estadual e por não ser um projeto hegemônico, vive em permanente tensão com o Estado, isso faz parte do processo de enfrentamento de concepções de sociedade, educação e de projetos. No entanto é nesta contradição permanente que as conquistas da luta têm sido forjadas, e à medida que vai se desenvolvendo, suas contradições e aprendizados vão se tornando visíveis e vão sendo problematizadas na caminhada. Desta forma, é importante destacar a entrevista da representante da SEDUC:

[...] eu entendo que a proposta, o movimento tem propostas legítimas, que são gestadas realmente na luta pela terra, e nesta luta a escola tem um papel fundamental de informação de revisão de currículo que permita fortalecer essa luta, e tenho dito sempre, que este é um movimento sempre tencionando a ordem. Que fica sempre tencionando a ordem do Estado com relação à sociedade civil organizada ou não, que são o Estado brasileiro, as determinações por que passam este Estado, na sua constituição, na definição das suas prioridades, na definição de seu orçamento e para onde destina seu orçamento, sempre é um processo tencionado conflituoso, mas eu entendo [...] Há sujeitos, e essas

instituições e as instituições são feitas por pessoas, não por entes malignos, maquiavélicos, eu entendo que é possível estabelecer uma relação um diálogo em fim que haja relação de diálogos e entendimentos sociais, agora sempre intencionados, sempre muito conflituosos, não sei se há possibilidades com muitas barreiras e muitos limites, vejo sempre isso como um processo, e é contraditório se pensar em todos os pressupostos políticos, ideológicos, que o movimento levanta bem sempre quando discursa, quando levanta suas pautas, e quer do Estado um outro posicionamento, eu sempre penso que não é fácil, não sei como realmente se resolve esta tensão. (Ent. 01, SEDUC)

A experiência de Educação do Campo que está se desenvolvendo no estado do Ceará tem sido desafiadora, está mencionado no primeiro capítulo. É uma escola vinculada à rede estadual de ensino, porém fruto da luta e vinculada a um projeto de sociedade, no entanto faz parte da rede estadual de ensino do Ceará. Apesar da base jurídica que prescreve a autonomia do PPP de cada escola, existem diversos mecanismos no sistema de Educação que restringem suas possibilidades. Por exemplo naquilo que diz respeito à forma de financiamento, já que se tem tido vários momentos de negociações para a conquista até aqui obtidas⁵⁷.

Apesar de todas as conquistas, a escola não dispõe de um financiamento adequado ao seu projeto pedagógico, o que pode-se constatar através da observação participante frente à implantação do PPP, em que se trabalham “projetos paralelos”. Um deles é o Projeto Político Pedagógico proposto pela a escola; o outro é o projeto proposto e monitorado pela Secretaria de Educação através das Coordenadorias Regionais da Educação, com suas diversas ações, que objetivam uma matriz curricular e perspectiva de formação de Educadores em confronto

⁵⁷ As conquistas obtidas foram; construção do prédio escolar, verba para implantação da mandala, construção de um prédio anexo, com banheiros e almoxarifado, construção de cisternas para captação e armazenamento de água da chuvas, conquista do tempo integral com alimentação, inserção de três novos componentes curriculares, contratação de profissionais como agrônomo, financiamento para realização das semanas pedagógica unificadas as escolas do campo, liberdade para os gestores serem das comunidades, ferramentas de trabalho para o campo experimental entre outros.

a proposta das escolas do campo. Podemos destacar como exemplo o fato de que a escola teve que adotar o projeto Jovem de Futuro⁵⁸, financiado pelo o instituto Unibanco, o projeto Professor Diretor de Turma, e outros⁵⁹, cada um com sua metodologia⁶⁰. Muitos dos recursos que chegam à escola vêm vinculados a estes projetos, em sua maioria elaborados e gerenciados por agências privadas, ação contraditória à proposta em andamento. Concordando com FRIGOTTO (2010):

[...] o governo de forma crescente estimula e legítima a orientação da Educação Básica, sua gestão, conteúdos e avaliação dentro dos critérios mercantis. [...] O MEC estabeleceu parceria com o Instituto Unibanco (IU) para orientar tecnicamente o *Ensino Médio inovador*. Qual Educação um banco privado pode assessorar se não a que interessa ao seu negócio? [...] Um retrocesso à psicologização das questões sociais e da Educação oriundas da teoria da modernização, da década de 1940.⁶¹

Neste fazer pedagógico muitas questões que envolvem a totalidade da escola vão aparecendo, com os aprendizados e contradições. Neste caso referente ao sistema de avaliação, tem-se um sistema de padronização estipulado por essas mesmas agências, que na concepção da escola não funciona como processo de avaliação.

Constata-se, frente ao fazer pedagógico da escola, o constante monitoramento e pressão em cima de resultados de proficiência, feito

⁵⁸ Projeto Jovem de Futuro é um projeto adotado pela SEDUC-CE, financiado pelo o Instituto Unibanco, o qual pretende avaliar a média dos estudantes de ensino médio, e para isso financia projetos de intervenção de reforço com tutoria e alguns projetos complementares na escola.

⁵⁹ O fato de esta escola ter aderido a esses projetos, está muito vinculado ao financiamento necessário à efetivação de diversas ações dentro da escola, seja no que se refere às condições materiais para realizar as oficinas, seja material de apoio pedagógico ou outros. Para a escola da rede estadual que não adere, não existe outra fonte de suporte financeiro para atividades complementares.

⁶⁰ Temos procurado dar outro sentido pedagógico e intencionalidades a essas metodologias, primando pela a implantação da proposta de Educação da escola, o que nem sempre é tão fácil de conciliar.

⁶¹ Fonte: <http://Educaçãopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/37724>

pela CREDE 3 que desenvolve uma avaliação diagnóstica incluindo somente as disciplinas português e matemática em cada escola da região bimestralmente. Desta forma, usa-se a metodologia de comparação por “*ranking*”, evidenciando quem está em melhor colocação e quem assume a pior, deixando clara a perspectiva do projeto de Educação do Estado.

Nesse caso, a escola do campo entra em confronto direto com essa forma de avaliação, pois esta compreende que o processo de ensino aprendizagem do educando(a) deve-se dar em sua totalidade, conforme nos alerta CALDART (2013, p. 13) quando diz que *já aprendemos pela história que a compreensão dos fenômenos concretos é condição para entender a realidade como totalidade e ao mesmo a compreensão da totalidade é necessária para incidir sobre cada fenômeno concreto.*

Nos debates e avaliações realizadas durante a Semana Pedagógica das Escolas de Ensino Médio do Campo, em 2015, traçou-se o debate sobre avaliações, principalmente as externas, e percebeu-se que a SEDUC/CREDEs priorizam uma educação voltada para atingir os resultados das avaliações externas (IDEB, SPAECE, ENEM), o que restringe as possibilidades da execução do projeto da escola; além destas avaliações não considerarem a diversidade de conhecimentos nas quais estes educandos estão inseridos.

É necessário questionar essas avaliações e a tentativas de restrição do conhecimento a essas duas disciplinas quando falamos no processo de formação de um ensino que priorize a compreensão da totalidade, em que a questão não seja apenas a leitura e os cálculos, ignorando as especificidades dos projetos, subordinando e restringindo todo o processo educativo ao português e à matemática:

Se o ENEM, por exemplo, fosse uma ferramenta para possibilitar o acesso ao ensino superior, a maioria que o realizava ascenderia a esse nível de ensino. No entanto, é o contrário, ao realizar o ENEM, a maioria, sempre terá seu acesso negado, porque só existe lugar para a minoria. No entanto, além de serem excluídos são culpados pelo fracasso. Esse sistema de avaliação não nos serve. Não serve para o projeto de Educação da classe trabalhadora, Não serve para a escola do campo. (RELATÓRIO V SEMANA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS DO CAMPO DO CEARÁ, 2015, p. 9)

Esse debate da avaliação externa tem feito com que o Coletivo de Educação do MST pense em estratégias de cursos profissionalizantes e curso de nível superior para as escolas do campo, articulações já em andamento resultantes de encaminhamentos da semana pedagógica envolvendo as escolas do campo. Ressaltamos que essa proposta é também uma demanda dos educandos/as, presente nas reuniões de núcleos, colegiado de gestão e entre outros, conforme mostra o depoimento a seguir:

Aqui a gente aprende entre outras coisas a lutar por direitos, [...] Pretendo continuar no campo fazer meus estudos aqui. Trabalhar no campo e fazer minha faculdade aqui também, pois mesmo que aqui não tem a faculdade dos meus sonhos, mas como estou no primeiro ano acho que quando eu estiver concluído o terceiro aqui já tem técnico agrícola que é o meu sonho. (Ent. 2, Educando)

Todo esse fazer pedagógico com intencionalidade voltada para o projeto da classe trabalhadora trata de somar forças para a ruptura e superação do projeto de subalternização ao capital, que historicamente produz a desigualdade e se alimenta dela. Assim sendo, para compreender esse conflito entre superação e subordinação ao capital, faz-se importante fazer uma relação entre as lutas sociais e a relação desta com a escola e a vida dos sujeitos sociais do campo.

4.2 A escola e as lutas sociais.

Ao dialogar com o PPP e sua orientação diante das matrizes de formação humana trazendo essa reflexão para as práticas desenvolvidas na escola, em nosso percurso investigativo, o foco a ser abordado a seguir será a luta e sua relação com a escola. Pode-se perceber, acompanhando o andamento da escola em um percurso de um ano (durante a pesquisa), a inserção de educandos/as e educadores/as nas lutas sociais em nível local⁶², municipal e estadual.

⁶² Em nível local pode-se destacar as visitas e articulação de apoio e solidariedade ao acampamento Francisco Araújo Barros, próximo à escola. Essa ação impulsionou a realização de seminário sobre a questão agrária, e perpassou como tema transversal em diversas disciplinas, culminando com pesquisa e visitas ao local onde as famílias estão acampadas.

Vendo a luta como elemento de formação e princípio educativo, a escola do campo se insere como fruto da conquista da luta do movimento camponês. Por isso, o desafio se dá pela possibilidade de que a mesma seja uma ferramenta de fortalecimento e uma estrutura que contribua para o modo de vida camponês. Compreendemos que os camponeses constituem uma classe que se constrói no fazer-se da luta não só pelo acesso a terra, mas pela defesa de seus valores, de sua formação social e cultural, em oposição a outros valores, ideais e modo de vida e dimensionam suas práticas em defesa de seus costumes (DINIZ. p. 12, 2009).

O conhecimento escolar precisa estar articulado às questões inerentes à realidade, conforme o debate traçado no referencial teórico presente no PPP. No entanto, observou-se em alguns Planos Anuais de Ensino 2015, feitos pelos educadores, a ausência de questões norteadoras da luta pela transformação social, desconsiderando assim os elementos presentes no inventário da realidade e sua necessária vinculação com o currículo. O grande desafio está em refletir a unidade entre todos/as educadores/as e a gestão escolar em torno da condução político pedagógica da escola, desde a didática na sala de aula até a contextualização para produção do conhecimento de modo a se transformar em práxis. [...] *na perspectiva da práxis Educativa que defendemos, o diálogo entre prática e teoria é fundamental, mas não entendido como “aplicação de uma teoria determinada”, e sim como uma prática que vai precisando de teoria para avançar* (CALDART. 2013, p. 74).

Nesse sentido, entende-se que os problemas relacionados ao assentamento e das outras comunidades inseridas na escola precisam ser discutidos no processo de ensino e aprendizagem, conforme mostra o depoimento de um militante do Coletivo de Educação:

Gledson informava inicialmente o que esta acontecendo lá na mineradora, município de Santa Quitéria, este é um problema que precisa está na escola.

O problema das eólicas, da carnicultura, todas essas questões, os enfrentamentos que vivenciamos, são questões que precisam serem estudados na escola. Então construir essa escola é movimentar-se nessa direção. [...] o Educador e Educadora dessa escola precisa desenvolver processo permanente de reflexão crítica que precisamos garantir para qualificar o processo de

formação, não dar para a gente avançar sem estudo, nós precisamos estudar, tanto quanto precisamos Educar os jovens, crianças e adultos que passam por nós, todos que passam por nós. Nós precisamos nos Educar e estudar. O Educador/a que não estuda não vai ter condições de contribuir significativamente com essa escola, não vai nem conseguir entender direito o que está acontecendo que dirá fazer a crítica ao que está posto lá. (Pal. 1, col. Educação)

Nesta experiência de Educação do Campo, a luta é a referência que aponta para o projeto de sociedade e de Educação, e precisa estar presente, com convicção no fazer político pedagógico da escola, e ser assumido por todas as pessoas envolvidas, educandos/as, educadores/as, comunidade escolar no geral e comunidades camponesas que participam da escola. Vejamos o depoimento de uma educadora:

É um sonho que hoje tem muita coisa a construir, é um passo muito importante que demos, desde 1997 onde participei do I ENERA⁶³ em Brasília, e a primeira proposta de Educação do campo que a gente discutiu, o início de tudo partiu da luta, de todo um trabalho de base de uma dinâmica difícil, mas a gente conseguiu. Nós enquanto Educadores, no futuro próximo, vamos estar mais inseridos neste trabalho tão bonito que a gente quer. (Ent. 2, Educadora)

Momentos de inserção na luta estão acontecendo, envolvendo diversas temáticas, sejam elas ligadas à luta pela terra, a questões ambientais, questões políticas constitucionais, entre outras. Assim podemos destacar, no tocante à questão ambiental, que a escola está situada em um complexo territorial pautado pela especulação imobiliária no litoral cearense. As comunidades e assentamentos estão vivenciando várias articulações de enfrentamento aos grandes empresários que estão se apropriando do território camponês, causando problemas que afetam a soberania alimentar e a destruição ambiental. Como exemplo deste enfrentamento, a escola se inseriu este ano em manifestações em defesa

63

do meio ambiente e contra a carcinicultura⁶⁴, bem como participou em audiência pública protestando contra a implantação dos parques de energia eólica, devido os impactos ambientais que vão afetar as comunidades e assentamentos.

É necessária uma atuação com conhecimento, capacidade e interação pedagógica para assim se enfrentar às imposições do Sistema Educacional com o seu projeto de educação desvinculado da realidade e a serviço dos interesses do mercado, pois o “fazer diferente” precisa ser forjado na prática cotidiana, desde a sala de aula à inserção na construção de comunidades e assentamentos da resistência camponesa.

Como destaca uma Educadora entrevistada:

Alguns desafios persistem, pois se precisa de mais conhecimento e formação básica para conduzir o conhecimento, estudar mais, ter uma capacitação melhor. Pois muitas coisas da Educação a gente não têm muito abertura por parte dos governos, ainda precisa muita luta e pautar tudo isso que a gente precisa. (Ent. 2, Educadora)

A escola tem proporcionado o debate coletivo, seminários com participação de pessoas externas com domínio e apropriação da temática, ações que possibilitam trazer à tona contradições, já que muitos educandos se posicionam contra estes empreendimentos (especulação imobiliária, energia eólica, carcinicultura e outros), compreendendo as causas e consequências, problemas e impactos socioambientais.

São questões que vão impulsionando o diálogo, a pesquisa e a busca pela geração do novo, que se configura em apontar caminhos possíveis de alternativas de subsistência e à permanência da juventude com condições dignas de vida no campo.

Com o desafio apresentado de enfrentamento local ao projeto capitalista, alienador, excludente e manipulador da consciência da juventude camponesa e seus familiares, revestido do discurso de “ganhar dinheiro fácil” e amparado no lema do desenvolvimentismo, a

⁶⁴ Ação de destruição ambiental que ameaça a soberania alimentar das famílias camponesas, a mesma está destruindo o mangue e matando os peixes do rio nas comunidades de origem de alguns educandos (sendo esse um espaço de sobrevivência de muitas famílias assentadas e comunidades) devido à liberação de dejetos tóxicos no rio, ação proibida pela a ANVISA.

tarefa de formação da consciência da classe camponesa está vinculada à luta secular de resistência pela terra e pela defesa do território camponês.

Conforme enfatiza a coordenadora do setor de Educação:

Os principais fundamentos da agricultura camponesa estão, [...] na cultura camponesa, ela está dentro de uma luta mundial, que é a organização do campesinato do mundo inteiro através da via campesina. Então a via campesina ela tem nos ajudado muito, só nos juntarmos com camponeses de todo o mundo de outros países, tem nos ajudado muito a compreender o que é esse projeto da agricultura brasileira, o que é esse projeto de defesa de território, de defesa das nossas sementes, de defesa de nosso solo, em defesa de uma alimentação saudável, em defesa da matriz tecnológica, então tudo isso temos aprendido do movimento como o todo desse movimento camponês mundial, e no Brasil. O movimento tem apreendido da origem camponesa nossa, dos povos nativos que aqui viviam e dos negros que vieram com suas experiências lá da África de agricultura de subsistência. (Ent. 2, Col. Educação)

Para a compreensão do território camponês, buscamos dialogar com Fernandes (2009), que o entende como espaço de realização da vida em suas diferentes dimensões (econômicas, sociais, culturais, políticas etc.), assim sendo, entende-se melhor não só a existência de diferentes formas que o campesinato assume como também a diversidade de suas lutas, com o sentido de garantir a existência dessa classe social num contexto em que ocorre intenso processo de investida do capital no campo.

Foi possível visualizar, por meio da observação participante, a falta de embasamento teórico/técnico para que se pudesse entender a conjuntura política econômica e social, por parte de alguns educadores, bem como a falta de envolvimento deles na articulação das temáticas com os componentes curriculares. Percebe-se a necessidade não somente de um maior engajamento de todos, mas também de uma articulação com a luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, especificamente com a militância da brigada Francisco Barros e

demais organizações presentes no assentamento, tais como: Comissão Pastoral da Terra, a pastoral do idoso, da juventude, da criança e sindicatos. É preciso articulação na busca pelo conhecimento com instituições apoiadoras das diversas bandeiras de lutas defendidas, bem como há necessidade de um melhor embasamento teórico e técnico-científico capaz de enfrentar o capital. Cada educador/a precisa ter conhecimento científico capaz de fazer intervenção com uma visão crítica do que está imposto, e com capacidade de propor questionamentos que venham a contrapor o modelo do capital e que estejam ligados ao projeto dos camponeses. Conforme a reflexão abaixo:

[...] Porém a ciência que está na escola que é a ciência que desenvolveu o agronegócio ela não é também suficiente para desenvolver nosso projeto, por que a ciência não é neutra precisamos também fazer a crítica da base científica de modos que possamos fazer uma apropriação do conhecimento científico, mas de um conhecimento científico que possa fundamentar o nosso projeto. E para fazermos isso nós precisamos garantir elevação da escolaridade, por isso precisamos lutar por escola, por escola de ensino médio escola de ensino superior, para ter o máximo de pessoas na escola, lutar contra o fechamento de escola, contra o analfabetismo, por que na escola tem o tipo de conhecimento que é importante para nós. Mas este conhecimento como está na escola precisa ser criticado, aí para nós é uma grande tarefa. (Ent. 1, Col. Educação)

A escola está articulada com diversos acontecimentos e ações que vão para além da sala de aula, tais como: a participação (como elemento de estudo e aprofundamento da questão) das manifestações e protestos políticos contra a corrupção e em defesa da uma nova constituinte; e participação na marcha e no julgamento dos trabalhadores sem terra, acusados de assassinato pelo latifúndio. Essas ações apontam horizontes na luta constante por direitos e dignidade, processos que facilitam a aprendizagem e a consciência na luta do dia-a-dia e que estão articulados ao Projeto Professor Diretor de Turma, que trabalha a disciplina Formação Cidadã. Na tentativa de dar intencionalidade pedagógica a esses projetos pelos quais a escola teve que se inserir, não

há formação cidadã melhor do que ver na prática os acontecimentos e atrocidades do sistema que está a serviço e defende os interesses do grande capital.

[...] a luta pela terra para conquistar novos latifúndios e ao mesmo tempo hoje a luta em defesa de nossos territórios, para que eles não sejam privatizados pela emancipação, para que a terra não retorne as mãos dos latifundiários, então nós temos hoje a defesa do território conquistado e a luta para expandir o nosso território camponês, um outro elemento importante é que a Educação é esse pilar estruturante do modelo de agricultura que nós queremos, então a Educação vai cumprir um papel muito importante na Reforma Agrária Popular, o papel de preparar toda a população que está nestes territórios, conquistados, de preparar essa população elevando o nível de escolaridade dentro de uma proposta de Educação do campo a partir da pedagogia do Movimento.(Ent. 2, Col. Educação)

A participação destes educandos no processo de luta tem motivado a corrida deles em busca de direitos e de novos sonhos como, por exemplo, o de viabilizar cursos de formação profissional para a escola do campo. Observamos que os jovens não negam e nem excluem seu passado e seus valores fundamentais, mas desejam uma melhor qualidade de vida familiar e comunitária com acesso ao que o processo civilizatório da modernidade oferece, desde o acesso à tecnologia e outros.

Ao motivar a inserção da juventude nas questões da realidade social de cada comunidade, à medida que se articulam e participam em conjunto com a escola nas diversas lutas, fortalece-se a importância desta unidade escolar para o fortalecimento das comunidades, da luta camponesa e da identificação de muitos destes educandos com as questões de luta e reivindicação social em busca da dignidade humana.

Compreender a experiência de Educação do campo à luz da proposta pedagógica do MST, fruto de experiências vividas durante vários anos em assentamentos e acampamentos no Brasil, é compreender o sentido da experiência de educação para além da sala de aula. Dito isso, ressalto a importância da luta social articulada com a realidade das comunidades e a vida de todos os educandos, educadores e

agricultores das comunidades de sua origem, essa é a grande diferença da escola do campo para as escolas convencionais, conforme destaca o depoimento de uma Educadora:

Há uma diferença grande, já que as escolas aqui do campo, são escolas que estão preocupadas com a formação de nossos Educandos, e as escolas da cidade prepara para o mercado de trabalho. As nossas escolas são para formar para a vida, para o mundo, para futuramente saber escolher a profissão que deseja, através de um trabalho diferenciado, na escola, na comunidade. A gente vê na postura dos Educandos e Educadores a postura de trabalhar a coletividades, o estar presente e ajudando um ao outro, o trabalho coletivo, essa parte de humanização. (Ent. 2, Educadora)

Assim sendo, é importante lembrar o que afirmou Mészáros (2008), quando disse que “a Educação não deve qualificar para o mercado de trabalho, mas para a vida.”

[...] No meio do capital, a Educação é, ela mesma, é uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique o melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo em que “tudo se vende, tudo se compra”, ‘tudo tem preço’, do que é a mercantilização da Educação. (Mészáros, 2008, p.16).

A diferença de concepção das escolas do campo é ressaltada na fala de outro educando ao afirmar que a escola de ensino médio é diferente, necessária, e está vinculada à realidade:

A Educação do campo na minha concepção é o novo método que tem como principal alvo os jovens do campo. Onde o objetivo é formar os jovens para atuarem no campo e não na cidade, para que eles se formem com o intuito de ajudar nosso lugar a se desenvolver. (Ent. 5, Educando)

Compreende-se, assim, que a luta social educa, impulsionando a capacidade de pressionar a conjuntura do momento por mudanças, e que orienta e forma a convicção de que quem conquista pela a luta não precisa estar a vida toda agradecendo favores.

4.3 Escola e Trabalho: as diversas experiências desenvolvidas pela escola.

Quando falamos na escola e seu vínculo com o trabalho, nos remetemos à reflexão feita por PISTRAK (2009) que afirma o trabalho a partir das necessidades sociais e humanas, no nosso caso, podemos ainda pensar na perspectiva do território camponês para compreendermos a natureza, presente na relação entre trabalho e educação, num contexto em que o ser humano é um ser inacabado e a educação é o processo social e histórico de humanização do mesmo, através da ação transformadora do mundo.

Ao focar a atenção na realidade camponesa do Estado do Ceará e suas especificidades climáticas, não é possível aceitar essa realidade naturalizada de que os problemas decorrentes da seca pela a qual vive o nordeste e o Estado do Ceará⁶⁵, desde uma visão política de que a seca é uma questão/um problema da classe camponesa, seja algo natural e que devemos aceitar essa realidade com conformismo.

Para compreender a importância do trabalho e seu vínculo com a escola é importante retomar a ideia dos sujeitos sociais, resgatando a contribuição de Caldart (2002) e trazendo as reflexões de como a escola Francisco Araújo Barros tem inserido o trabalho em sua ação Educativa ao pensar nos sujeitos sociais que dela fazem parte.

Os sujeitos da Educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os

⁶⁵ O Estado do Ceará passa pelo período de quatro anos consecutivos de seca, a necessidade de água para o consumo humano e a produção tem sido o grande dilema, pois através das transposições, as grandes barragens abastecem os grandes canais de irrigação, que mantém fazendas do agronegócio, a capital e cidades de maior porte. Ficando o problema da seca apenas para o camponês. Assim como os grandes reservatórios (açudes) foram construídos com recursos públicos em propriedades particulares, onde o camponês além de enfrentar a cerca do latifúndio, também enfrenta a cerca do acesso à água. Realidade que tem mudado nos últimos anos com a consolidação dos assentamentos e a luta constante dos assentados pela soberania hídrica.

efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela a identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo o direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidade e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas (CALDART in: KOLLING et al, 2002, p. 25)

Retomando desta forma as matrizes de formação humana, o trabalho é uma destas matrizes defendidas na proposta de Educação da escola Francisco Araújo Barros que tem como referência o setor de Educação do MST, o qual vale a pena retomar para a compreensão da “pedagogia do trabalho”:

- Pedagogia do trabalho e da produção: ela surge do valor do trabalho como atividade humana que “gera a produção do que é necessário para garantir a qualidade de vida social” [...]. Na concepção de Educação no MST “pelo trabalho o Educando produz conhecimento cria habilidades e forma sua consciência” [...]. O trabalho por si só já é uma potencialidade pedagógica. A tarefa da escola nesse sentido é torná-lo mais profundamente Educativo “à medida que ajuda as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores” (MST, 2005, pág. 205).

Desta forma, ao analisar o PPP e focar a observação sobre o trabalho, constatamos que o mesmo assume a dimensão de valor à medida que a escola prima pela vida e a relação entre os sujeitos envolvidos no processo escolar. O trabalho como princípio educativo não se restringe a uma metodologia a ser incorporada pela escola, mas trata-se de um processo ético-político de socialização humana. A educação voltada para o mercado de trabalho perde o sentido

principalmente quando os saberes e a socialização, assim como apreensão do conhecimento colocam o ser humano no centro, com seus dilemas e questões:

A formação para o trabalho (ou formação do trabalhador) que queremos para todos os jovens em todas as escolas é aquela que deve fazer parte da própria Educação básica de perspectiva integral e unitária, não se separando de uma formação geral sólida e ampla, que tem o trabalho como princípio Educativo e que se concentra na chamada Educação tecnológica ou politécnica.

Pelo trabalho, o Educando produz conhecimento cria habilidades e forma sua consciência. O trabalho tem uma potencialidade pedagógica e a escola deve se apropriar do seu caráter Educativo, ajudando os sujeitos a perceberem o seu vínculo com as demais dimensões da vida: sua cultura, seus valores, suas posições políticas. Por isso nos desafiamos a estar vinculados ao mundo do trabalho e a Educar-se para e pelo trabalho. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2012, p.31).

Ao tratar a Educação tecnológica ou politécnica, neste caso, importa o caráter socialmente útil do trabalho produtivo bem como sua complexidade, interessando ao processo educativo tanto a apropriação das técnicas produtivas quanto os fundamentos científicos que lhe são inerentes. Atualmente, o trabalho acontece na escola Francisco Araújo Barros vinculado diretamente à disciplina da base diversificada chamada “Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas”, porém o trabalho não é preocupação e responsabilidade apenas desta disciplina, ele perpassa todas as demais disciplinas e todos educadores/as. A escola adotou as chamadas vivências produtivas organizadas por turmas e distribuídas entre educadores que se responsabilizam por cada ação junto aos educandos. Assim sendo, concordamos com o depoimento da gestora escolar.

[...] os conhecimentos a principio, no momento a escola tem tido toda uma proposta importante, de que o currículo tenha uma

integração com todas suas áreas. Esse ano, estamos trabalhando com as vivências produtivas que para nos fortalecer no sentido de que as áreas possam interagirem, estarem integradas, ou seja, não só a OTTP da escola (Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas), seja responsável pelo o campo, mas que todas as áreas do conhecimento da escola tenham que está responsável também pelo o ato da pesquisa, da condução do conhecimento em geral desse campo produtivo e camponês que estamos construindo aqui na escola. Também lá na base com a família. Portanto a integração do currículo é muito importante nesse sentido de todo mundo de todos os Educadores estarem compreendendo que currículo a nossa escola está conduzindo. (Ent. 1, GESTORA)

A proposta consiste na organização por turma juntamente com um/a Educador/a responsável por cada vivência produtiva durante o ano. Também estão organizados através das turmas com seus respectivos/as diretores/as de turmas⁶⁶. Outro detalhe é que as/os educadores/as dos componentes curriculares integradores ficaram responsáveis em dar suporte técnico a todas as turmas. Por isso, torna-se crucial o planejamento coletivo, para assim a pesquisa e as ações de aprofundamento e interação do conhecimento aconteçam e possibilitem gerar um novo conhecimento, assumido pela a coletividade. Dessa forma, organizaram-se as turmas de acordo com o quadro a seguir.

⁶⁶ Diretor de Turma é um projeto adotado pela a Secretaria de Educação do Estado do Ceará, baseado em uma experiência desenvolvida em escolas da França onde cada turma tem um professor responsável por acompanhar tudo o que acontece com os educandos da referida turma, procurando assim aferir acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem e melhoramento do rendimento escolar.

Quadro 02: Organização do trabalho e vivências produtivas.

| Vivência Produtiva | Turma | Educador/a Responsável |
|--|--------------|-------------------------------|
| Horta Mandala | 2º ano D | Aurilene e Priscila |
| Criação de Aves | 3º ano C | Anizio e Daniel |
| Minhocário e Compostagem | 1º ano A | Euclides e Cleide |
| Embelezamento e arborização | 1º ano B | Layane, Janete e Ivaniza |
| Plantas Medicinais e Crença | 2º ano B | Mila, Edme e Evair |
| Cajueiro e Trilha do Saber | 3º ano B | Marli e Mara |
| Casa de Sementes | 2º ano C | Adilson e Cosma |
| Comunicação: Rádio comunitária e mural | 2º ano A | João, Flávio e Narcélio |
| Agroindústria e/ou macaxeira irrigada | 3º ano A | Clégia e Raimundinha |

FONTE: Documentos internos da Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros.

Objetiva-se discutir a importância do trabalho nas dimensões social e produtiva, compreendendo seu papel enquanto atividade criadora e não alienante, buscando orientar-se pela matriz do trabalho para a formação da consciência, nesta experiência que atualmente se vivencia na escola Francisco Araújo Barros, e trazendo a contribuição de Johann (2015): *O trabalho como princípio Educativo é o trabalho social. É aquele ligado à produção real, que é socialmente útil, ou trabalho concreto como produtor de valor de uso.* (Johann, 2015, p.85). Esse trabalho como ação concreta e com a dimensão de ser socialmente útil é que procura orientar o fazer político pedagógico desta escola, assim reflete a coordenadora do coletivo de Educação:

A Educação, principalmente todo o debate da formação para o trabalho, o trabalho camponês, onde então hoje as nossas escolas têm o grande desafio, de implementar a questão de componentes curriculares dentro de nossas escolas, que tem a ver com essa questão principalmente da agroecologia, da cultura camponesa da soberania alimentar, são temas que interessam a esse projeto de agricultura camponesa. O segundo é a organização da forma de produzir, para nós foi dito que não serve esse

modelo do agronegócio. Esse modelo do agronegócio é contra tudo que defendemos. Então o MST afirma outro modelo de agricultura, baseado na agroecologia como matriz tecnológica, baseado na cooperação agrícola como forma de organizar o trabalho, na organização da produção na agricultura, o movimento tem uma proposta onde o objetivo de nossa produção é o mercado interno, é a sociedade. É alimentar o povo brasileiro. Então essa é a principal vocação da nossa luta, é produzir alimentos saudáveis para a soberania alimentar das famílias e para garantir que o excedente seja para abastecer o mercado interno e atender a sociedade brasileira. Outro elemento importante é a questão da diversidade da produção de alimentos, então em nossos territórios, nós temos de produzir de tudo. Por isso o trabalho tem que ter essa dimensão da importância de sua utilidade. (Ent. 2, Col. Educação)

O trabalho é entendido, portanto, como uma dimensão importante e capaz de garantir a sobrevivência do ser humano, ele precisa ser motivador e socialmente útil. Para o fortalecimento da agricultura camponesa, há que se apropriar da importância do trabalho vinculada a um projeto de campo e de soberania alimentar.

Desafios persistem na organização do trabalho, principalmente no tocante às condições materiais de efetivação do mesmo. Algumas condições têm sido articuladas entre educandos/as, educadores/as e comunidade, como doação de aves caipira feitas pelas famílias camponesas para a renovação do aviário, produção e arrecadação de ração, doação das sementes, variedades de mandioca, doação de adubo para os canteiros da mandala, doação de trabalho dos camponeses para o serviço pesado na construção da mandala, preparo do solo para a macaxeira irrigada, entre outras ações de articulação e vinculação do trabalho produtivo entre escola e comunidade no geral.

O financiamento para garantia das condições materiais tem sido um limite para o avanço da implantação das unidades produtivas no campo experimental, o que temos conseguido fazer até hoje tem sido fruto da conquista através de luta e articulações interna e externa entre escola e comunidade. Essa vinculação escola e comunidade é necessária para efetivação do trabalho em geral. Assim nos alerta a representante do coletivo de educação.

[...] essa escola esta vinculada ao trabalho e a comunidade. Quais são as necessidades de trabalho que nossos assentamentos têm? Então nós queremos sim, a elevação do nível de escolaridade de nossa base, e isso está vinculada a melhoria das condições as transformações das relações sociais do trabalho, principalmente trazendo tecnologias com os conhecimentos que qualifique essa ação de agricultura. Outro elemento é a prática transformadora dentro da produção, dentro da agroecologia, dentro da organização social, da convivência. Então nós temos assim dentro das matrizes de formação da escola a das matrizes da organização coletiva, o trabalho, a cultura, a história como matriz dessa formação humana e da luta social. Então essas matrizes é que nos orientam dessa formação dos Sem Terrinha, dos jovens dos adolescentes, dos adultos que participam dessa luta forjando esse novo ser social, tendo consciência do processo de emancipação que temos de construir dentro da luta de classe. (Ent. 2, Col. Educação)

Como desafio referente ao fortalecimento e à motivação das vivências produtivas, faltam iniciativas de todo o grupo de educadores/as com as turmas que cada um/a acompanha. As vivências que obtiveram melhor avanço foram aquelas que contaram com empenho dos educadores/as em conjunto com suas turmas, impulsionando o trabalho prático e a pesquisa. Pode-se observar que essas turmas também cresceram no senso de responsabilidade, curiosidade e participação. A vivência faz parte da metodologia de condução da ação prática do trabalho na escola, assim como a pesquisa destacado pela educanda e a educadora.

A gente trabalha na mandala que é nossa vivência atualmente, como estudamos na OTTP, [...]. A escola contribui sim com o fortalecimento da identidade camponesa. Sim por que a partir do momento que nós estudamos aqui e por que a gente vai desenvolver nosso trabalho aqui dentro. (Ent. 2, Educanda)

O que a gente viu junto aos Educando e pessoas responsáveis junto ao campo

experimental, Neguinho, Paulinho e a turma, que realmente é verdadeiro. O esterco de galinha junto com a palha do coqueiro foi o que deu melhor resultado. Trouxe melhor resultado de altura e de peso das plantas. Essa história só veio legitimar o que os Educandos já diziam. O envolvimento dos Educandos nesse processo de experimento foi muito importante no sentido dos aprendizados, por que os Educandos puderam ver na prática e no olho através da observação que há um resultado diferencial. Em função deles não estarem muito próximos dos canteiros, não tem o dia a dia como as mães. Essa observação por eles não terem no dia a dia está junto desde o composto, o fazer, o pesar fortaleceu mais o conhecimento e foi feita pesquisa com eles dentro do processo, e que dar para desenvolver o composto em suas famílias. Eles disseram que dava para desenvolver junto com suas famílias. A pesquisa no campo traz presente o rigor científico, pois vai fortalecer o conhecimento popular e vai fazer com que os Educandos olhem isso com o rigor científico. (Ent. 1, Educadora)

Uma ação como essa, vinculando estudo, trabalho e pesquisa, reflete na condução do projeto de escola proposto, tornando visível o desafio da coletividade com tarefas e decisões coletivas e responsabilidade individual, desafio em obter conhecimento que seja socialmente útil tanto relacionado ao trabalho quanto às pesquisas desenvolvidas.

Continuando a reflexão sobre o trabalho, percebeu-se, em aulas e mutirões desenvolvidos na escola, a necessidade de conhecimento e domínio por parte do coletivo geral de educadores/as referente à concepção de trabalho, dando-lhes o sentido político e filosófico da dimensão de humanização, conforme está proposto no PPP, em sua intencionalidade pedagógica. O PPP faz a seguinte ressalva:

O trabalho nos ajuda a criar, recriar e transformar o mundo que vivemos ao mesmo tempo em que nos humaniza através das relações estabelecidas e vivenciadas nas ações de produção fortalecendo a cooperação, o companheirismo, o cuidado com a terra, com a vida e com afirmação de outra matriz tecnológica baseado na agroecologia. (PPP, ESCOLA ESTADUAL DE

ENSINO MÉDIO DO CAMPO FRANCISCO
ARAÚJO BARROS, 2012, p.50).

A relação do trabalho com a ação dos educadores/as precisa de um maior aprofundamento para uma melhor qualificação, relacionando seu vínculo com a vida das comunidades:

A gente aqui, desenvolvemos trabalho em conjunto com a comunidade. Trabalhamos em conjunto com os camponeses também. A família nós também damos orientações relacionadas à escola, pois traz mais conhecimentos como na OTTP. E a gente leva para família muitas orientações sobre os agrotóxicos, como a gente ter uma boa alimentação, criar hortaliças, frutas e verduras no nosso quintal entre outras orientações. (Ent. 2, Educanda)

A gente ainda tem muitos desafios no sentido da integração destes conteúdos. O grande desafio é a questão do conhecimento mesmo, há uma necessidade da gente se debruçar, estudar, ver quais as formas. O que falta às vezes não é nem tanto vontade, mas é conhecimento mesmo, - como eu posso integrar - por exemplo, o português, a matemática com o campo experimental e as demais disciplinas, eu acho que a gente tem que se desafiar a sentir o que cada um ou uma tem de fazer, não dá é pra gente ficar justificando que não deu pra fazer, a questão passa pela a história da formação. (Ent. 1, Educadora)

É essa dimensão educativa e emancipatória que necessita ser assumida por todas as pessoas que trabalham ou têm uma atuação, mesmo que indiretamente, na escola em geral, para que o trabalho tenha firmeza e coerência com a proposta política pedagógica em andamento, como nos esclarece Johann (2015):

A partir do conceito de trabalho elaborado por Marx pode-se dizer que existe uma relação de origem entre trabalho e Educação. Ou seja, o ser humano foi se Educando no processo do trabalho. Portanto, teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual, trabalho e Educação nascem juntos. Porém, na sociedade capitalista, que

divide, separa e contrapõe as classes sociais, coloca-se a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, que aparece na escola sob a forma de divisão entre trabalho e Educação. Isso porque, sendo a escola um produto desta sociedade dividida em classes, ela também reproduz esta sociedade. (JOHANN, 2015, p. 27)

Como desafio pode-se perceber através das avaliações realizadas durante o planejamento coletivo dos educadores/as, que acontece uma vez por semana, que a escola não encarou o debate com a juventude sobre o trabalho em relação à discussão da geração de renda no campo, problematizando, mapeando, visualizando horizontes de acordo com as potencialidades existentes. É um debate que aparece frequentemente no inventário da realidade, questões latentes nas comunidades, no cotidiano da juventude que passa por esta escola. Neste caso vale a pena destacar a fala da educadora e do educador:

Por exemplo, o Educando está fazendo o campo experimental, os canteiros/mandala, que é uma coisa diferenciada. Ele aprendeu a trabalhar com a galinha, a trabalhar consorciado que ele aprendeu com o pai, a partir desta experiência e que eles visualizem que geram uma renda. Principalmente ao vislumbrar a perspectiva da geração de renda. A partir do momento que estudamos cooperativas, consórcios e produção que aponte para possibilidade da geração de renda que vai fortalecer essa história deles permanecerem no campo, a possibilidade deles continuarem no campo mais com condições de trabalho e de se autosustentar. A saída para a juventude do campo vem muito desta coisa da falta de perspectivas mesmo, e a escola do campo se ela tiver essa proposta fortalecida de ter atividades dos conhecimentos teóricos, mas elas forem fortalecidas juntas aos Educandos com a vontade de fazer juntos. Com certeza a gente vai está fortalecendo a agricultura camponesa. Quando esse Educando terminar o terceiro ano, vou voltar a trabalhar com meu pai, porém eu tenho esse diferencial, esse conhecimento do campo que muitas vezes é tolhido pela a família. Se a gente conseguisse mostrar que mesmo no

terceiro ano tem possibilidade de ter trabalho de geração de renda vai motivar a família. Uma das coisas que a gente pensa muito e eu gosto deste termo de fixar a mulher e homem no campo. Principalmente fixar o jovem no campo no sentido de ter alguma coisa que gere uma renda principalmente envolvendo os jovens, essa coisa da cooperativa, as áreas produtivas... (Ent. 2, Educadora)

[...] Este Educando, quando sai do ensino médio não vai necessariamente sair “formado”, porem pode ter aprendido a produzir sua própria subsistência a partir da realidade de suas famílias, localidades e realidade. (Ent. 3, Educador)

O campo experimental se configura, conforme o PPP da escola, em um espaço de estudo, pesquisa e experimentação de tecnologias e trabalho. Ele não apresenta todas as respostas necessárias para a afirmação, ou mesmo para ser uma referência para os camponeses, porém este é um esforço, uma tentativa, uma proposta em construção que vai se modelando através das avaliações permanentes e se reconfigurando de acordo com as necessidades e realidade local, dialogando permanentemente com os saberes populares e científicos.

Como parte de suas estratégias propomos a constituição dos campos experimentais da agricultura camponesa e da reforma agrária como lugar de encontro da Educação com a produção; da teoria com a prática a partir de uma área específica de produção, mas também dos diversos outros espaços produtivos.

Embora necessite de uma área específica, de 10 hectares, o campo experimental não é um espaço físico, mas uma estratégia, um conjunto de ações de fortalecimento da agricultura popular camponesa e da reforma agrária, a partir da escola. Um laboratório onde experimentamos, pesquisamos, inventamos tecnologias para a agricultura camponesa, a partir da realidade produtiva de cada comunidade. (PPP, ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO FRANCISCO ARAÚJO BARROS, 2012, p.32)

Atualmente o campo experimental é a referência do trabalho prático produtivo desenvolvido nesta escola. O mesmo conta com ações de maior expressividade nas seguintes unidades produtivas em funcionamento: mandala⁶⁷ produtiva, viveiro de mudas, criação de aves, unidade experimental de macaxeira consorciada de sequeiro (mandioca) irrigada, o cajueiro do saber, trilha do conhecimento, arborização e embelezamento, plantas medicinais, kit de beneficiamento da castanha de caju (máquinas de descascar) e demais unidades em processo de implantação destacadas a seguir. São ações que envolvem o trabalho dos educandos/as, educadores/as e comunidade em geral.

A intencionalidade é colocar os 10 hectares de terra em funcionamento com diversas unidades produtivas contendo pomar, viveiro de plantas nativas, banco de proteínas e suporte forrageiro, fruticultura irrigada, casa de sementes, criação de pequenos animais em geral, máquinas apropriadas à agricultura camponesa e outras, todas essas ações vinculadas ao campo experimental sem que necessariamente fiquem focadas apenas dentro da unidade do campo experimental, mas que ocupem toda a estrutura física da escola.

É um processo que está em fase de vivência, experimentação, desafios e contradições que vão sendo conduzidas à medida que se caminha. Não está acabado e sim aberto em um permanente avaliar-se, aprender com erros e acertos. As observações acerca do processo ajudam a qualificar os passos seguintes e perceber a necessária vinculação constante com as comunidades camponesas. Assim, nos faz refletir a fala do representante do Setor de Educação:

Nós temos um problema sério [...] É que a Educação está apartada da produção. O trabalho na escola não pode estar desconectado da produção do assentamento, nós só vamos conseguir efetivamente potencializar o caráter Educativo do trabalho, e potencializar as contribuições da Educação escolar para o trabalho, para a vida no assentamento se nós rompermos essa cerca que existe entre a escola e a comunidade, entre o trabalho da escola e a produção, os campos experimentais da escola de ensino médio não pode

⁶⁷ O Sistema Mandalla de produção é caracterizado como uma tecnologia alternativa de produção baseada nos princípios agroecológicos e em especial na permacultura. Nesse sistema há integração da produção vegetal com os animais, produção agropecuária com a produção agroindustrial.

ser um espaço da escola, tem que ser o espaço da comunidade, tem que ser gerido pela a escola junto com a comunidade, não pode ser um laboratório de dar aulas, assim é o trabalho dentro das nossas escolas, precisamos dialogar com a produção, Educação e produção tem que se encontrar pra discutir os problemas da produção, tem que se encontrar para discutir o trabalho na escola. (Pal. 1, Col. Educação)

Ao observar os encontros e seminários com a OTTP, apontam-se, nestes eventos, a necessidade da inserção da comunidade em ações de produção no campo experimental, mesmo como ação de trabalho e geração de renda para algumas famílias vinculadas a este espaço e que residem entorno da escola.

O objetivo da pesquisa vinculada ao campo experimental e a realidade da agricultura camponesa, apontam para a produção de tecnologia apropriada a esta realidade, vislumbrando alternativas que venham garantir melhores condições de trabalho, possibilitando diminuição da penosidade do trabalho pesado desenvolvido pelo camponês, que no momento atual também assume outras características, conforme nos chama a atenção Carvalho (2010):

“Não mais ‘os pobres do campo’ nem ‘os povos sem destino’, mas o camponês contemporâneo que ao ser atual não nega nem exclui seu passado e seus valores fundamentais, como as formas mais distintas de solidariedade entre as pessoas e a de convivência amorosa com a natureza. E deseja qualidade de vida familiar e comunitária cada dia melhor, menos penosa, com acesso à tudo o que o processo civilizatório permitiu e que seja por eles considerado como étnico e socialmente oportuno, sem que seus filhos devam migrar para o urbano devido às suas carências, mas que o façam, se o desejam, pelas suas opções e escolhas das suas estratégias de vida. Ser camponês é estar construindo um mundo étnico, social e ecologicamente saudável para todos os povos. (Carvalho, 2010, p.4)

Ao questionarmos os educandos sobre a importância do campo experimental, os mesmos ressaltaram que quando o frequentam sentem-

se motivados a estudar e compreender cada vez mais estas “tecnologias apropriadas” para sua realidade, para assim, contribuir com suas famílias agricultoras, visualizando formas diferentes de desenvolvimento de tecnologias viáveis em suas comunidades e assentamentos.

O conhecimento adquirido na escola tem contribuído com as famílias, principalmente no melhoramento de muitas práticas agrícolas desenvolvidas na escola. Podemos destacar as oficinas de defensivos naturais, construção de compostos orgânicos, aproveitamentos dos alimentos, estudo de solos, oficinas de curva de nível, práticas de irrigação com o gotejamento, quintais produtivos, entre outras desenvolvidas como componentes curriculares da disciplina de “organização do trabalho e técnicas produtivas”. São visões como essas que vão ajudando a compreender a importância este espaço.

A escola está contribuindo através da disciplina que estudamos como: a OTTP, que nos ensinam a forma adequada de plantar, de colher, de produzir sem utilizar agrotóxicos, isso tem muito haver com a nossa realidade de nós que convivemos no campo. (Ent. 5, Educando)

O campo experimental é uma forma de levar pra prática o que é aprendido na sala de aula, está funcionando como uma prática diversificada, como a disciplina tenta ressaltar essa importância. Apesar dos desafios enfrentados nestes quatro anos está valendo apenas, pois Educar o jovem para a realidade é como dar uma receita de bolo, não é uma coisa perfeita, mas é apontando que ali pode haver desafios, pois a pessoa já sabe como vencer, com que arma lutar. Contribuiu muito comigo a área diversificada, pois se eu estivesse em outra escola eu não estaria saído daqui com alguns conhecimentos principalmente da base diversificada, que vou saído daqui a alguns dias ao concluir o 3º ano. Vejo isso de mais importante. (Ent. 3, Educando)

A escola do campo como uma política educacional para fortalecer a permanência da juventude no campo é a grande defesa da classe camponesa. Desta forma, trata-se de uma tarefa de todos que acreditam no papel da educação na ação de transformação da sociedade. Assim como destaca a fala do representante do Coletivo de Educação:

[...] precisamos transformar a escola. Neste sentido a escola do campo ela parte de necessidades e por outro lado das experiências que temos desenvolvido no MST, de outras experiências da classe trabalhadora em diversos contextos, inclusive em outros tempos históricos, que se tem elaborados, nós temos alguns caminhos algumas possibilidades, como defendendo o projeto de Reforma Agrária Popular.

A nossa primeira tarefa, mais importante para garantir as nossas conquistas é a organização de nosso povo para construção de nosso projeto de Educação do campo, isso implica organização e fortalecimento do setor de Educação em nível de estado, nos assentamento e acampamentos, nas brigadas. Todos os Educadores/as precisam se sentir parte desta organização, organize-se no movimento e, portanto desta tarefa, organizem o movimento. Cada Educador sentir-se parte. Essa organização é fundamental para garantir todo o processo, primeiro o trabalho de base, nos organizar para levar o debate para cada família assentada, do nosso projeto de campo, de escola, levar o debate da Educação do campo, da escola, da organização da juventude, o trabalho de base com a comunidade.

Interpretar a realidade a partir dessa pesquisa exigiu um olhar crítico frente às contradições cotidianas percebidas durante o processo, das quais destaca-se a dificuldade na contextualização do conhecimento da base comum nacional com os elementos da realidade, sendo essa uma tarefa desafiadora que exige muito conhecimento e empenho dos educadores/as. onvém salientar que o processo de formação acadêmica da maioria destes educadores/as foi limitado⁶⁸, aconteceu de forma

⁶⁸ Desta forma vale destacar que o processo de graduação se consolidou, em sua maioria, em finais de semana e no mês de férias, sendo que os demais conteúdos ficavam a cargo dos Educandos/as fazerem estudo individual, sem acompanhamento, desta forma comprometendo o processo de ensino e aprendizagem, ficando muitas lacunas no processo de formação e aprofundamento de conteúdos de muitas disciplinas.

resumida e tradicional sem levar em consideração o processo de formação humana frente a uma visão crítica da realidade. Outro problema observado no decorrer da pesquisa foi a rotatividade dos educadores e educadoras na escola do campo Francisco Araújo Barros e demais, coisa que tem se dado decorrência da não existência de um concurso público específico, o que tem resultado em algumas limitações na continuidade do trabalho educativo-pedagógico das escolas das escolas do campo no Ceará. Este tem sido um grande e grave entrave na disputa de projetos educativos com o governo do estado, o que explicita a necessidade de se avançar na luta pela implementação da Política Nacional de Educação do Campo, resultante de muitas lutas e reivindicações do MST e demais sujeitos e organizações do campo.

A necessidade de conhecimento para condução desta experiência de educação é fundamental, como bem destaca o representante do coletivo estadual de Educação:

O Educador e Educadora dessa escola precisa desenvolver processo permanente de reflexão crítica que precisamos garantir para qualificar o processo de formação, não dar para a gente avançar sem estudo, nós precisamos estudar, tanto quanto precisamos Educar os jovens, crianças e adultos que passam por nós. Nós precisamos nos Educar, estudar. O Educador/a que não estuda não vai ter condições de contribuir significativamente com essa escola, não vai nem conseguir entender direito o que está acontecendo que dirá fazer a crítica ao que está posto lá. (Pal. 01, Col. Educação)

Convém ressaltar que o elemento cultural de valorização do campo, o reconhecimento dos educandos/as como sujeitos capazes de produzir conhecimento a partir da sua realidade, um processo que relacione teoria e prática e assim, gerando uma nova práxis, tem sido o grande desafio neste trabalho desenvolvido pela a Escola de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros. Neste fazer, destacamos trechos de algumas entrevistas com educandos/as e a gestora escolar.

É uma aprendizagem nova para os moradores do campo, que a gente não precisa se deslocar da realidade e que a gente pode aprender com nossa própria cultura. Essa escola nos proporciona coisas que a escola da cidade com certeza não proporcionaria, se não fosse essa escola a gente estava se deslocando para a cidade

e muitos de nós teríamos parado de estudar. Como é perto dar pra gente se deslocar até a escola, pois é perto. (Ent. 3, Educando)

Os alunos trabalham estudam se reúnem, trabalha sempre na mandala, o sentido deste trabalho é que a gente aprende, a gente se sente mais valorizado no que é nosso. (Ent. 6, Educanda)

A grande contribuição que a escola traz, é a questão do senso de pertença de conscientizar seus Educandos para o campo para o camponês pelo o senso de pertença na sua comunidade local onde eles nasceram e de permanência e também traz uma grande contribuição no sentido de conscientizar os camponeses pelas as formas e técnicas em que a agricultura camponesa propõe. (Ent. 1, Gestora)

Ao dialogar com os saberes e aprendizagens vivenciados nesta escola, percebe-se que muitas questões necessitam aprofundamento, tais como: como aprofundar o conhecimento na escola diante das práticas produtivas e sociais desenvolvidas pelas comunidades? Como a escola vai articular em conjunto com as comunidades a organização do trabalho e a geração de renda na perspectiva de inserção da juventude? Como avançar na formação dos Educadores/as?

Ficaram claros, durante esta pesquisa, alguns desafios que acompanharão o andamento da escola e que necessitam ser encarados para a concretização mais efetiva desta experiência educacional.

O estudo proposto objetivou visualizar as contribuições da Escola do Campo para fortalecimento da agricultura camponesa, desta forma destacando-se a compreensão do papel da escola e sua vinculação ao projeto de sociedade da classe camponesa, onde educação e escola são um processo que vai além da sala de aula, em direção à constante ligação com as questões reais da vida das pessoas e da comunidade. O conhecimento que perpassa a escola necessita ser socialmente útil, interligando luta, trabalho e organização social, articulado ao processo de formação e educação da juventude do campo como garantia de continuidade da geração camponesa.

Ao descrever o projeto de agricultura camponesa do MST, o qual está evidenciado em seu Programa Agrário, e vendo a pesquisa de campo, pode-se perceber que os elementos de fortalecimento da identidade, cultura e saberes camponeses estão presentes na escola,

assim como a valorização do campo e de seus sujeitos, dentro de uma perspectiva de vida digna, articulados à luta tanto pela a terra, quanto pela efetivação de direitos sociais historicamente negados, bem como pelo enfrentamento constante que o sistema capitalista tem imposto ao campo. Porém com desafios de recriação, com conhecimentos capazes de legitimar as convicções e bandeira de luta dos povos do campo e do agroecossistema.

O projeto da escola Francisco Araújo Barros tem coerência e está vinculado aos desafios da agricultura camponesa, primando pela agroecologia e matrizes de formação humanas pertinentes, como o trabalho, a história, a cultura, a ciência e a tecnologia, com comprometimento com os povos do campo. Percebe-se, pelas entrevistas, o trabalho que vem sendo desenvolvido de acordo com o PPP, porém ainda com muitos desafios a serem superados. No tocante à formação de educandos e educadores, a garantia de condições materiais, bem como a assimilação da proposta pedagógica por todas as pessoas envolvidas na escola, desde os educandos/as até à Secretaria Estadual de Educação, rompendo com o modelo de educação imposto, e debruçando-se para vivências do que está sendo proposto no PPP em sua íntegra, ainda permanece como um dos grandes desafios constatado neste estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chego neste momento da pesquisa com a certeza de que o caminho a ser percorrido na construção da Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros, é longo e se faz ao caminhar. Aprendendo com os erros e acerto, procurando “beber” em outras experiências de escolas em diversos assentamentos, em vários Estados onde o MST está organizado neste país, bem como se faz necessário buscar as experiências desenvolvidas pelas escolas de famílias agrícolas e experiências históricas vivenciadas pela classe trabalhadora, sempre pautada na convicção de que esta é uma conquista e ao mesmo tempo uma bandeira de luta da classe camponesa.

Nesta pesquisa pode-se constatar que a construção e vivência da Escola do Campo faz parte de uma experiência pioneira referente à implantação da proposta de Educação do Campo no Estado do Ceará. Uma trajetória histórica composta por mudanças e transformações políticas, pedagógicas, metodológicas, organizacionais, que vêm resultando em um fazer que objetiva a vivência de uma forma diferenciada porque é uma tentativa de ruptura com a proposta do capital, na consolidação da experiência de educação do e no campo, vinculada à rede pública de educação.

A concepção de educação vigente atualmente na rede pública de ensino compreendem projetos totalmente vinculados ao modelo de modernização excludente e, ao mesmo tempo, dependente do capital internacional, atrelados a acordo multilaterais, com comprometimento de elevação da taxa de proficiência no ensino brasileiro, impondo-nos um paradigma dependente do mercado cujos projetos são monitorados pelas empresas privadas, tendo como balizadoras as avaliações externas. A despeito desse contexto, no entanto, as experiências como estas que as escolas de ensino médio do campo em assentamentos do Estado do Ceará, estão desenvolvendo, via Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra/CE, buscam demonstrar que há, sim, outra forma de conduzir a educação, com intencionalidade, comprometimento e vinculada a um projeto de sociedade comprometido com a classe camponesa, sendo este possível de se concretizar. Uma “educação para além do capital”, conforme preconiza Mészáros (2008).

A concepção de “projeto de campo” está concebida desde o capital visando as grandes empresas de exportação do agronegócio, uma lógica de campo sobre controle do capital, alicerçado na teoria que transforma tudo em mercadoria, na qual a educação, o ensino médio, as

maneiras de preparar a juventude direcionando ao mercado de trabalho, bem como o ensino técnico e superior se encontram a serviço das grandes demandas do capital.

Os filhos/as dos agricultores, em geral, estão seguindo o apelo do capital, a mesma lógica da concorrência no mercado de trabalho, buscando a sua inserção nas grandes empresas capitalistas no campo, por vezes devido à falta de oportunidades concretas de geração de renda e melhor qualidade de vida. Essa migração de atividades acaba por contribuir para legitimar, mais ainda, a não necessidade de escolas de ensino médio no/do campo.

Os camponeses dos assentamentos vinculados ao MST no Ceará, na perspectiva de confrontação e superação desse modelo de “desenvolvimento” e de educação, ousaram reivindicar direitos, dentre os quais encontra-se a educação do campo. A resposta aconteceu mediante a elaboração de uma proposta educacional diferente e a decisão de construir mudança com conhecimento, comprometido com um projeto societário, preparando a juventude do campo por meio de um processo de formação capaz de intervir diretamente na realidade, procurando transformá-la e vislumbrando um novo jeito de produzir além de alimentos, conhecimento com formas harmônicas e saudáveis de relações socioambientais. Uma proposta que tem como objetivo tornar os povos do campo sujeitos sociais com direitos e deveres frente aos desafios da construção de uma nova sociedade humanista e socialista.

Como visto na fundamentação teórica deste trabalho, as necessidades de mudanças educacionais na consolidação da experiência nas escolas do campo são frutos do anseio dos camponeses por uma educação que valorize o campo, a cultura, os ensinamentos destes povos, que ajude com conhecimento científico a pensar tecnologias apropriadas à realidade camponesa, desde os princípios de convivência e harmonia com o meio ambiente. Essas transformações políticas e pedagógicas vêm acontecendo como uma necessidade política e social, que passam a viver as dificuldades causadas pelo modelo convencional de educação imposto ao povo do campo.

Na interpretação dos representantes da Secretaria Estadual de Educação, seria apenas uma mudança educacional, no jeito de pensar a educação, diferente do modelo imposto convencional, para o modelo de educação do campo, portanto, caracterizando um espaço educacional, local onde acontecesse o ensino médio, com estrutura física adequada à realidade do campo, onde o Estado tivesse controle das mudanças educacionais. Porém, configurou-se uma experiência muito maior que

isso. Foi o que aconteceu nas escolas do campo em geral e o que especificamente constatamos no nosso *locus* da pesquisa, a Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros: transformações educacionais, uma diversidade de mudanças relacionadas aos tempos educativos, espaços educativos, disciplinas curriculares diversificadas, vínculo escola e trabalho, organização dos educandos/as, o campo experimental, ao mesmo tempo, incluindo alterações de rumo na estratégia, dando novo sentido à formação humana e um processo de conscientização na condução desta unidade escolar.

No momento em que se conquistou o ensino médio para o campo, no interior dos assentamentos, o Setor de Educação do MST fez o seguinte questionamento: O que queremos com as escolas de ensino médio? Esta pergunta foi amplamente discutida nos assentamentos onde seriam implantadas as primeiras escolas de ensino médio.

Nas discussões, as famílias começaram a falar sobre o que pretendiam com essas escolas, destacando que elas deveriam ser diferentes das escolas “tradicionalistas”: que fossem escolas onde o campo fosse valorizado, que buscassem a transformação da realidade local pela intervenção, enfim que “outros saberes fossem incorporados”, não somente os conhecimentos tradicionais repassados das escolas regulares, uma nova concepção em que inclusive que os educandos pudessem aprender a “trabalhar a terra”.

O Setor de Educação neste momento dá um passo importante na elaboração da proposta e convida a SEDUC para participar da construção da mesma, estudando a possibilidade de inserir tudo o que foi proposto pelo Coletivo de Educação e todos os assentamentos envolvidos na elaboração da proposta de currículo escolar.

O encaminhamento percorreu outras instâncias além do Coletivo de Educação, passando pelo Conselho Estadual de Educação e outras estruturas da SEDUC, o que se configurou na consolidação de três novos componentes curriculares, sendo: Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas, Práticas Sociais Comunitárias, e Projetos, Estudo e Pesquisa, dentro da base curricular diversificada. A proposta não saiu do jeito que foi elaborada entre comunidades e Coletivos de Educação, sofreu algumas mudanças no processo, mas contemplou a maioria dos anseios. Essa decisão de propor ‘coisas diferentes’ para integrar o currículo tem uma dimensão muito decisiva no pensar do ensino médio regular e do vínculo com a realidade dos sujeitos sociais. A escola nesse momento dá um passo importante de mudança, que começa a mexer com a organização curricular. Várias mudanças organizacionais

acontecem em diversos aspectos e espaços da organização escolar. Simultaneamente, são modificadas várias características, são as transformações organizacionais, pedagógicas e políticas, no jeito de pensar e propor a escola.

Esta experiência ganha uma nova configuração, pois está organizada em uma rede de cinco escolas em andamento e outras dez escolas já sendo construídas que fazem parte desta mesma articulação. Isso vem demarcando o Estado na efetivação de uma política de educação em escola pública do campo de ensino médio, mas alargado o debate na implantação das escolas do campo na rede municipal de educação que coordenam o ensino fundamental.

As mudanças e transformações organizacionais nestas escolas acontecem também sob a forma da autogestão e participação dos educandos/as, atuação do Coletivo de Educação do assentamento organizado no MST, tomando as decisões coletivamente, assim como se responsabilizando coletivamente pela implementação desta proposta desafiadora. Desta forma, as mudanças e transformações políticas pedagógica diferenciam esta escola das demais da rede pública de ensino. Nesta parceria de construção da experiência, e vendo o trabalho desenvolvido na escola Francisco Araújo Barros, a SEDUC tem admitido nos momentos de formação conjunta que se trata de uma experiência de escola pensada a partir dos sujeitos sociais, o que não acontece nas escolas em geral conforme afirmação da representante da SEDUC em entrevista (2015), quando diz que, no geral, elas têm se orientado principalmente na garantia da estruturação de um sistema nacional e estadual de educação que não são fruto de uma consulta, do diálogo permanente com os movimentos, são políticas muito mais massivas que se implementam para garantir as políticas de organização dos sistemas, de definição de ofertas de ensinos e coberturas de produção de material didáticos, são muito mais massificadas, elas são mais generalistas, não se enxergam sujeitos, se enxergam unidades de ensino integrantes de um sistema para funcionar, para garantir a oferta de ensino.

Após quatro anos de desenvolvimento da proposta de educação na Escola Francisco Araújo Barros, ainda está em processo de aprendizado a construção desta experiência de educação do campo. O processo de vivência e relação da escola com o trabalho, a organicidade, a luta, a gestão participativa, o vínculo escola e comunidade camponesa está bem assimilado e tem origem na experiência democrática de participação das famílias assentadas, em ações de luta pela conquista dos direitos sociais, articulados à luta pela terra.

Ainda há desafios relacionados à autonomia da escola, à superação da dependência financeira do Estado, o enfrentamento às avaliações externas que não contemplam os saberes que são trabalhados de forma complementar, e percebeu-se o surgimento da demanda da juventude no tocante às perspectivas de vida no campo, bem como o fortalecimento da gestão participativa inserindo diretamente os camponeses. Esses limites passam por todos os sujeitos inseridos nesta construção, com posições políticas diferenciadas, e muitas vezes amarradas ao tradicional jeito pelos quais foram educados em diversos espaços, com vícios, contradições, e resistência ao novo. Tais limites aparecem também na sua constituição como política pública, já que se, por um lado, permite-se a universalização, disputando a hegemonia com as tendências liberais, por outro, corre-se o risco de contradizer-se em seu conteúdo político, quer pela mediação do Estado, como pela ação de outros sujeitos que serão envolvidos em sua implementação, ajustando-se às tendências de resistência liberal.

Além de a escola ter que lidar com os desafios internos, ela está em permanente relação com o espaço externo que passa por pressões aceleradas pela dinâmica da sociedade sob o sistema capitalista. Podem-se destacar, ainda, alguns limites referentes, mais especificamente, às concepções da relação trabalho educação verificadas na experiência em estudo: a restrição do campo experimental e a ação de cunho mais produtivo de maneira a direcionarem-se às atividades ligadas à agricultura; a formação para o trabalho restrita às técnicas produtivas, deixando lacunas nas outras formas de trabalho, visualizando as potencialidades; e a dificuldade de relação e contextualização entre as áreas do conhecimento.

A relação trabalho educação restringe-se, também, quando se limita à formação de competências técnicas para o trabalho produtivo, sem aprofundar-se no estudo dos fundamentos científicos implícitos, que, por sua vez, exigem a relação do trabalho com as diversas áreas do conhecimento onde encontramos suas bases científicas, situando essa relação numa perspectiva de educação politécnica, trazendo as contribuições sobre trabalho social de SHULGIN (2013, p. 89) ao afirmar que o trabalho social: *é aquele tipo de trabalho que produz algum resultado que é plenamente real, inteiramente concreto, por um lado; por outro, é o tipo de trabalho que tem valor pedagógico.*

Este olhar sobre os limites e avanços nos processos de mudanças e transformações educacionais, contribui tanto para a construção do planejamento quanto para a avaliação de possíveis problemas que necessitam ser encarados pela escola.

Dialogando com as demais escolas de ensino médio percebeu-se que cada uma tem seus avanços e dificuldades, e que é justamente na problematização dos erros e acertos que possibilita à visualização do todo, com suas contradições e ajustes necessários à continuidade deste trabalho. A troca de experiências é muito importante para a construção dos conhecimentos. Neste estudo foi possível visualizar como a escola se desenvolveu organizacionalmente através também destas trocas de experiências, em que a cada encontro se avança no método e análise das trocas de saberes.

No entanto, com o estudo desta experiência de educação procurando compreender as contribuições que a mesma pode oferecer ao projeto de agricultura camponesa do MST, e chegando às considerações finais, é importante destacar que a escola ao assumir que a educação precisa está vinculada a um projeto de sociedade, sua intencionalidade política pedagógica deve caminhar no mesmo sentido de um projeto de educação diferente e vinculado a classe trabalhadora, com todo esforço metodológico, organizacional, político pedagógico como ferramentas fundamentais para essa realização de mudanças e transformações frente a realidade para que haja êxito e conquistas sociais.

Algumas questões não poderiam deixar de ser tratadas nesta conclusão, porque são indagações feitas no decorrer da pesquisa que podem resultar em muitos debates no MST e, mais diretamente, no Setor de Educação, assim como em outros estudos a serem realizados. Um primeiro aspecto a ser tratado é aquele que se refere à juventude e ao trabalho, enfrentando a questão da geração de renda, perspectivas de vida e continuidade da juventude no campo, outro aspecto diz respeito à implantação de cursos profissionalizantes nestas escolas de ensino médio, debate este iniciado este ano, no mês de maio, porém com muitas indagações e desafios na construção de propostas, há ainda a questão em torno da definição da escola como política pública e do papel do estado nesta experiência.

Compreendendo que o estudo realizado aponta a necessidade de novas discussões que vão exigir muita reflexão e decisões coletivas a serem tomadas no sentido estratégico de condução destas escolas de ensino médio do campo, pode-se deixar claro que a metodologia de estudo proposta contava com rodas de conversa nas comunidades entorno da escola, porém com limite de tempo e de recursos esta ação não foi realizada. Porém, como se trata de um instrumento importante para o diálogo e da construção de formas participativas das comunidades e seu vínculo com a escola, para as futuras tomadas de decisões, ela será apresentada à comunidade escolar no retorno da

pesquisadora quando se realizará a devolutiva dos resultados do estudo conclusivo.

Com este estudo espera-se poder contribuir para a reafirmação da necessidade da escola como uma importante ferramenta de fortalecimento da agricultura camponesa, ressaltar que as mudanças e transformações na educação são necessárias para que esta possa se somar na construção de uma sociedade humanista e socialista. Além disso, destaca-se que as mudanças e transformações podem ser planejadas e, portanto, postas em prática, não como uma “camisa de força”, mas como uma necessidade de qualificar o trabalho desenvolvido e fortalecendo a coerência com os sujeitos sociais com os quais estamos interagindo.

No entanto, vale destacar que mudanças e transformações, em especial nas organizações e experiências em desenvolvimento, podem ressaltar contradições imensas, provocar processos conflituosos, como têm-se enfrentado na escola de ensino médio com a exposição dos limites no processo de formação, na implantação da proposta quando alguns educandos não se identificam à primeira vista com a proposta, e acabam se transferindo para outras escolas. Porém destacam-se ações que avançaram, tais como valorização dos saberes e cultura do campo, organização de momentos de estudo de temática pertinentes, como soberania alimentar, questão agrária, agro industrialização, comercialização. Também no desenvolvimento de técnicas que fortalecem a realidade dos camponeses, sejam elas na construção dos bancos de sementes, no desenvolvimento de biofertilizantes, de defensivos naturais, e no aprofundamento e implantação de tecnologias apropriadas a realidade, viáveis e a baixo custo para os agricultores.

Como aprendizado através deste estudo ressalta-se que a escola é um espaço de estudo e utilizada por todos os assentamentos e comunidades do entorno dela, sempre que necessário, tornando-se uma escola viva e vinculada à realidade mesmo com suas contradições, erros e acertos. A organização coletiva e a luta estiveram presentes em todos os momentos da pesquisa, reafirmando o vínculo entre educação e agricultura camponesa.

6. REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel, FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por uma educação básica do campo**: a educação básica e o movimento social do campo. V. 2. Brasília: INCRA/mda, 1999.

ATLAS ESCOLAR, **Ceará**: Espaço Geo-histórico e Cultural./ José Borzacchiello da Silva, Tércia Correa Cavalcante. João Pessoa: Grafset, 2002.

AUED, Bernadete Wrublewski, VENDRAMINI, Celia Regina (Orgs). **Educação do Campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Linsular, 2009.

BRASIL. **Lei n.º 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

CALDART, Roseli Salete et al (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo* In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Expressão Popular, 2012.

_____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. Edição. São Paulo. Expressão Popular, 2004.

_____. **Desafios do Vínculo entre trabalho e educação na luta e construção da Reforma Agrária Popular**. Goiânia, setembro de 2013.

CALDART, Roseli Salete; TOASSI, Ramona Ceriotti. I **CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO**. Texto para debate nos encontros estaduais preparatórios, 1998.

CARVALHO, Horácio Martins. **Na sombra da imaginação (3): O camponês e a superação de um destino medíocre**. Curitiba, 2010. (mimeo)

_____. **As classes sociais no campo do Brasil**. Curitiba, 2006. (mimeo).

CERQUEIRA, Laurez. **Florestan Fernandes: vida e obra**. São Paulo: 2ª Edição. Expressão Popular, 2013.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **“Por uma política pública de educação do campo”** (texto base), 2004.

COSTILLA, Lucio Fernando; NOBRE, Maria Cristina de Queiroz. **Dominação e Hegemonia burguesa na transnacionalização do capital: o Ceará na “Era Tasso” (1987/2002)**. Fortaleza: EdUECE, 2011.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST**. Tese (Doutorado em Educação). Florianópolis, SC, UFSC, 2010.

DECLARAÇÃO DO ENCONTRO NACIONAL UNITÁRIO DE TRABALHADORES E TRABALHADORAS, POVOS DO CAMPO, (...) Disponível em: <http://terradedireitos.org.br/2012/08/24/declaracao-do-encontro-nacional-unitario-dos-trabalhadores-e-trabalhadoras-e-povos-do-campo-das-aguas-e-das-florestas/>. Acesso em: 12 de maio de 2015.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO DO CAMPO FRANCISCO DE ARAÚJO BARROS. **Projeto Político Pedagógico**. Itarema, CE: 2012.

FAZENDA, I (Org). **Metodologia da Pesquisa educacional**. 12 Ed. São Paulo: Cortez Editora. 2010, p. 75-100.

_____. **Educação básica no Brasil: entre o direito social e subjetivo e o negócio**. Disponível em: <http://www.educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/37724>. Acesso em 15 de junho de 2015.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Território camponês*. In: CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio

de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão popular, 2012.

_____. **Questão Agrária, Pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. RAMALHO, Cristiane Barbosa. Luta pela terra e desenvolvimento rural no Pontal do Paranapanema. **Estudos Avançados**, n. 43. p. 239-254, 2001

FRIGOTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: GLIESSMAN, S. **Agroecologia**. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

GOMES, Maria de Jesus dos Santos. **Experiências das Escolas de Ensino Médio do Campo do MST Ceará: dois projetos de campo e de educação em confronto**. Rio de Janeiro, Monografia de Especialização - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Osvaldo Cruz - FIOCRUZ, 2013.

GORGEN, Frei Sergio Antônio. **Os Novos Desafios da Agricultura Camponesa**. Brasília: Via Campesina. 2004.

GUZMÁN; Sevilla; MOLINA, Monica. **Sobre a evolução do conceito de campesinato**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. Projeto Pedagógico. **Caderno do ITERRA nº 02**. Veranópolis, 2001

INSTITUTO TÉCNICO DE CAPACITAÇÃO E PESQUISA DA REFORMA AGRÁRIA. Memória Cronológica. **Caderno do ITERRA nº 01**. Veranópolis, 2001.

JESUS, M. S. A. de. Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da Educação do Campo. In MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S.A. de. (Orgs.) Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º5.

JOHANN. Paulo Davi. **A formação teórico-prática do técnico em**

agroecologia na Escola 25 de Maio de Fraiburgo/SC. Florianópolis, SC, 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Agroecossistemas),

JÚNIOR, Melquíades. Agrotóxico está com maior poder de contaminação. Diário do Nordeste. 20/04/2011. Disponível em: <http://www.diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/regional/agrotoxico-esta-com-maior-poder-de-contaminacao-1.285352>. Acesso em 06 de junho de 2015.

KOLLING, Edgar Jorge et AL. Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. [Coleção por Uma Educação do Campo] nº 04. Expressão popular. 2002.

_____. NÉRY, Irmão, MOLINA, Mônica. Educação rural. In: . CALDART, Roseli Salette et al. Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão popular, 2012.

MACHADO, Altair Toledo; NASS, Luciano Lourenço; MACHADO, Cynthia Torres de Toledo. **Manejo sustentável da agrobiodiversidade nos biomas cerrado e caatinga:** com ênfase em comunidades rurais. Planaltina, DF: Embrapa Cerrados, 2011.

MACHADO, Carmem Lúcia Bezerra, CAMPOS, Christiane Senhorinha Soares, PALUDO, Conceição (Orgs). **Teoria e prática da educação do campo:** análises de experiências. MDA, Brasília. 2008.

MACHADO, Luis Carlos Pinheiro; FILHO, Luis Carlos Pinheiro Machado. A dialética da agroecologia: contribuição para um mundo com alimentos sem veneno. São Paulo: Expressão Popular, 2014. 360p.

MACHADO, Luiz Carlos Pinheiro; PINHEIRO MACHADO FILHO, L.C (2014). **A dialética da agroecologia.** Contribuição para um mundo com alimentos sem veneno. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

MACHADO, Luiz Carlos Pinheiro. **Pastoreio Racional Voisin.** 2ª Ed. São Paulo: Expressão Popular. 2004.

MACHADO, Luiz Carlos Pinheiro. As Necessidades Humanas, os Saberes, a Utopia: a Agroecologia, os Cerrados e sua Produção. In:

SAUER, Sérgio; BALESTRO, M.V.; Agroecologia e os Desafios da Transição Agroecológica. 1.ed. São Paulo Ed Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 29ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MÉSZÁROS, I. Produção destrutiva e o estado capitalista. São Paulo: Ensaio, 1989.

_____. A educação para além do capital. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. 9ª edição revista e aprimorada. São Paulo: Hucitec; 2006.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Princípios da Educação no MST**. São Paulo: 3ª Ed. 1999. In.: CADERNO DE EDUCAÇÃO N° 08, MST CEARÁ (Setor de Educação) **Caderno de trabalho de Base do setor de educação MST/CE N° 01-02**. Fortaleza: Setor de Educação do MST/Ceará, Março/2011.

_____. **Como fazer a escola de ensino fundamental no MST**. Caderno n° 09, 1999.

_____. **Pedagogia do movimento Sem Terra**: Acompanhamento às escolas. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

_____. **Dossiê MST Escola**: Documentos e estudos 1990 – 2001. Caderno de Educação n° 13, ITERRA, 2005.

_____. **Programa Agrário do MST**. VI Congresso Nacional do MST. 4 Ed., 2014.

_____. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990-2001. Caderno de Educação N° 13 – Edição Especial, Agosto de 2005.

_____. **Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária** – texto de estudo. Boletim da Educação N. 11. Edição Especial, setembro de 2006.

_____. **Caminhos da Educação Básica de Nível Médio para a Juventude das Áreas de Reforma agrária.** Documento Final do 1º Seminário Nacional sobre Educação Básica de Nível Médio nas Áreas de Reforma Agrária. Luziânia, GO, 18 a 22 de Setembro de 2006.

_____. **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, Setembro de 2009.

MYNAIO, Maria Cecília de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 17 ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, Joel Gomes. **O processo de construção do Projeto Político-Pedagógico - PPP da Escola Francisco Araújo Barros em Barbosa, assentamento Lagoa do Mineiro (Ceará) e a concepção de ensino médio.** Monografia (Especialização em Ciências Humanas e Sociais em Escolas do Campo). Florianópolis, UFSC/Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, 2012.

NEVES, Delma Pessanha. Agricultura familiar. In: CALDART, Roseli Saletet *al.*(Orgs.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p.32-38.

OLIVEIRA, A. U. **A agricultura brasileira: desenvolvimento e contradições.** In: BECKER, B. et. al. (Org.). Geografia e meio ambiente. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.

PRIMAVESI, Ana. **Manejo Ecológico do solo: a agricultura em regiões tropicais.** São Paulo: Nobel, 1999.

PISTRAK. M. M. **Fundamentos da escola do trabalho.** 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2003.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **A Escola-Comuna.** São Paulo: Ed. Expressão Popular., 2009.

_____. **Fundamentos da escola do trabalho.** 6. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação**

humana. São Paulo: Expressão popular, 2010.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (Orgs). **Por uma educação do campo, políticas públicas, educação**. Brasília. INCRA/MDA, 2008.

SANTOS DE MARAIS, Clodomir. **Elementos sobre a teoria da organização no campo** In: Caderno de Formação n. 11. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 1986.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 41ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, nº 5).

SHULGIN, Viktor Nikolae [trad.de Alexey Lazarev e Luiz Carlos de Freitas]. **Rumo ao Politécnismo**. 1ª Ed. São Paulo. Expressão Popular, 2013.

SOUZA, Maria Eunice Barbosa de. Educação. **Cultura e as juventudes da Escola Estadual Retiro: envolvimento com os Atingidos por Barragens**. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia. Convênio UERGS/ITERRA. Veranópolis, 2006.

TEIXEIRA, Gerson. **Reflexões sobre políticas para uma nova inserção da agricultura familiar e camponesa**. São Paulo, janeiro de 2015.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade**. Porto Alegre: Editora UFRS, 2009.

VIA CAMPESINA. **VI Conferencia de La Via Campesina**. Disponível em: <http://www.viacampesina.org/en/index.php/our-conferences-mainmenu-28/6-jakarta-2013/resolutions-and-declarations/1428-the-jakarta-call>. > Acesso em 7 de junho de 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EDUCADORES

Para você, o que é Educação do campo?

Qual a relação entre Educação e campo?

Você percebe alguma diferença entre o que a escola do campo está trabalhando para as demais escolas do ensino médio da região?

Quais os conteúdos específicos relacionados à Educação do campo, se estuda nesta escola?

O que muda na forma escolar ao utilizar a referência da Educação do campo?

Quais os desafios que persistem para a implementação desta proposta de Educação?

Qual a relação da escola com a agricultura camponesa na escola?

Qual tem sido a utilização curricular do campo experimental?

Como se dá o processo de contextualização dos conteúdos curriculares vinculados ao inventário da realidade?

O que tem na escola que Educa os sujeitos para organização coletiva?

APÊNDICE B ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EDUCANDOS

Você percebe alguma diferença entre o que a escola do campo está trabalhando para as demais escolas do ensino médio da região?

Quais os conteúdos específicos relacionados à Educação do campo se estuda nesta escola?

O que muda na forma escolar ao utilizar a referência da Educação do campo?

Qual a relação da escola com a agricultura camponesa na escola?

Qual tem sido a utilização curricular do campo experimental?

Como se dá o processo de contextualização dos conteúdos curriculares vinculados ao inventário da realidade?

O que tem na escola que Educa os sujeitos para organização coletiva?

Como acontece a participação dos Educandos nas instâncias da escola, como o colegiado de gestão e outros e na tomada de decisões?

APÊNDICE C: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA GESTÃO ESCOLAR

Para você, o que é Educação do campo?

O que tem na escola que Educa os sujeitos para organização coletiva?

Qual a relação entre Educação e campo?

Você percebe alguma diferença entre o que a escola do campo está trabalhando para as demais escolas do ensino médio da região?

Quais os conteúdos específicos relacionados à Educação do campo se estuda nesta escola?

O que muda na forma escolar ao utilizar a referência da Educação do campo?

Quais os desafios que persistem para a implementação desta proposta de Educação?

Qual a relação da escola com a agricultura camponesa na escola?

Qual tem sido a utilização curricular do campo experimental?

Como se dá o processo de contextualização dos conteúdos curriculares vinculados ao inventário da realidade?

O que tem na escola que Educa os sujeitos para organização coletiva?

APÊNDICE D ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COLETIVO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MST

Para você, o que é Educação do campo?

O que muda na forma escolar ao utilizar a referência da Educação do campo?

Quais os desafios que persistem para a implementação desta proposta de Educação?

Qual a relação da escola com a agricultura camponesa na escola?

Qual tem sido a utilização curricular do campo experimental?

Como se dá o processo de contextualização dos conteúdos curriculares vinculados ao inventário da realidade?

O que tem na escola que Educa os sujeitos para organização coletiva?

APÊNDICE E
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO – SEDUC

Para você, o que é Educação do campo?

Qual a relação entre Educação e campo?

Você percebe alguma diferença entre o que a escola do campo está trabalhando para as demais escolas do ensino médio da região?

Quais os conteúdos específicos relacionados à Educação do campo se estuda nesta escola?

O que muda na forma escolar ao utilizar a referência da Educação do campo?

ANEXO

ANEXO 1: Organização das turmas para o tempo leitura

| ORGANIZAÇÃO DAS TURMA E ACOMPANHANTES NA LEITURA | |
|--|--|
| 1º A - | CHARLES (CRISTOVÃO, EVAIR, MAZÉ,) |
| 1º B - | LAYANE (JULIANA, CLEIDE, NECI, |
| 2º A - | JOÃO (PRISCILA, HILMA, NADIA, FLAVIO) |
| 2º B - | MILA (DANIEL, JANETE, GORETE, FRANCISLANDIA) |
| 2º C - | ADILSON (GEIAN, JUCELINO, DEIJANE, IVANIZA) |
| 2º D - | AURILENE (EDME, FLAVIO, VALDENIA, BERGUE) |
| 3º A - | CLÉGIA (COSMA, RAIMUNDINHA, ADILTON) |
| 3º B - | MARLI (MARA, NEGUINHO, FRANCIENE) |
| 3º C - | ANIZIO (NARCELIO, CARLITO, ALEXANDRE). |

ANEXO 2: Grade curricular da Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros

| | Componentes Curriculares | C/h Semanal Bloco I | C/h Semanal Bloco II | C/h Semestral | Qtd. Semestres | C/h Anual | C/h Total |
|----------------------------|---|---------------------|----------------------|---------------|----------------|-------------|-------------|
| Base nacional comum | Língua Portuguesa | 4 | 4 | 80 | 6 | 160 | 480 |
| | Artes | 2 | | 40 | 3 | 40 | 120 |
| | Educação Física | 2 | 2 | 40 | 6 | 80 | 240 |
| | Matemática | 4 | 4 | 80 | 6 | 160 | 480 |
| | Física | 4 | | 80 | 3 | 80 | 240 |
| | Química | | 4 | 80 | 3 | 80 | 240 |
| | Biologia | | 4 | 80 | 3 | 80 | 240 |
| | História | | 4 | 80 | 3 | 80 | 240 |
| | Geografia | 4 | | 80 | 3 | 80 | 240 |
| | Filosofia | 2 | | 40 | 3 | 40 | 120 |
| Parte diversificada | Sociologia | | 2 | 40 | 3 | 40 | 120 |
| | Língua Estrangeira | 2 | 2 | 40 | 6 | 80 | 240 |
| | Projetos, Estudos e Pesquisas | 2 | 2 | 40 | 6 | 80 | 240 |
| | Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas | 4 | 4 | 80 | 6 | 160 | 480 |
| | Práticas Sociais e Comunitárias | 2 | 2 | 40 | 6 | 80 | 240 |
| | Totais | 32 | 34 | | | 1320 | 3960 |

FONTE: Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco Araújo Barros, 2012.