

ESCOLAS DO CAMPO DE ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: TERRITÓRIOS DE (RE)EXISTÊNCIA E DE FORMAÇÃO POLÍTICA DA JUVENTUDE CAMPONESA

High schools in Ceará: territories of (re)existence and political training of peasant youth

Kamila Costa de Sousa

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professora da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), atuando como docente do Curso de Pedagogia e coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Brasil

kamilasousa@uern.br

Celecina de Maria Veras Sales

Pós-doutora pelo Instituto de Ciências Sociais (ICS) da Universidade de Lisboa e Doutora em Educação pela UFC. Professora titular da UFC, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFC) e no Programa de Pós-Graduação de Avaliação de Políticas Públicas (UFC). Brasil

celecinavs@gmail.com

Recebido: 10.07.2023

Aceito: 15.09.2023

Resumo

O campo cearense historicamente tem registrado diversos conflitos e há mais de uma década identifica-se as lutas sociais camponesas em defesa de educação e escola para os sujeitos do campo. Os movimentos sociais camponeses, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), têm colocado na cena política, social e econômica brasileira, a necessidade do Estado garantir aos povos do campo o direito a educação e escola em seus contextos sociais, propondo a partir de suas experiências educativas e políticas, a educação do campo como perspectiva. Nesse sentido, o presente artigo busca compreender como as escolas do campo de ensino médio, conquistadas pelo MST para os assentamentos rurais de reforma agrária no Ceará, tornam-se territórios de (re)existência e de formação política da juventude do campo. Por meio de pesquisas qualitativas e de projetos de extensão realizados nas escolas do campo de ensino médio, compreende-se que estas conseguem promover a formação política dos jovens por meio da proposta educativa que se fundamenta na educação do campo e que apresenta uma base comum e diversificada no currículo e que constrói com os educandos uma compreensão crítica da realidade agrária no Brasil, e consequentemente dos seus assentamentos. Por meio da base diversificada, os jovens vivenciam na escola o trabalho camponês; a valorização da cultura camponesa e lutas sociais, gerando assim a organização política da juventude camponesa. Conclui-se que a escola do campo é um importante território de (re)existência da cultura camponesa, da luta pela terra, da organização da juventude camponesa, contribuindo para a elaboração dos projetos de vida dos educandos; sendo assim, território fundamental para a formação política da juventude camponesa cearense.

Palavras-chave: Educação e escola do campo, Juventude camponesa, Base diversificada, Assentamento rurais de reforma agrária.

Abstract

The countryside of Ceará has historically registered several conflicts. For over a decade, peasant social struggles have been identified in defence of education and schools for rural subjects. Peasant social movements, such as the Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), have placed in the Brazilian political, social, and economic scene the need for the state to guarantee rural peoples the right to education and school in their social contexts, proposing, from their educational and political experiences, rural education as a perspective. In this sense, this article seeks to understand how rural secondary schools, conquered by the MST for rural settlements of agrarian reform in Ceará, become territories of (re)existence and political formation of rural youth. Through qualitative research and extension projects carried out in rural high school schools, it is understood that these manage to promote the political formation of young people through an educational proposal that is based on rural education, that presents a common base and is diversified in the curriculum, and that builds with students a critical understanding of the agrarian reality in Brazil and consequently of its settlements. Through the diversified base, young people experience peasant work at school and the appreciation of peasant culture and social struggles, thus generating the political organisation of peasant youth. It is concluded that the countryside school is an important territory for the (re)existence of peasant culture, the struggle for land, and the organisation of peasant youth, contributing to the elaboration of students' life projects; therefore, it is a fundamental territory for the political formation of the rural youth of Ceará.

Keywords: Countryside education and school, Peasant youth, Diversified base, Rural agrarian reform settlements.

1. INTRODUÇÃO

O final da década de 1970 destaca-se por diversas lutas ocorridas no campo brasileiro, promovidas por agricultores e agricultoras sem-terra, que buscavam evidenciar os problemas agrários do país e que resultam em 1984 na organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Para Coletti (2005), o surgimento do MST se dá em decorrência do avanço do desenvolvimento do capitalismo na agricultura brasileira, o que gerou a expropriação e proletarianização dos camponeses, resultando em uma extensa migração para as cidades. Tal contexto evidencia outras problemáticas da questão agrária brasileira, como a concentração fundiária, a violência e miséria no campo.

Essas problemáticas mobilizaram diversos sujeitos do campo pelo país e no Ceará registra-se diversos conflitos no que se refere a posse e uso da terra, ao modo de produzir, ao tipo de produção e trabalho desenvolvido nesses contextos, como também a negação histórica dos direitos sociais aos povos do campo, como o direito a educação e escola de qualidade. De acordo com Diniz (2009) foi no processo de luta, iniciado no final dos anos de 1970, que os camponeses no Ceará compreenderam a dependência e o nível de miséria que viviam no sertão, decorrente da apropriação privada da terra, o que

negava aos sujeitos do campo o seu acesso. É nesse mesmo contexto, que se inicia também a organização do MST no Ceará.

Assim, no Ceará os conflitos agrários resultaram em violência no campo, mas também em conquistas de terras para fins de reforma agrária, sendo possível identificar assentamentos rurais do litoral ao sertão cearense, que ainda vivenciam cotidianamente outras lutas sociais para a garantia da produção familiar camponesa e da vida digna no campo. Entre estas lutas, ainda pulsantes, destacamos a luta por educação e escola para os sujeitos do campo, que sendo um direito básico, significa para os assentados e para o movimento social, não apenas o direito ao acesso a escolarização por meio do sistema de ensino, mas principalmente a efetivação da cidadania das mulheres, homens e diversas gerações que vivem nesses territórios e que por meio da educação poderão construir as transformações necessárias para a continuação da vidas nesses espaços.

Entendemos os assentamentos rurais não apenas como território que demarca uma área ou extensão de terra, pois esta perspectiva os reduziria apenas a conquista física/material da terra, mas partimos da compreensão de que os assentamentos rurais são territórios usados (SANTOS, 2001), logo espaços habitados (SANTOS, 1988), o que significa, a partir de Santos (2001), compreender que esses territórios são produtos das ações e relações humanas que lá se estabelecem, onde se criam identidades, sentidos, trocas, onde se dá o exercício da vida, como nos diz o autor.

Ao refletirmos sobre os conflitos no campo e negação dos direitos sociais às famílias camponesas, entendemos que essas problemáticas incidem diretamente na vida dos diversos sujeitos, mas são os jovens do campo que vivenciam diariamente a difícil travessia de lidar com as perspectivas de um futuro profissional próximo e a ausência de políticas públicas de educação, lazer, trabalho e renda para que possam construir seus projetos de vida nos espaços que habitam.

Desta forma, torna-se necessária a garantia dos direitos sociais e do reconhecimento da cidadania dos camponeses nos mais diversos territórios, pois a luta pela terra no Brasil não se efetiva apenas na conquista do assentamento, mas engloba dentre outras lutas a da educação. Mas, no que tange a perspectiva do MST e dos assentados, para esses territórios, não se quer uma educação bancária (FREIRE, 1987), que reproduza a cultura dominante (BOURDIEU; PASSERON, 1982) e que se manifeste como aparelho ideológico do estado (ALTHUSSER, 1980). O MST, a partir da sua experiência política, de lutas sociais que são também educativas, constroem uma

perspectiva outra de educação e que vem se opor a Educação Rural, que historicamente quando ofertada, se fez/faz presente no campo.

Iniciando o debate no ano de 1997 com a I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), ocorrido em Luziânia, Goiás, constrói-se a compreensão da Educação do Campo como proposta de educação para o campo brasileiro. Assim, pode-se inicialmente entender a Educação do Campo como perspectiva de educação que reconheça o lugar em que o sujeito do campo está, que considere a sua participação, as necessidades que possui, sejam estas humanas e sociais (CALDART, 2002). Nesta compreensão de educação, o campesinato, com seu modo de produção da vida, da cultura, do trabalho, com seus saberes e lutas, passam a ser o horizonte da formação e constituem dimensão fundante para se alcançar uma educação crítica, contextualizada e que contribua com a transformação da realidade do campo.

No Ceará, há mais de uma década, os movimentos camponeses, têm conquistado escolas do campo de ensino médio, totalizando no ano de 2023, dez escolas em funcionamento em assentamentos rurais de reforma agrária. A conquista das escolas resulta das lutas mobilizadas no estado e que sinalizavam a necessidade da garantia da continuidade dos estudos para os jovens em seus territórios, como também a necessidade de um currículo que dialogue com a vida dos assentados, em que a escola seja um espaço-tempo em que a vida camponesa seja debatida, organizada e potencializada.

Diante do exposto, o presente artigo busca compreender como as escolas do campo de ensino médio, conquistadas pelo MST para os assentamentos rurais de reforma agrária no Ceará, tornam-se territórios de (re)existência e de formação política da juventude do campo. O artigo se fundamenta teórico-metodologicamente nas pesquisas qualitativas desenvolvidas pelas autoras nas escolas do campo, considerando entrevistas, registros de diários de campo e na sistematização das experiências desenvolvidas em projetos de extensão promovidos pela Universidade Federal do Ceará (UFC), nos assentamentos de reforma agrária.

O artigo se encontra estruturado em cinco seções, iniciada por esta introdução. Na segunda seção, será abordado o conceito de educação do campo em diálogo com a proposta das escolas do campo de ensino médio no Ceará, onde será dada ênfase as concepções e organização do currículo escolar; em sequência, na terceira seção, apresentaremos uma breve discussão sobre a juventude do campo, problematizando alguns desafios vividos pelos jovens em áreas de assentamentos rurais. Na quarta seção,

será apresentada uma compreensão sobre as contribuições das escolas do campo de ensino médio no Ceará, para a re(existência) e formação política da juventude do campo. Por fim, na quinta e última seção, serão apresentadas algumas considerações sobre as reflexões apresentadas no artigo.

2. ESCOLAS DO CAMPO DE ENSINO MÉDIO NO CEARÁ: PERSPECTIVAS EDUCATIVAS PARA A FORMAÇÃO DOS(AS) JOVENS DO CAMPO

As discussões sobre educação em áreas de acampamentos e assentamentos de reforma agrária surgem no MST através das mulheres sem-terra, mães e professoras, que preocupadas com a educação de suas crianças, mobilizaram o MST para a compreensão da necessidade de se colocar a problemática como uma das bandeiras de luta do movimento (CALDART, 2003), mas conforme destaca Carvalho (2006) só em 1987 é criado o setor de educação no movimento; e em 1995 é que a educação passa a ser tratada no Programa de Reforma Agrária proposto pelo MST.

Ainda que uma proposta de educação não estivesse sistematizada pelo movimento no início da sua organização, as experiências de luta construídas pelo MST no campo brasileiro, gestou uma prática formativa política, crítica, engajada e comprometida com a realidade camponesa, o que promoveu e segue promovendo, para os sem-terra, uma leitura crítica, contextualizada, atualizada e alinhada a questão agrária brasileira. Assim, é possível perceber que o movimento em seu fazer político, pelos diversos estados brasileiros, conseguiu promover o entendimento das desigualdades sociais presentes no campo, proporcionando assim a educação política de diversos camponeses sem-terra.

As propostas educativas e contribuições da educação popular desencadeadas no Brasil através do Movimento de Educação Popular (MEP) com Paulo Freire, Movimento de Educação de Base (MEB) desenvolvido pela Igreja Católica, entre outras manifestações de educação popular, foram fundamentais para o entendimento do MST de que a educação tem um papel fundamental para a humanização e efetivação da cidadania das classes populares. A Pedagogia do Oprimido, escrita por Paulo Freire na década de 1960, contribuiu para a percepção da realidade educacional brasileira, quando por meio do conceito de “educação bancária”, o autor faz uma crítica contundente ao sistema de ensino brasileiro e a precária educação escolar ofertada ao povo, que não contribuía para que os sujeitos pudessem fazer a leitura das suas realidades, das opressões vividas por meio das relações de classe em uma sociedade

capitalista, discussões que contribuíram para que o MST conseguisse entender o papel social do movimento na educação dos povos sem-terra.

Assim, as experiências educativas do MST, que são políticas, nascem das lutas sociais, partem das contribuições da educação popular, assim como das pedagogias socialistas que orientam a proposta de sociedade defendida pelo movimento. Nessa perspectiva, o MST compreende a existência de uma pedagogia própria, fundamentada em seu fazer, na resistência ao latifúndio e ao agronegócio, nas ocupações que desenvolvem, nas conquistas e organização dos assentamentos, na proposta de produção de alimentos que defendem, na sociedade que acreditam e que buscam construir por meio do seu Programa de Reforma Agrária Popular.

Para Caldart (2012) a Pedagogia do Movimento, refere-se ao entendimento de que os sujeitos sociais coletivos (sem-terra), formam-se por meio das dinâmicas da luta social, na organização coletiva dos trabalhadores do campo, pois estes processos para a autora, são educativos e se fundamentam com base na práxis em que ao transformar o mundo o ser humano se forma e se transforma. Essas dimensões educativas e políticas são base para a perspectiva de educação que o movimento elaborará e defenderá como parte da luta por reforma agrária.

Mas, antes de falar da proposta concebida pelo movimento para a educação dos camponeses, é importante discutir, ainda que brevemente, sobre a histórica oferta de educação e escola na zona rural do país e suas características, para que então possamos entender a necessária defesa de educação e escola outras, para esses territórios.

Recuperamos assim, a discussão sobre a Educação Rural, no sentido de evidenciar algumas das fragilidades dessa concepção e as marcas históricas da negação de direitos que se registrou na trajetória da oferta da educação pública no Brasil. Quando tratamos da Educação Rural, é preciso compreender que nos referimos a oferta de educação que se identifica no país a partir dos anos de 1930, pois até então, não se manifestava no Brasil propostas e programas efetivos de escolarização para os povos do campo.

Assim, caracterizar a Educação Rural no Brasil é partir do lugar de negação, pois ainda que seja possível identificar experiências pontuais de escolarização, por exemplo desde o final do segundo Império, estas foram limitadas a uma pequena parcela da população, ou seja, a elite econômica e intelectual (FERREIRA; BRANDÃO, 2011). E

quando surgiram propostas mais amplas, estas privilegiaram os interesses daqueles que detinham o poder, seja político ou econômico.

Autoras como Calazans (1993), Damasceno e Beserra (2004) e Ribeiro (2015) sistematizam a trajetória da oferta de programas e propostas educativas para o Brasil Rural, revelando que essas propostas começam a se manifestar no país tardiamente e com objetivos muitas vezes relacionados a organizações internacionais, ou alinhados aos interesses de governantes e/ou latifundiários, que temiam perder a mão de obra no campo, em decorrência da migração dos agricultores para cidade em busca de maior qualidade de vida e acesso a direitos sociais, como a escola.

Desta forma, pode-se identificar no país que a Educação Rural se manifesta por meio da oferta de escolas precárias, que nem ao menos se efetivaram em todos os territórios rurais do Brasil. Escolas que não possuíam (e muitas ainda não possuem) uma proposta de educação que reconheça o território de vida dos camponeses, que se mostre comprometida com a forma de viver e trabalhar no campo, reproduzindo muitas vezes conhecimentos rasos, descontextualizados, sem uma reflexão crítica das opressões presentes no campo e muitas vezes reproduzindo estereótipos e dicotomias entre campo e cidade. Tal realidade, facilmente é identificada pelos índices históricos de analfabetismo no campo, o que nos levar a considerar que, mesmo as poucas propostas educativas realizadas no espaço rural brasileiro, sob a lógica da educação rural, não foram capazes de superar os problemas sociais que se agravaram com o curso do desenvolvimento histórico da sociedade camponesa.

Compreendendo essas fragilidades, que vão desde a concepção a oferta da educação rural, o MST e os camponeses passaram a denunciar o descaso existente no Brasil rural e para contrapor-se a esta perspectiva iniciaram o debate em prol de uma nova lógica de educação e escola que se construa de forma contra-hegemônica, em uma perspectiva de democratização do ensino de qualidade na oferta da educação e da escola e que seja comprometida com a transformação da realidade do campo.

Como dito anteriormente, é em 1997 com o I ENERA, que se inicia o debate mais sistematizado sobre a concepção de Educação do Campo construída na luta do movimento social camponês, por agricultores e agricultoras sem-terra, em diálogo com a sociedade civil organizada – que se articula em prol da defesa da educação pública – em que marcasse a construção de uma outra realidade para a educação do povos do campo.

Embora não consigamos tratar, neste artigo, de todas as conquistas legais, das políticas educacionais, programas, debates, eventos, secretarias, que surgem desde o I ENERA, queremos destacar a Resolução nº 426/2008, que regulamente a Educação Básica nas Escolas do Campo no Ceará e que por meio dela, se efetiva o compromisso do Estado do Ceará em construir escolas do campo de ensino médio em assentamentos de reforma agrária no estado.

As escolas do campo de ensino médio no Ceará, localizadas em assentamentos de reforma agrária, em sua maioria organizadas pelo MST, estão fundamentadas na perspectiva da educação do campo, ou seja, são escolas que reconhecem que a terra está, conforme Ribeiro (2015, p. 90) “no bojo das questões que vinculam a educação do campo ao trabalho agrícola e à luta pela reforma agrária”. Desta forma, a proposta desenvolvida pelas escolas do campo em estudo, partem do reconhecimento do campo, como território do trabalho, da produção de alimentos, de vida, de cultura e também como espaço de disputa e de lutas sociais.

Nos estudos desenvolvidos por Sales e Sousa (2016, p, 129) sobre as escolas do campo de ensino médio do Ceará, as autoras destacam que:

O termo escola do campo nasce da própria discussão da educação do campo; se a última é contra-hegemônica, a primeira também deve ser. Nesse sentido, as duas estão em uniformidade com o contexto de luta dos movimentos sociais. Assim, nas escolas do campo, concretiza-se o projeto de educação para a classe trabalhadora, originário no movimento de educação do campo.

Para a concretização do projeto de educação para a classe trabalhadora camponesa, as escolas do campo de ensino médio construíram seus projetos políticos pedagógicos em diálogo com o MST e com os assentados, como forma de construir uma escola que esteja de fato alinhada as necessidades humanas e sociais dos seus sujeitos, tornando a escola em um espaço-tempo de produção de conhecimentos e saberes contextualizados com a realidade social da qual faz parte.

Assim, nessas escolas do campo, a educação do campo se faz por meio do currículo que propõe uma base comum, onde os conhecimentos universais são pensados em diálogo com as especificidades da vida camponesa, em que a Geografia, por exemplo, possa discutir a questão agrária brasileira, para então pensar sobre o assentamento em que os jovens educandos estão; onde a História possa promover a leitura da realidade social do campo, recuperando a memória da luta de classes para pensar a trajetória humana e social e os desafios impostos historicamente aos camponeses; onde a Química e a Biologia possam debater as problemáticas

ambientais ocasionadas pelo uso abusivo de agrotóxicos pelo agronegócio, e assim promover novas práticas de preservação e cuidado com o meio ambiente, como novas possibilidades de produção. Pode-se dizer que a base comum do currículo das escolas do campo de ensino médio, anuncia a necessidade de um diálogo entre o conhecimento universal, científico, sistematizado historicamente pela humanidade e a realidade social dos camponeses.

No currículo proposto nestas escolas, também se identifica a presença da base diversificada, que expressa em sua construção dimensões indissociáveis entre a educação do campo e a vida no campo. Assim, a base diversificada apresenta três componentes curriculares nomeados como “Projetos, estudos e pesquisa” (PEP), “Organização do trabalho e técnicas produtivas” (OTTP) e “Práticas Sociais Comunitárias” (PSC), que conseguem mobilizar e promover na escola do campo o fortalecimento da cultura camponesa, a compreensão da vida e dos desafios existentes no campo, a organização dos sujeitos sem-terra e a valorização do trabalho socialmente útil, por meio da agricultura familiar camponesa.

Enfatizamos neste artigo algumas das dimensões e propostas presentes nestas escolas do campo, visto que não conseguiríamos abordá-las em sua totalidade e nem dar conta dos diversos fazeres educativos, da educação do campo, nessas instituições escolares. Assim, destacamos a luta social, o trabalho e a cultura camponesa, como dimensões expressas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e vivenciadas como matrizes de formação das juventudes do campo, tornando-se norteadoras das práticas educativas e políticas que são construídas e experienciadas pelos diversos sujeitos escolares. Desta forma, pode-se dizer que a proposta de ensino médio apresentada, se faz contra-hegemônica na medida em que estas escolas conseguem ultrapassar a ideia de escola como lugar de aquisição de conhecimento, para a compreensão de que a escola do campo é território vivo e de produção de conhecimento e formação política dos sujeitos do campo.

3. JUVENTUDE DO CAMPO E OS DESAFIOS DA CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA NOS ASSENTAMENTOS

Estudos desenvolvidos em contextos rurais, que promovem principalmente reflexões sobre os jovens que estão no campo, costumam com frequência revelar uma das problemáticas mais visíveis nesses espaços, que é a migração dos jovens, o que faz com que a juventude rural seja “[...] identificada como problema social da migração do campo

para a cidade” (CASTRO, 2009, p. 19). No Ceará, as pesquisas que já realizamos com jovens assentados, também trouxeram essa realidade, demonstrando que ainda no século XXI, existe de forma expressiva, o êxodo rural da juventude do campo para os grandes centros urbanos, como é o caso de São Paulo, ou ainda, para as cidades mais próximas aos assentamentos.

Sousa (2016) ao realizar pesquisa no Assentamento 25 de Maio, primeiro assentamento de reforma agrária conquistado no Ceará pelo MST, identificou que entre os jovens egressos da escola do campo (que eram os sujeitos da pesquisa), existiam jovens, em sua predominância do sexo masculino, que migraram para São Paulo, e que ao serem perguntados por eles, os jovens que permaneceram relatavam: “Eles foram pra São Paulo vender danone” (Vicente. Trecho de entrevista, realizada em dezembro de 2015).

Embora o estudo da autora citada não tenha dado ênfase aos percursos dos egressos fora do assentamento, pois se propôs trabalhar com os percursos dos que ficaram no campo após a conclusão do ensino médio na escola do campo, não era possível negar a ainda existente migração e problematizar as causas ainda latentes desse fenômeno. Mas, para este artigo, nos interessa resgatar algumas reflexões feitas pelos jovens entrevistados e que se tornam pertinentes para esta discussão, pois recupera não apenas as travessias, mas também as tentativas de construção dos projetos de vida dos jovens do campo.

Assim, os jovens que participaram do estudo (SOUSA, 2016), ao citarem o caso daqueles que migravam para São Paulo, refletiam que o trabalho desempenhado por eles na citada cidade, era pesado, pois os jovens precisavam subir e descer morro vendendo produtos laticínios e ganhando uma baixa remuneração, que não garantia uma sobrevivência digna na cidade. Para o jovem, muitos saem do campo porque não querem trabalhar na roça, por compreenderem que o trabalho na agricultura é pesado, no entanto Vicente também refletiu que o trabalho desenvolvido por aqueles que migraram era também pesado.

O jovem Vicente (19 anos em 2015) compreendia que os amigos migraram porque no assentamentos eles não tinham renda, mas ao mesmo tempo, conseguia elaborar uma compreensão sobre o trabalho e consequentemente sobre a condição de vida na cidade. Em sua entrevista, relatou que quase chegou a migrar também, para o mesmo lugar e para desempenhar o mesmo trabalho. No entanto, o envolvimento com a militância no MST, desencadeada por meio da escola do campo, o fez mudar os planos e naquele

momento seus projetos de futuro dialogavam com o trabalho na agricultura familiar camponesa e a permanência no assentamento e na participação no movimento social.

A construção dos projetos de vida das juventudes do campo se relaciona com a condição estrutural e material que o campo dispõe, assim, havendo oportunidades de estudo, lazer, trabalho com renda, saúde, entre outras necessidades sociais, o campo pode se tornar uma possibilidade de escolha futura para os jovens. No entanto, se o campo permanece sendo um lugar de negação de direitos, como historicamente identificamos, a juventude rural encontra a migração como alternativa para efetivação dos seus projetos.

Com a presença dos movimentos sociais no campo, como o MST, o campo avança na organização dos jovens, que passam a compreender que são também sujeitos sem-terra e que precisam estar atentos aos interesses do capital para com seus destinos, expressos nestas negações que os encaminham muitas vezes para a vivência do trabalho precário. Essa percepção contribui para que os jovens possam integrar-se à luta pela terra e reforma agrária popular e que possam construir caminhos diversos de participar e fazer política.

Sales (2006), em sua pesquisa com as juventudes de assentamentos de reforma agrária, participantes do MST, identifica que os jovens conseguem fazer política no seu cotidiano no campo, conquistando e construindo espaços de fala, antes não existentes, conseguindo assim dar visibilidade as pautas próprias da juventude do campo. A conquista desses espaços, lugar de fala e de visibilidade das demandas juvenis, corrobora para a transformação do campo, para que este possa ser um lugar possível de construção dos projetos de vida juvenis para aqueles que pretendem permanecer nos assentamentos rurais.

A organização da juventude do campo, seja por meio dos movimentos sociais, dos sindicatos rurais, ou em partidos políticos, entre outras formas, que possibilitem a construção de pautas políticas, são fundamentais para trazer à tona, para a sociedade brasileira, os desafios ainda vivenciados por jovens camponeses no país e para assim se construir as lutas, que poderão resultar na conquistas de políticas públicas que possam transformar os territórios juvenis.

Com a conquista das escola do campo de ensino médio no Ceará, a juventude do campo passou a ocupar um lugar central na proposta da escola, pois se a escola entende que o campo é um lugar possível para produção e reprodução da vida – mas que este campo está em permanente disputa e vivencia diversas contradições e exclusões próprias

da sociedade capitalista – a educação do campo proposta pela escola, por meio do seu currículo e da produção educativa vivenciada nos mais diversos espaços-tempos formativos na escola, precisam possibilitar aos jovens não apenas o entendimento crítico do real, mas também construir os caminhos, as ferramentas, as alternativas para a transformação desse real.

Assim, a escola do campo idealiza a juventude em seu potencial transformador e entende que é ela, a própria escola por meio do ensino e da educação que constrói com os demais sujeitos escolares, que precisará “plantar a semente”, “organizar”, “regar” e “colher” os frutos, que se manifestam nos processos de engajamento e organização dos jovens na própria escola, em seus assentamentos e/ou na resistência e lutas camponesas do estado. Para a escola, é importante que os jovens entendam o papel social que possuem para a continuidade da luta pela terra, que transcende as gerações de camponeses e que se atualiza, à medida que o neoliberalismo avança no campo, demandando novas articulações com a sociedade brasileira e construindo assim os caminhos para efetivar a Reforma Agrária Popular no país.

As escolas do campo de ensino médio passam a ser espaço de formação e de organização política dos seus jovens educandos, pois ao possibilitar o acesso ao conhecimento universal sistematizado em diálogo com os saberes populares do campo, valorizando a cultura camponesa e promovendo a educação por meio do trabalho produtivo, consegue desmitificar e desconstruir os discursos existentes sobre a produção agrícola do campesinato, assim como superar os estereótipos sobre o trabalho do camponês, que começa a se tornar, inclusive, o projeto de vida de alguns egressos, como a pesquisa desenvolvida por Sousa (2016) também revelou.

4. AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESCOLAS DO CAMPO DE ENSINO MÉDIO NO CEARÁ, PARA A RE(EXISTÊNCIA) E FORMAÇÃO POLÍTICA DA JUVENTUDE DO CAMPO

As Escolas do Campo se configuram como avanço para a formação dos/as jovens das áreas de assentamentos rurais, uma vez que estas são construídas sob a concepção que a educação deve ser contextualizada e privilegie o saber dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Em uma sociedade cada vez mais urbanizada, tem sido um grande desafio para as escolas do campo recuperar no seu currículo e no cotidiano escolar, a memória da cultura camponesa e a importância da Reforma Agrária para sobrevivência dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Nessa perspectiva, os/as jovens estudantes vivenciam na escola a dinâmica dessa educação

fincada nas raízes camponesas, mas também experimentam fora da escola, outros tipos de interações quando se conectam com a cidade e com as redes sociais.

Os percursos desses jovens vão se delineando quando estes compreendem que o campo, é um território de diversidades, tanto geográficas como de expressões humanas, portanto, o território não é fixo, mas é dinâmico, sempre em processo, em mudança. Recuperamos o diálogo com Santos (2006, p. 13), pois para o autor o território é “o lugar em que desembocam todas as ações, todas as paixões, todos os poderes, todas as forças, todas as fraquezas, isto é, onde a história do homem plenamente se realiza a partir das manifestações da sua existência”.

A discussão de território é muito cara para pensar os/as jovens em seu movimento cotidiano dentro e fora da escola, compreendendo como esses jovens significam seus espaços, desenham seus mapas de desejos, constroem sua formação e demarcam sua territorialização. Dessa forma, é importante entender que:

[...] não há território sem territorialidade, não há território sem que tenha havido um processo de territorialização. [...] A territorialidade está configurada por um conjunto de relações materiais e simbólicas que emprestam sentido à constituição/construção/ produção/invenção/criação de um determinado espaço. Assim, não há território/territorialidade que não tenha sido obra da sociedade fazendo história por meio do espaço, se geografizando (PORTO-GONÇALVES; SILVA 2011, p. 2).

No espaço da escola do campo os/as jovens convivem cotidianamente com um conjunto de projetos que propiciam o diálogo entre saberes científicos e os saberes populares construídos historicamente pelo campesinato. O PPP oferece possibilidades de novos conhecimentos quando traz para discussão a agroecologia enquanto ciência e prática sócio-cultural popular e que pode contribuir com o processo de transformação do campo e da sociedade, ou quando proporciona aos estudantes um retorno a história da conquista da terra, e dessa forma apresenta os “heróis anônimos”, que Certeau (1994) denomina aquele que subverte a ordem estabelecida, que aos poucos ocupa o centro das cenas científicas. Esse diálogo cria interações, apresenta experiências que vai além do currículo formal e incentiva os/as jovens a se apropriarem ou se reapropriarem do campo, como um espaço vivido, espaço social, cultural.

As disciplinas da base diversificada aproximam os/as jovens dos valores camponeses, quando coloca componentes integradores do PPP, como a OTTP, PEP e PSC, citados em seção anterior. Na escola do campo os/as jovens são impelidos a desenvolver pesquisa em seus assentamentos, e dessa forma, aprimoram seu olhar sobre sua própria realidade. A dinâmica da escola estabelece também o diálogo com a

comunidade e com os movimentos sociais, colocando em pauta os acontecimentos que envolve a sociedade. E é nessa prática coletiva, comunidade, escola e movimentos sociais que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1997, p. 25), sempre tendo o educando e seus interesses como sujeito principal do processo educativo.

Essa formação que envolve diálogo de práticas e saberes voltado para realidade do campo, que valoriza os saberes dos jovens e ao mesmo tempo dialoga com conhecimentos universais, cria possibilidades para que o/a jovem educando/a possa construir conhecimentos críticos, fortaleça seu pertencimento e contribua com a educação democrática. Nesse sentido, ser estudante da escola do campo, significa ter formação política que prepara para exercício da cidadania, para participar da vida pública e ter autonomia.

A participação política dos/as jovens estudantes “cria formas de resistência que perpassam desde as questões mais gerais do sistema excludente que gera desigualdades sociais até às questões do cotidiano vivenciadas por demais jovens pobres” (SALES, 2022, p. 43). É nesse processo de participação no núcleo de base da escola, na comunidade e no MST que os/as jovens criam seus territórios de resistência. Mas como os jovens produzem seus territórios? Como os corpos se movem nesses territórios?

Os territórios são recompostos pelas juventudes, sem fronteiras fixas, instituídas, seus territórios têm suas próprias demarcações. Os territórios dos/as jovens são os assentamentos, a escola, mas também são seus corpos, porque são territórios de significações e portanto, são povoados pela arte, por política, por afeto e desejos. E quando esses jovens estudantes se inserem no MST, criam territórios de resistência.

Ao longo dos anos, o MST vem se contrapondo à colonialidade e criando expressões de resistência ao ter posicionamentos e desenvolvido ações em uma perspectiva de alteridade. Principalmente, com relação a juventude, vem abrindo espaço para diversidade, e se somado a diversas lutas de outros movimentos específicos. (SALES, 2022, p. 29).

Os/as jovens no Movimento interagem com outros/as jovens e com outros territórios e dessa forma vão adquirindo saberes que espacializam sua forma de olhar o campo e suas lutas, fortalece sua territorialização e pertencimento. É também no MST o espaço em que os/as jovens têm possibilidades de vivenciar o território de resistência em rede, pela dimensão que o MST conseguiu estabelecer com ONGs, partidos políticos, artistas e com outros movimentos sociais nacionais e internacionais.

Nessa dinâmica da rede, as escolas não estão desvinculadas com o que ocorre fora do seu território, mesmo porque elas estão conectadas com a realidade, com os acontecimentos, com as lutas dos/as trabalhadores/as do campo, com as famílias, com a comunidade, com os movimentos sociais e com a movimentação dos jovens estudantes. Por essa conexão a escola do campo tem rompido com a lógica vertical em que a gestão, o corpo docente são os únicos a desenvolver o processo de formação, ao contrário, a escola expande seu papel de educadora.

Nesse processo educativo os/as jovens buscam autonomia para afirmação da vida, vivem experiências e práticas coletivas, criam espaços, que segundo Zibechi (2015) possibilitam desenvolver relações sociais diferentes das capitalistas hegemônicas, e são nesses espaços que os/as jovens têm liberdade para questionar as desigualdades, o racismo, a heteronormatividade, os padrões sexistas, homofóbicos. Contudo, esse processo só é possível quando os/as jovens, a escola do campo e o MST criam seus próprios territórios de resistência, e assim é também possível criar processo de r(e)xistência e formação. O território de resistência se contrapõe a negação do/a jovem, do pobre, do subalterno, como nos diz Zibechi (2014, p. 29-30).

Pero allí donde las identidades son negadas, inferiorizadas o devaluadas por la colonialidad del poder, el 'antiesencialismo' impide a los pueblos reconstruir sus identidades, sus saberes, sus formas de vida y sus conocimientos. Se convierte en parte del hecho colonial.

O território de resistência é criar possibilidades de vida, de luta, é reconhecimento do saber popular, da potência de organização, do poder e saber do coletivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolas do campo de ensino médio no Ceará, como discutido ao longo deste artigo, são conquistas dos camponeses cearenses, que na resistência ao latifúndio e ao agronegócio, reivindicam o direito a educação e escola como bandeira e dimensão importante da luta por reforma agrária. Ainda que a reivindicação por educação escolar pública não estivesse presente nas discussões no início da organização do MST, foram as práticas educativas, formativas e políticas do povo sem-terra na luta social, organizada pelo movimento, que construíram o entendimento de que reforma agrária e educação são indissociáveis.

A partir das experiências educativas, que são experiências de lutas, construídas pelo MST no campo brasileiro, foi possível então conceber a proposta de educação que passaria a integrar o Programa de Reforma Agrária Popular do movimento. Assim, a

Educação do Campo passou a ser a perspectiva de educação que se pretende promover nas áreas de assentamentos rurais e que também se materializa na conquista das escolas do campo.

As escolas do campo de ensino médio, conquistadas no Ceará, homenageiam em seus nomes intelectuais importantes para a luta de classes, como também camponeses, que em seus assentamentos e comunidades, são símbolos da resistência e do enfrentamento a concentração fundiária, que viola os direitos sociais das famílias sem-terra e o acesso à terra. Assim, a escola é símbolo da luta e memória viva de um campesinato que não se curvou aos latifundiários e que construiu e segue construindo, caminhos para poder existir na, e por meio da, terra.

Estas escolas do campo possuem o desafio de serem territórios da educação do campo, como também territorialidades dos diversos sujeitos do campo, entres estes os jovens. As escolas do campo de ensino médio são mais do que a garantia de acesso à educação básica e a escolaridade, estas se tornam territórios juvenis nos quais os jovens educandos conseguem produzir conhecimentos e saberes, vivenciar as lutas camponesas – que são suas e de suas famílias, potencializando na escola a mobilização e organização juvenil, que pode ser compreendida nas manifestações e ocupações que já participaram, mas também no cotidiano na escola e em seus assentamentos, onde vivenciam, recriam e ressignificam, a partir dos diálogos e experiências que constroem, a cultura camponesa e a vida no campo.

Concluimos que as escolas do campo de ensino médio, tratadas neste artigo, tornam-se territórios de (re)existência e de formação política da juventude do campo, por elaborarem e construírem, no diálogo com seus diversos sujeitos escolares – como os jovens, educadores, assentados, o próprio MST, a formação em nível médio imbricada a formação humana, que é cultural, social, política, contextualizada e crítica e que reconhece o campo e seu modo de vida como parte do currículo, da concepção de educação e da escola, assim se fazendo presente nas mais diversas vivências educativas. A escola do campo se torna para as juventudes do campo, espaço-tempo de possibilidades, pois ao serem também construtores desses territórios e ao vivenciarem as mais diversas formas de resistência camponesa, possam também elaborar novas formas de (re)existir, ao persistirem em existir, enquanto jovens, no campo.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980. 120p.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1982. 238p.
- CALAZANS, M. J. C. Para compreender a Educação do Estado no Meio Rural: traços de uma trajetória. In: DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J. (Coord.) **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.
- CALDART, R. Por uma Educação do Campo: Traços de uma Identidade em Construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p.18-25.
- CALDART, R. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n. 1, p. 60-81, 2003.
- CALDART, R. Pedagogia do Movimento. In: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 546-553.
- CARVALHO, S. M. G. de. **Educação do Campo**: PRONERA, Uma Política Pública em Construção. 2006. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- CASTRO, E. G. de *et al.* **Os Jovens Estão Indo Embora?** Juventude Rural e a Construção de um Ator Político. Seropédica: EDUR, 2009. 239p.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994. 351p.
- COLETTI, C. **A trajetória política do MST**: da crise da ditadura ao período neoliberal. 2005. 297 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre Educação Rural no Brasil: Estado da Arte e Perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, p. 73-89, 2004.
- DINIZ, A. S. **Trilhando caminhos**: a resistência dos camponeses no Ceará em busca de sua libertação. 2009. 240 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- FERREIRA, F. de J.; BRANDÃO, E. C. Educação do Campo: Um Olhar Histórico, uma Realidade Concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 9, p. 2-14, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 218p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. 148p.

PORTO-GONÇALVES, C. W.; SILVA, R. T. Da lógica do favor à lógica do pavor: um ensaio sobre a Geografia da violência na cidade do Rio de Janeiro. **Polis**, v. 10, n. 28, p. 323-356, 2011.

RIBEIRO, M. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 79-100, 2015.

SALES, C. M. V. **Criações Coletivas da Juventude no Campo Político**: Um Olhar sobre os Assentamentos Rurais do MST. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2006. 294p.

SALES, C. M. V. Jovens mulheres, resistência em movimento no fazer política. In: SALES, C. M. V.; SOUSA, K. C.; OLIVEIRA, J. A. (Org). **Juventudes**: formações em movimento. 1. ed. Cajazeiras: Edições AINPGP, 2022. p. 23-55.

SALES, C. M. V.; SOUSA, K. C. As escolas do campo do Ceará: conquista, direito e novas perspectivas para a juventude. In: FIGUEIREDO J. A.; VERAS, C. I. M. V.; LINS, L. T (Org.). **Educação popular e movimentos sociais**: experiências e desafios. Fortaleza: Imprece, 2016. p. 118-140.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. São Paulo: HUCITEC, 1988. 124p.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 5. ed. São Paulo: Record, 2001. 174p.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: SANTOS, M. *et al.* **Território, territórios**: ensaios sobre o ordenamento territorial. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUSA, K. C. **Percursos e projetos de vida das juventudes egressas da escola do campo**. 2016. 215 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

ZIBECHI, R. **Descolonizar**: El pensamiento crítico y las prácticas emancipatorias. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2014. 243p.

ZIBECHI, R. **Territórios em resistência**: cartografia política das periferias urbanas latino-americana. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. 173p.

Recebido: 10.07.2023

Aceito: 15.09.2023