



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

MARIA AIRES DE LIMA

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NO CONTEXTO DA LUTA PELA
REFORMA AGRÁRIA**

FORTALEZA – CEARÁ
2018

MARIA AIRES DE LIMA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NO CONTEXTO DA LUTA PELA
REFORMA AGRÁRIA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Orientador: Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa.

FORTALEZA – CEARÁ

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Lima, Maria Aires de.

A formação de professores do campo no contexto da luta pela reforma agrária [recurso eletrônico] / Maria Aires de Lima. - 2018.

1 CD-ROM: 4 ½ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 89 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.

Área de concentração: Formação de Professores..

Orientação: Prof. Ph.D. Frederico Jorge Ferreira Costa.

1. Educação do campo. 2. Formação de professores. 3. Escolas do campo. 4. MST. 5. Reforma Agrária. I. Título.

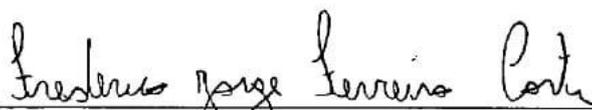
MARJA AIRES DE LIMA

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NO CONTEXTO DA LUTA PELA
REFORMA AGRÁRIA

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Aprovada em: 20 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Frederico Jorge Ferreira Costa (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Profa. Dra. Kátia Regina Rodrigues Lima
Universidade Regional do Cariri – URCA



Prof. Dr. Emmanoel Lima Ferreira
Universidade Regional do Cariri – URCA

Dedico este trabalho aos meus familiares: aos meus avós maternos - Francisca Amélia e José Nicolau - e aos meus avós paternos - Rosilda Luiza e Zacarias - agricultores que com muito suor criaram meus pais, tias e tios com aquilo que a terra e a água podiam lhes dar.

Aos meus pais, Herlene e Zenildo, que ainda crianças já trabalhavam no roçado e na pesca e transmitiram para nós, suas quatro filhas, o valor dado ao trabalho e à família. Amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Herlene e Zenildo, por sempre acreditarem na minha capacidade e por me darem todo o apoio e amor necessários.

Às minhas irmãs - Cláudia, Tainá e Elaine – que mesmo longe sempre estiveram presentes no meu dia a dia, dividindo os dramas da vida ou rindo deles.

A todos os meus familiares pela força e palavras de apoio.

Aos amigos que conquistei nessa caminhada: Gabriella, Larisse e Amanda, que desde a graduação estão presentes na minha vida.

Agradeço em especial a Karla, minha amiga querida, que tanto me ensina e que não me deixa esmorecer frente aos desafios e dificuldades da vida.

Aos novos amigos que o mestrado me trouxe: Laryssa, Elandia, Kerginaldo e Mário.

Agradeço muito todos os momentos de partilha e aprendizados.

Ao professor Fred, pelas orientações, os aprendizados e a amizade. Obrigada por acreditar na minha pesquisa e no meu potencial para desenvolvê-la.

Agradeço a todos os participantes do Grupo de Pesquisas em Ontologia do Ser Social, História e Emancipação – GPOSSHE - pelo aprendizado e discussões feitas nos grupos de estudos.

Agradeço à Professora Kátia Lima e ao Professor Emannel Ferreira por todas as contribuições feitas no meu texto de qualificação, que me ajudaram a compreender melhor o objeto de estudo e os caminhos necessários a percorrer. Agradeço ainda por aceitarem compor a banca de defesa de dissertação.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - pela bolsa de pesquisa de mestrado, que possibilitou me dedicar ao mestrado e aos estudos referentes a esta pesquisa.

Por fim, agradeço ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), nas pessoas da Jonelma e Rosângela, sempre solícitas e simpáticas na realização das burocracias administrativas.

“Horrorizai-vos porque queremos suprimir a propriedade privada. Mas em vossa sociedade a propriedade privada está suprimida para nove décimos de seus membros. E é precisamente porque não existe para esses nove décimos que ela existe para vós. Censurai-nos, portanto, por querermos abolir uma forma de propriedade que pressupõe como condição necessária que a imensa maioria da sociedade não possua propriedade.”.

(MARX; ENGELS, 2010, p. 53-54).

“Malditas sejam todas as cercas! Malditas todas as propriedades privadas que nos privam de viver e de amar! Malditas sejam todas as leis, amanhadas por poucas mãos para ampararem cercas e bois e fazer da terra, escrava e escravos os homens!”

(Dom Pedro Casaldáliga)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo principal analisar as contribuições do MST e da luta pela reforma agrária para a formação dos professores das escolas do campo de Ensino Médio em áreas de assentamento do Ceará. Para tanto, definiu-se como objetivos específicos: identificar como se constituiu a questão agrária no Brasil e como a educação foi historicamente ofertada aos povos do campo; investigar nos documentos oficiais a concepção de educação do campo e de formação de professores do campo; compreender a proposta de formação do MST para os professores das escolas do campo de Ensino Médio em áreas de assentamento do Ceará; e analisar a possibilidade de contribuição dessa formação para a consciência dos professores como agentes de transformação social. O trabalho possui como referencial teórico os pressupostos do método evidenciado por Marx (2008), tendo como instrumento a pesquisa teórico-bibliográfica e documental. A pesquisa teórico-bibliográfica é apresentada nas seções 2 e 3, tendo como aporte teórico os seguintes autores: Prado Júnior (2012); Stédile (org.) (2011, 2012); Martins (1981, 2013); Ianni (1984); Marx (2016); Caldart, Pereira, Alentejano e Frigotto (org.) (2012). A pesquisa documental é apresentada na subseção 3.2, utilizando como principais documentais legais: o PRONERA, instituído em 1998, as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002¹, o decreto n.º 7.352 de 2010, O PRONACAMPO, criado em 2012 e a LDB n.º 9.394 de 1996, além dos textos resultantes do I ENERA (1997) e da primeira e segunda Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (1998, 2004). A metodologia é apresentada na seção 4, aprofundando o método utilizado e apresentado o caminho percorrido para responder a questão norteadora desta pesquisa: quais as contribuições do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e da luta pela reforma agrária para a formação dos professores das escolas do campo de Ensino Médio em áreas de assentamento do Ceará? Os resultados obtidos são apresentados na Seção 5 e apontam para a importância que o MST assume na elaboração da política estadual de Educação do Campo no Ceará e na conquista e construção dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas do campo. Conclui-se que, sendo esse um estudo de caráter inicial, a pesquisa demonstrou ser necessário compreender melhor, através de uma pesquisa *in loco*, o funcionamento das escolas do campo de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará e o processo formativo dos professores dessas escolas.

Palavras-chave: Educação do campo. Formação de professores. Escolas do campo. MST. Reforma Agrária.

¹ Resolução CNE/CEB n.º1 de 2002.

ABSTRACT

This research had as main objective to analyze the contributions of the MST and the agrarian reform struggle for the training of the teachers of the secondary schools in areas of settlement of Ceará. For that, specific objectives were defined: to identify how the agrarian question was constituted in Brazil and how education was historically offered to the rural people; to investigate in the official documents the conception of field education and the training of rural teachers; to understand the MST training proposal for the teachers of the secondary schools in the settlement areas of Ceará; and to analyze the possibility of this training contribution to the consciousness of teachers as agents of social transformation. The work has as theoretical reference the assumptions of the method evidenced by Marx (2008), having as instrument the theoretical-bibliographic and documentary research. The theoretical-bibliographic research is presented in sections 2 and 3, with the following theoretical contributions: Prado Júnior (2012); Stédile (org.) (2011, 2012); Martins (1981, 2013); Ianni (1984); Marx (2016); Caldart, Pereira, Alentejano and Frigotto (org.) (2012). The documentary research is presented in subsection 3.2, using as main legal documentaries: PRONERA, instituted in 1998, the Operational Guidelines for Basic Education in the Field Schools of 2002², Decree No. 7.352 of 2010, PRONACAMPO, created in 2012 and LDB No. 9.394 of 1996, in addition to the texts resulting from I ENERA (1997) and the first and second National Conference for a Field Education (1998, 2004). The methodology is presented in section 4, deepening the method used and presented the way forward to answer the guiding question of this research: what contributions do the Landless Workers Movement (MST) and the agrarian reform struggle for the training of school teachers of the field of High School in areas of settlement of Ceará? The results obtained are presented in Section 5 and point to the importance that the MST assumes in the elaboration of the State policy of Field Education in Ceará and in the conquest and construction of the Political Projects Pedagogical of the schools of the field. It was concluded that, being an initial study, the research demonstrated that it is necessary to better understand, through an on-the-spot survey, the operation of the high school schools of the land reform settlements of Ceará and the teacher training process of these schools.

Key-words: Field education. Teacher training. Field School. MST. Reform agrarian.

² Resolution CNE/CEB n.º1 of 2002.

SUMÁRIO

| | | |
|--------------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 | A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL | 19 |
| 2.1 | O SUJEITO DO CAMPO E A PROPRIEDADE PRIVADA DA TERRA: BREVE HISTÓRICO..... | 20 |
| 2.1.1 | Quadro geral do desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro: breves considerações | 26 |
| 2.2 | REFORMA AGRÁRIA | 33 |
| 2.2.1 | Surgimento e atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil: novo conceito de Reforma Agrária | 39 |
| 3 | A EDUCAÇÃO PARA O CAMPONÊS NO CONTEXTO DE LUTA PELA TERRA | 44 |
| 3.1 | A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL E O SURGIMENTO DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO | 44 |
| 3.2 | POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO | 53 |
| 3.2.1 | Formação de professores: necessidade de formação específica para os professores das escolas do campo..... | 58 |
| 4 | PERCURSO METODOLÓGICO | 65 |
| 5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO | 71 |
| 5.1 | A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CEARÁ: AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM ÁREAS DE ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA..... | 72 |
| 6 | CONCLUSÃO | 81 |
| | REFERÊNCIAS | 84 |

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, é preciso expor alguns fundamentos para esclarecer a análise da realidade aqui entendida, buscando compreender a relevância desta temática no âmbito da Educação do Campo. Ao lidar com a categoria campo, apresenta-se aqui uma concepção que não se constitui apenas no sentido da palavra que deriva de lugar ou perímetro não urbano, mas que representa, acima de tudo, um horizonte de possibilidades, concepção presente nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (2002).

Para compreender que campo é este é necessário apresentar algumas categorias basilares que sustentarão todo este trabalho. Partindo da teoria lukacsiana que defende a existência de uma ontologia fundamentada nos princípios marxistas de compreensão da realidade, entende-se que o trabalho é a condição base de toda vida humana social, responsável pela criação do próprio homem. Isso porque o homem, ao transformar a natureza exterior com a mediação do trabalho, transforma sua própria natureza (MARX, 2013).

A educação, nesse contexto, é o complexo social responsável pela reprodução do ser social, resultado da relação entre os homens. Não há, pois, trabalho sem educação. É no processo de trabalho, no processo de transformação da natureza pelo homem, que a educação emerge como uma importante mediação. Esse é o sentido ontológico da educação. Na sociedade capitalista, apesar da subsunção do trabalho à lógica do capital, ela ainda guarda o sentido ontológico. Essa convicção é necessária, pois, na escola, lugar da educação formal na atual sociedade, a classe trabalhadora acessa os conhecimentos acumulados historicamente, ainda que de maneira muito rasteira.

No que diz respeito à educação para os povos do campo, essa situação é ainda mais acentuada. Historicamente, no Brasil, aos camponeses fora destinada uma educação que tinha como objetivo a criação de mão-obra especializada, vinculando-se a um projeto produtivista do campo (KUHN, 2015). Este cenário entrou em pauta no âmbito jurídico brasileiro apenas em meados do século XX, a partir dos debates que reiteravam a importância de uma educação que barrasse o movimento migratório e para elevar a produtividade do campo. Responsabilizavam-se os patronatos, que atendiam aos interesses da classe dominante, pela educação dos menores pobres das regiões rurais e os do mundo urbano, desde que tivessem aptidões para a agricultura. (RIBEIRO, 2010). O objetivo era o desenvolvimento agrícola e a falaciosa “transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos” (BRASIL, 2002, p. 09).

Compreende-se, pois, que a formação docente dos educadores do campo é um desafio que se apresenta à teoria marxista da educação, devendo apresentar um debate fundamentado numa leitura crítica da realidade, superando o que está posto pelas teorias não críticas e crítico reprodutivistas da educação, mas apresentar uma alternativa de práxis aos professores. A educação do campo é, nesse sentido, um espaço fértil para tais discussões por ter se constituído no bojo das lutas dos movimentos sociais do campo, principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST).

Parte-se do pressuposto que a luta por uma educação no e do campo não é apenas a reivindicação pela universalização do acesso à educação por todos os brasileiros, direito assegurado pela Constituição Federal (CF de 1988) e reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), na verdade, é um movimento que visa à construção de uma educação voltada para o interesse da classe trabalhadora do campo. Não parece equívoco declarar que essa disputa é fundamental tanto para o campo quanto para os trabalhadores urbanos.

O papel da educação escolar na sociedade capitalista é tema ainda controverso nas teorizações de veia marxiana no campo da educação. Duas posições se destacam: há os que tomam como fundamento da crítica a gênese da escola e sua processualidade histórica, afirmando que ela é um espaço de reprodução da sociedade burguesa, portanto, apesar de existir espaço de contradição, as possibilidades de atuação nessa lógica visando o interesse da classe trabalhadora são mínimas. Outros tendem a compreender a escola como um importante espaço de disputa por ser ela o lugar no qual a classe trabalhadora adquire o conhecimento elaborado historicamente pela humanidade, conhecimento fundamental ao processo de construção de uma consciência de classe. Interessante ressaltar que ambas as posições, apesar de suas divergências, têm clara compreensão de que a mudança social não vai partir do complexo social educacional, entretanto, o peso dado a esse complexo social é singularmente diferente em cada uma.

A título de esclarecimento, aqui se adota uma posição bem mais afeita aos segundos que aos primeiros. Desde sua gênese como lugar para onde iam as classes ociosas até o início de sua ampliação para a classe trabalhadora no contexto do desenvolvimento industrial e da sociedade burguesa nascente, a escola tem sido também o lugar para a formação da classe trabalhadora. Não se está afirmando que esse seja o ideal de formação para esta classe, mas é o que corresponde ao real histórico. Como já afirmara Marx e Engels (2007), não se parte de homens pensados ou imaginados, mas de homens realmente ativos, vivos, de seu processo de vida real; em seguida, retomou Lukács (1982), afirmando que as

necessidades das objetivações humanas nascem do cotidiano. Assim, a escola da sociedade capitalista é a escola na qual está sendo educada a classe trabalhadora: este é o fato histórico concreto. “Nós partimos de um fato nacional-econômico, *presente*” (MARX, 2010, p. 80, grifo do autor).

Partindo da identificação deste fato histórico concreto, é preciso elaborar dois movimentos: o primeiro corresponde à transposição do concreto à consciência, da construção do entendimento do que ele significa; o segundo refere-se a pensar em atuar nessa realidade a fim de modificá-la, já que “Os filósofos interpretam o mundo diferentemente, importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2007, p. 29). Deste modo, preocupa a necessidade de pensar uma formação docente que contribua com os interesses da classe trabalhadora. Tendo em vista o lugar situado dessa instituição na sociedade capitalista, esta necessidade só pode se efetivar esporadicamente, bem como por meio da luta organizada dos dominados.

As conquistas expostas nos textos das leis que regulamentam a educação do campo e a própria conquista do reconhecimento dela são frutos da organização e ação dos movimentos sociais empenhados na luta pela terra, pela reforma agrária e pelo socialismo, a exemplo do MST. Estas conquistas não foram, portanto, reconhecimento do Estado diante das necessidades destes povos. O texto da lei, no entanto, não corresponde à realidade. A resolução CNE/CEB nº 01/2002 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação institui Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo e apresenta, como se demonstra abaixo, o pleno reconhecimento da identidade da escola do campo.

Art. 2º. [...] Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002).

A educação do campo é um espaço de disputa, portanto, é fundamental identificar que conquistar uma escola do campo que condiga com as necessidades dos camponeses é um braço da luta por uma escola pública que expresse as necessidades da classe trabalhadora. O campo possui suas particularidades em relação às escolas urbanas, e as escolas dos trabalhadores possuem suas particularidades em relação às escolas da classe dominante, assim como cada escola possui também, entre as demais, as suas particularidades. Cada escola é uma totalidade. Efetivamente, uma escola para o interesse do trabalhador como política

pública não é possível na sociedade do modo de produção capitalista, entretanto, a ampliação dessa compreensão como um objetivo a ser alcançado, fortalece a luta por uma educação a ser conquistada e disputada contra o Estado burguês.

Quando Dermeval Saviani discute a importância da educação escolar, educação *stricto sensu* (ou educação em sentido estrito), ele está justamente apontando para a importância da aquisição da humanidade e dos conhecimentos produzidos pela História. Ao definir o trabalho educativo, Saviani (2008) situa a educação na modalidade de trabalho não-material, afirmando que a educação *lato sensu* (ou educação em sentido amplo) não se reduz ao ensino, entretanto, ensino é educação. “Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13).

Para o autor brasileiro, a escola é, então, “uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (SAVIANI, 2008, p. 14). Ao contrário do que afirmam alguns críticos de Saviani, ele não iguala educação e trabalho, tendo em vista que ele afirma que é por possuir uma identidade própria como complexo social que a educação pode ser institucionalizada. A escola não é, para ele, o lugar do conhecimento espontâneo, do senso comum, mas do conhecimento sistematizado, metódico; é lugar de apropriação da ciência. “Ora, a opinião, o conhecimento que produz palpites, não justifica a existência da escola” (SAVIANI, 2008, p. 15).

Em conclusão: a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não-material, cujo produto não se separa do ato de produção [o professor produz a aula e o aluno a consome], permite-nos situar a especificidade da educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente [natureza social], através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens (SAVIANI, 2008, p. 22, colchetes nossos).

Pode parecer um dissenso com o esforço dos movimentos sociais do campo pela valorização da singularidade da educação do campo afirmar que a escola deve ter como objetivo a formação para os conhecimentos científicos, mas, na verdade, advoga-se que os camponeses devem se munir dos conhecimentos mais desenvolvidos para executar suas atividades de trabalho de forma mais eficaz, porém, principalmente, para que eles se percebam pertencentes ao gênero humano, participantes da construção histórica de uma sociedade emancipada.

Se a educação escolar se encontra no lugar da particularidade e esta é uma mediação entre a singularidade e a universalidade, a atividade do professor medeia a aproximação da singularidade do indivíduo à universalidade do gênero humano³. O trabalho educativo que é realizado pelo professor somente pode atuar neste campo de maneira pensada, programada, daí a atividade docente ser uma atividade científica que requer conhecimentos acerca dos elementos que envolvem a produção e a recepção do conhecimento. A atividade do professor, portanto, não é um ato espontâneo, não se situa no rol de conhecimento do senso comum.

Acima de tudo é preciso evitar fixar mais uma vez a “sociedade” como abstração frente ao indivíduo. O indivíduo é o *ser social*. Sua manifestação de vida - mesmo que ela também não apareça na forma imediata de uma manifestação *comunitária* de vida, realizada simultaneamente com outros - é, por isso, uma externalização e confirmação de *vida social*. A vida individual e a vida genérica do homem não são *diversas*, por mais que também - e isto necessariamente - o modo de existência da vida individual seja um modo mais *particular* ou mais *universal* da vida genérica, ou quanto mais a vida genérica seja uma vida individual mais *particular* ou *universal* (MARX, 2010, p. 107, itálicos do autor).

O campo da formação docente não pode ser esquecido quando se pensa na contribuição da educação para a classe trabalhadora. O professor precisa estar munido dos conhecimentos necessários para compreender a sociedade hodierna e o papel que o trabalho docente pode/deve assumir nela: contribuir com a formação da classe trabalhadora. Portanto é preciso disputar com o Estado burguês espaços nos quais se efetive essa formação.

O contexto atual da sociedade brasileira impõe um retrocesso no que diz respeito à luta da classe trabalhadora em defesa da escola pública. Tais retrocessos se situam na tentativa de manter, por meio do estranhamento da escola, a reprodução da sociedade de classes. A formação do professor está, também, submetida a essa lógica reducionista. Criar mecanismos, executar programas de formação continuada na contramão da lógica burguesa é tarefa dos educadores engajados na construção de uma sociedade essencialmente diferente. A educação do campo é frutífera esfera de ação, tendo em vista a história de enfrentamento dessa modalidade da educação perante os ditames do capital.

Nesse sentido, a presente dissertação possui como tema central a formação de professores do campo no contexto da luta pela reforma agrária, tendo como objeto de estudo a formação em serviço dos professores das escolas do campo de Ensino Médio localizadas em

³ Sobre as categorias universalidade, particularidade e singularidade, ver: LUKÁCS, György. *Introdução a uma estética marxista: sobre a particularidade como categoria da estética*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

áreas de assentamento da Reforma Agrária, financiadas pelo Governo Estadual do Ceará, através da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), e organizadas e geridas em parceria com o MST.

O objetivo principal da pesquisa é analisar as contribuições do MST e da luta pela reforma agrária para a formação dos professores das escolas do campo de Ensino Médio em áreas de assentamento do Ceará. Almejando alcançar o objetivo principal, os objetivos específicos pretendem: identificar como se constituiu a questão agrária no Brasil e como a educação foi historicamente ofertada aos povos do campo; investigar nos documentos oficiais a concepção de educação do campo e de formação de professores do campo; compreender a proposta de formação do MST para os professores das escolas do campo de Ensino Médio em áreas de assentamento do Ceará; analisar a possibilidade de contribuição dessa formação para a consciência dos professores como agentes de transformação social.

A realização dessa pesquisa justifica-se, em primeiro lugar, por consistir na continuação de estudos sobre a temática, realizados desde 2014 durante a graduação em Pedagogia. O contato com projetos de pesquisas que tinham como temática a formação de professores em serviço e a formação de professores de escolas do campo possibilitaram o amadurecimento dos estudos já realizados e a construção de trabalho monográfico que objetivou analisar uma proposta de formação para os professores do campo de classes multisseriadas do Ceará (LIMA, 2017).

Além do já exposto, esta pesquisa justifica-se no âmbito científico por buscar contribuir com as discussões acadêmicas sobre formação de professores do campo, já que os estudos sobre a realidade cearense são escassos, de acordo com pesquisa realizada. As pesquisas científicas, no que diz respeito à produção de dissertações e teses, concentram-se no sul do país, de acordo com a Biblioteca sobre Reforma Agrária e Luta pela Terra⁴.

Ao realizar uma busca no site da Biblioteca, foram localizadas onze pesquisas sobre a realidade cearense. A mais recente é de 2015 e apareceu quando se buscou pela palavra 'Ceará'. Buscando 'formação de professores', foram encontrados seis trabalhos, a maioria da Universidade Federal da Bahia (quatro trabalhos). Sobre 'formação de professores do campo' foi encontrado apenas dois trabalhos, um da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e outro da Universidade Federal da Bahia. Fazendo um cruzamento na busca com as palavras 'formação' e 'MST', encontrou-se doze trabalhos, sendo que nenhum tratava da realidade cearense ou tinha sido realizado em alguma universidade do Ceará.

⁴ reformaagrariaemdados.org.br

Justifica-se também a realização da pesquisa por estar de acordo com os objetivos do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, pois possui como área de concentração a Formação de Professores e pretende, discutindo a relação entre trabalho e educação, apresentar elementos históricos que auxiliam na compreensão da realidade das escolas do campo cearense, o que possibilita discutir também a organização pedagógica das escolas do campo e a necessidade de uma formação emancipadora.

De natureza bibliográfica e documental, a pesquisa apresentada é pautada no ponto de vista ontológico, baseada teórica e metodologicamente no materialismo histórico (MARX; ENGELS, 2007) [1845-46], e na ontologia do ser social (LUKÁCS, 2012) [1970-71]. Desse modo, o presente trabalho abrange as categorias da totalidade e da práxis educativa.

Entendendo que, segundo o materialismo histórico de Marx, a função social do conhecimento científico é a tradução da realidade em si mesma e não a sua construção, as questões relativas ao conhecimento não podem dar-se apenas por meio do exame da razão, mas por intermédio da captura daquelas determinações mais gerais e essenciais do ser. Nas palavras do próprio Marx:

São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação. Estes pressupostos são, pois, verificáveis por via puramente empírica. O primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos (MARX, 2007, p. 94).

Nesse sentido, apreende-se aqui o objeto do ponto de vista ontológico, tendo como eixo o próprio objeto, visto que é somente assim, não tomando o sujeito como centro, que se permite alcançar a realidade, pois não cabe ao sujeito construir teoricamente a realidade, mas traduzi-la em teoria sob a forma de conceitos.

Desta forma, tomou-se a decisão de entender o materialismo histórico como muito mais que um simples método, no sentido dos instrumentos de pesquisa, mas como um posicionamento frente à necessidade de compreensão do real em sua essência. Assim, na perspectiva dialética, conforme menciona Kosik (1976, p. 41), o conhecimento concreto da realidade é “um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência aos fenômenos”. Um fenômeno, portanto, que vai da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade. Na perspectiva de Marx (2008), para mediar esse processo metodológico de apreensão do real, a totalidade concreta é uma categoria essencial, no sentido de que esta

[...] é na realidade, um produto do pensar, do conceber; não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente a acima da intuição e da representação, mas é elaboração da intuição e da representação em conceitos (MARX, 2008, p. 259).

Nesse sentido, a metodologia proposta segue no esforço de, partindo da realidade, elucidar as especificidades da educação do campo e sua relação com a educação em sentido amplo. Para tanto, compreende-se que o caminho dos objetivos específicos apresentados é uma projeção para alcançar o objetivo geral apresentado. Inicialmente, entendeu-se a necessidade de um levantamento categorial nas obras de autores clássicos que tratam da questão agrária brasileira, elencando aquelas que pudessem contribuir com a constituição de elementos de uma práxis pedagógica dos professores do campo. Algumas categorias já se apresentam como primordiais: reforma agrária, educação do campo e formação de professores do campo.

Paralelamente, como instrumento de pesquisa, se fez necessário um estudo documental acerca da legislação do campo e suas diretrizes, no sentido de apresentar um histórico das políticas educacionais do campo, buscando compreender que educação foi ofertada aos povos do meio rural. Optou-se por deixar a pesquisa de campo para estudos futuros, pretendendo investigar *in loco* qual formação os professores das escolas do campo de Ensino Médio das áreas de assentamento de Reforma Agrária do Estado do Ceará recebem e qual a influência e contribuição do MST no processo formativo.

Os autores que, inicialmente, embasaram esta pesquisa foram: Marx e Engels (2007, 2010), Lukács (2012), Ribeiro (2010) e Saviani (2008). A ênfase foi dada às obras de Marx no que tange as categorias referenciadas como centrais para a educação do campo e às obras que tratam da Questão Agrária brasileira de outros autores. Nesse sentido, é sob esse referencial que se pretendeu, nos limites possíveis desse trabalho, demonstrar sob a ótica do materialismo histórico as contribuições da luta pela Reforma Agrária para a formação dos professores do campo das escolas de Ensino Médio localizadas em áreas de assentamento do Estado de Ceará.

Com fim de sistematização, esta pesquisa apresenta a seguinte estrutura: na seção 2, intitulada *A Questão Agrária no Brasil*, buscou-se atender ao primeiro objetivo específico deste trabalho, trazendo, por meio da pesquisa teórico-bibliográfica, as acepções de autores que discutem a questão agrária brasileira como Stédile (2011), Caio Prado Junior (2012), Dicionário da Educação do Campo (2012), Marlene Ribeiro (2010), primeiro sobre a história

da questão agrária, seu desenvolvimento no Brasil, depois caracterizando o sujeito do campo, a educação que era ofertada e a concepção de Reforma Agrária defendida por esses sujeitos, isto é, os trabalhadores do campo brasileiro.

Na seção 3, intitulada *A Educação Para o Camponês no Contexto de Luta pela Terra*, buscou-se atender o segundo objetivo específico deste trabalho, apresentando a concepção de educação do campo e formação de professores presentes nos documentos oficiais que tratam da especificidade da educação do campo, relacionando com o que dizem os autores que tratam do assunto, como Roseli Caldart (2012, 2010), Ednizia Kuhn (2015), Celi Taffarel (2011) e Ribeiro (2010).

A metodologia do trabalho está detalhada na seção 4, intitulada *Percurso metodológico*. Na seção 5, intitulada *Resultados e Discussões*, pretendeu-se apresentar os resultados obtidos com a pesquisa bibliográfica e documental, tentando responder ao terceiro objetivo específico deste trabalho, que é compreender que proposta o MST possui para a formação dos professores das escolas do campo de Ensino Médio localizadas em áreas de assentamento do Ceará.

Na Seção 6, buscou-se responder à questão inicial do trabalho, mediante a análise do último objetivo específico, apresentando as considerações finais e proposições para futuras pesquisas que possam contribuir com a realidade das escolas do campo do Ceará, bem como apontar as dificuldades encontradas na realização deste trabalho. Ainda, se pretendeu defender o método utilizado na apreensão do objeto estudado, considerando sua importância na compreensão do movimento do real e na desmistificação do que Kozik (1976) chamou de pseudoconcreticidade.

2 A QUESTÃO AGRÁRIA NO BRASIL

Esta seção objetiva apresentar os fundamentos teórico-bibliográficos que embasam a presente pesquisa, buscando demonstrar a compreensão que se tem da questão agrária brasileira, da história do homem do campo no Brasil, bem como da luta pela terra e pela Reforma Agrária.

Nesse sentido, compreendendo que a questão agrária no Brasil possui um histórico de lutas e conquistas que dependem das correlações de forças, pretende-se aqui apresentar um breve histórico das relações sociais presentes no campo brasileiro. Antes, é preciso pontuar o que se entende por questão agrária e por que, neste estudo, iniciou-se tentando melhor delinear-la. Stédile (2012) em verbete escrito no Dicionário de Educação do Campo (2012) pontua que o termo “questão agrária” refere-se aos estudos realizados sobre o uso, a posse e a propriedade da terra de dada sociedade.

A categoria aqui estudada, muitas vezes, remete ao termo “problema agrário”, já que os autores clássicos, ao tratarem do desenvolvimento do capitalismo no campo e a apropriação privada da terra, denominaram seus estudos de questão agrária, como é o caso dos estudos realizados por Karl Marx⁵, Kautsky⁶ e Lenin⁷ sobre a situação do campo na Inglaterra, Alemanha e na Rússia, respectivamente. Compreende-se, nesse sentido, que estudar a questão agrária brasileira é estudar as relações socioeconômicas ligadas ao uso, à posse e à propriedade da terra, o que inclui, por certo, a problemática do desenvolvimento do capitalismo no campo.

É importante ainda salientar a necessidade de estudos sobre a educação do campo que tenham a questão agrária como categoria basilar. Nas palavras de Kuhn (2015, p. 35): “Descontextualizada da questão agrária, a Educação do Campo deixa de ter o seu significado histórico e o seu potencial transformador, revolucionário.”, isso porque, segundo Molina (*apud* Kuhn, 2015, p. 36), os movimentos sociais do campo incorporaram a Educação do Campo à luta pela Reforma Agrária e, portanto, à questão agrária brasileira.

⁵ MARX, Karl. *O Capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1988. (Os Economistas). No tomo 3: *Teoria da renda da terra*.

⁶ KAUTSKY, Karl. *A questão agrária*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1968.

⁷ LÊNIN, Vladimir Ilitch. *O Desenvolvimento do capitalismo na Rússia: O processo de formação do mercado interno para a grande indústria*. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os Economistas).

2.1 O SUJEITO DO CAMPO E A PROPRIEDADE PRIVADA DA TERRA: BREVE HISTÓRICO

Inicia-se este item com a historicização da questão agrária brasileira, admitindo como eixo norteador os sujeitos que a compõe e como ponto de partida os primeiros povos que habitavam o país antes da invasão dos europeus. Segundo registros e dados divulgados por Darcy Ribeiro (*apud* Stédile, 2011, p. 294), no ano de 1500 aqui habitavam cerca de cinco milhões de índios. De acordo com Germani (2006), no que diz respeito ao uso da terra, nesse período, havia o plantio de culturas simples para subsistência, numa agricultura ainda rudimentar de mandioca e milho, prioritariamente; e toda a produção era dividida com a comunidade, que se organizava de maneira autônoma.

Germani (2006), ao discutir sobre as condições que regulam o acesso a terra no Brasil, apresenta uma periodização interessante. O primeiro período histórico é denominado por ela de “fase do Escambo”, que vai de 1500 a 1530. Nessas primeiras três décadas, a convivência dos europeus com os índios pode ser descrita, até certo momento, como pacífica, considerando que os índios tornaram-se, no processo exploratório da extração da madeira, principal mão de obra:

Para a extração da madeira contaram os europeus, tanto os portugueses como os franceses, que visitavam livremente o litoral brasileiro, com auxílio dos índios. Depois dos primeiros contatos e negociações adotavam a prática do escambo; por troca de pequenos objetos de baixo valor monetário e por bagatelas, o homem branco obtinha do índio a preciosa mercadoria, ainda mais, o seu trabalho para retirá-la da mata e colocar nas embarcações (GERMANI, 2006, p. 119).

No que diz respeito à posse da terra, inicialmente a forma de organização comunal dos índios foi respeitada. Esse quadro começa a mudar quando Portugal, objetivando firmar sua presença na chamada nova terra, inicia um processo de ocupação efetiva que consistia no povoamento e na colonização do território. Entretanto havia ainda um empecilho aos interesses portugueses: no Brasil, não havia as especiarias do Oriente nem outro atrativo que trouxesse pessoas ao novo território.

Por outro lado, por conta da qualidade do solo e do clima favorável ao cultivo, Portugal encontrou uma maneira de aproveitar a nova descoberta de maneira efetiva e por um longo período de tempo: a cana-de-açúcar, chamada por Germani (2006) de “produto milagroso” na empreitada pela colonização.

A partir do momento em que algo mais do que a riqueza extrativa passa a despertar a cobiça da metrópole portuguesa, começam a apagar-se os vínculos que nos atavam à pré-história. A transformação da terra conquistada em colônia de exploração exige novas instituições jurídicas, novas formas de propriedade que somente poderiam viçar sobre as ruínas das instituições primitivas (GUIMARÃES, 1977, p. 11 *apud* GERMANI, 2006, p. 120).

A fase do escambo foi chegando ao fim, assim como a convivência minimamente pacífica com os povos nativos. A relação com a terra também foi alterada, a terra passou a ser dividida e a ter donos. Iniciou-se o sistema de sesmarias. Buscando efetivar a colonização, em 1530, o rei de Portugal tomou algumas medidas, dentre elas, o oferecimento de facilidades a quem tivesse interesse em viver no Brasil. Apresentaram-se ao rei de Portugal doze pessoas dispostas a contribuir com o processo colonizador, que foram transformadas em donatários nas denominadas capitanias hereditárias. Germani (2006) considera que a Lei de Sesmarias deu origem ao direito agrário brasileiro, agora, baseado na sesmaria, no engenho e na escravatura.

Vale ressaltar um dado importante: os donatários não possuíam a quantia necessária para empreender no investimento da colonização, tampouco a coroa portuguesa. Desse modo, recorreu-se ao capital internacional, principalmente aos holandeses e ingleses. Esses controlaram por muito tempo o processo de circulação, enquanto Portugal ficou responsável pela produção, conferindo, assim, ao período colonial brasileiro um caráter totalmente mercantil.

Após dezoito anos da Lei de Sesmarias no Brasil, foi instituído um governo geral que era responsável, dentre outras coisas, por supervisionar os donatários. Claramente, a Coroa Portuguesa tentava retomar as terras doadas e, assim, o monopólio do poder da colônia. Nesse novo período, houve diversos esforços empreendidos no sentido de construir uma legislação que versasse sobre a concessão de terras, mas que tinham como real objetivo tentar corrigir as lacunas e erros das leis anteriores.

Caio Prado Junior (2012) acentua que em um país colonial predominantemente agrário as relações estabelecidas com a posse da terra era a de produzir para exportar, baseado na monocultura de larga escala. Torna-se nítido que a grande propriedade rural nas mãos de poucos foi instituída desde o início, dando prioridade a quem tinha condições monetárias e interesse na produção de açúcar e aguardente, principais produtos de exportação.

Havia, ainda, um segundo tipo de produção na economia colonial, que era aquela voltada à subsistência ou agricultura residual, como denominou Frank (2012). O escravo tinha um dia 'livre' para cuidar das suas culturas de subsistência, que podiam ser intercaladas com

o cultivo principal, direcionado para exportação, ou, em alguns casos, existiam terras próprias disponibilizadas pelos proprietários rurais para o plantio de mandioca, milho, algodão, dentre outros. Observa-se que a produção para subsistência não se dava gratuitamente. O escravo devia parte do seu cultivo ao dono das terras, como pagamento por lavrá-las.

No que diz respeito à força de trabalho, era escravizada. Os primeiros a sofrer o jugo do colonizador foram os indígenas e permaneceram assim por longa data. A abolição da escravização dos indígenas foi proibida apenas em 1775 durante o governo de Marquês de Pombal. O resultado da exploração dos povos nativos foi a diminuição, no período de 300 anos, de cerca de quatro milhões de índios. Segundo Darcy Ribeiro (*apud* STEDILE, 2011, p. 294):

[...] em trezentos anos de colonialismo e trabalho escravo, a população nativa foi massacrada e, no final do período colonial, havia uma população no país de apenas 5 milhões de pessoas. Mas, agora, distribuída de outra forma. Os povos indígenas, nativos, foram reduzidos a 1 milhão, 500 mil nativos foram “integrados”, 1,5 milhões de trabalhadores escravizados trazidos da África – os negros; 2 milhões de brancos e mestiços, fruto da política do colonizador (STEDILE, 2011, p. 294).

Diante da impossibilidade legal de utilizar os índios como força de trabalho, intensificou-se o tráfico de negros africanos, que eram vendidos aos donos de terras. Compreende-se, assim, que foram os escravizados, índios e negros, que sustentaram a força de trabalho do período colonial.

Observa-se que, à época, a terra não tinha valor comercial, era apenas utilizada para o plantio. Já o escravizado negro era tido como um capital fixo, tanto que poderia ser hipotecado, assim como os animais da propriedade agrícola (GERMANI, 2006). Como bem pontua Martins (1981, p. 37), o fundamento do escravismo “estava no tráfico negreiro, era no comércio escravista e não na fazenda escravista que a escravidão se recriava”. A afirmação do autor pode ser comprovada com o fato de que em 1850 é abolido o comércio de escravos no Brasil, mesmo ano em que é instituída a Lei de Terras, que entre outras coisas, abria a possibilidade legal e financeira de importação de mão de obra europeia, os chamados colonos.

O segundo período descrito por Germani (2006) diz respeito ao “regime de ‘posses’”, que durou de 1822 a 1850. Com o fim da Lei das Sesmarias, em 17 de Julho de 1822, iniciou-se um novo modo de acesso à propriedade da terra: a ocupação de terras sem donos, isto é, a posse.

O governo imperial, mesmo com o fim da Lei das Sesmarias, continuou concedendo terras em regimes especiais aos chamados ‘indivíduos civilizados’. Nesse sentido, havia um esforço significativo por parte da Coroa para garantir o monopólio da

propriedade da terra nas mãos de poucos. A primeira lei de terras do Brasil foi símbolo desse esforço: datada de 1850, foi o momento em que, sofrendo grande pressão da Inglaterra para substituir sua mão de obra escravizada pelo trabalhador livre assalariado nos moldes do capitalismo europeu emergente, a Coroa Portuguesa tentou cercear o acesso e a posse de terras por parte dos eminentemente ex-escravizados.

Como afirma Stédile (2011), a Lei de Terras de 1850 teve como objetivo principal instaurar no Brasil a propriedade privada da terra, transformando-a em mercadoria, atribuindo a ela um preço. Instaurou também a possibilidade de que qualquer cidadão brasileiro pudesse tornar-se proprietário privado de terras, entretanto os preços eram exorbitantes para os novos trabalhadores livres. Nesse sentido, a Lei de Terras implantou no Brasil o modelo que perdura até hoje, das grandes propriedades rurais nas mãos de poucos, isto é, dos latifundiários. Significou, em suma, o fim do cativo do escravo e o começo do cativo da terra (MARTINS, 2013).

Observa-se que o Estado tem nesse período importante papel, pois é quem dá as garantias legais, e muitas vezes financeiras, para a perpetuação e manutenção da ordem excludente e do modelo de produção exportador.

Com a Lei Áurea de 1888, consolidou-se, mesmo que apenas no campo legal, a abolição da escravatura no Brasil. A libertação dos escravizados, somada a impossibilidade de tornarem-se camponeses e pequenos produtores, resultou na produção de um exército de ex-escravizados que migraram para as cidades em busca de possibilidades para sobreviver, já que estavam na situação de trabalhadores livres para vender sua força de trabalho.

Mais do que a emancipação do negro cativo para reintegrá-lo como homem livre na economia de exportação, a abolição o descartou e minimizou, reintegrando-o residual e marginalmente na nova economia capitalista que resultou do fim da escravidão. O resultado não foi apenas a transformação do trabalho, mas também a substituição do trabalhador, a troca de um trabalhador por outro. O capital se emancipou, e não o homem (MARTINS, 2013, p. 35).

Para substituir a mão de obra escravizada, as elites brasileiras iniciaram uma propaganda pela Europa, prometendo às famílias europeias trabalho e terras para cultivo no Brasil. Os imigrantes, que foram levados principalmente às fazendas de café do sul do país, integraram-se ao novo regime de mão de obra: o colonato.

A Lei de Terra de 1850 teve ainda o objetivo de garantir recursos a essa empreitada, já que o objetivo de sua promulgação era também o de substituir a mão de obra escravizada sem grandes prejuízos às plantações. Em seu artigo 18 a lei mencionava a questão

da imigração, colocando sob a responsabilidade do governo os custos da viagem do europeu, até que este chegasse à fazenda onde trabalharia (MARTINS, 2013). Por outro lado, ainda que houvesse a promessa de terras para cultivo, havia o esforço em não transformar o colono em proprietário de terras (IANNI, 1984).

Ianni (1984), ao explicitar as relações de trabalho dos colonos europeus nas fazendas de café, principalmente as do interior de São Paulo, pontua o interesse dos fazendeiros de que viessem sempre muitos imigrantes da Europa, o que ocorreu, mormente entre 1886 e 1914 (MARTINS, 2013). O objetivo era de que, tendo um número de trabalhadores muito além da necessidade real, houvesse um exército de reserva, fazendo com que os colonos se submetessem a todo tipo de regime de trabalho e se contentassem com salários baixos.

No que concerne ao colonato, tido como forma de trabalho livre, Ianni pontua que

As condições sob as quais os imigrantes eram levados à fazenda e contratados os colocavam numa situação subalterna e espoliativa. Depois de chegar no porto de Santos, eram transportados para a *Hospedaria dos Imigrantes*, na cidade de São Paulo, onde aguardavam que fossem contratados por este ou aquele fazendeiro (IANNI, 1984, p. 25, grifos do autor).

Os colonos não vinham sozinhos. A maioria chegava acompanhada de suas famílias. A relação com o fazendeiro não era tranquila e eximida de conflitos. Os fazendeiros, acostumados com o trabalho servil, tratavam os imigrantes como se portavam com escravos e os exploravam, mesmo que de maneiras diferentes. Criava-se uma relação de dependência, já que toda alimentação e materiais de primeira necessidade dos colonos eram adquiridos nos armazéns dos donos da fazenda. Antes de iniciar o trabalho nas lavouras, os colonos já se encontravam endividados (IANNI, 1984).

Para Souza (2014, p. 76), o colonato “não se trata de trabalhadores livres que buscam uma vida melhor, mas de um recrutamento sistematizado de trabalhadores excluídos e empobrecidos da Europa”. Martins ainda pontua que

As mudanças ocorridas com a abolição da escravatura não representaram, pois, mera transformação na condição jurídica do trabalhador; elas implicaram a transformação do próprio trabalhador. Sem isso não seria possível passar da coerção predominantemente física do trabalhador para a sua coerção predominantemente ideológica e moral. Enquanto o trabalho escravo se baseava na vontade do senhor, o trabalho livre teria que se basear na vontade do trabalhador, na aceitação da legitimidade da exploração do trabalho pelo capital, pois, se o primeiro assumia previamente a forma de capital e de renda capitalizada, o segundo assumiria a forma de força de trabalho estranha e contraposta ao capital (MARTINS, 2013, p. 35).

É preciso considerar que a realidade está permanentemente em movimento, e, neste sentido, considerando a extensão e a heterogeneidade das regiões brasileiras, os processos de desenvolvimento da mão de obra e da posse da terra não se deram de maneira uniforme. Os processos de desenvolvimento aqui descritos de maneira simplificada, no que diz respeito à terra e à mão de obra utilizada de 1500 até meados de 1900 no Brasil, demonstram a ascensão de novos tipos de trabalhadores do campo: os trabalhadores livres escravizados e os colonos. Além desses, há registros de trabalhadores permanentes e temporários.

O surgimento de trabalhadores permanentes e temporários se dá, principalmente, a partir da crise mundial de 1929 que afeta a produção cafeeira do Brasil e lança as bases para a ascensão de outras culturas, havendo nesse período grande diversificação da produção. Octavio Ianni (1984) acentua que é quando há um desenvolvimento exponencial da produção da cana-de-açúcar e, conseqüentemente do modelo agroindustrial de produção.

É justamente nesse período que surgem os trabalhadores permanentes e temporários. Com o aumento da economia açucareira e o avanço da industrialização do campo, há uma maior divisão social do trabalho, o que pressupõe o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção açucareira (IANNI, 1984, p.49).

No que diz respeito à posse da terra, pode-se afirmar que houve resistência e ocupação de terras devolutas. Essas ocupações extralegais possibilitaram a formação das pequenas propriedades que existem e resistem até hoje à subsunção do capital.

No período da Primeira República, datada de 1889 a 1929, a primeira Constituição brasileira, de 1891, definia principalmente a atuação dos estados, buscando uma descentralização do poder. Assim, cada estado brasileiro ficou responsável por criar sua própria lei de concessão de terras, considerando que as terras devolutas pertenceriam a cada estado. Houve uma transferência de terras para grandes proprietários rurais, além de empresas que tinham como objetivo a especulação imobiliária.

Germani (2006) salienta que as grandes lutas brasileiras coincidem com o fim do Império e início da República, impulsionadas principalmente pelas disputas de terras. Com o golpe civil-militar de 1964, começou-se a discutir a Reforma Agrária, mesmo que de maneira arbitrária. Segundo a autora, o governo ditatorial recebia diversas recomendações internacionais para que fossem controlados os conflitos no campo, já que a população do campo brasileiro se mostrava organizada⁸; temia-se que ocorresse no Brasil o mesmo que

⁸ Essa questão será apresentada mais a frente.

aconteceu em Cuba. Temia-se que o avanço das lutas sociais levasse a uma ruptura com o capitalismo.

Houve neste período a promulgação do Estatuto da Terra, Lei n.º 4.504, de 30 de novembro de 1964. O Estatuto tinha como objetivo, segundo seu artigo 1º, regular “os direitos e obrigações concernentes aos bens e imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola”, entretanto, a Reforma Agrária defendida dizia respeito às medidas como tributação, colonização e, apenas em último caso, à desapropriação de terras nos locais onde houvesse conflitos.

O Estatuto, diante do exposto, agravou a situação da concentração de terras, aumentou significativamente o êxodo rural e intensificou os conflitos armados de lutas por terra no Brasil.

Com o fim do período ditatorial e o início da Nova República, em 1985, iniciou-se também a discussão para escrita da nova Carta Magna, promulgada em 1988. Germani (2006) encerra seu artigo considerando que a Constituição de 1988 não trouxe grandes avanços no que diz respeito à questão agrária brasileira. A novidade, porém, foi a organização dos movimentos que estão envolvidos na luta pela terra, a exemplo do MST. A autora ainda pontua que há, visivelmente, falta de vontade política na efetivação da Reforma Agrária brasileira.

Para caminhar na compreensão da questão agrária brasileira e especificamente da luta pela Reforma Agrária, torna-se necessário delinear, ainda que brevemente, o desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro, buscando inserir a presente pesquisa no contexto social, político e econômico dos fatos históricos aqui apresentados.

2.1.1 Quadro geral do desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro: breves considerações

Para iniciar a discussão aqui proposta, faz-se necessário apresentar o que, de modo ainda aproximativo, entende-se por capitalismo. Segundo Bottomore (1983, p. 90), de maneira simplificada pode-se entender que o capitalismo é um:

[...] modo de produção em que o capital, sob suas diferentes formas, é o principal meio de produção. [...] Qualquer que seja a sua forma, é a propriedade privada do capital nas mãos de uma classe, a classe dos capitalistas, com a exclusão do restante da população, que constitui a característica básica do capitalismo como modo de produção. (BOTTOMORE, 1983, p. 90).

Ainda, o capitalismo indica uma fase da história em que diversas mudanças ocorrem no modo de produção e, conseqüentemente, no modo de reprodução da vida humana. Essas mudanças tornam-se, pois, as características básicas do capitalismo. De acordo com Bottomore (1983) e como Marx expressou em *O Capital* (2016), no capitalismo o que vigora é a produção para a venda, ou seja, a produção de mercadorias. As relações de troca, no comunismo primitivo, por exemplo, levavam em consideração os valores de uso de dado produto. Na produção de mercadorias, o objetivo é criar tantos valores de uso quanto valores de troca.

A segunda característica básica do modo de produção capitalista é o surgimento do trabalhador livre assalariado para que venda sua força de trabalho aos capitalistas. A relação de compra e venda, tanto da força de trabalho quanto das mercadorias, é mediada, predominantemente, pelo uso do dinheiro. Além do já exposto, a classe dos capitalistas é quem controla o processo de produção, assim como detém os meios de produção. Por conta deste último, é também quem controla as decisões financeiras. Há ainda, segundo Bottomore (1983), uma última característica, que diz respeito à concorrência entre os capitais, em que o objetivo é a acumulação e a concentração, cada vez maior, de capital.

Considerando o método marxista é preciso pontuar que o capitalismo, enquanto parte do movimento do real, engendra contradições em seu desenvolvimento. Também gera diversas teses sobre seu processo de formação no Brasil (SOUZA, 2014). Alguns autores defendem, por exemplo, que o Brasil se originou com bases feudais, outros consideram que se trata de uma sociedade com características semicolonial e semifeudal. Há ainda, os que defendem que o país sempre foi capitalista desde suas origens, como Prado Jr (2012), já que na Europa o desenvolvimento do capitalismo encontrava-se já avançado.

Considera-se, para os fins deste trabalho, compreender que no Brasil o desenvolvimento do capitalismo se deu de maneira tardia se comparado à Europa, além de ter sido inserido de forma diferente. Isso porque não houve aqui uma Revolução Burguesa. Para Sodré (1983, p. 245 *apud* SOUZA, 2014, p. 77), a Revolução de 1930, chamada de Revolução Democrático-Burguesa, não teve nada de revolucionário, “tratou-se de simples substituição de figuras e de grupos políticos que haviam fracassado e provado sua incapacidade para governar, isso é, para satisfazer os interesses das forças dominantes na economia e na sociedade brasileira”.

No que diz respeito à terra, Delgado (2012, p. 122-123) pontua que “No Brasil, o longo processo de cinco séculos de apropriação dos recursos naturais pelo capital é distinto do

padrão europeu, mas não deixa de ser também um processo coercitivo de apropriação da renda fundiária em diferentes condições históricas, até o presente [...]”.

No Brasil, o desenvolvimento do capitalismo se dá de forma dependente do capital internacional. O capitalismo dependente é uma das características do que Lenin (2012) denominou de imperialismo, a fase superior do capitalismo, em que prevalecem os monopólios e o capital financeiro. Souza (2014) pontua que o imperialismo tem uma primeira fase de preparação que vai de 1871 a 1945, aprofundando-se de 1945 até meados de 1980.

Considerando o processo de industrialização do país, a introdução do capitalismo no campo e na agricultura inicia em meados de 1929, com a crise econômica mundial, momento em que a cafeicultura, baseada no modelo de produção monocultora para exportação, entra em crise por conta da superprodução, das secas, geadas e do empobrecimento da terra. (IANNI, 1984, p. 34). Com a queda de produção do café, há uma diversificação das culturas como algodão, mandioca, milho e cana-de-açúcar. As grandes fazendas de café são divididas em fazendas menores, em grande parte por que alguns latifundiários falidos não tinham como pagar os trabalhadores e para isso deram pequenos pedaços de terra, como pontua Ianni (1984).

Com o crescimento exponencial dos canaviais, desenvolveu-se no campo a agroindústria açucareira que “se impôs promovendo modificações no sistema econômico-social e político e conseqüentemente na estrutura fundiária” (IANNI, 1984, p. 39). Há, a partir de 1930, um processo de urbanização do campo, em que “as pequena e média burguesias agrárias foram associadas, absorvidas ou subjugadas aos interesses do capital agroindustrial comandado pelo usineiro” (IANNI, 1984, p. 40).

Com o avanço do desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro, expresso pelo processo de industrialização da agricultura, além da mecanização da produção, há também a quimificação, introduzindo o uso de agrotóxicos e defensivos na produção agrícola. O objetivo é o aumento da produtividade para atender aos interesses do capital internacional.

Todo esse processo de modernização do campo surge como contraponto às propostas de reforma agrária de 1950-1960, iniciadas pelas Ligas Camponesas⁹ em 1955. Entretanto, só é possível falar de modernização após o golpe de 1964 (ALENTEJANO, 2012, p. 478).

⁹ O próximo tópico tratará de discutir a Reforma Agrária e o surgimento e desenvolvimento das Ligas Camponesas no Brasil.

O que é inegável é que a modernização produziu a ampliação da concentração da propriedade, da exploração da terra e da distribuição regressiva da renda, ou seja, ampliou a desigualdade no campo brasileiro, ao permitir que os grandes proprietários se apropriassem de mais terras e de mais riqueza em detrimento dos trabalhadores rurais, dentre os quais avançou a proletarização e a pauperização. (ALENTEJANO, 2012, p. 479).

A proletarização do trabalhador rural acelerou a modernização do campo brasileiro, transformou o camponês em operário rural e operário industrial, mas esse “não foi um processo rápido, harmônico e generalizado” (IANNI, 1984, p. 117):

Em outras palavras, o surgimento do proletariado rural, como categoria política fundamental da sociedade agrária brasileira, ocorreu na época em que se efetivou o predomínio da cidade sobre o campo, quando o setor industrial suplantou o setor agrícola (econômica e politicamente) no controle das estruturas de poder do país (IANNI, 1984, p. 117).

Há, pois, com o avanço da industrialização um rompimento das relações que vinculam o homem à terra. Considera-se que através do trabalho o homem modifica a natureza, modificando, assim, sua própria natureza. Ele (o homem) humaniza-se no processo de trabalho, torna-se parte do gênero humano. A terra é, nesse caso, “seu celeiro primitivo, é também seu arsenal primitivo de meios de trabalho. Fornece-lhe, por exemplo, a pedra que lança e lhe serve de moer, prensar, cortar, etc.” (MARX, 2016, p. 213).

Com a apropriação privada da terra na sociedade capitalista de classes e a revolução causada pela industrialização na agricultura, a relação do homem com a natureza é transformada. O homem não é mais dono dos seus meios de trabalho nem do produto do seu trabalho. Segundo Marx (2016, p. 570):

A indústria moderna atua na agricultura mais revolucionariamente que em qualquer outro setor, ao destruir o baluarte da velha sociedade, o camponês, substituindo-o pelo trabalhador assalariado. As necessidades de transformação social e a oposição de classes no campo são, assim, equiparadas às da cidade. Os métodos rotineiros e irracionais da agricultura são substituídos pela aplicação consciente, tecnológica, da ciência. O modo de produção capitalista completa a ruptura dos laços primitivos que, no começo, uniam a agricultura e a manufatura. Mas, ao mesmo tempo, cria as condições para uma síntese nova, superior, para a união da agricultura e da indústria, na base das estruturas que desenvolveram em mútua oposição.

Transforma-se também o tempo da natureza, submetendo-o aos mandos do capital, ao aumento intensivo e extensivo da produção agrícola para exportação, com o uso exacerbado de agrotóxicos. A inserção da ciência na agricultura, como bem pontua Marx (2016) na citação acima, atribui ao campo e à produção agrícola um caráter produtivista. Para tanto, intensifica-se a expropriação do trabalhador, tanto do campo quanto da cidade. “A

produção capitalista, portanto, só desenvolve a técnica e a combinação do processo social de produção, exaurindo as fontes originais de toda a riqueza: a terra e o homem” (MARX, 2016, p. 571).

Segundo Ianni (1984, p. 160) há, nesse processo, um aumento da mentalidade capitalista no campo, isso porque o campo passa a articular-se ao capital interno e principalmente ao capital internacional. O autor ainda coloca em voga uma questão importante para compreender o processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, que é o fato de que os diversos ciclos da economia brasileira, com exceção do ciclo do ouro, são ciclos agrários e é nesse sentido que “o ‘modelo’ adotado coloca o problema da agricultura em outro nível; isto é, intensificar a produção agropecuária para produzir divisas para manter o desenvolvimento econômico” (IANNI, 1984, p. 146).

O Estado exerce, nesse sentido, importante papel, pois oferece as condições propícias para a expansão do capitalismo no campo e para a modernização da agricultura. Exemplo disso é a legislação trabalhista rural, promulgada em 1963, exatos 20 anos depois da Consolidação das Leis Trabalhistas do mundo urbano. O Estatuto do Trabalhador Rural, como assevera Ianni (1984), é resultado da luta dos trabalhadores agrícolas e industriais por melhores condições de trabalho, mas também tem sido umas das causas do aumento da mecanização do processo produtivo.

A formalização das relações entre empregadores e trabalhadores fez com que os donos das indústrias vissem nas máquinas a possibilidade de prescindir do trabalho humano, ainda que não totalmente. Isso porque,

Mesmo culturas que são mecanizadas demandam mão de obra para recolher os restos deixados pelas máquinas (algodão, cana), plantio de mudas (eucalipto). Assim, embora tenha havido uma redução de mão de obra no setor agrícola, o emprego do trabalho assalariado em atividades braçais está longe de desaparecer. (LEITE; MEDEIROS, 2012, p. 82).

O Estatuto do Trabalhador Rural de 1963, bem como o Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (FUNRURAL), criado em 1971, possuíam caráter mais assistencialista e davam garantias mínimas aos trabalhadores, e é também por esse motivo que cresceu consideravelmente o número de trabalhadores volantes ou temporários, principalmente na figura do boia-fria no corte da cana-de-açúcar. (IANNI, 1984). Para Leite e Medeiros (2012, p. 82-83):

Consolidou-se um mercado de trabalho composto por trabalhadores permanentes e temporários os quais correspondem, embora não exatamente, àqueles com direitos trabalhistas assegurados e outros que vivem à margem desses direitos. Boa parte deles mora nas periferias das cidades próximas aos polos do agronegócio. Ao mesmo tempo, verifica-se, no interior das unidades produtivas agrícolas, a presença de uma mão de obra qualificada, composta por operadores de máquinas, mecânicos, agrônomos, técnicos agrícolas etc., indicando uma segmentação do mercado de trabalho ainda muito pouco estudada.

Considera-se, assim, que com a chegada do capitalismo no campo brasileiro, através do processo de industrialização da agricultura, houve o desenvolvimento das forças produtivas, uma maior divisão social do trabalho, além da especialização do trabalhador rural, agora operário.

Diante do exposto, pode-se afirmar que, num primeiro momento, a expansão do modo de produção capitalista no campo brasileiro teve como objetivo manter o latifúndio, garantindo a apropriação e concentração de terras, depois se utilizou das grandes extensões de terras para expandir o modo de produção capitalista, no processo de industrialização do campo com a ascensão da usina de açúcar e da modernização da agricultura, conhecido como agronegócio. Além disso, a urbanização do campo gera um grande exército de reserva de trabalhadores com pouco ou nenhuma escolarização, para exercer as tarefas e atividades em que ainda não foi possível empregar a máquina.

O modelo de produção conhecido como agronegócio tem expansão no Brasil a partir da última década do século XX, “resultante das modificações estruturais trazidas pela crise econômica e de financiamento para a agricultura, reflexo da crise da dívida externa nos anos 1980 e da abertura neoliberal dos mercados nos anos 1990” (CHRISTOFFOLI, 2012, p. 74). O *agribusiness*, ou agronegócio em português, tem como principais características a predominância do caráter de produtividade do campo e a inserção da ciência na agricultura, como já pontuado, o que gera um maior uso de insumos químicos e de máquinas. Essas transformações na agricultura iniciaram em meados da década de 1950, quando houve no Brasil uma introdução acelerada de mecanismos para aumento da produtividade, denominada de Revolução Verde. Pereira (2012) aponta como principais transformações:

[...] o conhecimento milenar prático do próprio agricultor foi substituído pelo conhecimento científico; os ciclos ecológicos locais, pautados nos recursos endógenos, foram substituídos por insumos exógenos industriais; o trabalho que era realizado em convivência com a natureza foi fragmentado em partes – agricultura, pecuária, natureza, sociedade -, e cada esfera passou a ser considerada em separado, quebrando-se a unidade existente entre ser humano e natureza. (PEREIRA, 2012, p. 686).

As diversas transformações ocorridas no campo resultaram, em síntese, na marginalização da população rural. O inimigo da classe trabalhadora rural, nesse momento, passa a ser outro. Deixa de ser o latifúndio e passa a ser o agronegócio, que se impõe como sinônimo de modernidade.

Contrapondo-se ao modo de produção invasivo do agronegócio, surge o conceito de agroecologia. O que está em jogo não é mais apenas a terra, seu uso e posse, mas a saúde e qualidade de vida da sociedade, dos homens do campo e da cidade. Leite e Medeiros (2012, p. 85) assinalam que o modelo agroecológico é “pautado na valorização da agricultura camponesa e nos princípios da policultura, dos cuidados ambientais e do controle dos agricultores sobre a produção de suas sementes”, diferentemente do modelo do agronegócio.

É interessante observar que essa discussão tem avançado na atualidade e encontra-se, ainda, no cerne da luta pela terra no Brasil. O agronegócio tem a seu favor, além das garantias estatais para sua perpetuação, os aparelhos midiáticos. Segundo Kuhn (2015, p. 75 *apud* Bruno, 2014, p. 03), há um Movimento de Valorização do Agro no Brasil e seus porta-vozes se denominam como os únicos detentores da arte do cultivo, o que desqualifica e diminui o trabalho do agricultor familiar, difundindo a ideia de que a produção do agronegócio serve para alimentar as famílias brasileiras, quando na verdade é uma produção voltada para o mercado internacional.

Exemplo claro disso é a campanha lançada em 2016 pela emissora Rede Globo, denominado “*Agro: a Indústria-Riqueza do Brasil*”. Segundo informações do site da emissora de Televisão, a campanha “*Agro é tech, agro é pop, agro é tudo*” foi pensada pelos gerentes de Marketing e de Comunicação e vai até junho de 2018¹⁰. Em entrevista dada no evento Global Agribusiness Forum Talks¹¹ em 29 de março de 2017, Roberto Schmidt, diretor de Marketing da Rede Globo, afirma que o agronegócio deve comunicar à sociedade urbana aquilo que é produzido no campo, no que diz respeito à produção de alimentos:

Segundo Schmidt, em opinião também endossada pelo presidente da Embrapa, Maurício Lopes, o agronegócio tem que investir na construção de sua marca junto à população em geral, a fim de criar empatia e confiança. “E é este um dos objetivos da campanha ‘Agro: a Indústria-Riqueza do Brasil’ que estamos desenvolvendo”, disse o executivo. De acordo com Schmidt, o objetivo da iniciativa é conectar o

¹⁰ <http://g1.globo.com/economia/agronegocios/agro-a-industria-riqueza-do-brasil/noticia/2016/10/agronegocio-e-valorizado-em-campanha-da-rede-globo.html>.

¹¹ Evento patrocinado pela Multinacional de agricultura e biotecnologia Monsanto, realizado em São Paulo. No ano de 2018 ocorrerá a segunda edição do evento, no mês de Julho na cidade de São Paulo, tendo como tema “A Agricultura do Futuro: novos caminhos da tecnologia”. O objetivo é manter as discussões ativas para a realização do evento principal que ocorre bianualmente, conforme informações do site <http://www.globalagribusinessforum.com/pt-br/gaf-talks>.

consumidor com o produtor rural e ao mesmo tempo desmistificar a produção agrícola aos olhos da sociedade urbana. “Queremos mostrar que a riqueza gerada pelo agronegócio movimenta os outros setores da economia”, salientou, acrescentando que: “a ideia é fazer com que o brasileiro tenha orgulho do agro”. (UAGRO, 2018, s/p).¹²

O discurso é claro, mas a intenção é velada. É importante observar que a participação em um evento patrocinado pela maior produtora de herbicidas do mundo, a Monsanto, com objetivo de discutir agronegócio demonstra, aos mais atentos, a agricultura que interessa ser veiculada pela mídia brasileira. Ou melhor, a mídia tem servido como aparelho ideológico na manutenção da ordem produtiva vigente no campo hoje.

Dentro do que já foi exposto até aqui, pode-se considerar que a luta pela terra é complexa e por isso envolve uma gama de assuntos e vertentes que permeiam a discussão dos movimentos sociais que lutam pela Reforma Agrária no Brasil.

Nessa esteira, os conflitos gerados pelas disputas por terra possibilitaram as discussões por uma reforma agrária. Houve, à época, vários vieses na reivindicação por uma reforma agrária: a dos trabalhadores e a dos latifundiários e donos das indústrias. Esse tema será discutido na subseção a seguir.

2.2 REFORMA AGRÁRIA

Este subtópico pretende, no interior da discussão sobre a questão agrária, explanar as concepções de reforma agrária e como essa pauta dos movimentos sociais tem se apresentado no decorrer dos anos. O conceito de reforma agrária, de maneira geral, refere-se à redistribuição de grandes extensões de terras entre os trabalhadores rurais e camponeses sem terra, no sentido de democratizá-las. No que diz respeito aos grandes proprietários, a reforma agrária tem sido a possibilidade de vender ao Estado as terras que não são necessárias aos seus interesses, terras geralmente impróprias para o plantio.

A reforma agrária que interessa à classe trabalhadora e aos movimentos sociais diz respeito à desapropriação e redistribuição de terras cultiváveis aos povos do campo, mas vai além: diz respeito a um novo projeto de sociedade em que a educação para os povos do campo é uma das principais bandeiras políticas. Além disso, a reforma agrária reivindicada pela classe trabalhadora do campo quer os próprios camponeses como sujeitos revolucionários.

¹² <http://www.uagro.com.br/editorias/tecnologia/2017/03/31/agronegocio-tem-que-mostrar-a-sociedade-a-tecnologia-usada-no-campo.html>.

Stédile e Fernandes (2005) explicitam que a discussão sobre a reforma agrária se divide em três vertentes que, por falta de conhecimento, costumam gerar confusões de interpretação. A primeira vertente diz respeito à reforma agrária clássica, que emerge após a Segunda Guerra Mundial em alguns países da Europa. Os autores pontuam que, impulsionada pelas burguesias pré-industriais, os movimentos de lutas pela democratização da propriedade privada da terra tinha como horizonte a transformação dos camponeses em pequenos produtores autônomos, movimentando, assim, o mercado em ascensão.

O êxito desses movimentos por uma reforma agrária de vertente clássica se deu por serem feitas de forma massiva, com rapidez e por estipular tamanhos máximos de propriedades em alguns países. Todavia, esse cenário não ocorreu no Brasil, pois aqui:

[...] se implantou desde a colonização um capitalismo dependente, baseado na agricultura de exportação que se constituiu sobre a base da grande propriedade. Portanto, um capitalismo dependente, colonial, exportador não precisa fazer reforma agrária, dividir a terra para haver crescimento econômico. (STÉDILE; FERNANDES, 2005, p. 158).

O fato acima citado é justamente um dos causadores da segunda vertente de reforma agrária, difundida de maneira difusa principalmente pelo poder público. No Brasil, atualmente e segundo as colocações de João Pedro Stédile em entrevista ao Bernardo Mançano Fernandes (2005), o que existe é uma desconcentração de terra. Uma das causas desse fenômeno é que há uma confusão enorme entre políticas de assentamentos e reforma agrária: o primeiro consiste em uma política de assistência social paliativa, de distribuição de terras, enquanto o segundo trata de uma nova forma de sociabilidade, que vai além do fim da propriedade privada da terra (LIMA, 2017).

A terceira e última vertente de reforma agrária, segundo Stédile e Fernandes (2005), é a defendida pelos movimentos sociais, a exemplo da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares - Contag, pelo Movimento dos Sem Terra – MST e pelas demais entidades que compõem o Fórum Nacional da Reforma Agrária. Nessa concepção, a reforma agrária visa eliminar dois problemas estruturais, a pobreza e a desigualdade social, estando assim relacionada com a luta de classes.

Diante disso, conforme Stédile e Fernandes (2005, p. 162), o MST que está à frente da luta pela reforma agrária enquanto novo projeto de sociedade, salienta a necessidade de trabalhar esse conceito amarrado à democratização da educação. Isso porque, na luta pela terra deve haver a correlação de forças, que vai se alterando conforme “a capacidade dos

trabalhadores de aumentarem cada vez mais sua capacidade de organização, de mobilização, para ir avançando”, discussão que será tratada mais adiante.

No Brasil esse debate ganha ânimo com o surgimento das Ligas Camponesas que emergiram, principalmente, no Nordeste do país, nos anos de 1955. Antes, já havia iniciativas e articulações para organização dos trabalhadores do campo, que foram se fortalecendo em fins dos anos de 1940 e na década de 1950 em decorrência do fim do Estado Novo e da ditadura de Getúlio Vargas.

Ianni (1984, p. 122) pontua que com a mudança no modo de produção agrícola trazido com a industrialização da agricultura, há, também, uma transformação dos valores culturais e dos padrões de comportamento, marcada com o aparecimento de crises e de alguns movimentos populares rurais: o messianismo, o cangaço, a liga camponesa e o sindicato rural.

O messianismo foi um movimento de cunho religioso, mas que expressou a inconformidade às condições precárias de vida, originando-se das crises das relações sociais de produção. Já o cangaço ou banditismo social possuía um caráter mais violento, tendo se originado também da inconformidade com as injustiças e desigualdades sociais presente no meio rural. Houve ainda, dentro do movimento cangaceiro, manifestações diversas, algumas com ligação aos latifundiários e outras contra estes.

As Ligas Camponesas e os sindicatos rurais surgem no mesmo período e marcam a separação definitiva entre o homem do campo e a propriedade dos meios de produção (IANNI, 1984). As Ligas Camponesas tem como sujeitos históricos tanto os trabalhadores rurais quanto os camponeses¹³, enquanto os sindicatos rurais são iniciados a partir da reivindicação dos trabalhadores rurais, com participação do Estado:

O sindicato rural aparece como uma técnica social de institucionalização das relações de produção, segundo as exigências de um Estado capitalista em fase de rápido “amadurecimento”. Em especial, surge como uma técnica de formalização do mercado de trabalho no setor agrícola. (IANNI, 1984, p. 127).

O Partido Comunista tem, nessa época, importante papel, por ter se tornado uma das únicas organizações que tinham interesse e se dedicavam à mobilização das massas rurais (MORAIS, 2012) e, nesse sentido, esteve à frente da organização das Ligas Camponesas, no período compreendido de 1945 a 1947, o que se encerra com a proscricção do partido. Atuando na clandestinidade, no período de 1948 a 1954, o Partido Comunista concentrou forças na

¹³ Há uma diferença entre trabalhador rural e camponês. O trabalhador rural é assalariado e precisa vender sua força de trabalho para adquirir as coisas básicas para sua sobrevivência e de sua família. O camponês é aquele que ainda possui a terra e os meios de produção e vive daquilo que ele e sua família plantam e colhem.

organização das massas urbanas, tendo os setores rurais que se reagrupar de maneira mais independente.

Em decorrência disso, há duas disputas dentro das lutas sociais rurais: a do Partido Comunista (PC) e a das Ligas Camponesas, cada uma defendendo um conceito de reforma agrária. O PC foi responsável por fundar a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab) em 1955, com objetivo de organizar os trabalhadores rurais, mas as Ligas Camponesas não quiseram se filiar, já que a Ultab tinha predominância de representantes dos setores urbanos. A Ultab se desenvolveu de maneira acelerada em quase todo país, exceto em Pernambuco, centro das lutas das Ligas Camponesas, e no Rio Grande do Sul, local em que atuava o Movimento de Agricultores Sem Terra, conhecido como Master.¹⁴

As Ligas Camponesas ressurgem em 1955, mesmo ano de fundação da Ultab, e Pernambuco desempenha papel notório na organização dos trabalhadores rurais e dos camponeses. Dentre suas organizações destaca-se o Engenho Galileia, onde foi fundada a Sociedade Agrícola e Pecuária dos Plantadores de Pernambuco (SAPPP) (IANNI, 1984, p. 126). A SAPPP teve um início difícil, principalmente pelo fato de que o dono do Engenho não corroborava com as reivindicações dos trabalhadores rurais e camponeses, declinando, inclusive, do convite para ser o presidente de honra da sociedade.

Nesta época, quem coordenava e estava à frente das ações da SAPPP era José dos Prazeres. Temendo a ofensiva violenta dos donos dos engenhos aliados ao dono do Engenho Galileia, procurou figuras importantes que respaldassem a atuação da SAPPP e conseguiu, com essa iniciativa, constituir um “organismo informal de apoio urbano de alto nível às Ligas Camponesas” (MORAIS, 2012, p. 30).

A figura do advogado Francisco Julião foi de extrema importância no processo de constituição e de disputas das Ligas Camponesas: ele fazia parte do Partido Socialista Brasileiro e foi proclamado, em pouco tempo, presidente de honra das Ligas Camponesas. Além de advogado, era deputado e, num momento inicial, seus interesses eram apenas eleitorais. Nesse sentido, tinha algumas atitudes e posições contraditórias, como aponta Moraes (2012, p. 36): “Julião se propunha a dirigir camponeses extremamente católicos, ao mesmo tempo em que acusava, na Justiça, o arcebispo de Recife, num ruidoso processo em que atuava como advogado defensor de um secretário da Cúria Metropolitana”.

Por conta das divergências em suas atitudes, foi enviado à União Soviética, Bulgária e China Continental: “Essas três viagens exerceram profunda influência no

¹⁴ Criada pelo governador Leonel Brizola, justamente para impedir que os trabalhadores rurais do sul se juntassem à Ultab ou às Ligas Camponesas. (MORAIS, 2012).

comportamento político de Francisco Julião. Ele viu de perto o que era um campesinato libertado das travas feudais e do atraso cultural, pela reforma agrária. E, a partir dessa época, passou a se dedicar exclusivamente à causa camponesa.” (MORAIS, 2012, p. 36).

No que diz respeito à Reforma Agrária, quando se iniciou a decisão de ser uma reivindicação das Ligas Camponesas, “se resumia em umas poucas medidas que não representavam mudanças estruturais”. (MORAIS, 2012, p. 35). Ainda não havia uma organicidade e nem os conhecimentos necessários para elaboração de um projeto de Reforma Agrária que fosse claro e coeso para a realidade dos movimentos populares rurais.

Isso se dava por duas questões fundamentais. A primeira delas é o fato de que, por muito tempo, os trabalhadores rurais não tiveram autonomia e liberdade de se expressarem, o Partido Comunista esteve à frente como representação política, o que acabou tirando, por algum tempo, a autonomia das Ligas Camponesas. Em segundo lugar está o fato de que os camponeses e trabalhadores rurais assalariados tinham dificuldade de acesso à bibliografia que tratava das questões agrárias do Brasil no período.

O único meio de informação e atualização das Ligas Camponesas acabou sendo, por algum tempo, o jornal *Terra Livre* de grande circulação no meio rural, fundado em 1949 (MORAIS, 2012) e o manual *Que são as Ligas Camponesas* organizado por Clodomir Morais e Francisco Julião. Já a Utab por centrar suas forças nas cidades, tinha muito mais acesso às obras e artigos sobre o assunto, além de ter lideranças políticas experientes e mais preparadas organicamente.

A reforma agrária ganha mais um impulso com a eleição de Kubitschek para presidência e Goulart para vice-presidência, momento em que há uma ampliação das forças democráticas no país. Foi um período em que muitos congressos ocorreram para debater os mais diversos temas. Dentre eles, o I Congresso Nacional dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas, ocorrido em Belo Horizonte, Minas Gerais, em novembro de 1961.

Foi nesse evento que a bandeira *Reforma agrária, na lei ou na marra* foi lançada pelos “julianistas”¹⁵: “Esse Congresso se constituiu num marco histórico pela luta em prol da reforma agrária e celebrizou-se pelo documento conhecido como a “Declaração de Belo Horizonte”.” (AUED, 2012, p. 84).

O objetivo das Ligas Camponesas coordenadas por Julião era iniciar a luta por uma reforma agrária radical, ainda que no período não fosse claro de que forma isso

¹⁵ Grupo liderado por Francisco Julião. (AUED, 2012, p. 83).

aconteceria. Todavia, o que estava em voga era a necessidade de organização dos camponeses e de lutar contra a propriedade privada da terra e as relações exploratórias de trabalho.

O congresso foi organizado pela Ultab com apoio financeiro do governo federal, a pretensão era apresentar as teses formuladas pelo PC sobre como acreditavam que deveria acontecer a reforma agrária no Brasil, que consistia em “reformas de leis de arrendamento rural e de extensão da política salarial e de segurança social urbana às massas rurais” (MORAIS, 2012, p. 50). Suas teses foram fortemente rechaçadas pelos gritos puxados pelos julianistas: *reforma agrária na lei ou na marra!*

A reforma agrária reivindicava pela Ultab advinha da estratégia política adotada pelo PC, de caráter mais reformista, defendia a via parlamentar para conquistas de reformas de base que assegurassem transformações paulatinas, isso porque, a tática adotada era a de “criar os elementos indispensáveis para formar a aliança operário-camponesa que o Partido Comunista projetava para realizar a tão propalada “Revolução Democrático-Burguesa” (antifeudal e anti-imperialista).” (MORAIS, 2012, p. 71).

As Ligas Camponesas, ao contrário, defendiam reformas radicais de cunho revolucionário, defendiam o campesinato como força hegemônica, tendo como bandeira a eliminação do latifúndio e do imperialismo.

Com o objetivo de desarticular as Ligas Camponesas e trazer para tutela do estado a organização dos trabalhadores rurais, houve grande apoio e incentivo governamental para a sindicalização rural, ação realizada pela Ultab. No período, cresceu de forma exponencial os sindicatos rurais no país, enquanto as Ligas Camponesas praticamente deixaram de existir a partir de 1964.

Símbolo desse esforço governamental para controlar o avanço da organização dos trabalhadores do campo é a extensão das leis trabalhistas ao mundo rural, culminando com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural em 1963, exatos vinte anos após a Consolidação das Leis Trabalhistas de 1943.

Não há dúvidas de que a extensão da legislação trabalhista ao campo destinou-se, em parte, a proteger os operários rurais, nas suas relações com os compradores de força de trabalho. Mas é inegável que a legislação relativa à assistência social aos trabalhadores das usinas, destilarias e fornecedores de cana permite que o usineiro e o fazendeiro aumentem o seu controle político sobre os operários industriais e rurais. (IANNI, 1984, p. 58).

O controle político exercido sobre os operários descrito por Ianni (1984) na citação compreende ao fato de que muitos fazendeiros e usineiros eram também políticos,

prefeitos ou figuras importantes, o que significava que suas vontades (dos fazendeiros e usineiros) eram, muitas vezes, leis.

A ditadura militar eclodiu em abril de 1964 e com ela a perseguição aos movimentos populares do campo e da cidade, as prisões aos líderes políticos dos partidos e organizações. O Estatuto da Terra de 1964 surge, justamente, com objetivo de amenizar os conflitos sociais do campo, resultado da organização dos camponeses nos últimos anos. A Reforma Agrária reivindicada pelos movimentos sociais do campo foi apropriada e transformada numa reforma localizada, que tinha o intento de desapropriar terras apenas em lugares onde houvesse conflitos sociais.

Além disso, o Estatuto da Terra é promulgado num período em que havia grande pressão estadunidense. Havia o grande receio de que acontecesse no Brasil e na América Latina o que havia ocorrido em Cuba: que as lutas sociais resultassem numa derrocada do imperialismo norte-americano.

Em visita ao Pernambuco em fevereiro de 1961, Arthur Shlesinger Jr., um dos assessores mais próximos do então presidente dos Estados Unidos John Kennedy, encontrou uma situação de miserabilidade e fome, enxergando um ambiente propício para o surgimento de movimentos sociais de caráter revolucionário. “Em discurso pronunciado em 15 de julho de 1961, John Kennedy afirmaria: “Nenhuma área tem maior e mais urgente necessidade de atenção que o vasto Nordeste do Brasil.” [...] A agitação camponesa no Nordeste preocupava o homem mais poderoso do planeta” (SANTIAGO, 2012, p. 158-159).

Após vinte anos de ditadura militar, o processo de redemocratização do país é iniciado e com ele o ressurgimento dos movimentos sociais. É nesse contexto que o MST surge, em meados da década de 1980. O próximo subtópico irá delinear como surgiu e de que maneira atuou e atua o MST no que diz respeito à luta pela terra, pela Reforma Agrária e pela Educação, objetos dessa pesquisa.

2.2.1 Surgimento e atuação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Brasil: novo conceito de Reforma Agrária

Objetivando dar continuidade às discussões aqui iniciadas, tornou-se necessário compreender melhor o que é o MST no Brasil, como surge e de que maneira tem atuado. O MST tem o início de sua gestação datado de 1979, nascendo como movimento nacional em 1984.

Sua gênese é determinada por diversos fatores que Stédile e Fernandes (2005, p. 18) discutem e apresentam. Ainda que tenha se originado no sul do país, os autores ponderam que não é herdeiro do Master¹⁶, considera-se, por outro lado, herdeiros e seguidores das Ligas Camponesas, isso porque aprenderam com a experiência de luta dos camponeses nordestinos e ressurgiram depois em novos moldes.

Outro aspecto importante do surgimento do MST é o fator socioeconômico, das diversas modificações que o país passava em meados da década de 1970 devido ao processo de modernização da agricultura. “Nessa época, houve um processo de desenvolvimento que Graziano denominou “modernização dolorosa”. Foi o período mais rápido e mais intenso da mecanização da lavoura brasileira”. (STEDILE; FERNANDES, 2005, p. 15). Nesse período, muitos camponeses foram expulsos de suas terras por conta do avanço do capitalismo no campo brasileiro e tiveram que procurar outras terras para viver e trabalhar.

Um segundo aspecto que determina o surgimento do MST diz respeito ao fator ideológico, ligado ao trabalho pastoral realizado tanto pela Igreja Católica, quanto pela Igreja Luterana. A Comissão Pastoral da Terra (CPT) exerce papel importante, pois surge da necessidade imposta pelos conflitos por terra que se alastravam nas regiões Norte e Centro-Sul do Brasil. Vinculada a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a CPT surge em 1979 tendo como referencial a Teologia da Libertação. “Com o surgimento da CPT, há um movimento de bispos, padres e agentes de pastoral, em plena ditadura militar, contra o modelo que estava sendo implantado no campo.” (STEDILE; FERNANDES, 2005, p 20).

Apesar de ter essa vinculação inicial com a igreja, o MST nasce de forma independente. É a luta dos trabalhadores do campo por eles mesmos. Cogitou-se no início que o movimento de luta pela terra fosse um setor ou uma ramificação da CPT, mas baseados nas experiências dos movimentos populares de massas que antecederam o MST, os quem estavam presentes nas discussões iniciais sobre o movimento defenderam a importância da atuação e autonomia dos trabalhadores rurais nas lideranças.

Nesse sentido, o MST surge como um movimento camponês, que tem como bandeira política a terra, a reforma agrária e mudanças estruturais na sociedade. Outros fatores emergem como primordiais à gênese do MST, dentre eles: a necessidade de disciplina, a importância dos estudos, da formação de quadros e da luta de massas.

Dentro desse contexto, o programa agrário do MST tem como um dos seus primeiros princípios a democratização da terra e do conhecimento, demonstrando como a luta

¹⁶ Ver nota de rodapé 12.

pela terra não se desvincula da luta pela educação, pressuposto desta pesquisa. Isso porque, para o movimento “a frente de batalha da educação é tão importante quanto a da ocupação de um latifúndio ou de massas” (STÉDILE; FERNANDES, 2005, p. 74).

A luta é para derrubar três cercas: a do latifúndio, a da ignorância e a do capital. Essa última luta demonstra o esforço coletivo por um novo projeto de sociedade, que reestabeleça a relação metabólica do homem com a natureza, através da produção consciente e ecológica. A ignorância é rebatida com educação, por isso a defesa de uma escola do campo dentro dos assentamentos, vinculada à realidade e que garanta o acesso aos conhecimentos mais avançados elaborados pelo conjunto da humanidade.

Para derrubar a cerca do latifúndio, o MST defende a importância das ocupações como a principal forma de acesso às terras. “Em cada estado onde iniciou sua organização, o fato que registrou o seu princípio foi a ocupação” (FERNANDES, 2000, p. 19). Aí está o sentido de sua formação: sua espacialização e territorialização.

As características aqui pontuadas podem ser observadas nos programas de reforma agrária do MST de 1984, no ano de sua fundação, e no programa de 1995, já mais elaborado. O Programa de Reforma Agrária do MST de 1984 foi aprovado no I Encontro Nacional do MST, ocorrido em Cascavel no Paraná, evento de fundação do MST enquanto um movimento nacional (STEDILE, 2012a). Em seus princípios gerais estavam:

2º Princípios gerais:

- 1 – Lutar pela reforma agrária já.
- 2 – Lutar por uma sociedade igualitária, acabando com o capitalismo.
- 3 – Reforçar a luta dos sem terra com a participação dos trabalhadores rurais, arrendatários, meeiros, assalariados e pequenos proprietários.
- 4 – Que a terra esteja nas mãos de quem nela trabalha, tirando o seu sustento e de sua família.
- 5 – O Movimento dos Sem Terra deve sempre manter sua autonomia política. (STEDILE, 2012a, p. 178).

Ainda, o documento pontuava princípios práticos, que demonstravam suas linhas de ação e reivindicação. Dentre eles estavam: a necessidade de união na luta pela terra, a articulação, o fortalecimento do movimento tanto no nível nacional quanto estadual, unir a luta do campo, da cidade e dos indígenas, mostrar que o objetivo é terra para trabalho e não terra para negócio. Por último se apresenta uma manifestação “Somos contra a colonização do Norte e exigimos reassentamento dos sem terra nos Estados de origem.”¹⁷ (STEDILE, 2012a, p. 179).

¹⁷ Essa manifestação se deu pelo fato de que, na tentativa de amenizar os conflitos de terra, o governo oferecia aos trabalhadores rurais terras no Norte do país, promovendo uma colonização dirigida.

A Proposta de Reforma Agrária do MST de 1995 é uma síntese dos debates e estudos realizados no III Encontro Nacional do MST. O texto inicia afirmando a luta por um novo modelo agrícola e a importância de conscientizar a todos sobre a necessidade da reforma agrária: “Hoje, não se trata apenas de uma solução para o problema dos sem-terra, mas faz parte de um novo modelo de desenvolvimento nacional e está relacionado com a maioria dos problemas que acontecem nas cidades.” (STEDILE, 2012a, p. 187).

A proposta de 1995 aponta a reforma agrária como um conjunto de medidas que devem ser tomadas no sentido de criar um novo modelo agrário e agrícola que beneficie e desenvolva o campo e a população urbana em seus diversos aspectos. As medidas são: a democratização da terra; mudanças tecnológicas; comercialização; organização da estrutura da produção; programa de agroindustrialização dos assentamentos; organização social e infraestrutura social básica; titulação das áreas de Reforma Agrária; educação; saúde; cultura, esporte e lazer; gênero; direitos humanos; programa ambiental; programa de desenvolvimento do semiárido; programa especial para a Região Amazônica; previdência social e legislação trabalhista no meio rural. (STEDILE, 2012a, p. 189-210).

Não é objetivo explicar cada medida apontada na proposta, mas demonstrar que a reforma agrária que interessa ao MST diz respeito a um conjunto amplo de questões que englobam a sociedade em sua totalidade. Dentre essas questões encontra-se a educação.

Compreende-se, dentro do que já foi exposto até aqui e considerando os objetivos desta pesquisa, que o MST assume grande relevância no contexto da luta pela educação dos camponeses, tema a ser tratado na próxima seção. O Setor de Educação do MST foi criado para responsabilizar-se pelas questões concernentes às escolas de assentamentos. Entretanto, tem tomado outras proporções, pois o sentido de educação dado pelo movimento é muito mais abrangente e extrapola os limites da educação formal institucionalizada pela escola. De acordo com o MST: “Consideramos a educação uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito da formação de quadros para a nossa organização e para o conjunto das lutas dos trabalhadores” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 161).

É nessa perspectiva que surge um novo conceito de educação para os povos do campo. Em julho 1997, no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em Brasília, evento em comemoração aos dez anos do setor de educação

do MST, é o momento em que pela primeira vez se fala em Educação do Campo, enquanto um novo conceito, se contrapondo ao paradigma de Educação Rural¹⁸.

No texto do *Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*, escrito com base nas discussões e debates do I ENERA, os educadores e educadoras pontuam:

Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.
Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade.
Lutamos por escolas públicas em todos os Acampamentos e Assentamentos de Reforma Agrária do país e defendemos que a gestão pedagógica destas escolas tenha a participação da comunidade Sem Terra e de sua organização. (I ENERA, 1997)

Nesse sentido, o setor de educação do MST lança no I ENERA as bases históricas para o início da luta pela educação do campo no Brasil. A próxima seção tratará de expor e aprofundar essa discussão sobre a Educação do Campo e sua construção enquanto política pública.

¹⁸ Apesar de se falar pela primeira vez em Educação do Campo no evento nacional de 1997, essa discussão já se desenvolvia há cerca de 10 anos por meio do Setor de Educação do MST.

3 A EDUCAÇÃO PARA O CAMPONÊS NO CONTEXTO DE LUTA PELA TERRA

Esta seção possui como objetivo identificar a educação que foi ofertada aos povos do campo, trazendo para o debate as concepções de Educação Rural e a proposta dos movimentos sociais para contraposição: a Educação do Campo. Tem-se como pressuposto que, por muito tempo, a educação da classe trabalhadora não interessou ao poder público. Quando interessou, foi no sentido de ensinar os ofícios necessários à indústria em ascensão. No que concerne aos povos do campo, a educação nunca foi prioridade por parte das políticas públicas. As iniciativas que existiam faziam parte de programas emergenciais e paliativos. É nesse sentido que se apresenta o paradigma de Educação Rural, segundo Kuhn (2015).

Observa-se ainda que, inserida na luta pela terra, a educação passa a assumir, após a segunda metade da década de 1980, grande importância, pois é inserida nas discussões por reforma agrária e pela necessidade de democratização do conhecimento. É somente a partir dessa compreensão que se inicia a reivindicação por uma escola diferente, uma escola que contemple as especificidades formativas do campo, que considera a realidade, mas que não deixe de lado o direito histórico de acesso ao que há de mais avançado nos conhecimentos elaborados pela humanidade. Essa discussão será tratada no tópico a seguir.

3.1 A EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL E O SURGIMENTO DO PARADIGMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Pretendendo adentrar na discussão mais específica desta pesquisa, este tópico tem como objetivo apresentar o paradigma da Educação Rural e o surgimento, a partir de 1990 do paradigma da Educação do Campo.

A educação no Brasil tem sua primeira manifestação com a Companhia de Jesus, formada pelos Jesuítas que eram responsáveis por catequizar os índios, com objetivo de “adestrá-los” por meio do método de estudo *Ratio Studiorum*. Os Jesuítas permaneceram no Brasil e responsáveis pela educação de 1549 a 1759, quando foram expulsos por ação comandada pelo Marquês de Pombal. (COTRIM, 1995, p. 96). Depois dessa primeira tentativa de institucionalização da educação, o Brasil passou um longo período sem iniciativas significativas para a organização da educação básica. A educação enquanto direito aparece pela primeira vez, no âmbito jurídico, na Constituição de 1824, como pontua Vieira (2007, p. 04):

A primeira Carta Magna brasileira traz apenas dois parágrafos de um único artigo sobre a matéria. Ao tratar da "inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros", estabelece que "A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" (art. 179, § 32). A segunda referência diz respeito aos "Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes" (art. 179, § 33).

É preciso considerar, entretanto, que nesta época poucos eram considerados cidadãos, estando excluídos desse universo os pobres, os camponeses e os negros. Esses preceitos apregoados na lei máxima que rege um país demonstram que a educação, institucionalizada na sociedade moderna através da escola, assume um caráter excludente, já que poucos tinham acesso aos conhecimentos e conteúdos mais avançados. Há uma clara cisão entre a educação para os mais abastados economicamente e para os menos favorecidos, que deveriam apenas aprender o básico para exercer algum ofício.

Ainda, o ensino desenvolvido no período colonial, ancorado nos princípios da contrarreforma, excluía os escravos, as mulheres, agregados e a sociedade nascente, entendidos como os pobres emergentes. Essa perspectiva de ensino vigorou por muito tempo após a expulsão dos Jesuítas (1759), principalmente o ensino voltado para as humanidades e as letras.

Apesar de o Brasil possuir em sua origem uma produção eminentemente agrária, a educação escolar rural ou do campo não foi sequer mencionada na redação das constituições de 1824 e 1881. Por outro lado, ainda que não tenham citado de nenhuma forma a educação rural, avançaram por reconhecerem a autonomia dos estados e municípios e a descentralização das iniciativas, entretanto, como não havia um sistema nacional de ensino, essas conquistas não geraram mudanças significativas no conjunto do país. (BRASIL, 2001, p. 07-08).

A educação dos camponeses só entra na pauta das discussões na terceira década do século XX, quando se começa a falar da importância de uma educação que servisse para barrar o movimento migratório dos camponeses para os grandes centros urbanos e que auxiliasse a elevação dos índices de produtividade do campo. O parecer que dá origem às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2001) justifica o óbvio ao colocar que, de um lado havia o descaso dos dirigentes e por outro lado uma cultura agrária apoiada no latifúndio e no escravismo.

Nesse contexto, há uma demanda escolar constituída pelas classes médias emergentes, que veem na educação escolar a possibilidade de ascensão social e de ingresso nos processos de industrialização. Mas, para as comunidades do campo a situação era diferente.

Exemplo disso é que em 1923, no I Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro fala-se na importância dos patronatos na resolução das questões agrícolas, dentre elas a educação. Os patronatos eram estabelecimentos que ficaram responsáveis pela educação dos jovens das áreas rurais e dos jovens que, ainda que não estivessem no campo, apresentassem habilidades e interesses pelas atividades agrícolas. O que demonstra uma conexão entre a escola e a necessidade de formar mão de obra especializada para o trabalho na agricultura.

A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores, diante de duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade do campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, os *vícios que poluíam suas almas*. (BRASIL, 2001, p. 06).

A Constituição de 1934, que tinha grande influência do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, expressa as relações de forças, instaladas a partir da insatisfação dos setores cafeicultores, das classes médias e até de massas populares urbanas. Essa Constituição traz grandes avanços no âmbito da educação se comparada às anteriores. Entre esses avanços, pode-se citar a concepção de Estado educador, prevê o Plano Nacional de Educação, a organização do ensino em sistemas, instituição dos Conselhos de Educação. É neste documento que se encontra, pela primeira vez, o tema da educação rural:

À Lei, como era de se esperar, não escapou a responsabilidade do poder público com o atendimento escolar do campo. Seu financiamento foi assegurado no Título dedicado à família, à educação e à cultura, conforme o seguinte dispositivo:
Art. 156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.
Parágrafo Único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das contas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL, 2001, p. 07-08).

Nesta seção não se tem como objetivo adentrar nas discussões sobre a educação nas constituições brasileiras, pontua-se apenas que, em suma, é possível observar que nos textos das constituições federais a educação rural é abordada como um tema periférico, demonstrando desinteresse numa política educacional que abranja essa modalidade de ensino. Alterações significativas no percurso da educação dos povos do campo se dá a partir da participação dos movimentos sociais nas discussões no cenário nacional pós 1985,

principalmente na primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998.

Voltando à temática da educação rural, compreende-se que:

Somente a partir dos anos de 1930, principalmente no período do Estado Novo, é que se começa a intervir mais efetivamente sobre a educação rural. O objetivo era aparelhar-se convenientemente para adequar-se às novas formas que assumia a dependência estrutural, no momento em que se iniciava um incipiente processo de industrialização, no Brasil. (RIBEIRO, 2010, p. 166).

Os processos e a política educacional que emergia do objetivo proclamado pela autora diziam respeito ao ensino agrícola e aos programas de extensão rural que, como já apontado aqui, possuíam um caráter paliativo e emergencial, sem intenção de sistematizar a educação dos povos do campo. Ainda, a educação é apregoada num sentido retificador, pois visava “preparar as populações rurais para adaptarem-se ao processo de subordinação ao modo de produção capitalista, que assume contornos mais definidos, combinando a expulsão da terra com a formação de mão de obra para as indústrias nascentes” (RIBEIRO, 2010, p. 166).

O sentido retificador da educação, segundo Ribeiro (2010), diz respeito a uma concepção que considerava o campo como lugar de atraso, tendo a educação o papel de trazer o que há de mais avançado, isto é, a cultura citadina para a modernização do campo. Exemplo disso foi a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, ocorrida de 1952 a 1963, organizada com apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, subordinada ao Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação – MEC:

A CNER “propunha educação fundamental para a ‘recuperação total do homem rural’ e reformas da estrutura agrária; sua ação era regida pelo objetivo de substituir uma cultura por outra, mediante educação de base, instrumento de aculturação de populações.” (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981, Nota de rodapé, n. 16, p. 194). (RIBEIRO, 2010, p. 168).

Ribeiro (2010) apresenta em seu texto um estudo realizado por Calazans, Castro e Silva (1981) com entrevistas a professores e técnicos que participaram das ações da CNER, demonstrando que tais programas e campanhas conferem ao discurso dos entrevistados um ponto em comum que é a contribuição com a desvinculação do homem com o campo, pois atribuíam aos camponeses sempre o caráter de pessoa carente, desprovido de alimentos, de informação, de saúde, de contatos e de laços sociais. A autora ainda pontua que “os

trabalhadores da terra já tiveram suficiente paciência com políticas agrícolas e educacionais que sempre os diagnosticaram como um objeto inerte, passível de intervenções, desprovido de conhecimentos e de interesses bem definidos” (RIBEIRO, 2010, p. 170).

Além do que já foi apontado aqui, é importante salientar da influência estadunidense nas questões educacionais do país, o que demonstra uma visão de fora transplantada para o campo brasileiro, agora não só da cidade para o campo, mas de outro país para o Brasil. Nesse sentido, aprofunda-se e reafirma-se o campo brasileiro como um lugar de atraso e começa-se a tomar as devidas ‘providências’ para alterar tal situação. A educação foi, nesse caso, a redentora dos males sociais e “funcionou como uma educação formadora tanto de uma força de trabalho disciplinada quanto de consumidores dos produtos agropecuários, agindo, nesse sentido, para eliminar os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra” (RIBEIRO, 2010, p. 172).

O interesse estadunidense pelo campo brasileiro materializa-se com a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais – Cbar, surgida em 1945 e que permanece nos anos posteriores, ganhando força principalmente após o golpe militar de 1964. Dentre as ações da Cbar estavam:

[...] a implantação de Centros de Treinamento (CTs) destinados exclusivamente à qualificação profissional de trabalhadores rurais adultos; a difusão nacional de Clubes Agrícolas Escolares para infância e juventude; a formação continuada de técnicos especializados nos EUA e, finalmente, a preparação das chamadas “lideranças rurais”, mediante programas educativos teoricamente capazes de inculcaram nos trabalhadores do campo o “amor à terra e ao trabalho”. (MENDONÇA, 2010, p. 191)

O objetivo proclamado era trazer o desenvolvimento para o campo. O desenvolvimento, nesse caso, passa a ser ditado pelo capital internacional e o país passa a ocupar o lugar determinado pela divisão internacional do trabalho. A escola rural é o meio utilizado para embutir essa nova mentalidade no homem do campo, trazendo como consequência a desestruturação da vida camponesa, retirando, por exemplo, a autonomia dos trabalhadores rurais. É o que Ribeiro (2010) pontua:

A perda dessa autonomia e a imposição de um conhecimento produzido muito distante daquele transmitido e aperfeiçoado de pai para filho, resultando da observação e da experimentação cotidiana, foram facilitadas pela escola rural com a mediação da instituição denominada ‘clube agrícola’. (GRITTI, 2003, p. 121 *apud* RIBEIRO, 2010, p. 177).

Esse modelo educacional é difundido pelas políticas públicas de assistência técnica e extensão rural, que surgem em meados dos anos de 1950, contando com financiamento de agências e organismos multilaterais que estabeleceram diversas cooperações e parcerias no Brasil. Uma das mais significativas iniciativas foi o Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano – ETA, fundado em 1953. Segundo Mendonça (2010), o ETA era a

[...] entidade centralizadora/coordenadora de todas as políticas públicas voltadas à Agricultura e à Educação Rural, nascido de novo Acordo assinado pelo Ministro da Agricultura Apolônio Salles e Kenneth Holand, avalizado pelo Departamento de Estado norte-americano (*Agreement for a Cooperative Program of Agriculture between the Government of the USA and the Government of the United States of Brazil*, 1953, p. 21), com vigência prevista até dezembro de 1960. A partir do ETA, a presença norte-americana junto à Educação Rural brasileira se aprofundou consideravelmente, executando projetos sobretudo nas áreas da Extensão e Crédito Rural Subsidiado, sempre através de parcerias. (MENDONÇA, 2010, p. 193).

A formação de técnicos agrícolas a partir das ações de extensão rural tinha a intenção de auxiliar na mediação entre os ditames do capital internacional, no que diz respeito à divulgação dos novos insumos e produtos para a agricultura, e as necessidades dos agricultores que passavam a acreditar que necessitavam aplicar o que havia de mais avançado à sua produção. Isso se justificava num marcado discurso que acompanhava a necessidade de desenvolvimento, dentre eles a urgência na alfabetização dos adultos e na mudança das técnicas agrícolas arcaicas, com a proposta de modernização a agricultura.

Diante do exposto até aqui, pode-se observar que a educação rural assumiu, ao longo do século XX, as características formativas necessárias ao desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. O cenário descrito acima começa a alterar-se na década de 1980, a partir das discussões geradas pelos conflitos sociais no campo e na cidade, que reivindicavam uma vida digna aos trabalhadores e educação gratuita para seus filhos.

É dentro desse contexto social que surge a Educação do Campo. Tendo como pressuposto a necessidade de um novo modelo educacional que rompa com os processos de educação dominante no campo, acredita-se que a educação do campo tem sua gênese, ainda que de maneira primitiva, nos acampamentos e assentamentos rurais surgidos das lutas por terra em vários locais do país:

[...] quando os camponeses se mobilizam na luta pela terra de trabalho levam consigo as famílias – as mulheres, os filhos e até alguns parentes que moram juntos. O tempo de espera nos acampamentos e mesmo nos assentamentos, alguns situados muito distantes de escolas, impõe a necessidade de pensar a escola. Seria a mesma escola, a que trata os filhos dos agricultores com preconceito e que exclui o trabalho

agrícola e a cultura rural de seus currículos, metodologias, conteúdos e formação de seus professores? (RIBEIRO, 2010, p. 188).

Nesse sentido, compreende-se que a escola reivindicada pelos camponeses é uma escola diferente dos moldes das escolas rurais. Essa reivindicação surge da necessidade, ganha força e desenvolve-se junto da luta pela terra, o que confere à educação um caráter totalmente novo e oposto ao conceito de educação rural. Os camponeses sentiam necessidade de uma escola, mas não qualquer escola.

O MST assume, enquanto movimento popular, a luta pela escola e fortalece a luta dos camponeses individuais, ocupando a escola e fazendo da educação uma bandeira da luta pela terra:

O encontro nacional de 1987 representou, pois, uma mudança de eixo no processo de ocupação da escola pelos sem-terra. Através dele e da decisão que o motivou, ou seja, a de desencadear essa articulação nacional, o MST, atendendo a pressão de sua base social, tomou a si a tarefa de organizar o trabalho de educação escolar nos acampamentos e assentamentos conquistados através de sua luta. (CALDART, 2012, p. 254).

Com isso cria-se o Setor Nacional de Educação do MST, que centra sua atuação na escola, mas vai além, “a principal função do Setor de Educação seria (como tem sido) articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, ao mesmo tempo que desencadear a organização do trabalho onde ela não havia surgido de forma espontânea” (CALDART, 2012, p. 254-255). Além disso, o Setor de Educação enquanto uma instância nacional tinha sob sua responsabilidade a formulação teórico-pedagógica do projeto de educação de interesse da classe trabalhadora do campo, que tivesse como base as suas necessidades formativas reais.

A importância da atuação do Setor pode ser medida pela grandeza do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), ocorrido em julho de 1997, evento em comemoração aos 10 anos de existência do Setor de Educação do MST. Foi nesse encontro que se falou, pela primeira vez, em uma educação do e no campo, trazendo a realidade e as experiências vivenciadas como respaldo para escrever um novo projeto de educação para os povos do campo.

O Encontro (I ENERA) tem grande importância na articulação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998. Durante o encontro, promovido pelo MST em parceria com a Universidade de Brasília – UnB, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, o Fundo

das Nações Unidas para a Infância – UNICEF e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB, os educadores do MST reuniram-se com as entidades que representavam as universidades públicas:

Nesta reunião, o Movimento dos Sem Terra lançou o desafio às instituições de ensino superior presentes para que assumissem a tarefa de construir uma rede nacional entre as universidades visando enfrentar o problema do analfabetismo nos assentamentos, uma das grandes dificuldades encontradas pelas educadoras e educadores da Reforma Agrária. Começou-se a montar a estrutura do que seria o PRONERA, constituindo-se a Comissão Pedagógica, que discutiu e elaborou o conteúdo do manual a destinar às universidades os objetivos do Programa (MOLINA, 2003, p. 51).

O PRONERA foi criado em abril de 1998, através do já extinto Ministério Extraordinário da Política Fundiária - MEPF, como fruto das articulações ocorridas através do I ENERA e da Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, ocorrido em 1998. É interessante observar que o PRONERA, ainda que trate da educação, é organizado dentro da política fundiária, o que demonstra a grande vinculação entre trabalho, educação e terra.

Essa vinculação perpassa a proposta da Educação do Campo, o que é reafirmado tanto no *Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*, fruto do I ENERA (1997), quanto no texto preparatório para a Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (1998) e nos Documentos finais resultantes do encontro. O Manifesto do I ENERA salienta a necessidade de contínua luta pela Reforma Agrária, a indignação frente às desigualdades vivenciadas pelos povos do campo e sobre a educação, pontua o seguinte:

Compreendemos que a educação sozinha não resolve os problemas do povo, mas é um elemento fundamental nos processos de transformação social.
Lutamos por justiça social! Na educação isto significa garantir escola pública, gratuita e de qualidade para todos, desde a Educação Infantil até a Universidade.
Exigimos, como trabalhadoras e trabalhadores da educação, respeito, valorização profissional e condições dignas de trabalho e formação. Queremos o direito de pensar e de participar das decisões sobre política educacional.
Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa. (I ENERA, 1997).

Compreende-se que, nesse contexto, foram lançadas as bases da Educação do Campo, entendida dentro de um projeto amplo de desenvolvimento social, que foi articulado e estendido na Primeira Conferência de 1998:

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e do sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 23).

O texto, redigido pelos autores supracitados, ainda pontua que a “escolarização não é toda a educação”, o que demonstra que a Educação do Campo surge da necessidade de uma escola do campo, mas ultrapassa os limites desse espaço físico, se relacionando com a própria vida, isto é, com a realidade do campo. A afirmação dos autores encontra apoio no 1º artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394 de 1996: “A educação abrange 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.” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, compreende-se que, para os movimentos populares do campo,

[...] a educação é concebida como um direito social e como uma estratégia política para acumular forças para a construção de um projeto de desenvolvimento do campo, desenvolvimento este, segundo seus percussores capaz de incluir os expropriados do processo de dominação e exploração capitalista. (CARVALHO, 2011, p. 74).

Os documentos finais da Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (1998) reafirmam o texto preparatório do evento, considerando que lutar por um novo projeto de Educação Básica do Campo só se tornará possível se houver a vinculação com a permanente construção de um Projeto Popular para o Brasil.

As discussões da Primeira Conferência tornou possível a criação de uma Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, com sede em Brasília, no Distrito Federal. As reivindicações dos movimentos populares ganharam força, colocando-se dentro da disputa do Estado, o que possibilitou algumas conquistas significativas para a luta pela Educação Básica do Campo, dentre elas o PRONERA, instituído em 1998. O Programa tem como objetivo “promover o acesso à educação formal em todos os níveis aos trabalhadores e trabalhadoras nas áreas de reforma agrária” (RIBEIRO, 2010, p. 189).

Outro importante marco das conquistas da luta pela Educação do Campo foi a Resolução CNE/CEB n.º 1 de 2002 que instituiu as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo. “Nessa resolução percebe-se o reconhecimento de que a escola

do campo tem uma identidade vinculada à realidade na qual está inserida” (RIBEIRO, 2010, p. 191), o que é garantido no Artigo 2º:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do país. (BRASIL, 2002).

Todavia, é preciso refletir que apesar da conquista de decretos, resoluções e portarias que tratem de políticas públicas direcionadas às especificidades do campo, como é o caso da legislação acima citada, isso não garante que estas sejam implementadas de acordo com o que está posto no texto da lei, havendo a necessidade de que a sociedade civil e os movimentos sociais se organizem com vistas a reivindicar e acompanhar o cumprimento das proposições da lei. Nesse sentido, compreende-se que a Educação do Campo é uma luta diária, que marca a disputa e as forças políticas na efetivação de uma escola que seja no campo e do campo.

Diante do exposto até aqui, pode-se compreender que

É no contexto de efervescência da luta de classes no campo, principalmente pela reestruturação produtiva do capital internacional e a intervenção das empresas transnacionais na produção agrícola (CALDART, 2009, p. 47), que emerge a necessidade de uma Educação do campo e para o campo que atenda a exigência histórica de democratizar o acesso aos conhecimentos acumulados historicamente pelo conjunto da humanidade, bem como a produção desses conhecimentos. (LIMA, 2017).

Ainda, salienta-se que os encontros e eventos ocorridos para articular a Educação do Campo são momentos que marcam e reafirmam a proposta de educação dos movimentos sociais do campo, bem como apontam as conquistas efetivadas nas políticas públicas existentes. Nesse sentido, torna-se importante compreender melhor a política de educação do campo, principalmente no tocante à formação de professores do campo, objeto de estudo deste trabalho. Essa discussão será apresentada no tópico a seguir.

3.2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

O objetivo deste item é estabelecer as relações entre a questão agrária, a luta pela terra e a educação do campo, tendo como fundamento os autores que discutem a política de

educação do campo, principalmente as acepções de Kuhn (2015) sobre os três ciclos da Política de Educação do Campo no Brasil: ciclo de sistematização que vai de 1997 a 2002; ciclo de expansão, de 2002 e 2008; e ciclo de disputa, que corresponde ao período de 2008 até o momento atual.

No que diz respeito ao ciclo de sistematização da Política de Educação do Campo, a autora aponta quatro marcos importantes, que compreendem o período de 1997 a 2002. O primeiro marco do ciclo de sistematização da Educação do Campo enquanto política pública foi o I ENERA, ocorrido em 1997. Como dito no tópico anterior, esse foi o encontro em que se falou pela primeira vez em Educação Básica do Campo, em substituição ao conceito de Educação Rural. Foi também nesse evento que se começou a articular e discutir a necessidade de um programa para a formação das populações do campo em todos os níveis da educação básica.

O segundo marco desse primeiro ciclo da Educação do Campo é a Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, ocorrida no ano de 1998. No mesmo ano, institui-se a primeira conquista política da luta por uma Educação Básica do Campo, que foi o PRONERA. Não é uma iniciativa que parte do Estado, mas sim resultado da luta e das discussões e articulações dos movimentos sociais populares do campo.

Ainda, é uma política que, mesmo tratando de educação, é criada pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF) em 1998, e gerida atualmente pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA no Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, o que demonstra a forte vinculação da política de Educação do Campo com a questão agrária, mais especificamente com a luta pelo acesso a terra. Como aponta Kuhn (2015):

[...] o fato do PRONERA, um programa de educação, ser vinculado ao órgão que trata da questão agrária no Brasil o qualifica a mais do que um programa de educação, mas um programa que se soma de forma orgânica à luta pelo acesso e permanência na terra. Isso porque entende-se que a Educação do Campo não é, primordialmente, uma questão de educação. É uma questão de campo. (KUHN, 2015, p. 168).

Segundo a autora, é preciso ter como pressuposto que na discussão por uma Educação do Campo, há que se levar em consideração que a necessidade da educação é um consenso, bem como sua importância para as populações rurais e urbanas. O campo, por outro lado, é marcado pela disputa, pelo conflito. Nesse sentido, a Educação do Campo sem o

campo não difere de outras boas propostas pedagógicas, o campo, pois, é a especificidade da Educação do Campo.

Com isso, pretende-se salientar que a política de educação do campo no Brasil não deve perder de vista os fundamentos que embasam e que estão na gênese das lutas dos movimentos populares por uma Educação do Campo. O decreto n.º 7.352 de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e sobre o PRONERA, define, em seu artigo 2º, como princípios da educação do campo:

- I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
- IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
- V - Controle social da educação, mediante a efetiva participação social da comunidade e dos movimentos sociais e sindicais do campo. (BRASIL, 2010).

Para complementar essa compreensão, Caldart (2009) aponta que

A Educação do campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão da educação ou de projeto de sociedade). Sim! Ela nasce da ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. Sim! A Educação do campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. Sim! A Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. E uma vez mais, sim! A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. (CALDART, 2009, p. 38).

No que diz respeito aos princípios e objetivos do PRONERA, o manual de operações, atualizado em 2016 pela Portaria/INCRA/P/ n.º 19 apresenta como objetivo geral do programa:

Fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção da inclusão social com desenvolvimento sustentável nos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária. (INCRA/MDA, 2016, p. 18).

O último marco desse primeiro ciclo da Política de Educação do Campo é a promulgação da Resolução CNE/CEB n.º 01 de 2002 que instituiu as Diretrizes Operacionais Para a Educação do Campo. O documento representa mais um avanço na luta dos movimentos sociais do campo por trazer a garantia de reconhecimento da identidade do campo, bem como de propostas pedagógicas que respeitem a especificidade da realidade da população rural.

Para Kuhn (2015) o período que vai de 2002 a 2008 se caracteriza como o momento de expansão da Política de Educação do Campo, isso porque é o período em que há a maior efervescência das discussões, o que culmina nas realizações de vários eventos nacionais e estaduais, além das significativas conquistas no cenário político da Educação do Campo.

A autora aponta como principais marcos desse período de expansão a realização da segunda Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em 2004, as realizações dos seminários nacionais e dos Encontros Estaduais sobre Educação do Campo, em 2005 e 2006, a criação de um Coordenação Geral da Educação do Campo no MEC (2005) e no MDA (2006), além da criação em 2006 do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo.

Nesse período de disputa insere-se, com mais avidez, na luta pela Educação do Campo a necessidade de formação para os professores das escolas do campo, o que é iniciada com a segunda Conferência Nacional de 2004 e ganha espaço nas reivindicações dos movimentos sociais. Isso se justifica pelo fato de que a luta pela educação do campo busca romper com o histórico de educação mínima presente no paradigma de Educação Rural, defendendo, como contraponto, uma educação continuada, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Além disso, é preciso considerar que os debates sobre a formação de professores no Brasil também têm ganhado força. Quando se trata da escola rural e do professor que atua nesse espaço, é possível observar uma defasagem e precarização ainda maior se comparado

aos professores das escolas localizadas nas cidades. As Referências Para Uma Política Nacional de Educação do Campo, de 2003, já apresentava essas preocupações, quando coloca que

A literatura tem mostrado a importância destacada do professor no processo de progressão e aprendizado dos alunos. Apesar dessa constatação, a condição de trabalho desses profissionais tem se deteriorado cada vez mais. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outras, as questões de sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção. (BRASIL, 2003, p. 23).

Essas discussões permanecem ao longo do século XXI, se aprofundando drasticamente com o período atual vivenciado pelas políticas sociais no Brasil. No quadro político atual tem se observado um crescente desmonte da educação pública, com retirada de direitos conquistados e cortes nos orçamentos da educação. Há que se investigar como as escolas do campo existentes, já precarizadas, têm sobrevivido e resistido frente às dificuldades postas pelo momento político atual.

Os marcos legais que marcam o período de disputa da Política de Educação do Campo no Brasil pode auxiliar para desvelar o questionamento apresentado. Kuhn (2015) aponta como principais marcadores do ciclo de disputa a criação, em 2012, do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, o decreto n.º 7.352 de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA, o Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC e a Frente Parlamentar de Educação do Campo.

O PRONACAMPO tem como objetivo o desenvolvimento de ações nos eixos de Gestão e Prática Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e adultos e Educação Profissional; e, Infraestrutura Física e Tecnológica. Dentro de cada eixo é desenvolvido um conjunto de ações, implementadas por meio do regime de colaboração entre a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal. Caldart (2016), uma das principais referências nas teorizações sobre a Educação do Campo, ao fazer um balanço sobre os vinte anos da Educação do Campo considera que

Houve avanços significativos nos últimos anos, mas ainda há muitas crianças do campo fora da escola em idade correspondente ao ensino fundamental, justamente a faixa em que se diz que o acesso foi “universalizado”. As escolas não param de fechar e o número de analfabetos adultos não retrocede significativamente. Programas e políticas que têm sido identificadas como “Educação do Campo”, como o PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo, lançado pelo governo federal em 2012), por exemplo, são fruto de lutas, mas têm assumido a concepção da “educação rural”, adequada às tendências do desenvolvimento

capitalista neoliberal, agora também para o campo. Estão muito longe do que deveria ser a garantia pelo Estado de um sistema público e universal de educação para a população trabalhadora do campo. (CALDART, 2016, p. 20).

Kuhn (2015) em sua tese de doutorado investiga sobre a Política de Educação do Campo no Brasil, tendo como objeto de estudo o PRONERA e o PRONACAMPO. Sobre o PRONACAMPO, a autora considera que está é “uma das políticas que está sendo apropriada pelos grupos hegemônicos que atuam no Estado (e, nesse caso, destaca-se o interesse da Confederação Nacional da Agricultura no Programa) para garantir as bases da expansão capitalista no campo brasileiro.” (KUHN, 2015, p. 195).

Já o decreto n.º 7.352 de 2010, ao dispor sobre a política de educação do campo e o PRONERA, aponta o que se entende, por exemplo, por populações do campo e por escola do campo. No que diz respeito ao FONEC e à Frente Parlamentar de Educação do Campo, pode-se apontar que demonstram o interesse na articulação de discussão com participação do Estado. Caldart (2016) aponta para um aspecto interessante que diz respeito às disputas ideológicas que a Educação do Campo tem sofrido no embate entre as políticas educacionais e os interesses formativos do capital:

Aqui também o confronto é de objetivos e de lógica, e fica mais explícito hoje pela entrada direta dos empresários no debate sobre as reformas “necessárias” na educação pública. A contradição de objetivos, que não costumam ser apresentados, assim como na agricultura, é basicamente a seguinte: do lado do capital, o objetivo é organizar acesso, conteúdo e forma da educação pública (a privada pode ter um pouco mais de liberdade) para atender as necessidades (oscilantes) da preparação dos trabalhadores (“mão-de-obra”), de modo a adquirirem competências (cognitivas e comportamentais ou agora “socioemocionais”) adequadas a cada momento, visando o aumento dos lucros das empresas, e compondo o velho conhecido “exército industrial de reserva”. Do lado do trabalho, ou das pessoas, *em contraponto*, o objetivo é organizar a política de educação visando atender o direito humano, portanto, de todos, a uma formação que ajude seu desenvolvimento mais pleno, formação que seja ampla e diversificada, e que trabalhe todas as dimensões da vida. (CALDART, 2016, p. 12).

É justamente dentro dessa discussão que a formação de professores do campo se apresenta como uma das principais reivindicações das políticas educacionais na atualidade. O próximo tópico apresentará as conquistas já efetivadas por meio de garantias legais, buscando confrontar o texto da lei com as reivindicações dos movimentos sociais do campo, principalmente do MST, objeto específico deste trabalho.

3.2.1 Formação de professores: necessidade de formação específica para os professores das escolas do campo

Dentro da discussão da Política de Educação do Campo surge a necessidade de formação específica inicial e continuada para os professores que atuam/atuarão nas escolas do campo. Nesse sentido, apresenta-se como essencial compreender melhor de que forma a formação dos professores do campo é abordada na legislação específica e como os movimentos sociais pensam essa temática.

A formação de professores do campo recebe maior visibilidade nas discussões dos movimentos sociais e das políticas públicas principalmente a partir das Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo – a primeira e a segunda, ocorridas em 1998 e em 2004, respectivamente. No texto-base da segunda conferência (2004), escrito em colaboração com diversos autores e estudiosos dos movimentos sociais do campo sobre a temática de Educação do Campo e a partir dos resultados das discussões realizadas no evento, são apresentadas as proposições elaboradas, que tem como objetivo a construção de uma Política Pública de Educação do Campo.

Dentre as proposições, encontra-se a necessidade do “Reconhecimento e Formação dos Educadores do Campo”. Essa prerrogativa surge no sentido de contribuir com um projeto de desenvolvimento sustentável do campo e, para isso, há a necessidade da formação específica para os educadores e para as educadoras que atuam nas escolas do campo.

Nessa acepção, compreende-se que é preciso garantir o acesso e a permanência desses educadores em cursos que considerem, desde a proposta pedagógica, as especificidades das áreas rurais no que se refere à organização comunitária, à dinâmica social, econômica, cultural e produtiva, além de ter como pressuposto que a escola deve estabelecer uma relação de participação com a comunidade em que está inserida.

Ainda, é necessário compreender que a reivindicação por Políticas Públicas específicas para o campo vai de encontro com as políticas compensatórias de caráter emergenciais, comumente lançadas pelo governo federal e que, segundo Carvalho (2011, p. 113) “assumem importância fundamental para acentuar a realização das políticas educacionais neoliberais”, ao invés de atender às necessidades objetivas no que tange a educação dos povos do campo.

Nesse mesmo prisma, o texto que resulta das discussões da segunda Conferência Nacional (2004) aposta nas universidades como centros de formação dos educadores do campo, com cursos ofertados na modalidade presencial que tenham uma disposição curricular que abarque os saberes necessários para esta especificidade da educação escolar. Reivindica ainda:

Valorização e formação específica de educadoras e educadores do campo por meio de uma política pública permanente que priorize:

- a formação profissional e política de educadores e educadoras do próprio campo, gratuitamente;
- formação no trabalho que tenha por base a realidade do campo e o projeto político e pedagógico da Educação do Campo;
- incentivos profissionais e concurso diferenciado para educadores que trabalham nas escolas do campo;
- Definição do perfil profissional do educador do campo;
- Garantia do piso salarial profissional nacional e de plano de carreira;
- Formas de organização do trabalho que qualifiquem a atuação dos profissionais da educação do campo;
- Garantia da constituição de redes coletivas: de escolas, educadores e de organizações sociais de trabalhadoras e trabalhadores do campo, para construção – reconstrução permanente do projeto político-pedagógico das escolas do campo, vinculando essas redes a políticas de formação profissional de educadores e educadoras. (SEGUNDA CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 05).

No cenário da Educação do Campo na política educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394 de 1996, em seu art. 28, traz garantias importantes para a educação dos povos das áreas rurais:

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

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/MEC, 1996).

Contudo, no que diz respeito à formação de professores para atuarem nessas escolas, a LDB é omissa, tratando apenas da formação dos profissionais da educação básica de modo geral, nos moldes dos paradigmas urbanos. Outro importante documento é o Decreto nº 8.752 de 2016 que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Apesar de não tratar da especificidade da formação inicial e continuada voltada aos educadores do campo, o decreto possui avanços importantes no que diz respeito à valorização e profissionalização permanente dos profissionais da educação básica, bem como na necessidade de assegurar vagas em cursos de formação inicial e continuada de professores em exercício que não possuem a formação exigida na sua área de atuação, situação comum nas escolas do campo.

Segundo os movimentos sociais que compuseram a Segunda Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, a realidade das escolas do campo sofre por diversos problemas, entre eles:

[...] falta de escolas para atender a todas as crianças e jovens; de infraestrutura nas escolas; falta de uma política de valorização do magistério; de apoio às iniciativas de renovação pedagógica; de financiamentos; currículos deslocados das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos; muitos docentes sem a qualificação necessária; os mais altos índices de analfabetismo e por fim, também denunciamos que a nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. (SEGUNDA CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 3).

Nesse sentido, é perceptível a importância da criação de Políticas Educacionais específicas para a realidade aqui descrita, que seja pensada juntamente com os movimentos sociais do campo e a sociedade civil como um todo, atendendo às reivindicações e as necessidades objetivas dessa particularidade da educação.

Em 1997 no I ENERA, como já apontado no tópico anterior, as discussões dos professores e demais entidades engajadas na luta pela educação do meio rural em torno dessa necessidade histórica da existência de políticas públicas específicas, culminaram na conclusão de que havia a necessidade de articular os movimentos e projetos de educação na reforma agrária que já ocorriam, visto a grande demanda por uma educação do meio rural, agravada pela ausência de sistematização de políticas educacionais.

Diante disso e das reuniões ocorridas após esse encontro, em 16 de abril de 1998, por meio da portaria nº 10/98 instituiu PRONERA. (MDA/INCRA, 2004, p. 15). Seu objetivo principal é:

[...] fortalecer a educação nas áreas da Reforma Agrária estimulando, propondo, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável. (MDA/INCRA, 2004, p. 17).

Esse objetivo geral é complementado pelos específicos que abarcam as necessidades da educação no e do meio rural. No que diz respeito à formação continuada de professores do campo, buscando atender à necessidade de elevar o nível de formação dos educadores, o PRONERA possui o projeto de formação continuada de professores das áreas da Reforma Agrária. O objetivo deste projeto é a criação de cursos que contemplem as situações-problema vivenciadas pelos povos do campo, e por isso deve ocorrer de acordo com

a metodologia da alternância entre períodos de estudos na universidade e períodos de estudo na comunidade.

O tempo comunidade tem como pressuposto a vinculação entre teoria e prática, por meio de ações desenvolvidas pelos educadores na comunidade em que a escola está localizada e na própria escola. Isso porque, como salienta Saviani (2009, p. 153), “a formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente”, bem como do espaço em que atua, seja no campo ou na cidade.

Para os movimentos sociais que participaram da Segunda Conferência Nacional,

Programas como o PRONERA adquirem sentido se pensados como formadores de novos quadros e de sujeitos críticos para possibilitar uma política de fato, com recursos e permanência garantidos. A criação de cursos superiores de oferta temporária e matrizes curriculares específicas possibilita a formação de educadores qualificados provenientes e vinculados por relações sociais e afetivas às áreas do campo. A medida que as escolas se formarem nas áreas o maior desafio é garantir uma formação e uma qualificação permanente nas regiões mais distantes. (II CNEC, 2004).

Outro importante conquista para a educação do campo foi o Decreto n.º 7.352, promulgado em 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e estabelece as diretrizes do PRONERA. O decreto, em seu 1º artigo, salienta que “a política de educação do campo tem como objetivo a ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (BRASIL/MEC, 2010). Por população do campo, entende-se:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Atendendo a esse decreto, o MEC lança em 2012, através da Portaria nº 86 de 1º de fevereiro de 2013, o PRONACAMPO, que dá diretrizes à organização de ações específicas de apoio à educação do campo e quilombolas. No que diz respeito ao objeto deste estudo, o PRONACAMPO estabelece:

Art. 6º - O Eixo Formação de Professores compreende:

I - a formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância; e

II - a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos. (BRASIL/MEC, 2013).

Considerando o aporte legal aqui exposto, é possível considerar que nos últimos 20 anos, muitas das prerrogativas reivindicadas pelos movimentos sociais têm sido atendidas, o que não significa que a luta tenha acabado. Como afirma Stédile em entrevista à Fernandes, “o direito assegurado na lei não garante nenhuma conquista para o povo. Ele só é atendido quando há pressão popular.” (2005, p. 43). Nesse prisma, compreende-se que foi no bojo dos conflitos sociais que se originaram os movimentos sociais do campo e, a partir das suas reivindicações e suas lutas históricas se constituiu e se constitui a educação do e no campo.

Reside aí a importância da educação, no sentido de formar os povos do campo politicamente, com conhecimentos científicos, numa perspectiva de uma formação emancipatória para avançarem na luta por um novo projeto de sociedade:

[...] considera-se que a formação do professor pode ser o caminho para a materialização da Educação do Campo em sua defesa por uma educação e uma escola diferente da que existe na realidade da área rural. A pretensão é que a escola do campo incorpore a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. Que seja um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando, da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos, bem como reconheça os saberes já produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docentes. (ALENCAR, 2010, p. 209).

Para que esse modelo de formação se efetive na educação do campo, é preciso que a formação dos educadores do campo não reproduza o currículo urbano na zona rural, mas se pautar na valorização e produção de conhecimentos, das particularidades, da história e da luta dos povos do campo. Para a autora já citada acima, a demanda “é de professores com conhecimentos, encaminhamentos didáticos e interesses sobre as necessidades de aprendizagem e de produção de conhecimento do povo do campo” (ALENCAR, 2010, p. 210).

A escola do campo precisa de educadoras e educadores que conheçam a realidade em que atuam. Compreende-se que:

- 1) A formação do professor posta e desenvolvida na área rural, transportada da área urbana, não valoriza a memória, história, produção e cultura do povo do campo.
- 2) As práticas pedagógicas dos docentes não relacionam a educação formal (conteúdos sistematizados apropriados no ambiente acadêmico) à educação não

formal (conteúdos que se aprendem no mundo da vida) e informal (conteúdos que se aprendem no processo de socialização).

3) Não há estrutura e experiência dos professores para o desenvolvimento entre saberes escolares e saberes do cotidiano. (ALENCAR, 2010, p. 216).

Diante desses argumentos, Alencar (2010) afirma que não há professores preparados para atenderem a esses paradigmas da Educação do Campo. Um dos motivos é o fato de que não há na história a prática na formulação de políticas públicas que atendam a especificidade da Educação do Campo, o que reverbera tanto na formação quanto nos demais fatores que precarizam o trabalho docente.

Saviani também tece uma crítica à formação de professores, salientando que a formação não fortalece o educador que educa. Isso porque “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”. (SAVIANI, 1996, p. 145). Estas são, portanto, as contexturas que envolvem tanto a política de formação de professores quanto à educação do campo em seu conjunto, tendo em vista não estar descolada da realidade e da concretude em que se operacionalizam as políticas que partem do espaço macro e reverberam nas escolas e nas salas de aula.

Analisa-se que a pesquisa teórico-bibliográfica e documental realizadas na seção 2 e 3 deste trabalho possibilitaram as bases necessárias para avançar na discussão sobre a formação dos professores do campo, buscando compreendê-la no espaço macro, das políticas de educação do campo do Ceará e no espaço micropolítico das escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária no Ceará. Os dados coletados e o debate que a pesquisa suscitou serão apresentados na Seção 5 – Resultados e Discussões.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Essa seção tem por objetivo apresentar os fundamentos metodológicos que nortearam a presente pesquisa, bem como o referencial teórico utilizado. Pontua-se, nesse sentido, que parte-se aqui da ontologia lukacsiana que elucidou os fundamentos filosóficos de Marx como uma ontologia do ser social, que afirma que no complexo do trabalho repousa a gênese do desenvolvimento humano.

Há centenas de milhares de anos, os ancestrais da espécie humana desenvolveram a capacidade de andar ereto e libertaram suas mãos. Com as mãos livres, iniciaram um processo de aperfeiçoamento físico e cognitivo: passaram a se alimentar melhor, a andar distâncias maiores e a explorar a natureza de maneira mais contundente, ou seja, foram melhorando sua capacidade de adaptação, depois, passaram a realizar trabalho.

O resultado do trabalho é algo distinto daquilo que já existe no mundo e é, necessariamente, uma transformação da realidade. O acúmulo histórico das objetivações do trabalho, tanto materiais quanto não materiais, engendrou novas necessidades e novas possibilidades ao homem e à sociedade, movendo as engrenagens da História. Após o objeto, homem e realidade não são mais os mesmos. O primeiro adquiriu habilidades e experiências que antes não possuía, por isso, mesmo que refaça o mesmo objeto, agirá com mais destreza, pois saberá quais os melhores materiais e procedimentos para fazê-lo, por exemplo.

Compreende-se, nessa perspectiva, que ao construir o mundo através do trabalho, o homem também se constrói, se humaniza, pois só ele é capaz de agir sobre a natureza conscientemente, de construir um mundo humano. “Sendo a objetividade uma propriedade ontológica primária de todo ente, é nela que reside a constatação de que o ente originário é sempre uma totalidade dinâmica, uma unidade de complexidade e processualidade” (LUKÁCS, 2012, p. 304).

Há aqui, entretanto, a relação dialética indispensável entre produção e reprodução: o homem se produz, mas, ao mesmo tempo, para tal, ele se reproduz. Dentre os complexos sociais que sustentam a reprodução do homem, está a educação. A educação nasce como um complexo social da necessidade do homem transmitir aos demais membros de sua espécie os conhecimentos, habilidades, técnicas, valores, etc. e a humanidade historicamente produzida pelo conjunto dos homens. Entre educação e trabalho, o primeiro é fundado, o último é fundante. A questão não é, portanto, quem vem primeiro, mas quem proporcionou o salto ontológico do ser meramente orgânico para o ser social.

É o que ocorre com a tese central de todo materialismo, segundo a qual o ser tem prioridade ontológica com relação à consciência. Do ponto de vista ontológico, isso significa simplesmente que pode haver ser sem consciência, enquanto toda consciência deve ter como pressuposto, como fundamento algum ente. Mas isso não deriva nenhuma hierarquia de valor entre ser e consciência. [...] O mesmo vale, no plano ontológico, para a prioridade da produção e da reprodução do ser humano em relação a outras funções. Quando Engels, em seu discurso fúnebre a Marx, fala do “fato elementar [...] de que os homens precisam em primeiro lugar comer, beber, ter um teto e vestir-se, antes de ocupar-se de política, de ciência, de arte, de religião etc.”, ele está falando exclusivamente dessa relação de prioridade ontológica. É sobretudo importante o fato de ele considerar “o conjunto das relações de produção” a “base real” a partir da qual se explicita o conjunto das formas de consciência; e que estas, por seu turno, são condicionadas pelo processo social, político e espiritual da vida (LUKÁCS, 2012, p. 307-308).

A citação acima, apesar de longa, deixa clara a relação entre a produção do homem e sua reprodução, e explicita que a educação, como reprodução do ser social, não se confunde com o trabalho. A assimilação dos elementos já existentes na sociedade é imprescindível para a continuidade de produção do novo e sem os quais, ao homem, não seria possível permanecer evoluindo. O homem precisa tomar posse das técnicas e conhecimentos anteriores a ele para continuar transformando a natureza a seu favor. Sem a objetivação do machado primitivo, a humanidade não poderia ter criado a nave espacial, a internet, os computadores, a bomba atômica ou a eletricidade.

Desse modo, um simples machado acabou por possibilitar, através de complexas mediações, o avanço da humanidade. As bases de qualquer nova objetivação estão em outra anterior a ela, portanto sem o conhecimento do que foi produzido na sociedade não haveria avanço. O caráter conservador da educação reside neste ponto: auxiliar na reprodução do ser social. “Conservar, transmitindo às novas gerações aquilo que foi decantado e se transformou em patrimônio do gênero humano é absolutamente fundamental para a continuidade desse mesmo gênero” (TONET, 2005, p. 217).

Marx e Engels não escreveram um texto sobre educação. É possível, no entanto, encontrar em suas obras referências a esse complexo social, mesmo que não seja possível sistematizar uma teorização marxiana sobre a educação e suas características. Outro aspecto importante de se destacar é que a interpretação da ontologia lukacsiana desenvolvida a partir de Marx dá ênfase no processo educativo como indispensável ao fazer homem do homem. Se, como afirmou Marx, em suas obras, o homem se faz mediante sua ação na natureza e transmite aos demais o que desenvolveu, a educação é inseparável do trabalho nesse processo.

A educação escolar se situa também como fundamental para essa percepção, já que na sociedade capitalista o homem está supressumido no trabalhador. O homem que não trabalha não existe para o capital, este sistema (de) forma um tipo de homem que só se

compreende como tal se for parte da produção. “O homem nada mais é que *trabalhador* e, como trabalhador, suas propriedades humanas o são apenas na medida em que o são para o capital, que lhe é *estranho*” (MARX, 2010, p. 91, itálico do autor).

Pensar uma escola apartada da realidade presente é pensar uma escola numa sociedade essencialmente diferente, numa sociedade comunista. Marx considera que o homem deve se educar na sua omnilateralidade, como homem total. A especialização do trabalhador é um fato da divisão social do trabalho na sociedade capitalista que reduz o homem a um círculo exclusivo de atividades. “[...] - enquanto que na sociedade comunista, onde cada indivíduo não tem para si um círculo exclusivo de atividades, mas pode desenvolver suas aptidões no ramo que melhor lhe aprouver” (MARX; ENGELS, 2007, p. 56). Daí o caráter de enfrentamento da educação do campo: ir contra o que o sistema determina ao trabalhador.

A educação do campo possui uma particularidade, não abandonando a universalidade, que reside no fato de que não é apenas uma educação que deva ocorrer no campo, mas primordialmente para o campo, estando ligada estreitamente com um projeto de reforma agrária, de educação e de sociedade. Para Taffarel (2011), a educação do campo surge com intuito de superar a educação rural, isso porque a educação rural é “a educação dos mínimos, da escola precária, das classes multisseriadas e sem infraestrutura adequada. Escola da professora leiga, de poucos alunos e de pouca permanência. Escola onde pouco ou nada se aprende de significativo” (TAFFAREL, 2011, p. 6), isto é, a educação que a sociedade capitalista destina aos povos do campo, enquanto lugar de atraso.

A educação do campo, ao contrário, tem suas bases fincadas na luta dos movimentos sociais, compreendendo as contradições reais em que está inserida, da luta de classes, pela luta ao acesso aos conhecimentos acumuladas pela sociedade historicamente. Além disso, problematiza o conhecimento produzido pelas classes dominantes, que põe em cheque os outros conhecimentos que não sejam aqueles voltados à manutenção da lógica de produção da classe dominante. Nesse sentido, é um projeto de educação que visa superar o modo de produção capitalista, apostando num projeto maior de sociedade livre e emancipada.

Diante do já exposto, afirma-se que a pesquisa apresentada, de natureza bibliográfica e documental, é pautada do ponto de vista ontológico, baseada teórica e metodologicamente no materialismo histórico dialético (Marx e Engels), e na ontologia do ser social (György Lukács). Desse modo, o presente trabalho abrangeu as categorias da totalidade e da práxis educativa mediadas pela dialética materialista histórica.

Entendendo que, segundo o materialismo histórico de Marx, a função social do conhecimento científico é a tradução da realidade em si mesma e não a sua construção, as

questões relativas ao conhecimento não podem dar-se apenas por meio do exame da razão, mas por intermédio da captura daquelas determinações mais gerais e essenciais do ser. Nas palavras do próprio Marx:

São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de vida, tanto aquelas por eles já encontradas, como as produzidas por sua própria ação. Estes pressupostos são, pois, verificáveis por via puramente empírica. O primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. (MARX, 2007, p. 94).

Nesse sentido, objetivou-se aqui apreender o objeto do ponto de vista ontológico, quer dizer, a abordagem do objeto tendo como eixo o próprio objeto, visto que é somente assim, não tomando o sujeito como centro, que se permite alcançar a realidade, pois não cabe ao sujeito construir teoricamente a realidade, mas traduzi-la em teoria sob a forma de conceitos.

Desta forma, toma-se aqui a decisão de entender o materialismo histórico dialético muito mais do que um simples método no sentido dos instrumentos de pesquisa, mas como uma tomada de posição frente à necessidade de compreensão do real em sua essência. Isso porque, na dialética, conforme menciona Kosik (1976, p.41), o conhecimento da realidade é “um processo de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência aos fenômenos”. Um fenômeno, portanto, que vai da totalidade para as contradições e das contradições para a totalidade. Na perspectiva de Marx (2008), para mediar esse processo metodológico de apreensão do real a “totalidade concreta” é uma categoria essencial, na qual irá se traduzir numa “totalidade de pensamento”, no sentido em que a totalidade concreta

[...] é na realidade, um produto do pensar, do conceber; não é de nenhum modo o produto do conceito que se engendra a si mesmo e que concebe separadamente a acima da intuição e da representação, mas é elaboração da intuição e da representação em conceitos (Marx, 2008, p.259).

Nesse sentido, a metodologia proposta seguiu no esforço de, partindo da realidade, elucidar as especificidades da educação do campo e sua relação com a educação em sentido amplo. Os estudos preliminares realizados para escrita do projeto que resultou na presente pesquisa demonstraram a necessidade de compreender a questão agrária brasileira, principalmente no que se refere à propriedade privada da terra e o desenvolvimento do capitalismo no campo.

Para tanto, foram realizadas escolhas no que diz respeito às obras que ajudaram na compreensão dessa primeira questão. Procurou-se dar preferência aos estudos clássicos do assunto e, nesse sentido, optou-se por utilizar as acepções dos seguintes autores: Prado Júnior (2012); Stédile (org.) (2011, 2012); Martins (1981, 2013); Ianni (1984); Marx (2016); Caldart, Pereira, Alentejano e Frigotto (org.) (2012).

Realizou-se um estudo aprofundado das obras citadas e de outros autores ao longo da segunda seção deste trabalho. Foi feita uma primeira leitura dos textos, ainda aproximativa, marcando as partes importantes e relevantes à esta pesquisa. A segunda leitura teve objetivo de orientar o fichamento das citações. Todos os textos utilizados na pesquisa foram fichados, manualmente e depois digitados. O processo de fichar os textos estudados foram essenciais no processo de escrita desta dissertação.

Nesse sentido, procurou-se atender ao primeiro objetivo específico do trabalho na seção 2 *A Questão Agrária no Brasil* e na primeira parte da Seção 3 *A Educação para o Camponês no Contexto de Luta pela Terra*. A saber: identificar como se constituiu a questão agrária no Brasil e como a educação foi historicamente ofertada aos povos do campo.

O segundo objetivo específico dessa pesquisa foi investigar nos documentos oficiais a concepção de educação do campo e de formação de professores do campo. Esse objetivo requereu uma pesquisa documental e bibliográfica, pautando-se, dentro da história da Educação do Campo no Brasil, nos principais marcos legais, dentre eles: a LDB n.º 9.394 de 1996, o PRONERA, instituído em 1998, as Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002¹⁹, o decreto n.º 7.352 de 2010 e o PRONACAMPO, criado em 2012.

Além da legislação específica da educação do campo, os textos resultantes do I ENERA (1997) e da primeira e segunda Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (1998, 2004) também serviram como base para compreender como os documentos oficiais tratam da educação de campo e de formação de professores e se as concepções se coadunam com as reivindicações dos movimentos sociais do campo. Essa discussão foi apresentada na Subseção 3.2 *A Política de Educação do Campo*. Algumas autoras foram essenciais para compreender o desenvolvimento das políticas de educação do campo no Brasil, dentre elas: Caldart (2009, 2016), Alencar (2010) e Kuhn (2015).

Para compreender a proposta de formação do MST para os professores das escolas do campo de Ensino Médio em áreas de assentamento do Ceará, foram utilizados documentos

¹⁹ Resolução CNE/CEB n.º 1 de 2002.

produzidos pelo próprio MST, bem como alguns documentos da SEDUC, com objetivo de, primeiro, apresentar como foi se constituindo a Educação do Campo no Ceará. O texto de dissertação de mestrado de Silva (2016) também foi utilizado, por trazer a realidade das escolas do campo do Ceará. A análise da possibilidade de contribuição da formação ofertada pelo MST em parceria com a SEDUC para a consciência dos professores como agentes de transformação social foi realizada na Seção 6 do trabalho.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção pretende apresentar os resultados obtidos com a pesquisa teórico-bibliográfica e documental, buscando responder ao questionamento inicial: *quais as contribuições da luta pela reforma agrária para a formação dos professores do campo nas escolas de Ensino Médio das áreas de assentamento do Ceará?* A pergunta de partida demonstrou ser necessária a realização de algumas mediações no sentido de tornar possível seu desvendamento.

A primeira mediação feita diz respeito ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que pretendeu identificar, na história do Brasil, como se constituiu a questão agrária e como a educação foi historicamente ofertada aos povos do campo. Nesse sentido, foi possível compreender, como demonstrado nas Seções 2 e 3, que o Brasil, um país eminentemente agrário-exportador, possuiu e ainda possui uma grande concentração de terras.

Essa concentração de grandes extensões de terras nas mãos de poucos é instituída com a Lei de Terra de 1850 que, dentre outras coisas, torna possível a compra da terra, transformando-a numa mercadoria. Essa mesma lei regulamenta a vinda de trabalhadores europeus para o Brasil, prevendo o fim da escravidão e por conta da abolição do tráfico negreiro, como uma substituição da mão de obra escravizada pelo regime de trabalho assalariado.

Em suma, é possível compreender que o caráter exportador da produção e a crescente exploração do trabalhador rural torna desnecessária a escola para o trabalhador. É somente no século XX, após 1930, com a reivindicação dos trabalhadores por escola para seus filhos que este cenário começa a alterar-se. O avanço da legislação trabalhista no campo contribui com essas reivindicações. Entretanto, com o processo de industrialização do Brasil e o desenvolvimento do capitalismo no campo, há um crescente interesse de organismos estadunidense na educação rural, como apontando por Ribeiro (2010), o que confere a educação rural brasileiro um lugar secundário nas políticas de educação.

Por muito tempo, a educação ofertada aos povos do campo teve um caráter mercadológico, com intuito de formar mão de obra especializada para a indústria em ascensão. Isso porque os organismos internacionais apregoavam que havia a necessidade de modernização das técnicas arcaicas de agricultura utilizadas pelos pequenos agricultores. Além disso, havia uma pressão para que o país diminuísse os índices de analfabetismo e as áreas rurais sempre foram os locais onde se concentravam o maior número de analfabetos do Brasil.

Ribeiro (2010), nesse sentido, considera que a escola rural foi utilizada para a expansão do ideário capitalista no campo, criando, por exemplo, a necessidade de uso de insumos na pequena produção da agricultura familiar.

É somente a partir de 1980 que se inicia a discussão de um novo projeto de educação para os povos do campo. Esse projeto surge da necessidade de escolas nos assentamentos e acampamentos ocupados pelos trabalhadores rurais e o MST assume, junto aos trabalhadores, essa tarefa histórica e passa a reivindicar uma escola diferente. É nesse contexto que surge o paradigma da Educação do Campo, vinculado à luta pela terra e por um novo projeto de sociedade. Essa foi a segunda mediação necessária para este estudo: conhecer a legislação específica que trata da educação do campo e da formação de professores, bem como sua relação com a história do MST e de seu Setor de Educação.

No próximo tópico buscar-se-á compreender como se deu a luta pela educação do campo no Ceará e como esta tem se vinculado à luta pela reforma agrária, buscando compreender as contribuições dessa relação para a formação dos professores das escolas do campo em assentamentos da reforma agrária do Ceará.

5.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CEARÁ: AS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO EM ÁREAS DE ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA

Esta seção busca realizar uma breve caracterização e historização das lutas e conquistas por uma Educação do Campo no Ceará, apontando, ainda, a contribuição do MST nessas disputas. O MST no Ceará surge em meados de 1989, com alguns militantes vindos de outros estados que ajudaram na articulação das lutas e da primeira ocupação do movimento no estado, ocorrida no município de Madalena - Ceará, no dia 25 de maio de 1989, originando o Assentamento 25 de Maio. Esse foi o primeiro assentamento de reforma agrária do Ceará (SILVA, 2016) e após essa primeira ocupação, ocorre outra, no mesmo ano, no município de Canindé, dando origem ao Assentamento Tiracanga.

É a partir das ocupações que o MST tem construído sua história e realizado conquistas significativas no que diz respeito ao acesso a terra. Segundo dados do INCRA (2017)²⁰ há no Ceará 457 assentamentos. Silva (2016) apresenta que até 2015 o MST tinha inserção em 183 dos assentamentos de reforma agrária no Ceará, um total de 40% dos assentamentos, o que demonstra a importância do movimento na luta pela terra.

²⁰ <http://painel.incra.gov.br/sistemas/index.php>

Com as ocupações que resultaram em assentamentos de reforma agrária, surge a demanda por escolas para atender às crianças das famílias assentadas. Silva (2016) salienta que, ainda na década de 1990, a primeira demanda dizia respeito à garantia do direito à educação escolar, além da necessidade em repensar sua organização. Depois, a própria realidade impôs a necessidade de pensar e construir um novo projeto de educação para as escolas de assentamento do MST.

Essa discussão está presente no Caderno de Formação n.º 18 no movimento, intitulado “O que queremos com as escolas de acampamento e assentamento?”, publicado em Julho de 1991. Em resumo, o texto apresenta os objetivos e princípios pedagógicos norteadores das escolas em assentamento:

Os objetivos das escolas dos assentamentos são:

- 1 – ensinar a ler, escrever e calcular a realidade
- 2 – ensinar fazendo, isto é, pela prática
- 3 – construir o novo
- 4 – preparar igualmente para o trabalho manual e intelectual
- 5 – ensinar a realidade local e geral
- 6 – gerar sujeitos da história
- 7 – preocupar-se com a pessoa integral. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 34).

NOSSOS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS

- 1 – TODOS AO TRABALHO
- 2 – TODOS SE ORGANIZANDO
- 3 – TODOS PARTICIPANDO
- 4 – TODO O ASSENTAMENTO NA ESCOLA E TODA A ESCOLA NO ASSENTAMENTO
- 5 – TODO O ENSINO PARTINDO DA PRÁTICA
- 6 – TODO PROFESSOR É UM MILITANTE
- 7 – TODOS SE EDUCANDO PARA O NOVO. (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, 2005, p. 37).²¹

Esses princípios e objetivos são lembrados e reestruturados no Boletim da Educação n.º 01 publicado em 1992, documento em que o movimento, através de seu Setor de Educação, apresenta como deve ser uma escola de assentamento. No documento, cada um desses pontos são apresentados e aprofundados. No entanto, apresenta-se aqui apenas um resumo de como deverá ser uma escola de assentamento para o MST:

1. A escola de assentamento deve preparar as crianças para o trabalho no meio rural;
2. A escola deve capacitar para a cooperação;
3. A direção da escola deve ser coletiva e democrática;
4. A escola deve refletir e qualificar as experiências de trabalho produtivo das crianças no assentamento;

²¹ A referência é de 2005, pois o Caderno de Formação n.º 18 encontra-se disponível no Caderno de Educação n.º 13 de 2005, que apresenta o dossiê intitulado *MST Escola: documentos e estudos 1990 - 2001*.

5. A escola deve ajudar no desenvolvimento cultural dos assentados;
 6. O ensino deve partir da prática e levar ao conhecimento científico da realidade;
 7. O coletivo da escola deve se preocupar com o desenvolvimento pessoal de cada aluno;
 8. O professor tem que ser militante;
 9. A escola deve ajudar a formar militantes e exercitar a mística da luta popular;
 10. A escola também é lugar de viver e refletir sobre uma nova ética.
- (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2005, p. 39-40).

Através desses documentos orientadores, o MST demonstra o avanço na concepção e nas discussões por uma ‘escola diferente’ - conceito apresentado nos primeiros eventos que trataram da Educação do Campo na década de 1990. Silva (2006) apresenta em seu texto de dissertação de mestrado que, com as conquistas das escolas nas áreas de assentamento e o intenso embate para construir e efetivar uma nova proposta pedagógica, a realidade impõe mais um desafio à Educação do Campo: a necessidade de formação dos educadores e educadoras das escolas em assentamento de reforma agrária.

Num primeiro momento, as discussões precisaram ser iniciadas, tanto em âmbito nacional quanto no Estado do Ceará e, nesse sentido, foram realizados vários encontros estaduais. Silva (2016) pontua que foram 03 eventos ocorridos ainda da década de 1990 e outros 05 no período de 2012 a 2016.

Buscando centrar a discussão no que diz respeito à educação, pontua-se que o MST/CE desenvolveu suas atividades mais ou menos no mesmo ritmo das conquistas nacionais. Assim, a Educação do Campo no Ceará dá seus primeiros passos ainda na década de 1990, especificamente em 1999, segundo Carvalho (2006). É quando se dá o primeiro convênio entre Estado, PRONERA/INCRA e as universidades públicas.

Na época, o assunto em voga era a Educação de Jovens Adultos (EJA) dos assentamentos, por conta dos dados alarmantes de analfabetismo, distorção idade-série e de jovens fora da escola. Essa foi uma luta iniciada pelo MST/CE ainda em 1997, quando o movimento ocupa a sede da Secretaria de Agricultura em Fortaleza, tendo como pauta um novo projeto produtivo para os assentamentos e a alfabetização dos jovens e adultos. (SILVA, 2016, p. 84). Nessa ocupação inicia-se um processo formativo com os jovens e adultos, objetivando alfabetiza-los.

Já em 1998, mesmo ano de criação do PRONERA, o MST e seu Setor de Educação tentam uma mobilização junto às universidades públicas para que assumissem, junto ao movimento, a continuidade das ações de alfabetização. Nessa conjuntura, iniciou-se algo novo no Ceará, uma coparceria entre o MST, PRONERA/INCRA e três universidades públicas – Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (UECE) e

Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA) – para a oferta de alfabetização aos jovens e adultos dos assentamentos da reforma agrária do Ceará.

O PRONERA, como apregoado em seu manual de operações (2016)²², tem como método de efetivação o estabelecimento de parceiras, mas o Ceará torna-se, naquele momento, o único a tentar uma parceria em conjunto com três universidades assumindo a formação em EJA. Carvalho (2006) pontua que o objetivo da coparceria era atender a demanda formativa dos assentamentos, sendo difícil se a coordenação da formação fosse concentrada em apenas um local:

A iniciativa da UFC em conclamar a UVA e a UECE para um projeto articulado foi pioneira. Nas primeiras reuniões, conforme explicou a profa. Ângela Terezinha de Souza da UFC, que mobilizou as demais IES, pretendia-se uma ação complementar nas regiões interioranas, pois como a UVA atuava predominantemente na Zona Norte do Estado e a UECE, no Sertão Central, Zona Sul e até na Norte, estariam mais próximas das salas de aulas, nestas áreas, possibilitando melhor acompanhamento. A UFC, por não ter *campi* nos demais municípios do Estado, ficaria responsável pela Região Metropolitana de Fortaleza (RMF) e outras localidades mais próximas. (CARVALHO, 2006, p. 153-154).

Houve, entretanto, grande dificuldade em efetivar a formação como o planejado, por conta da diminuição do financiamento previsto e da demora na liberação do orçamento. Carvalho (2006) salienta, trazendo o depoimento de uma de suas entrevistadas que, o que houve, na verdade, é que o PRONERA não foi uma política pensada pelos governantes. Foi, na verdade, fruto das reivindicações dos movimentos populares do campo. Nesse sentido, não foi incluído no orçamento, não havia uma verba definida para a efetivação do programa, que estava em vigor há pouco mais de um ano. A autora acentua que

[...] a construção de uma política pública baseada na iniciativa da sociedade civil é uma possibilidade que requer pressões, mobilizações e pode iniciar-se com programas, mas, para constituir-se plenamente, exige universalidade; a relação de parceria no PRONERA exprime um diálogo entre sociedade civil e Estado na qual se conflitam poderes, interesses, autonomia, denotando uma democracia ainda não consolidada; a luta da sociedade civil, notadamente o MST, contra as propostas neoliberais, garante um espaço de autonomia mediante o qual consegue imprimir no Estado suas marcas, porém exige-lhe reconhecimento dos seus direitos e não deixa de exercer uma ação crítica. (CARVALHO, 2006, p. 31).

Por conta desses contratempos, a coordenação do programa no Ceará preferiu, com a primeira parte dos recursos, formar os monitores que iriam trabalhar nos municípios. Ocorreu que, a segunda parcela demorou muito para sair, desestimulando aqueles que haviam

²² Versão atualizada do manual de operações do PRONERA.

se comprometido com a formação. Além de que, por conta do tempo, algumas pessoas que trabalhavam no projeto nas universidades se formaram ou conseguiram outras oportunidades. Quando o restante dos recursos foi liberado, era insuficiente para formar a quantidade de pessoas previstas. Por conta disso, houve apenas 23 turmas de EJA em Canindé, acompanhadas pela UFC, formando cerca de 460 alunos.

No país todo havia um crescente interesse na Educação do Campo e houve no início do século XXI, após a efetivação do PRONERA, diversas conquistas importantes, dentre elas a promulgação das Diretrizes Operacionais em 2002, em 2003 cria-se o Grupo de Trabalho Permanente de Educação do Campo e em 2004 cria-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI no MEC. No ano de 2004 ocorre a Segunda Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, momento que, como apresentado na Seção 3 deste trabalho, iniciou-se o debate que salientava a importância da formação específica, inicial e continuada, de educadores e educadoras em educação do campo.

No Ceará, em 2003 há uma iniciativa por parte do MST, juntamente com a SEDUC para criar uma Articulação Estadual Por uma Educação do Campo e em setembro de 2004 ocorre o I Seminário Estadual Por Uma Educação do Campo, organizado pelo MEC em parceria com a SEDUC e MST.

Uma das pautas do evento foi o Curso de Graduação em Pedagogia da Terra. Fazia-se pressão para que fosse dado o início das aulas do curso, que foi lançado em janeiro de 2005 no Encontro de Articulação Estadual Por Uma Educação do Campo no Ceará. O encontro foi organizado pelo MST, tendo como parceiros a UFC, o INCRA/CE e a Fundação Konrad Adenauer (SILVA, 2016). O evento ainda tinha como objetivo discutir a criação na SEDUC de uma instância responsável pelos assuntos da Educação do Campo enquanto política pública.

No ano seguinte, 2006, ocorre o II Seminário Estadual de Educação do Campo. O principal objetivo desse encontro foi discutir a necessidade de elaboração de diretrizes específicas para a educação do campo no Ceará. Salienta-se que muitas das reivindicações feitas durante os eventos foram atendidas, mas não sem que houvesse pressão por parte do MST.

As discussões iniciadas no II Seminário permaneceram em pauta nos anos seguintes, culminando com a publicação, em 2008, da Resolução do Conselho Estadual de Educação n.º 426/2008, que regulamenta a Educação Básica na Escola do Campo, no âmbito do Estado do Ceará.

No que diz respeito à luta pela formação dos educadores e educadoras dos assentamentos, o Curso Pedagogia da Terra, iniciado em 2005 na UFC em parceria com o MST e o PRONERA, formou em 2009 um total de 88 estudantes das duas turmas iniciadas. Nesse período houve outro processo formativo, ocorrido entre 2006 e 2010. Trata-se de 06 turmas do curso de Magistério da Terra, parceria entre o MST e a UECE, voltado para o nível médio e que formou 107 estudantes.

O Ensino Médio ganhou espaço nas discussões e lutas pela educação escolar nos assentamentos de reforma agrária, principalmente com as jornadas e lutas do MST em 2007. É nessa efervescência das lutas que o movimento conseguiu que o Estado se comprometesse a construir escolas de ensino médio nos assentamentos de reforma agrária.

Com essa conquista, o MST/CE, através do Setor de Educação, inicia os debates para construção coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas. Em 2010 são abertas quatro escolas: uma no Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema; uma no Assentamento 25 de maio, em Madalena; uma no Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa, e, uma no Assentamento Maceió, em Itapipoca.

No mesmo ano o governo do Estado designou, na SEDUC, uma equipe para tratar das ações da política de Educação do Campo. Em 2011, após passar por uma reestruturação, criou-se a Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem – CODEA e, dentro do Setor de Diversidade e Inclusão Educacional, uma equipe específica para coordenar as ações de Educação do Campo no Estado. Estabelece-se assim uma parceria contínua do MST com a equipe de Educação do Campo da SEDUC.

Há hoje, no Ceará, oito escolas de ensino médio em áreas de assentamento da reforma agrária. São elas:

EEM Francisco de Araújo Barros, Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema;
 EEM João dos Santos Oliveira (João Sem Terra), Assentamento 25 de Maio, em Madalena;
 EEM Florestan Fernandes, Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa;
 EEM Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor), Assentamento Maceió, em Itapipoca;
 EEM Padre José Augusto Régis Alves, Assentamento Pedra e Sal, em Jaguaretama;
 EEM Filha da Luta Patativa do Assaré, Assentamento Santana da Cal, em Canindé;
 EEM Fideles de Moura, Assentamento Bonfim Conceição, em Santana do Acaraú;
 EEM Francisca Pinto, Assentamento Antônio Conselheiro, em Ocara. (SILVA, 2016, p. 11, notas de rodapé 1 e 2).

Há ainda, quatro escolas em construção, uma em Quixeramobim no Assentamento Canaã, uma em Mombaça no Assentamento Salão e duas em Canindé, nos Assentamentos Logradouro e Conceição.

São conquistas consideráveis e significativas para a Educação do Campo no Ceará, mas não se pode negar que está longe do ideal. Como pontuada no início dessa seção, o MST tem inserção em cerca de 180 assentamentos dos 457 existentes no Estado, em apenas 8 assentamentos de reforma agrária há escola de ensino médio com proposta diferenciada.

Para avançar nas discussões, faz-se necessário apresentar, ainda que de maneira sucinta, como essas escolas têm se organizado, com objetivo de compreender, mais adiante, as contribuições da luta pela reforma agrária para a formação em serviços dos professores do campo que atuam nessas escolas.

Como se tem tentado demonstrar nesse trabalho, o movimento por Educação do Campo luta por uma escola diferente daquela que outrora fora ofertada aos povos do campo. Diferente porque propõe um novo projeto de educação, vinculado à realidade, ao trabalho agrícola, mas que seja um local onde o aluno possa acessar os conteúdos e conhecimentos mais avançados elaborados pela humanidade. Dentro dessas perspectivas e no que o MST coloca como sendo uma escola de assentamento, a escola do campo do Ceará tem pensado e repensando sua estrutura e seu projeto pedagógico. Segundo dados de 2016 da SEDUC:

A Secretaria da Educação do Estado (Seduc), em permanente diálogo com os gestores, professores e servidores dessas escolas e, ainda, com o setor de Educação do MST, vem apoiando o desenvolvimento de ações no âmbito da organização curricular destas unidades, contribuindo para a caracterização de uma proposta pedagógica que reflita a identidade e cultura camponesas. (SEDUC, 2016, p. 01).²³

As discussões vêm ocorrendo desde 2012 com os diversos representantes que compõe a escola do campo, a comunidade e a equipe de Educação do Campo da SEDUC. Algum dos avanços é apresentado pela SEDUC:

Nessa perspectiva, na Matriz Curricular, conforme dispõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, no art. 28, incisos I, II e III, foram assegurados três novos componentes curriculares: Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas, Práticas Sociais e Comunitárias e Projetos, Estudos e Pesquisas – o que implicou em aumento na carga horária, passando para 3.960 horas (sendo a base nacional comum com 2.760 horas e a parte diversificada com 1.200 horas), ensejando a oferta de tempo integral para dois dias em cada turma. Esse trabalho subsidiará a formulação de referenciais curriculares e operacionais para as escolas de ensino médio do campo. (SEDUC, 2016, p. 01)

Essa reorganização do tempo da escola do campo atende, por exemplo, ao 2º e 8º artigo da Resolução CEE n.º 426/2008, quando apregoa que

²³ Documento disponível no site (seduc.ce.gov.br), intitulado Educação do Campo - Ações e programas.

Art. 2º - A adoção das diretrizes de que trata o “caput” do artigo anterior implica o redimensionamento dos projetos institucionais e pedagógicos das escolas do campo, para adequá-los às diretrizes curriculares da Educação Básica, incluindo os diferentes níveis e modalidades: educação infantil, educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação técnico-profissional - e da formação de professores, em nível médio na modalidade Normal, e em nível superior nas licenciaturas. [...]

Art. 8º - O currículo, na escola do campo, deve seguir a base nacional comum e parte diversificada, e considerar as especificidades locais e regionais em todas suas dimensões, com foco na dinâmica que se estabelece nesse ambiente, a partir da convivência com os meios de produção e com a cultura (CEARÁ/CEE, 2008, p. 2).

Nesse sentido, tem havido um esforço do MST para que suas propostas sejam postas em práticas nessas escolas do campo de ensino médio, garantindo que os princípios contidos em seus cadernos e boletins de educação sejam atendidos e que, assim, seja possível contribuir com a transformação da realidade das populações rurais. Não se está aqui atribuindo à escola um caráter salvacionista, mas acredita-se que está possa contribuir com desenvolvimento integral dos estudantes, desde que, compreendendo os limites postos pela sociedade capitalista, lute por um novo projeto de educação.

É neste prisma que o MST, juntamente com a equipe de Educação do Campo da SEDUC, tem acompanhado o desenvolvimento das atividades nas escolas, assim como a elaboração coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cada uma delas. É importante considerar que cada escola possui uma particularidade, que se relaciona ao ambiente em que está inserida. Nesse sentido, acredita-se que cada PPP guarda as singularidades das escolas do campo de ensino médio em assentamentos de reforma agrária do Ceará.

No que diz respeito à formação dos educadores e educadoras das escolas, documentos da SEDUC apontam que os Encontros Estaduais de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (EEERA) e as semanas pedagógicas das escolas têm se constituído como momentos formativos:

A Codea/Diversidade e Inclusão Educacional vem envidando esforços desde 2011 para apoiar a realização das Semanas Pedagógicas das escolas do campo, atendendo a demandas de seus gestores e corpo docente, bem como do setor de educação do MST que acompanha o processo de implementação do projeto das escolas do campo. Dentre as atividades das Semanas Pedagógicas destacam-se a melhoria das práticas pedagógicas, a reorganização curricular do ensino médio de tempo integral dessas escolas; os avanços e as dificuldades até o momento enfrentados e o planejamento dos processos pedagógicos, a partir do inventário da realidade e dos componentes integradores do currículo da escola. (SEDUC, 2016, p. 05).

Nesse sentido, compreende-se que há uma disputa na formação dos professores que atuam nas escolas do campo, entre as determinações da SEDUC, enquanto órgão

responsável pela Educação no Estado do Ceará, e o MST, movimento social que articula o direito à educação na luta pela terra. Caldart (2016, p. 04, nota de rodapé n.º 8) apresenta que essa disputa está presente desde o conceito de educação do campo: “É assim que se pode entender, por exemplo, que secretarias de estado da educação tenham coordenações ou departamentos com esse nome, por vezes com objetivos contraditórios. Isso reafirma historicamente o conceito e, ao mesmo tempo, o insere na disputa ideológica entre as classes: vida real!”.

A autora ainda salienta que:

A falta de clareza histórica sobre essa composição de princípio tem levado, nos parece, a algumas manifestações ou compreensões equivocadas. Há quem esteja afirmando que a EdoC é das universidades ou que é “coisa do governo”. Ou que é um ideário abstrato, de autores, a ser seguido ou criticado. Precisamos ajudar a quem vai entrando nas ações identificadas por esse nome, para que entenda as várias dimensões dessa dialética de constituição da EdoC. Pela densidade do fenômeno da realidade que identifica, a EdoC se forjou como um *conceito*, que já de início demarcou um confronto às políticas de “educação rural” e às relações sociais que a configuraram historicamente. Como conceito pode ser apropriado (e também subvertido ou recriado), como todos os conceitos, por qualquer pessoa em qualquer lugar de atuação.

O fato de que hoje muita gente usa a expressão “Educação do Campo”, escreve ou pesquisa sobre ela, faz seminários sobre esse tema, nos indica a importância política e teórica da construção ou da base material do conceito, mas não pode ser confundido com a própria EdoC, especialmente se ela for entendida, em essência, como uma *associação de luta dos trabalhadores*, de suas organizações, seus intelectuais orgânicos. Isso não quer dizer que as diferentes ideias sobre EdoC, e principalmente as críticas feitas com densidade política e rigor teórico, não devam ser consideradas, visando as sempre necessárias “depurações” no movimento real que a constitui. (CALDART, 2016, p. 04).

Considera-se, dentro desse contexto, que as semanas pedagógicas e os Encontros Estaduais também têm o objetivo de formação de quadros políticos para atuar nos assentamentos e nas escolas, o que implica uma vinculação dos professores com a realidade do assentamento em que a escola está inserida. Ainda, podem configurar-se como momento que recuperam e reafirmam as bases da Educação do Campo, como conceito e como luta dos trabalhadores do campo.

6 CONCLUSÃO

O objetivo geral desse trabalho foi analisar as contribuições do MST e da luta pela reforma agrária para a formação dos professores das escolas do campo de Ensino Médio em áreas de assentamento do Ceará. Para tanto, buscou-se compreender a questão agrária brasileira e, dentro dessa discussão, a luta pela reforma agrária e o surgimento do MST no Brasil. Depois, fez-se um estudo na legislação educacional da especificidade da educação do campo e da formação dos professores do campo. Com isso, foi possível apresentar nos Resultados e Discussões desta pesquisa, ainda que de maneira breve, como tem se estruturado a Educação do Campo no Ceará.

Buscando responder ao questionamento suscitado pelo objetivo geral, pode-se afirmar que na luta pela terra, a Educação do Campo emerge, em meados da década de 1980, como um novo projeto de educação e de desenvolvimento para o campo. É um projeto de educação que inicia da necessidade de escolas nos assentamentos, mas ultrapassa os limites postos pela educação escolar institucionalizada na sociedade moderna e reafirma uma educação que seja emancipadora, que não se limite ao espaço físico da escola.

Observou-se que essas características – e muitas outras – são postas nos textos resultantes dos eventos que discutiram inicialmente a Educação do Campo, como por exemplo, os textos do I ENERA (1997) e da Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (1998). As concepções também aparecerem nos cadernos e boletins do MST, material produzido para divulgação entre os educadores e educadoras dos assentamentos de reforma agrária, compilados no Caderno de Educação n.º 13, publicado em 2005, intitulado *Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990 - 2001*.

Os estudos, ainda iniciais, apontam para a necessidade de contínua luta para que os direitos e as reivindicações dos trabalhadores rurais sejam atendidos de maneira efetiva. Na Educação do Campo e na formação de professores para atuar nas escolas do campo de ensino médio há que se pensar e lutar por cursos de graduação nas diversas áreas do conhecimento, tendo como enfoque a educação do campo. Essa luta torna-se essencial já que, como evidenciado na história da Educação do Campo no Ceará, não há ainda cursos de fluxo contínuo, de vestibular anual ou semestral para a formação inicial de professores em nível de graduação.

Desde 2004, com a conquista do Curso de Pedagogia da Terra na UFC e depois, em 2011, com a primeira turma de Licenciatura em Educação do Campo na UECE de Limoeiro do Norte, o que tem havido são iniciativas pontuais de formação, em sua maioria

parcerias entre MST, PRONERA e as universidades públicas. Essas parcerias são marcadas pela escassez e dificuldade de recursos, que muitas vezes atrasam e prejudicam o processo formativo dos futuros professores.

Nesse sentido, as ações realizadas pelo MST nas oito escolas do campo de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará têm se apresentado como única alternativa de formação em educação do campo dos professores já em serviço, utilizando as semanas pedagógicas e os encontros estaduais para efetivar essa tarefa.

Cabe considerar que, a escola do campo não difere da escola localizada na cidade, no que diz respeito às áreas do conhecimento estudadas. O diferencial está na parte diversificada, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, que atende às especificidades da realidade de cada assentamento onde as escolas estão localizadas. Outro diferencial tem sido a alteração dos tempos e espaços das escolas, organizadas de acordo com as tradições organizativas do próprio MST: tempo formação e mística; tempo aula; tempo estudo individual; tempo estudo e pesquisa; tempo trabalho; tempo oficinas e atividades culturais; tempo seminário; tempo organicidade e tempo pedagógico.

Salienta-se que, nos limites postos pelo tempo de pesquisa e pela complexidade que o objeto de estudo apresentou, concluí-se este trabalho com muitos questionamentos e poucas afirmativas. Há um limite histórico importante a ser ressaltado, que diz respeito à história recente das escolas do campo de ensino médio no Ceará. Encontrou-se apenas o trabalho realizado por Silva em 2016 sobre a realidade e a organização dessas escolas que existem apenas desde 2010.

Considera-se, por outro lado, que este trabalho dá as bases dos fundamentos necessários para continuação dos estudos, almejando responder os diversos questionamentos suscitados no processo de pesquisa. No que diz a formação dos professores das escolas do campo, formulou-se como questionamentos: quais os limites da formação continuada dos professores das escolas do campo de ensino médio localizadas em áreas de reforma agrária do Ceará? Quais as possibilidades que esses limites apontam? Os estudos futuros pretendem aprofundar essas questões, tendo como horizonte contribuir com a práxis das escolas do campo do Ceará, bem como com o processo formativo dos professores.

Nesse sentido, foi possível concluir, através dos dados obtidos que a formação continuada dos professores do campo tem ocorrido nos espaços formativos amplos do MST, como é o caso dos Encontros Estaduais e Semanas Pedagógicas. Tem-se como hipótese que a proposta pedagógica das escolas está em constante construção, dado que é um fenômeno recente na história da educação (21 anos de Educação do Campo (1997- 2018) e 08 anos de

escolas do campo de ensino médio nos assentamentos de reforma agrária do Ceará (2010 - 2018)).

Há, pois, que se investigar, de maneira mais aprofundada, como tem se organizado essas escolas do campo no Ceará, no que diz respeito aos tempos, espaços, proposta pedagógica, infraestrutura, recursos humanos e materiais. Ainda, é preciso pontuar que o momento atual apresenta uma tarefa histórica, que é investigar os desafios postos aos movimentos sociais que lutam pela reforma agrária, a exemplo do MST, diante do avanço do capitalismo no campo, por meio do discurso do agronegócio e do desmonte das políticas de educação.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Maria F dos S. Educação do campo e formação de professores: construção de uma política educacional para o campo. **Ci. & Tróp.**, Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010.
- ALENTEJANO, Paulo. Modernização da agricultura. In: CALDART, Roseli S; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.
- AUED, Bernardete Wrublewski. Nos Caminhos da Cisão (1986). In: STEDILE, João Pedro. (Org.). **A questão agrária no Brasil: história e natureza das Ligas Camponesas 1954 -1964**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- BOTTOMORE, Tom (Org.). **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- BRASIL. Portaria n.º 10 de 1998. **Institui o Programa Nacional de Educação na áreas de Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília: MDA, 1998.
- BRASIL: **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: CNE, 2001.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Grupo Permanente de trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**. Brasília: MEC, 2003.
- BRASIL. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília: MDA, 2004.
- BRASIL. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Brasília: MDA, 2010.
- BRASIL. **Documento Orientador do Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO**. Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. **Manual de operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**, atualizado pela Portaria/INCRA/ n.º 19. Brasília: MDA, 2016.
- BRASIL. Decreto n.º 8.752 de 9 de maio de 2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2016.
- CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, v. 7, n. 1. Rio de Janeiro, p. 35-64, mar./jun., 2009.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. Castagna (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MEC/MDA, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

CALDART, Roseli S; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. **Educação do campo**: Proneza, uma política pública em construção. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2006.

CARVALHO, Marise Sousa. **Realidade da educação do campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Bahia, 2011.

CEARÁ. **Resolução n.º 426 de 2008**. Regulamenta a Educação Básica na Escola do Campo, no âmbito do Estado do Ceará. Fortaleza, CE: CEE, 2008.

CHRISTOFFOLI, Pedro Ivan. Agroindústria. In: CALDART, Roseli S; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012

COTRIM, Gilberto. **História e consciência do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.

DELGADO, Guilherme. Capital. In: CALDART, Roseli S; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

- FRANK, Andre Gunder. A agricultura brasileira: capitalismo e mito do feudalismo. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A Questão Agrária no Brasil: O debate na esquerda: 1960 – 1980**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- GERMANI, Guiomar Inez. Condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro. **Geotextos**: revista da Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia. v. 1, n. 2, p. 115-147, 2006.
- IANNI, Octavio. **As origens agrárias do estado brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUHN, Ednizia Ribeiro Araújo. **Análise da política de educação do campo no Brasil: meandros do PRONERA e do PRONACAMPO**. 2015. 287f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- LEITE, Sergio Pereira; MEDEIROS, Leonilde Servolo. In: CALDART, Roseli S; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.
- LENIN, Vladimir. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012
- LIMA, Maria Aires de. **A Ação Escola da Terra no Ceará: uma análise da proposta de formação continuada dos educadores do campo e quilombolas**. 46f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2017.
- LUKÁCS, György. **Estética 1: La peculiaridad de lo estetico**. Traducido por Manuel Sacristán. Barcelona: Grijaldo, 1982. Vol. 1
- LUKÁCS, György. **Ontologia do ser social I**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.
- MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil: As lutas sociais no campo e seu lugar no processo político**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1981
- MARTINS, José de Souza. **O cativo da terra**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stiner; e do socialismo alemão em seus diferentes profetas, 1845-1846**. Tradução de Marcelo Backes. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista: organização e introdução**. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: livro 1**. 34. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

MENDONÇA, Sonia Regina. Extensão rural e hegemonia norte-americana no Brasil. In: **Revista História Unisinos**. v. 14, n. 2, maio/ago, 2010.

MOLINA, Monica C. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de Educação do Campo e desenvolvimento sustentável**. 150f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MORAIS, Clodomir Santos. História das Ligas Camponesas no Brasil (1969). In: STEDILE, João Pedro. (Org.). **A questão agrária no Brasil: história e natureza das Ligas Camponesas 1954 -1964**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST Escola**. Caderno de Educação nº 13. Documentos e Estudos 1990-2001. Edição Especial, ago. São Paulo, 2005. Disponível em: < <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/caderno-de-estudo/mst-caderno-da-educa%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-13-dossi%C3%AA-mst-escola-documentos-e-estudos-19>>. Acesso em 15 ago 2018.

PEREIRA, Mônica Cox de Britto. Revolução Verde. In: CALDART, Roseli S; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

PRADO JUNIOR, Caio. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTIAGO, Vandek. Francisco Julião, as ligas e o golpe militar de 1964 (2004). In: STEDILE, João Pedro. (Org.). **A questão agrária no Brasil: história e natureza das Ligas Camponesas 1954 -1964**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: M. A. BICUDO; C. A. SILVA JUNIOR (Org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abril, 2009.

SECRETARIA ESTUDUAL DE EDUCAÇÃO. **Educação do Campo**: ações e programas. 2016. Disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/desenvolvimento-da-escola/205-desenvolvimento-da-escola/diversidade-e-inclusao-educacional/educacao-do-campo/11295-educacao-do-campo>>. Acesso em: 10 ago 2018.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. **Trabalho e educação do campo**: o MST e as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

STEDILE, João Pedro e FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava Gente Brasileira**: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 3. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

STEDILE, João Pedro (org.) **A Questão Agrária no Brasil**: O debate tradicional: 1500 – 1960. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

STEDILE, João Pedro. Questão agrária. In: CALDART, Roseli S; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

STEDILE, João Pedro (Org.). **A Questão Agrária no Brasil**: Programas de reforma agrária 1946-2003. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

TAFFAREL, C. **Políticas públicas, educação do campo e formação de professores para a escola do campo**. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=881>>. Acesso em: 24 set 2016.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Maceió: EDUFAL, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. Brasília, 2007.