

II PESQUISA NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: REPERCUSSÕES NO ESTADO DO CEARÁ

Relatório de Pesquisa



II PESQUISA NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: REPERCUSSÕES NO ESTADO DO CEARÁ

Relatório de Pesquisa



ipea

Governo Federal

Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão

Ministro interino Dyogo Henrique de Oliveira

ipea Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

Fundação pública vinculada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, o Ipea fornece suporte técnico e institucional às ações governamentais – possibilitando a formulação de inúmeras políticas públicas e programas de desenvolvimento brasileiro – e disponibiliza, para a sociedade, pesquisas e estudos realizados por seus técnicos.

Presidente

Ernesto Lozardo

Diretor de Desenvolvimento Institucional

Alexandre dos Santos Cunha

Diretor de Estudos e Políticas do Estado, das Instituições e da Democracia, Substituto

Antonio Ernesto Lassance de Albuquerque Junior

Diretor de Estudos e Políticas Macroeconômicas

Mathias Jourdain de Alencastro

Diretor de Estudos e Políticas Regionais, Urbanas e Ambientais

Marco Aurélio Costa

Diretora de Estudos e Políticas Setoriais de Inovação, Regulação e Infraestrutura

Fernanda De Negri

Diretor de Estudos e Políticas Sociais, Substituto

José Aparecido Carlos Ribeiro

Diretor de Estudos e Relações Econômicas e Políticas Internacionais, Substituto

Cláudio Hamilton Matos dos Santos

Chefe de Gabinete, Substituta

Cinara Maria Fonseca de Lima

Assessor-chefe de Imprensa e Comunicação

João Cláudio Garcia Rodrigues Lima

Ouvidoria: <http://www.ipea.gov.br/ouvidoria>

URL: <http://www.ipea.gov.br>

II PESQUISA NACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO NA REFORMA AGRÁRIA: REPERCUSSÕES NO ESTADO DO CEARÁ

Relatório de Pesquisa

ipea

Rio de Janeiro, 2016

EQUIPE TÉCNICA

Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)

Ministro Patrus Ananias de Sousa

Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)

Presidente Maria Lúcia de Oliveira Falcón

Diretoria de Desenvolvimento de Projetos de Assentamento (DD)

Diretor César Fernando Schiavon Aldrighi

Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania (DDE)

Coordenadora Raquel Buitrón Vuelta

Divisão de Educação do Campo (DDE-1)

Chefe Nelson Marques Félix

EQUIPE DE PESQUISA

Coordenação-Geral

Brancolina Ferreira – Coordenação de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Rural da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Coder/Disoc) do Ipea

Marcelo Galiza – Coder/Disoc/Ipea

Raquel Vuelta – Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania do Incra

Coordenação Técnica

Bernardo Mançano Rodrigues – Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial da Universidade Estadual Paulista

Júlio de Mesquita Filho (Unesp)

Mônica Castagna Molina – Centro Transdisciplinar de Educação do Campo da Universidade de Brasília (UnB)

EQUIPE TÉCNICA

Coordenação Regional da Pesquisa

Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo, professora do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (Prodema) e do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC)

Equipe de Elaboração do Relatório

Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo

Debir Soares Gomes

Kélia da Silva Aires

Francisco Clesson Dias Monte

Ivana Leila Carvalho Fernandes

Auxiliares de Pesquisa

Debir Soares Gomes

Kélia da Silva Aires

Mônica de Moura Barbosa

Auxiliares de Pesquisa Voluntários

Janaína Castro de Mendonça

Najla de Sousa Falcão

Rayon Lindraz Nunes

Geórgia Pitombeira Figueiredo

Equipe de Transcrição Grafemática

Karla Karolline de Jesus Abrantes

Janaína Castro de Mendonça

Mônica de Moura Barbosa

Najla de Sousa Falcão

Rayon Lindraz Nunes

Debir Soares Gomes

Kélia da Silva Aires

A pesquisa que deu origem a este relatório foi conduzida pela Coordenação de Desenvolvimento Rural da Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (Coder/Disoc) do Ipea e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), no âmbito do Subprograma de Pesquisa para o Desenvolvimento Nacional (PNPD), Programa de Mobilização da Competência Nacional para Estudos sobre o Desenvolvimento (Promob), Chamada Pública PNPD nº 111/2013.

As opiniões emitidas nesta publicação são de exclusiva e inteira responsabilidade dos autores, não exprimindo, necessariamente, o ponto de vista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ou do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão.

É permitida a reprodução deste texto e dos dados nele contidos, desde que citada a fonte. Reproduções para fins comerciais são proibidas.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
1 INTRODUÇÃO	9
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUESTÃO AGRÁRIA NO CEARÁ	10
3 AÇÕES DO PRONERA NO CEARÁ: DIVERSIFICAÇÃO E AVANÇOS	18
4 HISTÓRICO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E EXECUÇÃO DA PESQUISA.....	22
5 REPERCUSSÕES DO PRONERA NOS TRÊS ASSENTAMENTOS	41
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS	79
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	81
SIGLAS.....	82
ANEXO	84

APRESENTAÇÃO

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é uma política pública de educação do campo desenvolvida em áreas de reforma agrária pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. O programa nasceu em 1998 da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de reforma agrária, têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino.

Esta série de estudos tem como objetivo identificar, sistematizar e analisar as repercussões das ações do programa em diferentes dimensões da vida dos assentados: na escola, na dinâmica produtiva e sociocultural do assentamento, no movimento social, na universidade e nos órgãos públicos. Compreende-se que os dados quantitativos expressam a dimensão territorial do Pronera, enquanto a pesquisa qualitativa pode mostrar a efetividade dos desdobramentos das ações educativas na vida dos sujeitos. Se a educação é um ato de transformação individual e social, é importante compreender com profundidade que transformações foram provocadas pelo Pronera e o que elas significaram para os sujeitos do processo de escolarização e para os coletivos sociais e as instituições em que os sujeitos estão inseridos.

1 INTRODUÇÃO

O relatório ora apresentado integra a pesquisa nacional de avaliação das ações do Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (Pronera), intitulada II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (II Pnera). A pesquisa organizou-se em duas fases distintas e complementares: uma etapa de caráter quantitativo, executada no período de julho de 2012 a julho de 2014; e uma etapa qualitativa, iniciada em fevereiro de 2014, e concluída em fevereiro de 2015. Este relatório dedica-se a esta segunda fase, que contempla a análise das ações do Pronera no estado do Ceará.

O Pronera foi criado pelo Ministério Extraordinário da Política Fundiária em abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/1998. O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) é o órgão responsável pela implementação do programa, que tem como objetivo fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, atendendo a jovens e adultos assentados ou acampados, estes últimos cadastrados pelo Incra. Por meio do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, assinado pelo então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, o programa foi regulamentado como política pública de educação do campo no país.

A criação do programa decorreu das lutas organizadas dos movimentos sociais por um projeto de educação para as áreas de reforma agrária. Nessa perspectiva, a década de 1990 foi marco de um movimento nacional em prol desta proposta de educação, que ganhou forma em fóruns de debates, encontros de educadores, conferências, seminários e congressos, realizados em diferentes estados brasileiros e em nível nacional. Destaca-se o I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (I Enera), realizado em Brasília, em 1997, evento que serviu como “força motriz” para a geração do Pronera.

A proposta de criação do programa, construída com os participantes do encontro, foi apresentada no III Fórum de Instituições de Ensino Superior em Apoio à Reforma Agrária, sendo amparada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Conferência Brasileira dos Bispos do Brasil (CNBB), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (United Nations Educational Scientific and Cultural Organization – Unesco), pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations Children’s Fund – Unicef).

Os movimentos sociais rurais envolvidos na luta pela criação do Pronera compreendiam que não era possível pensar a emancipação dos povos do campo de forma fragmentada. Assim, além da luta pela desapropriação de terras, outras pautas de reivindicação foram incorporadas ao programa, com destaque para a educação das famílias recém-assentadas. Foi com esse entendimento que o MST – ainda alocado nos espaços de acampamento e dedicado à formação dos assentamentos – organizou, debaixo de lonas pretas, ambientes que se transformariam em promissoras experiências de educação escolar contextualizada, dando origem à pedagogia do movimento.

Ressurgem no Brasil formas de participação política no campo da educação forjadas na luta, as quais expressam o desejo de ampliação do sistema democrático do país. São lutas que expõem as contradições do Estado brasileiro e que se afirmam na superação de seus condicionantes restritivos para a plena cidadania dessas populações assentadas. Neste sentido, a incorporação da pauta da educação do campo aos órgãos de governo é exemplar do autorreconhecimento e da tomada de consciência dos camponeses de sua condição de

classe na sociedade capitalista. A educação rural é um campo de disputas para a conquista de políticas públicas reguladas e representativas do interesse dos camponeses como classe.

Em diálogo com diferentes agentes sociais atuantes nos assentamentos no Ceará e escolarizados nos cursos do Pronera, buscou-se construir e analisar nesta pesquisa as ações deste programa a partir das suas repercussões para os sujeitos locais, as escolas, os assentamentos, os movimentos, as universidades, os órgãos públicos e os marcos legais.

Para a análise dos dados da pesquisa qualitativa realizada no estado, este relatório está organizado em cinco partes assim distribuídas, além desta introdução: contextualização da questão agrária no Ceará; ações do Pronera neste estado; histórico da elaboração da pesquisa qualitativa e sua execução; repercussões do Pronera nos três assentamentos selecionados; e considerações finais.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUESTÃO AGRÁRIA NO CEARÁ

A questão agrária brasileira tem sido tratada por diversos campos de conhecimento, a partir de diferentes abordagens. Essas contribuições têm auxiliado na compreensão dos vários significados atribuídos à posse, ao uso, aos tipos de propriedade e organização do trabalho na terra.

Na direção da análise dedicada à lógica de ocupação das terras do *Siará Grande* – denominação atribuída ao estado do Ceará no período colonial – o desafio aqui, num primeiro momento, é fazer uma breve discussão historiográfica, identificando como as terras cearenses foram apropriadas e de que forma seus efeitos no processo de organização territorial configuraram relações de poder e saber marcadas por interesses classistas, os quais se tencionarão em lutas materiais e simbólicas. Num segundo momento, faz-se uma análise da trajetória das ações públicas de intervenção fundiária que resultaram na implantação dos assentamentos rurais e no processo de transformação agrária da área rural do estado.

De forma predominante, os escritos historiográficos (Goulart, 1963; 1965; Simonsen, 1978; Jucá Neto, 2007; 2012; Ponte, 2010), descrevem os caminhos do colonizador português e de outros povos europeus (como holandeses e franceses) na colonização do Siará Grande, com dominação dos povos nativos para relações de escambo e exploração de mão de obra no cultivo e na criação locais.

Em conformidade com esses escritos, no final do século XVII e nos primeiros anos do século XVIII, as decisões régias portuguesas destinadas à ocupação do solo no Brasil reservaram a faixa litorânea nordestina exclusivamente para a produção do açúcar, e o longínquo e pobre sertão, para criatório de gado.

Esse movimento caracterizou o processo de ocupação no *Siará*, identificado em duas frentes. A primeira, encetada pelos pernambucanos vindos do litoral, foi chamada de *sertão de fora*. A área dedicava-se à exploração agrícola da cana-de-açúcar e reproduzia a atividade agrícola de Pernambuco, na medida em que trazia populações escravas negras para o trabalho nos engenhos. A segunda, *sertão de dentro*, foi movida pelos baianos que, com a crise da cana-de-açúcar e diante de outros polos mais competitivos, ocuparam o sertão cearense para explorar o pastoreio com gado, a fim de produzir carne, couro, e outros derivados, além do plantio do algodão – produto de alto valor no mercado internacional. O processo de ocupação, a posse e a exploração se fizeram com a expulsão das populações

nativas, a domesticação do índio e o trabalho escravo, para a ocupação de mais terras e a consolidação do domínio territorial e sobre os povos nativos.

Essa lógica de ocupação das terras – litorâneas ou do sertão – e o processo de exploração econômica e humana do território do Siará Grande se fundamentam no regime de ocupação primária das terras do país, traduzidas pelos atos baixados pelo governo imperial “colonizador” por meio de alvarás, instruções e avisos. As primeiras doações de sesmarias foram realizadas nas imediações do rio Jaguaribe, no sentido Aracati para o sul, em direção ao rio Salgado, sendo justificadas pela necessidade do estabelecimento e da expansão da pecuária no estado, atividade que necessitava de grandes extensões de terras para se desenvolver (Ponte, 2010).

Tal processo acarretou efeitos sociais e ambientais que penalizaram fortemente as populações indígenas, negras e miscigenadas, as quais passaram, pela ordem colonial de organização e de exploração da terra, a ser incorporadas a um tipo de dominação que as excluía do acesso livre à terra de trabalho, e as subordinava enquanto trabalhadores a regimes de trabalho que constituiriam duas classes, a do patrão e a do morador.

Após o advento da Independência, a suspensão das sesmarias e a revisão das concessões feitas por meio da Resolução de 17 de junho de 1822, foi editada pelo Império a primeira norma do ordenamento jurídico das terras do Estado brasileiro. Trata-se da Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, que dispunha sobre terras devolutas.¹ O propósito era de que este dispositivo legal definisse e consolidasse a propriedade territorial, caracterizada por terras possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por aquelas adquiridas por simples título de posse mansa e pacífica, para colonização (Cysneiros, 1982).

Certamente essa lei e seus desdobramentos fecundaram o latifúndio e a feição privatista e concentrada da terra no Brasil. Ela implicou a revisão das concessões feitas, subordinando-as ao critério da cultura efetiva como um princípio de legitimação, e reconheceu o domínio das terras devolutas por meio da expedição de título com condição onerosa.

Na verdade, esse dispositivo legal significou uma regularização possessória indiscriminada das terras devolutas, já que reconheceu incondicionalmente a propriedade do posseiro sobre o terreno por sua cultura efetiva e facultou a legitimação das posses de extensão maior às terras “adquiridas por ocupação primária”.² A lei garantiu, inclusive, aos possuidores de terra e cultura, qualquer que fosse o título de sua aquisição, a preferência na compra das terras devolutas que lhes fossem contíguas, contanto que mostrassem, pelo estado da sua lavoura ou criação, os meios necessários para aproveitá-las. Estabeleceu, por fim, a proibição de aquisições de terras devolutas por outro título que não fosse o de compra,³ consolidando o latifúndio nas mãos da classe mais abastada, e ampliando a apropriação privada da terra.

1. Consoante o art. 3º, §§ 1º, 2º, 3º e 4º, da Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850, eram terras devolutas: “as que não se acharem aplicadas a algum uso público nacional, provincial, ou municipal; as que não se acharem no domínio particular por qualquer título legítimo, nem forem havidas por sesmarias e outras concessões do Governo Geral ou Provincial, não incursas em comisso por falta do cumprimento das condições de medição, confirmação e cultura; as que não se acharem dadas por sesmarias, ou outras concessões do Governo, que, apesar de incursas em comisso, forem revalidadas por esta lei; e, As que não se acharem ocupadas por posses, que, apesar de não se fundarem em título legal, forem legitimadas por esta lei” (Brasil, 1850).

2. A Lei nº 601 estabeleceu em seu art. 5º, parágrafo primeiro que, na legitimação das posses mansas e pacíficas adquiridas por ocupação primária, cada posse em terras de cultura ou em campos de criação compreenderá, além do terreno utilizado e do pasto, outro tanto mais de terreno devoluto que houver contíguo, contanto que em nenhum caso a extensão total da posse exceda a uma sesmaria para cultura ou criação igual às últimas concedidas na mesma comarca ou na mais vizinha (Brasil, 1850).

3. Art. 14 da Lei nº 601: “fica o governo autorizado a vender as terras devolutas em hasta pública, ou fora dela, como e quando julgar mais conveniente, fazendo previamente medir, dividir, demarcar e descrever a porção das mesmas terras que houver de ser exposta à venda” (Brasil, 1850).

Com a promulgação da Constituição Federal de 24 de fevereiro de 1891, que chancelou os mandatários dos estados no poder de destinação das terras devolutas sob sua jurisdição, esses princípios anteriormente elencados foram herdados pelas legislações agrárias estaduais. No caso do Ceará, como registra Alencar (2005), entre 1891 e 1946, quando é regulamentada a Lei de Terras, por meio do Decreto nº 1.676, de 16 de março de 1946, o governo edita as Leis nºs 32/1832, 1.432/1917 e 285/1937. Estas três legislações de terras devolutas não produziram os efeitos legais necessários para estabelecer a distinção entre as terras públicas e as privadas, por discriminação administrativa ou judicial. Isto impossibilitou a sua destinação adequada e mais justa, e favoreceu a expropriação dos rurícolas em suas mais variadas condições de sobrevivência e relação com a terra.

Na ausência de uma legislação que assegurasse uma melhor conformação do *status* fundiário e agrário no estado do Ceará, prevaleceu o apossamento de áreas com grandes extensões, consolidando, no longo período das constituições federais (1896; 1917; 1946; e 1988), o Estatuto da Terra (Lei nº 4.504/1964) e a Lei Agrária (Lei nº 8.629/1993),⁴ uma dicotomia na estrutura agrária que se verifica até os dias de hoje. De um lado, grandes propriedades privadas de terra e, de outro, um conjunto de imóveis rurais de base familiar, com áreas de dimensões limitadas, e baixa capacidade de reprodução econômica e social de seus ocupantes.

Essa enorme desigualdade fundiária no Brasil e no Ceará constituiu-se numa das marcas da evolução histórica da sociedade brasileira, desde o surgimento da economia colonial – cuja base foi o latifúndio monocultor constituído sobre o mercado de terras (Lei de Terras, de 1850) –, passando pela transição do escravismo para o trabalho livre (Lei da Abolição, de 1888) – promovida pelo Estado brasileiro –, e pela promoção da imigração europeia e asiática, intensificada a partir de 1970. Esta condição favoreceu as estruturas do poder político e econômico que comandou o estado do Ceará durante séculos e sustentou as relações clientelistas, aprofundando as desigualdades socioespaciais, a concentração da renda e, por consequência, as condições de pobreza e miséria, entre outros problemas de cunho social, econômico e ambiental.

Os Censos Agropecuários de 1950-1995 e 1996-2006, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sistematizados nas tabelas A.1, A.2 e A.3 dos anexos, têm comprovado essa anomalia da estrutura fundiária do Ceará, que se traduz num regime desigual de posse, uso e propriedade privada das terras, resultante do modo de ocupação territorial da região, e de resto, do Brasil.

Nas tabelas, demonstra-se, pelas estatísticas cadastrais do Incra, publicadas a partir de 1972, e pelos recadastramentos posteriores, que essa configuração expressa, basicamente, a relação entre o grande número de áreas minifundiárias, com baixa participação na área total dos imóveis recenseados e cadastrados, e aqueles cujos domínios constituídos situam-se nos extratos de grandes extensões de terras.⁵

4. A Lei Agrária nº 8.629, de 25 de fevereiro de 1993, dispõe sobre a regulamentação dos dispositivos constitucionais relativos à reforma agrária, previstos no capítulo III, título VII, da Constituição Federal (CF/1988).

5. No Brasil, são consideradas duas fontes tradicionais para os estudos referentes à estrutura fundiária, os dados do Incra e os do IBGE. No Cadastro de Imóveis Rurais do Incra, a unidade pesquisada é o *imóvel rural*, área contínua que é ou pode ser utilizada por um mesmo dono para exploração agrícola, pecuária, extrativa-vegetal ou agroindustrial, independentemente de sua localização no município, na zona rural ou urbana. Portanto, estes estudos contêm informações dos imóveis *explorados* e dos *inexplorados*. Para o IBGE, a unidade pesquisada é o *estabelecimento*, o qual é caracterizado, basicamente, como uma *unidade de produção*, independentemente de seu tamanho. As áreas arrendadas ou cedidas em parceria, embora integrantes de um mesmo imóvel rural, são registrados pelo censo como estabelecimentos distintos.

A análise estatística desses recenseamentos e cadastramentos mostra uma estabilidade da desigualdade fundiária no Ceará, marca também da evolução histórica da sociedade brasileira desde o surgimento da economia colonial, cuja base, como já se mencionou, eram o latifúndio monocultor e o trabalho escravo. Essa distorção no regime e na posse da terra tem comprometido as condições de vida, emprego e desenvolvimento humano dos trabalhadores rurais em suas mais diversas categorias.

Nesse contexto em que se articulam dinâmicas gerais e específicas do território, cabe ressaltar ações insurgentes de trabalhadores rurais em reação ao quadro de dominação e concentração de terra, renda e poder na esfera estatal. Lutas emblemáticas, por exemplo, aconteceram na região do Cariri cearense a partir da formação de comunidades camponesas que, apoiadas por segmentos da Igreja católica, especificamente por Padre Cícero, organizaram-se em vida cooperativa, nas terras cedidas pelo pároco. Populações remanescentes de escravos negros, indígenas fugidos de aldeamentos e populações miscigenadas evadidas de grandes latifúndios se reuniram nessas pequenas áreas para plantar, produzir e viver de forma comunitária (Lopes, 1991).

Outras experiências, como a dos sítios Baixa Danta (1895-1926) e Caldeirão (1926-1937), constituíram-se com a aglutinação de camponeses liderados pelo beato José Lourenço, que articulava um catolicismo popular ao sonho de uma vida coletiva liberta da exploração do trabalho vivenciada nos engenhos de cana-de-açúcar e nas fazendas de pecuária da região. Na seca de 1932, a comunidade de Caldeirão possuía uma estrutura produtiva tal que abrigou e alimentou contingentes populacionais de alguns estados do Nordeste que sofriam com a estiagem (Lopes, 1991).

O modelo de vida comunitária adotado por camponeses não passou despercebido pelo poder econômico e político da região e do estado. Perdendo mão de obra em condições de semiescravidão a cada ano, estes segmentos políticos poderosos passaram a atribuir às lideranças religiosas da comunidade a conotação de grupos fanáticos e perigosos para a convivência social entre patrões e trabalhadores, e para a vida societal. Os detentores do poder desafiaram, então, a ordem religiosa salesiana (proprietária da área) a retomar o sítio Caldeirão. Em setembro de 1936, os camponeses foram pressionados a saírem da área e, como resistiram, foram atacados pela polícia local, que destruiu suas casas, plantações e colheitas. Entretanto, os rurícolas voltaram e retomaram a reconstrução de seus espaços de vida e trabalho. Novas investidas foram realizadas, desta vez com a participação do governo estadual e das forças militares, que, por bombardeio aéreo, destruíram completamente a área em maio de 1937, deixando um número significativo de trabalhadores mortos. É importante observar que, desde 2000, a CPT da diocese do município do Crato, no Ceará, organiza anualmente a Romaria da Santa Cruz do Deserto no Caldeirão, em memória ao massacre de maio de 1937 (Lopes, 1991).

A organização sindical de trabalhadores rurais no Ceará teve seu período de efervescência na década de 1960. Apoiada por setores progressistas da Igreja católica fundou delegacias sindicais e sindicatos de trabalhadores rurais para defender seus direitos ante as relações sociais de trabalho fortemente dominadas pela ordem geral do latifúndio e pelo poder coronelista e patrimonialista, que fortaleciam os grupos econômicos e políticos ligados ao Estado. O fenômeno do coronelismo produz uma hegemonia econômica, social e política que se relaciona à estrutura agrária, a qual acarreta, por sua vez, o mandonismo, o filhotismo, o falseamento do voto – e é expresso num regime de favorecimento aos amigos (por benesses) e de perseguições aos adversários (Leal, 1975).

O reconhecimento legal da categoria profissional de trabalhador rural por meio do Estatuto do Trabalhador Rural, configurado na Lei nº 4.214, de março de 1963, alimentou a luta organizativa dos trabalhadores do campo por seus direitos políticos e sociais e pela reforma agrária em áreas de conflitos. No Ceará, este fato desencadeou um movimento organizado dos sindicatos e das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), ligadas à CPT, no apoio aos trabalhadores rurais em situação de conflito fundiário por acesso à terra.

A fazenda Japuaara, no município de Canindé, pode ser considerada um exemplo de forte conflito entre moradores e proprietário. A ação desencadeada nos anos 1970 pelo movimento sindical, com o apoio da CPT, e os seus desdobramentos resultaram na morte de sete pessoas e na desapropriação da fazenda, em 1971. No Ceará, esta foi a primeira área reformada para efeito de reforma agrária de governo – realizada ainda no regime militar.

A mediação da CPT nos conflitos de terra no estado também foi fundamental para aproximar advogados trabalhistas à defesa dos trabalhadores (Barreira e Paula, 1998). Exemplo disso foi o apoio decisivo das CEBs para que trabalhadores das fazendas Monte Castelo, no município de Quixadá, e Santo Antônio, em Caridade, compreendessem e tomassem consciência da exploração em que viviam, por conta do pagamento da renda da terra – que chegava a 50% da produção. Estes e outros conflitos resultaram na desapropriação, compra ou doação de 290 áreas, onde foram assentadas 4.183 famílias em 320.793 ha (Alencar, 2005).

Não obstante a persistente e vigorosa mobilização das massas de trabalhadores rurais sem-terra engajados nos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e pela conquista ao acesso à terra nas mais variadas conjunturas políticas, não se registraram maiores avanços na alteração do *status quo* agrário desde a edição, nos anos 1960, da Lei de Reforma Agrária – Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 (Estatuto da Terra).⁶ Seu caráter dúbio instituiu a correção no regime de posse e no uso da terra, mas promovia, ao mesmo tempo, o desenvolvimento da agricultura empresarial, isentando a empresa rural da desapropriação de terras por interesse social.

No período seguinte, de redemocratização do país, a reforma agrária é reposta no cenário político brasileiro como reivindicação dos trabalhadores rurais, como conquista de direitos, exercício da cidadania e de expressão da democracia política (Bruno e Carvalho, 2009). Com o anúncio e a aprovação do Plano Nacional de Reforma Agrária (I PNRA),⁷ e a criação do Ministério da Reforma e Desenvolvimento Agrário (Mirad), a reforma agrária reaparece como uma das prioridades da política de desenvolvimento e como estratégia de ação governamental sustentada na integração interinstitucional dos governos, federal, estadual e municipal (Brasil, 1985).

No entanto, o processo de elaboração do Decreto nº 91.766/1985 e de aprovação do I PNRA foi marcado por inconstitucionalidades e deformações que aniquilavam a realização da reforma agrária. As condicionalidades ali expostas comprometeram o desempenho do I PNRA ao final da sua vigência, em 1989. Mesmo com metas fixadas aquém da demanda real da reforma agrária, o plano apresentou resultados pífios, demonstrando que, das metas programadas, apenas 6,5% das famílias foram atendidas, e 10,5% das terras foram incorporadas às áreas de reforma agrária.

6. Mesmo promulgado num regime político de exceção, sem direitos democráticos, o Estatuto da Terra foi um marco na regulação das relações jurídicas, sociais e econômicas concernentes aos bens imóveis rurais, seu domínio, posse e uso, e disciplinamento dos procedimentos atinentes à execução da reforma agrária e da política agrícola.

7. Promulgada pelo Decreto nº 91.766, de 10 de outubro de 1985.

No Ceará, o desempenho do plano repercutiu também na redistribuição de terras e assentamento de famílias rurais no estado, com a criação, desde o lançamento do I PNRA até o final de sua vigência, de apenas 37 projetos de assentamentos numa área de 118.410,4325 ha, onde foram instaladas 2.985 famílias de trabalhadores rurais. Estas áreas reformadas foram constituídas em 25 municípios de várias regiões do estado, do litoral ao sertão, como se pode verificar na tabela 1, nos dados sistematizados.

TABELA 1
Ceará: assentamentos rurais, por macrorregiões do estado (1981-1989)

Regiões	Municípios	Projetos criados	Famílias assentadas	Área distribuída (ha)
Litoral oeste	Amontada, Itarema, Trairi, Itapipoca, Camocim, Jijoca de Jericoacoara, Granja	9	1.093	25.058,5020
Sertão central	Canindé, Caridade, Madalena, Boa Viagem, Quixadá, Quixeramobim, Choró	14	1.193	56.392,6175
Sertão do Inhamuns	Independência, Monsenhor Tabosa, Nova Russas, Santa Quitéria, Ipueiras	6	405	14.827,1787
Sobral/Ibiapaba	Tianguá, Ubajara, Santana do Acaraú	5	167	6.800,6206
Leste/Jaguaribe	Jaguaretama	2	80	12.111,8985
Centro-Sul/Cariri	Mombaça	1	47	3.219,6152
Total		37	2.985	118.410,4325

Fonte: Anuário Estatístico do Ceará e Sistema de Informações de Projetos de Reforma Agrária (Sipra) do Incra. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

Obs.: 1. Para o cômputo dos dados sistematizados na tabela, foram considerados os projetos de assentamentos federais, por intervenção direta e por portaria da autoridade gestora do Incra.

2. A tabela foi construída associando dados do anuário do Sipra e do Incra.

Resultado do desenvolvimento do I PNRA, a maior intervenção fundiária do governo federal no Ceará se deu na região do sertão central, com quatorze assentamentos rurais implantados em mais de 47% de sua área total.

Dado importante se refere ao município de Canindé, que teve o maior número de assentamentos do estado. Ali, foram implantados seis assentamentos rurais numa área de 25.505,2786 ha – ou 21,54% do total do estado para aquele período –, e assentadas 482 famílias, correspondendo a mais de 40% do total de famílias assentadas na região. Destaque deve ser dado às desapropriações da fazenda Reunidas São Joaquim, no município de Madalena/Quixeramobim, e da fazenda São João dos Carneiros, no município de Quixadá. No litoral leste, deve-se lembrar do conflito deflagrado no imóvel rural Lagoa do Mineiro, no município de Itarema, o qual resultou na desapropriação da área, em 1987, e no assentamento de 134 famílias de trabalhadores rurais em uma área de 5.796, 2573 ha.

Os efeitos do I PNRA no Ceará, no entanto, não foram capazes de mediar os conflitos fundiários e agrários da região, tampouco conseguiram atender as expectativas dos trabalhadores rurais sem-terra e de outras categorias em situação de privação (posseiros, parceiros e arrendatários). O *Relatório de Conflitos de Terra no Brasil* registra que em 1985 havia 26 conflitos na zona rural cearense, com 13.360 pessoas envolvidas (CPT, 1985).

Em 1988, as possibilidades da reforma do regime da propriedade fundiária no país chegavam à Constituinte, e como era de se esperar, com indicativo de muita tensão, provocada pelas controvérsias do Decreto-Lei nº 2.363/1987.⁸ Não obstante os momentos de mobilização popular e pressão sobre os constituintes para reduzir as desigualdades sociais e regionais, a confusão gerada pelas disputas por posições durante a Assembleia Nacional

8. Uma primeira sinalização dos imbróglis que ocorreriam na ANC sobre o tema ficou por conta da edição do Decreto-Lei nº 2.363, de 21 de outubro de 1987. Publicado vinte dias antes da votação do capítulo III, do título VI, relativo à Política Agrícola, Fundiária e da Reforma Agrária da Constituição, este ato do governo extinguiu o Incra, transferindo suas atribuições para o Mirad, com exceção das funções de responsabilidade da Procuradoria Geral, que foram transferidas para o Instituto Jurídico de Terras (Inter).

Constituinte (ANC) e a sua já sinalizada grave limitação conceitual e política frustravam as expectativas dos que ansiavam pelo rápido e pleno restabelecimento democrático e pela participação nos rumos da nova Carta Magna (Silva, 1989).

Isso resultou num aparato legal extremamente ambíguo e restritivo se comparado às legislações anteriores, como viriam asseverar Medeiros e Leite (1999). O maior retrocesso na nova Constituinte pode ser creditado à consagração do princípio de que “terras produtivas não podem ser desapropriadas”, definição que adiava mais uma vez a possibilidade de construção de um arcabouço legal que permitisse uma reforma agrária, mesmo que limitada (Medeiros e Leite, 1999).

É nesse contexto que a ação do MST no Ceará se inicia. Em 1989, ocorre a ocupação da fazenda Reunidas São Joaquim S.A. Agricultura e Comércio, no município de Madalena. Mais de quatrocentas famílias ocuparam a área, fato que determinou a desapropriação daquele imóvel rural, acelerada pela pressão de mais de cem trabalhadores e trabalhadoras rurais que, na ocasião, realizavam uma marcha em direção ao Incra, na capital, para a ocupação de sua sede. A imissão de posse da fazenda se deu em 9 de junho de 1989 e, no mesmo ano, o projeto foi criado numa área de 22.992,498 ha, onde se encontram atualmente 447 famílias rurais assentadas.

O protagonismo do MST e do movimento sindical, representado pela Federação dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais na Agricultura no Estado do Ceará (Fetraece), na luta por reforma agrária no Ceará se intensificou no período pós-I PNRA com as novas ocupações de terras e a ampliação da pauta de reivindicações dos trabalhadores rurais sem-terra. Especialmente na segunda metade da década de 1990, o tema da reforma agrária ressurge fortemente, em face do quadro conflituoso e do agravamento das condições sociais no mundo rural brasileiro,⁹ notadamente no Ceará.

O aumento das mobilizações dos trabalhadores rurais impulsionou o governo federal a acelerar os processos de desapropriação e de assentamento de famílias rurais, tendo o Ceará se destacado pelo volume de terras incorporadas à reforma agrária, chegando a mais de 500 mil hectares desapropriados, e pelos assentamentos realizados, com mais de 12 mil famílias atendidas, como visto na tabela 2.

TABELA 2

Ceará: assentamentos, famílias e área incorporada à reforma agrária (1990-2002)

Período	Número de assentamentos	Número de famílias	Área incorporada (ha)
1990-1992	18	843	28.137,0916
1993-1994	1	236	6.388,1093
1995-1998	94	10.432	434.206,9993
1999-2002	35	1.207	62.963,4845
Total	148	12.718	531.695,6847

Fonte: Sipra/Incra. Acesso em: 20 abr. 2015.

Elaboração dos autores.

Obs.: Para o cômputo dos dados sistematizados na tabela, foram considerados os projetos de assentamentos federais, por intervenção direta e por portaria da autoridade gestora do Incra.

9. As ocupações e os acontecimentos de Corumbiara, em 1995, em Rondônia, e de Eldorado dos Carajás, em 1996, no Pará, bem como as suas repercussões internacionais deram novo destaque à questão agrária, e levaram o governo a criar, em abril de 1996, o Gabinete do Ministério Extraordinário de Política Fundiária, subordinando-o à Presidência da República. Mais tarde, este aparato institucional foi substituído pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) (Monte, 2013).

Destaque-se, no período entre 1999 e 2002, um breve arrefecimento do movimento de ocupações de terras e, conseqüentemente, dos assentamentos rurais feitos por processos de desapropriação. A redução das desapropriações foi ocasionada pelas condições restritivas, conjunturais e políticas da época, e pelos diferentes arranjos institucionais e mecanismos jurídico-administrativos estabelecidos pelo governo. As institucionalidades criadas pelo governo federal impuseram limites à reforma agrária e ao avanço na implantação dos assentamentos rurais, destacando-se a decisão de substituir o processo tradicional de incorporação de terras via desapropriação por interesse social pelo mecanismo de mercado (como os programas Cédula da Terra, Banco da Terra e Crédito Fundiário).

No período seguinte, com a reafirmação da importância da reforma agrária, desta vez no II PNRA – lançado em novembro de 2003 durante a Conferência da Terra, em Brasília – esta política redistributiva voltou à agenda política do governo. Considerada como indutora para a retomada de um crescimento econômico com geração de emprego e renda, ocupação soberana e equilibrada do território, garantia de segurança alimentar, preservação do meio ambiente etc., esta política foi restabelecida como ação efetiva na implantação de mais assentamentos rurais.

O II PNRA seria, portanto, um instrumento de viabilização de uma nova estratégia e de um novo olhar para o mundo rural, no qual a noção de territorialidade seria o vetor da proposta de um novo modelo de assentamento, que combinaria viabilidade econômica, sustentabilidade ambiental, integração produtiva e desenvolvimento territorial.

Na tabela 3, estão sistematizados os dados de assentamentos criados no Ceará no decurso da vigência e do desenvolvimento do II PNRA, assim como os resultados das ações realizadas pelo governo federal nos períodos subsequentes.

TABELA 3
Ceará: assentamentos, famílias e área incorporada à reforma agrária (2003-2015)

Período	Número de assentamentos	Número de famílias	Área incorporada (ha)
2003-2006	44	1.473	93.357,4355
2007-2010	51	1.418	78.860,5612
2011-2013	17	399	23.262,6193
2014-2015	4	79	3.788,8347
Total	116	3.369	199.269,4507

Fonte: Sipra/Incra. Acesso em: 20 ago. 2015.

Elaboração dos autores.

Obs.: Para o cômputo dos dados sistematizados na tabela, foram considerados os projetos de assentamentos federais, por intervenção direta e por portaria da autoridade gestora do Incra.

Ressalve-se que nela distinguem-se, para efeito dos objetivos aqui traçados, os processos de intervenção fundiária cujas dinâmicas sociais e políticas são diferenciadas, caso das áreas adquiridas por programas de compra e venda de terras – como os já citados Cédula da Terra, Banco da Terra e Crédito Fundiário. Do mesmo modo, os dados apresentados não contemplam as unidades erigidas pela ação de outros entes governamentais (estaduais e municipais), bem como as situações de reconhecimento de posse e uso de recursos naturais.¹⁰

Os assentamentos rurais e as famílias acolhidas por essas unidades de reconversão econômica e social passam a ser referência para as políticas públicas federais, estaduais e

10. Nesta categoria, está o reconhecimento de comunidades em território remanescente de quilombo, em terras de fundo de pasto, de projeto público de irrigação, comunidades tradicionais localizadas em reservas extrativistas e em parques nacionais e estaduais.

até municipais, que até então consideravam essas unidades de assentamentos como “ilhas federais”. Diversas pesquisas de caráter multidisciplinar, âmbitos diferenciados e horizontes temporais distintos¹¹ foram realizadas sobre a emergência dos assentamentos rurais. Elas comprovam que a constituição de novos assentamentos (em muitos casos, há mais de uma por município) inaugura uma dinâmica de diferentes demandas nos territórios, que passam a viabilizar novos mercados de compra e venda local. A passagem de uma condição de privação do acesso à terra e de direitos para uma condição diferenciada de *assentado* oferece possibilidade para que trabalhadores rurais disputem os recursos para a efetivação de alguns direitos, como saúde, educação, lazer, transporte, apoio à produção etc., na perspectiva das *liberdades substantivas*, conforme afirma Amartya Sen (2000).

Essa abordagem está relacionada diretamente a oportunidades econômicas, liberdades políticas, poderes sociais e condições habilitadoras, como boa saúde, educação básica, incentivo e aperfeiçoamento de iniciativas. As disposições integradoras institucionais (o Estado, o mercado, o sistema legal, os partidos políticos, os grupos de interesse público e os foros de discussão pública, entre outras) e muita interatividade entre os agentes relacionados contribuirão para a expansão das liberdades substantivas dos indivíduos, vistos como ativos de mudanças, e não como recebedores passivos de benefícios.

Nesse sentido, o Pronera, enquanto política pública, surge para viabilizar, nas áreas de reforma agrária, a implementação de novos padrões de relações sociais no trabalho, na organização do território e nas relações com a natureza por meio da educação.

3 AÇÕES DO PRONERA NO CEARÁ: DIVERSIFICAÇÃO E AVANÇOS

O Pronera foi instituído no estado do Ceará em 1998, sob a coordenação da superintendência estadual do Incra. Suas ações se iniciaram centradas na oferta da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Contudo, ao longo da década de 2000, por meio de parcerias firmadas com universidades públicas e movimentos sociais, o programa se expandiu e passou a oferecer ensinos fundamental e médio, graduação e pós-graduação.

As parcerias se firmaram com o MST, a Fetraece, a Universidade Estadual do Ceará (Uece), a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Estadual Vale do Acaraú (Uva) e a organização não governamental (ONG) Centro de Estudos do Trabalho e Assessoria ao Trabalhador (Cetra). O resultado desta aliança foi a constituição da Coordenação Estadual do Pronera.

O primeiro projeto desenvolvido pelo programa no estado envolveu a UFC, a Uece e a Uva na alfabetização e na escolarização de 4.600 assentados. Cada universidade se encarregou de desenvolver o processo educativo em assentamentos dos municípios e das suas respectivas áreas de atuação,¹² materializando os processos pedagógicos propostos pelo Pronera para as áreas de reforma agrária.

No início dos anos 2000, a UFC coordenou o desenvolvimento de dois projetos em parceria com o Incra/Pronera, um de alfabetização e outro de pós-alfabetização dos trabalhadores rurais e de formação de professores de ensino fundamental e médio. Quanto

11. Bittencourt *et al.* (1999), Fernandes e Ferreira (1999), Medeiros e Leite (2004), Bergamasco (1997), Bergamasco e Noder (2003), Medeiros e Leite (2004), Sparoveck (2003) e Leite *et al.* (2004).

12. A Uece atendeu as demandas do Vale Médio e do Alto Jaguaribe e do Sertão central. A UFC ficou responsável pela área metropolitana, que envolve os municípios: Aquiraz, Caucaia, Euzébio, Guaiuba, Itaitinga, Maracanaú, Maranguape e Pacatuba. E a Uva se encarregou das áreas próximas ao seu *campus*, na zona norte do estado (Ipea, 2015; Carvalho, 2006). O relatório do Ipea é referente ao período 2012-2013.

aos cursos do ensino superior, a primeira ação realizada no estado foi o curso de licenciatura plena em pedagogia da terra para professores de assentamentos rurais, iniciado em 2004 e concluído em 2009. O pedagogia da terra designa a formação pedagógica de professores com o perfil desejável para atuarem em escolas do campo. Neste sentido, ele procurou construir um projeto político-pedagógico que contemplasse o modo de vida e de produção baseado na agricultura familiar. Realizado pela UFC, em parceria com o Incra e o MST, o curso apresentou a proposta de formar, em âmbito nacional, 110 estudantes em nível superior. Deste montante, 35 vagas destinaram-se à região Nordeste. Do total, concluíram o curso 88 estudantes.

O curso de licenciatura plena em pedagogia da terra foi baseado na pedagogia da alternância, e teve oito semestres letivos, cada um com dois tempos: tempo-escola e tempo-comunidade. A matriz curricular do curso foi construída com base em quatro eixos temáticos: sociedade, educação e cultura; conhecimento e educação; educação nas séries iniciais e EJA; e pesquisa em educação e prática docente. Todas as atividades de pesquisa e de estágios foram realizadas em escolas de assentamentos rurais.

Até o momento, o Pronera propiciou o desenvolvimento de cursos no Ceará em diferentes níveis educacionais, sendo a maioria deles concentrada na EJA do ensino fundamental, segmento que teve também o maior número de educandos concluintes, conforme indica a tabela 4.

TABELA 4
Dados dos cursos do Pronera, por nível (1998-2011)

Informações	Ensino fundamental	Ensino médio	Ensino superior	Total
Número de cursos	8	2	2	12
Educandos ingressantes	7.287	303	164	7.754
Educandos concluintes	4.163	106	126	4.395

Fonte: Ipea (2015).
Elaboração dos autores.

Os cursos foram realizados em 45 municípios do estado, com a colaboração de 676 educadores. A distribuição de educandos computados no período da pesquisa ocorreu conforme a tabela 5.

TABELA 5
Educandos do Pronera, por território (1998-2011)

Educandos por área	Acampamento	Assentamento	Comunidade	Outros
	57	6.363	7	87
Total		6.514		

Fonte: Ipea (2015).
Elaboração dos autores.

As principais instituições de ensino envolvidas nas formações do Pronera foram: UFC, com nove cursos; e Uece, com três.¹³ Vinculados a estas, o Pronera contou com parceiros e colaboradores de organizações governamentais e ONGs (tabela 6).

13. Os cursos serão detalhados adiante.

TABELA 6
Parceiros e colaboradores do Pronera

Instituição	Esfera
Incra	Governo federal
MST	ONG
Fetraece	ONG
Secretaria de Educação do Ceará (Seduc)	Governo estadual
Instituto Coração de Estudante	Governo estadual
Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Moreira Campos	Governo estadual
Associações de assentados	ONG

Fonte: Ipea (2015).
Elaboração dos autores.

O Incra tem sido responsável financeiro pela realização dos cursos e vem acompanhando a gestão destes por parte das instituições de ensino. Estas (federais ou estaduais) têm organizado os processos pedagógicos e de desenvolvimento dos cursos de modo colegiado com movimentos sociais e outras organizações de assentamentos do estado.

Em 2010, teve início o curso de graduação em jornalismo da terra, também por meio da parceria entre UFC, Incra e MST. O curso foi ofertado para 57 assentados(as) da reforma agrária de 22 Unidades da Federação (UFs) e o Distrito Federal, as quais estão distribuídas por todas as regiões do país, consoante a tabela 7.

TABELA 7
Distribuição das vagas do curso de jornalismo da terra, por região e estados (2010)

Região	Estados	Número de vagas
Nordeste	Piauí, Maranhão, Alagoas, Pernambuco, Paraíba e Sergipe	18
	Bahia	4
	Ceará	13
Subtotal		35
Norte	Pará, Roraima,	4
	Rondônia e Tocantins	1
Subtotal		5
Sul	Santa Catarina e Paraná	4
	Rio Grande do Sul	3
Subtotal		7
Centro-Oeste	Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal	5
Subtotal		5
Sudeste	Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santo	3
	São Paulo	2
Subtotal		5
Total		57

Fonte: Dados sistematizados pela equipe relatora:

O curso surgiu com o propósito de atender à demanda dos assentamentos pela formação em jornalismo, o que garantiria o acesso desta população a uma comunicação em sintonia com os interesses dos(as) assentados(as). Assim como o curso de licenciatura em pedagogia da terra, o de comunicação foi realizado em oito semestres, sendo orientado pela pedagogia da alternância e respeitando o tempo-escola e o tempo-comunidade em cada semestre. Em dezembro de 2013, 45 estudantes concluíram o curso.

A ação do Pronera denominada Programa Residência Agrária (PRA) surgiu em 2004 com a intenção de ampliar o campo de formação de profissionais e estudantes das ciências agrárias. Oficialmente, o PRA recebeu o nome de Programa Nacional de Educação do Campo: Formação de Estudantes e Qualificação Profissional para Assistência Técnica, criado por meio do MDA e do Pronera, pela Portaria nº 57, de 23 de julho de 2004.

A execução das ações do programa foi encarregada ao Incra, que desenvolveu a tarefa em parceria com instituições federais e estaduais de ensino superior e movimentos sociais do campo (Molina *et al.*, 2009). O MDA convidou universidades públicas de todo o país a fazerem parte do programa, contemplando quinze estados nas cinco regiões: no Norte, Acre e Pará; no Nordeste, Bahia, Sergipe, Pernambuco, Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte e Paraíba; no Centro-Oeste, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal; no Sudeste, São Paulo e Rio de Janeiro; e, no Sul, Paraná e Rio Grande do Sul.

No Ceará, a UFC coordenou e certificou os primeiros cursos do PRA, os quais foram organizados conforme as normas do MDA, que previa duas etapas de desenvolvimento: estágio de vivência e curso de especialização. O estágio de vivência ocorreu durante o último semestre da graduação, tendo sido realizado por estudantes como condição para o ingresso no curso de especialização. Trinta e seis estudantes foram escolhidos para realizar vivências em assentamentos de reforma agrária de três estados: Ceará, Rio Grande do Norte e Piauí. Na segunda etapa, foram selecionados dezoito técnicos de Assistência Técnica e Extensão Rural (Ater) e Assistência Técnica Social e Ambiental (Ates). Os estudantes e os técnicos que realizaram o estágio de vivência para cursar a especialização totalizaram 51 pessoas. O curso foi intitulado curso de especialização em agricultura familiar camponesa e educação do campo, e ocorreu no período de 2005 a 2007.

Durante o seu desenvolvimento, houve uma paralisação de dez meses, decorrente do atraso no repasse dos recursos para funcionamento e pagamento das bolsas. Diante disso, dezesseis estudantes desistiram do curso. Em 2007, 35 especialistas concluíram o curso com apresentação de monografias. O curso de especialização também trabalhou com a pedagogia da alternância, e orientou seus discentes a realizarem pesquisas nos assentamentos rurais a fim de fortalecer o campo do conhecimento da agricultura familiar, do campesinato, da segurança e da soberania alimentar, da agroecologia e da educação do campo.

Desde 2007, o PRA tem construído outras parcerias para garantir a sua institucionalidade junto à UFC, universidade à qual é vinculado. Assim, o programa oferece formação complementar para os estudantes de graduação dos cursos das ciências agrárias por meio de estágios de vivências nos assentamentos de reforma agrária. Mediante os projetos de pesquisa junto à instituição proponente e por diferentes fontes de financiamentos demandadas pela coordenação do programa, têm-se realizado pesquisa, extensão e ensino para subsidiar os estágios de vivências no âmbito das ciências agrárias. Estes projetos são realizados em parceria com o Banco do Nordeste do Brasil (BNB); a Secretaria Estadual de Desenvolvimento Agrário (SDA); os editais aprovados junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

4 HISTÓRICO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E EXECUÇÃO DA PESQUISA

4.1 Ações no âmbito da pesquisa estadual

A construção dos elementos teórico-metodológicos dessa pesquisa foi realizada em permanente diálogo com a equipe nacional, e levou em consideração os dados do Relatório Nacional do II Pnera (Ipea, 2015). Com base nestes dados, a equipe nacional definiu os critérios a serem observados na seleção dos cursos que seriam pesquisados no estado, assim como os três assentamentos lócus da pesquisa no estado.

Tendo como critério os cursos com destaque e presença específica no Ceará, a pesquisa contemplou a especialização em agricultura familiar e camponesa e em educação do campo, na modalidade residência agrária, e a graduação em jornalismo da terra (primeiro curso oferecido em âmbito nacional). Os dois cursos foram certificados pela UFC. A modalidade residência agrária teve continuidade na forma de estágio de vivência para estudantes de graduação, por meio do ingresso de graduados em cursos de pós-graduação, como especialização, mestrado e doutorado, e em formações para egressos em cursos de Ater/Ates. Considerou-se ainda necessário incluir na pesquisa do estado: os professores, os diretores e os estudantes das escolas estaduais de ensino médio do campo situados nos três assentamentos selecionados; os egressos dos cursos oferecidos pelo Pronera; e os estudantes das escolas que participaram de outras modalidades oferecidas pelo programa.

Os critérios contemplados para a seleção dos três assentamentos foram: quantidade de convênios realizados por estado (com discriminação por número de cursos, modalidade); volume de educadores e educandos; e abrangência dos cursos (estadual, regional ou nacional). As UFs com cursos de alcance nacional foram levadas em consideração, pois entendeu-se que esta característica demarcava a presença da educação do campo na região. Foram avaliados, além disso: a maior presença de egressos de cursos oferecidos pelo Pronera do estado, da região ou nacional; a existência de escola estadual de ensino médio do campo no assentamento; a presença de egressos dos cursos de residência agrária e jornalismo da terra; e o grau de representatividade conferido a estes assentamentos pelas instituições de governo, como a Seduc, a universidade e os movimentos sociais.

Com base nesses fundamentos (maior número de projetos, educandos, educadores e variedade de cursos), o grupo selecionou os seguintes assentamentos: Santana, localizado no município de Monsenhor Tabosa; Lagoa do Mineiro, situado no município de Itarema; e 25 de Maio, localizado no município de Madalena. Importante destacar, nos assentamentos eleitos, o critério da existência de escola estadual de ensino médio do campo, conquista que foi resultado das lutas dos movimentos sociais e do Pronera por educação do campo. Atuam profissionalmente nestas escolas egressos dos cursos de pedagogia da terra, ciências agrárias e estudantes de especialização em residência agrária; e, voluntariamente, os egressos dos cursos de jornalismo da terra.

Com a equipe estadual formada, as atividades foram iniciadas com o estudo dos termos da pesquisa, a definição do cronograma de trabalho e a identificação das entidades e dos movimentos sociais relevantes. Foi acordado que o grupo de pesquisadores deveria ser composto por pessoas que tivessem conhecimento prévio da política, fossem egressas de algum curso de graduação ou pós-graduação do Pronera, e tivessem disponibilidade para estudar, viajar e participar de todo o processo da pesquisa.

O primeiro passo foi aprofundar os elementos teórico-metodológicos da pesquisa, de modo a investir no debate com a coletividade. Assim, estabeleceram-se a pergunta norteadora, a problematização, os objetivos gerais e específicos, e os instrumentos metodológicos norteadores do estudo.

A pergunta norteadora da pesquisa foi assim redigida: “quais são as possíveis transformações e o que estas transformações significam para os sujeitos do processo de escolarização e para os coletivos sociais e instituições em que os sujeitos estão inseridos quando acessam o Pronera?”.

Como problematização, delineou-se que: “somos conhecedores de que o ato de educar é um ato de transformação. No entanto, nem sempre as transformações contribuem para a emancipação dos sujeitos individuais e coletivos. Por diversos trabalhos publicados e ações nos estados e municípios, identifica-se que o Pronera tem contribuído para o avanço da política pública de educação do campo, e para o acesso e a transformação das práticas sociais nos assentamentos da reforma agrária. No entanto, é necessário compreender com profundidade quais são as possíveis transformações e o que estas transformações significam para os sujeitos do processo de escolarização e para os coletivos sociais e instituições em que os sujeitos estão inseridos”.

Considerou-se como objetivo geral: “analisar as repercussões produzidas pelos cursos de formação apoiados pelo Pronera nos diferentes níveis e modalidades de formação e suas respectivas áreas de conhecimento, respeitando os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo”. Como objetivos específicos: identificar e analisar as repercussões dos cursos apoiados pelo Pronera na vida dos sujeitos, nas escolas do campo, nos assentamentos de reforma agrária, nos movimentos sociais, nas universidades públicas, nos órgãos públicos e nos marcos legais conquistados.

O método analítico se pautou no materialismo histórico-dialético, sendo fundamentado em três pressupostos orientadores: totalidade, contradição e superação. Isto significa que as análises tiveram como base: *i*) a totalidade das relações, das redes e das dimensões sociais (política, ambiental, econômica e cultural); *ii*) as contradições do processo participativo e as disputas por projetos de desenvolvimento; e *iii*) o lugar dos egressos e das atividades conquistadas com caráter mais permanente no território e que ofereçam possibilidades de superação. Nesta perspectiva, a pesquisa buscou recuperar a política do Pronera e os seus vínculos com a luta por educação do campo com iniciativas que potencializassem a territorialização de um projeto de educação emancipadora para os povos do campo.

Os instrumentos da pesquisa foram dessa maneira definidos: pesquisa documental e bibliográfica; entrevistas semiestruturadas e narrativas; rodas de conversa por nível, modalidade e área de conhecimento; e memoriais de três pessoas por estado, com trajetórias em vários cursos do programa.

Outra questão norteadora da pesquisa estadual referiu-se à interpretação dos dados do relatório do II Pnera relacionados às seguintes temáticas: relações de gênero; diferenças geracionais; formação técnico-profissional; perfil dos educadores; movimentos sociais envolvidos; redes de parcerias formadas; e produção científica. O grupo de pesquisa buscou conhecer e compreender estes dados para apurar e problematizar, entre outras questões, o caráter e os objetivos da formação dos educandos do Pronera, a crítica destes ao seu processo formativo, as oportunidades oferecidas para o ingresso no trabalho e o caráter deste trabalho – se voltado para o mundo do trabalho capitalista ou para o projeto de agricultura

camponesa agroecológica, com vistas a possibilitar um modelo de desenvolvimento de base sustentável. Numa perspectiva de problematização política das ações do Pronera, alertou-se para o cuidado de que o programa garantisse a escuta crítica dos educandos, das lideranças assentadas e dos movimentos sociais.

Também buscou-se ampliar as compreensões analíticas e teóricas sobre a avaliação de políticas, os programas e os projetos sociais, bem como a problematização de conflitos e relações de poder inscritas na sociedade civil organizada diante de políticas e ações públicas do governo.

A equipe iniciou a pesquisa com três ações simultâneas: *i*) formação de um grupo de trabalho para a pesquisa bibliográfica e documental, com reuniões semanais para a análise deste material; *ii*) construção de um calendário de entrevistas a serem realizadas em Fortaleza com representações de movimentos sociais, órgãos públicos e coordenações de cursos; *iii*) planejamento das visitas aos três assentamentos para a coleta de dados (a serem realizadas em momentos diferentes, de modo a garantir a presença de toda a equipe de pesquisa).

Cada assentamento recebeu de três a cinco visitas. A primeira delas objetivou realizar contatos com as lideranças dos assentamentos e das escolas estaduais de ensino médio do campo, a fim de planejar a visita para a coleta de dados. Neste primeiro contato, foram identificadas as pessoas a serem entrevistadas nas modalidades entrevista narrativa e entrevista semiestruturada, e no instrumento roda de conversa. Além disso, foram escolhidas também as pessoas que acompanhariam a equipe de registro de imagens em ações relacionadas às contribuições do Pronera na localidade.

Em cada assentamento, foram realizadas três rodas de conversas com a participação de cinco a oito pessoas: uma egressa dos cursos da EJA; uma advinda dos cursos de pedagogia da terra; e outra formada por lideranças do assentamento. As entrevistas narrativas foram realizadas, de forma individual, com: *i*) gestores(as) das escolas estaduais de ensino médio do campo; *ii*) egressos de cursos de graduação em ciências agrárias e jornalismo da terra; e *iii*) egressos de cursos técnicos em agropecuária e em agroecologia, e de cursos de especialização em residência agrária. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com lideranças, servidores da escola estadual de ensino médio do campo remanescentes de cursos do EJA, e dirigentes de cooperativas e de associações do assentamento. Essa etapa teve início no final de agosto de 2014.

Para propiciar a compreensão dos sete níveis de repercussão, realizaram-se entrevistas, rodas de conversas e memoriais, com perguntas geradoras que oportunizassem a expressão de cada entrevistado(a) sobre sua trajetória pessoal, escolar, profissional, militante, socioprofissional, sociocultural e sociopolítica, relacionando-as à contribuição do Pronera.

No total, foram realizados, nos três assentamentos: nove rodas de conversas, três memoriais, nove entrevistas narrativas e nove entrevistas semiestruturadas. Todas as modalidades aplicadas foram autorizadas a serem divulgadas com o nome real dos entrevistados. Realizaram-se ainda cinco entrevistas semiestruturadas com representantes de órgãos públicos, de universidades e lideranças de movimentos sociais rurais, como mostra a tabela 8.

TABELA 8
Instrumentos e sujeitos da pesquisa, por assentamento

Instrumentos	25 de Maio	Santana	Lagoa do Mineiro	Entidades/lideranças
Assentamentos/lideranças				
Roda de conversa EJA	6 (3 homens e 3 mulheres)	6 (3 homens e 3 mulheres)	8 (1 homem e 7 mulheres)	-
Roda de conversa pedagogia da terra ¹	6 (3 homens e 3 mulheres)	7 mulheres	6 (4 homens e 2 mulheres)	-
Roda de conversa com lideranças	6 (3 homens e 3 mulheres)	6 (4 homens e 2 mulheres)	7 (4 homens e 3 mulheres)	-
Entrevistas narrativas ²	3 (1 homem e 2 mulheres)	3 (1 homem e 2 mulheres)	3 (1 homem e 2 mulheres)	
Entrevistas semiestruturadas	-	-	-	10 ³ (6 mulheres e 4 homens)
Memoriais	-	-	-	3 (2 mulheres e 1 homem)

Fonte: Dados da pesquisa.

Notas: ¹ Cinco entrevistados cursaram pedagogia da terra e fizeram pós-graduação no PRA.

² Foram entrevistados nove egressos dos cursos do Pronera: dois da pedagogia da terra; um da EJA; um da história, um das ciências agrárias; três do jornalismo da terra; e um técnico em agroindústria. Um dos estudantes de pedagogia da terra também fez especialização no PRA.

³ Foram entrevistados duas lideranças; dois representantes do Inkra e da Seduc/CE; e seis representantes da universidade (dois do curso de jornalismo da terra; dois egressos do curso de residência agrária; e dois professores).

4.2 História e trajetória dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos sociais da pesquisa foram sendo identificados à medida que se iniciaram os diálogos sobre suas histórias de vida. Seja nas entrevistas, seja nas rodas de conversas, descobriram-se trajetórias de vida de diferentes gerações que construíram uma nova relação com a terra e o trabalho.

Inicialmente, encontrou-se, em cada um dos três assentamentos, a primeira geração de homens e mulheres que participaram da luta pela conquista da terra. Eram principalmente participantes das rodas de conversa dos cursos da EJA. Oriundos das próprias fazendas desapropriadas pelo Inkra (onde residiam) ou remanescentes de outras propriedades rurais, possuíam em comum, na sua trajetória de vida, a ausência de oportunidades para escolarização na infância e na adolescência. Sem escolha, cedo iniciaram o trabalho como moradores, rendeiros e foreiros, acompanhando os pais, também trabalhadores rurais nessas localidades.

Marcados por relações de trabalho expropriadoras, na condição de moradores, meeiros, rendeiros, foreiros, estes trabalhadores compõem categorias que dominavam a sociedade colonial brasileira, cuja base era a concentração de terra e a exploração do trabalho (indígena e negra). Os trabalhadores rurais foram expulsos da terra do patrão diante das mudanças no padrão técnico da produção, que se voltavam para o desenvolvimento capitalista e industrial da agropecuária no estado. Este processo teve início na década de 1970 e foi intensificado nos anos de 1980, com a adoção do modelo denominado “revolução verde”.

As falas de assentados e ex-estudantes da EJA – segmentos que lutaram pela libertação da terra e do trabalho – aliam a luta pela terra à reivindicação por educação para os filhos. Após a desapropriação das fazendas, outras formas de expressão de luta política foram produzidas (ocupações de prédios públicos, marchas etc.) para assegurar a reforma agrária e também o funcionamento de escolas nos assentamentos, visando garantir o acesso à escolarização das novas gerações.

Nos depoimentos, a primeira geração de assentados listou como dificuldade para o ingresso desse grupo nas escolas a distância entre a moradia e a escola da cidade, o cansaço, a fome e a dificuldade de conciliação entre trabalho e estudo. Ao se constituírem como assentados, entretanto, o desafio para essas pessoas era construir a organicidade do assentamento. Elas buscaram na escola noturna (cursos da EJA) a instrumentalização

escolar para criar e conduzir suas associações e cooperativas. Alguns assentados aprenderam a ler e a escrever; outros se motivaram a continuar, e hoje concluem o ensino médio.

FIGURA 1
Agricultor da primeira geração de assentados e ex-aluno da EJA, assentamento 25 de Maio
(20 set. 2014)



Fonte: Dados da pesquisa de campo do Il Pnera.
Elaboração: Mônica de Moura Barbosa (bolsista do projeto).

Nas narrativas, pode-se perceber que, nesse momento histórico de conquista da terra, os esforços do grupo se voltaram principalmente para libertar a terra e o trabalho. Alguns relataram também que estudar nos cursos da EJA trouxe-lhes vitórias que se materializaram numa maior autonomia de ação em diferentes situações: na escrita e na leitura de cartas para familiares; na leitura da bíblia e de letreiros; nos contatos na cidade; na participação em projetos; no acesso às políticas públicas de crédito agrícola e comercialização; e na fala mais ativa e segura. Alguns chegaram a se eleger em cargos políticos, como vereadores e vice-prefeitos; outros assumiram a presidência das associações; e há ainda os que continuam em cargos de representação nas associações, nas cooperativas e nos conselhos escolares.

Esses relatos trazem para a reflexão: a vivência da luta por terra; o direito ao trabalho livre; e a criação de condições materiais necessárias para a reprodução de suas vidas. Ao relacionarem os aprendizados da escrita e da leitura com a materialidade da vida, eles indicam que esse caminho pedagógico se faz necessário, uma vez que os processos didáticos dos cursos da EJA e de outros necessitam estar integrados e inseridos na dinâmica da vida destas pessoas, sendo pensados e praticados a partir da compreensão do sentido de totalidade da vida.

Nas rodas de conversa, entrevistas semiestruturadas e entrevistas narrativas dialogou-se com os filhos da geração que lutou pela desapropriação e constituição dos três assentamentos

estudados. Eles são as novas lideranças dos assentamentos que hoje ocupam cargos nas associações, nas cooperativas, nos conselhos escolares e municipais; são os professores nas escolas dos polos de educação infantil e ensino fundamental ou na escola estadual de ensino médio do campo dos três assentamentos; são os técnicos em agropecuária, os agentes de saúde, os servidores municipais concursados, entre outras funções dentro e fora dos assentamentos.

FIGURA 2

Roda de conversa com gestoras e professoras da escola de ensino médio, assentamento Lagoa do Mineiro (10 nov. 2014)



Fonte: Dados da pesquisa.
Elaboração: Debir Soares Gomes (bolsista do projeto).

Para esses sujeitos sociais, o processo de formação política realizado com o MST bem como o acesso à escolarização ascendente e regular proporcionado pelos cursos do Pronera têm transformado suas vidas. Nos relatos das trajetórias, percebe-se, por parte dos professores das escolas, a preocupação em trabalhar com educação contextualizada, em vincular a luta por educação do campo defendida pelo MST com o projeto educativo nos cursos do Pronera, e com as escolas onde estes atuam como gestores e educadores. Os professores expressam ainda a importância do lugar que ocupam como educadores no contexto dos assentamentos e preocupam-se em colaborar para a permanência da juventude nos assentamentos, de modo que esta participe e construa territórios de identidade camponesa.

Os sujeitos sociais entrevistados são também sujeitos coletivos, pois são militantes no MST, principal movimento social rural a atuar nos três assentamentos. A trajetória individual, por vezes, se confunde com a trajetória coletiva, quando os depoimentos reafirmam que é a organicidade aprendida no movimento que faz a diferença nas escolas para a formação de uma geração comprometida com as lutas para a emancipação da sociedade camponesa.

A geração que realizou os cursos voltados para o magistério nas escolas do campo oferecidos pelo Pronera desenvolveu, em aliança com o MST, lutas junto às secretarias municipais e estadual de educação para se constituírem como professores. Por meio de

concursos ou contratos, ela conquistou o reconhecimento de sua formação no Pronera para atuar nas escolas do campo, nas modalidades de educação infantil, ensino fundamental e médio. A pesquisa entrevistou representações desta geração que atualmente está na gestão e que faz parte do corpo docente das três escolas estaduais de ensino médio do campo e das escolas dos polos de ensino fundamental e de educação infantil nos três assentamentos.

A pesquisa dialogou ainda com egressos do curso de jornalismo da terra, que relataram ainda estar em andamento o processo para que assumam profissionalmente, de forma remunerada, as funções para as quais foram preparados no curso, como comunicadores e jornalistas nas escolas, nos espaços qualificados nas associações, nas cooperativas e nas rádios dos assentamentos. Alguns relatam que realizam programas de rádio de forma solidária, pois a emissora comunitária não possui recursos financeiros para remunerar seus trabalhos.

Com os egressos dos cursos de graduação em ciências agrárias e de especialização em residência agrária, o esforço conjugado do MST foi para que estes pudessem participar das chamadas públicas para assessoria social e técnica. Já os licenciados em ciências agrárias são os responsáveis pelos componentes integradores dos currículos das escolas estaduais de ensino médio do campo, atuando na sua parte diversificada.

Com gestores de órgãos públicos, que atuam no planejamento, na gestão e na execução de políticas de educação municipal e estadual, os embates para a garantia do direito à educação são intermitentes. Descubrem-se, nas narrativas destes gestores, disputas cada vez mais intensas e cotidianas que têm se materializado em avanços e novos processos de comprometimento por parte de instâncias governamentais com relação ao projeto de educação do campo. Os marcos legais são conquistados nos tempos e nos espaços das experiências desses sujeitos que lutam por educação do campo na cena política (nos conselhos, nas reuniões, em assembleias, nas audiências públicas – locais em que se produz a consciência da institucionalidade).

Percebe-se, nos discursos dos coordenadores dos cursos do Pronera vinculados às universidades públicas,¹⁴ a tensão entre a exigência de direitos dos coletivos organizados para o ingresso na universidade e o caráter excludente e conformador destas instituições acadêmicas. Os estudantes dos assentamentos estudados, na sua maioria lideranças de movimentos sociais rurais e de organizações, trazem para a sala de aula suas práticas mobilizadoras coletivas e questionam o padrão de poder e de saber instituído nas universidades, propondo diálogos democráticos mais participativos para a construção e o reconhecimento de direitos historicamente negados aos movimentos sociais e políticos. Os cursos adquirem novos formatos e dimensões democráticas, que passam a ser incorporadas por professores no seu cotidiano acadêmico.

4.3 Histórico dos três assentamentos

4.3.1 Assentamento Lagoa do Mineiro

A história do assentamento Lagoa do Mineiro é marcante na trajetória da reforma agrária no estado do Ceará. Caracterizada pelos processos de exploração e espoliação praticados pelo detentor do domínio da área, Francisco Teófilo de Andrade, com os 130 moradores

14. Destaque-se a UFC, que coordenou o curso de graduação em jornalismo da terra e o primeiro curso de especialização em agricultura familiar, camponesa e educação do campo, residência agrária.

originais, esta região do litoral cearense ficou conhecida pelos graves conflitos sociais ocorridos na década 1980 na fazenda Lagoa do Mineiro, no município de Itarema.

A situação conflituosa foi agravada com a transferência do domínio da área para o padre Aristides Andrade Sales, sobrinho do antigo proprietário. Em 1986, três trabalhadores rurais morreram como resultado das tensões na região. O conflito social tomou dimensões ainda maiores com a possibilidade de que o imóvel rural fosse adquirido pela Ducoco, empresa recém-chegada à região. Esta vinha realizando um processo de mercantilização da terra que gerava a expulsão dos posseiros e de outros ocupantes das terras. Tal fato culminou com a organização, mobilização e luta dos trabalhadores rurais, que resistiram e fizeram pressão social para que o Incra interviesse para a solução do impasse.

Em 26 de junho de 1986, por meio do Decreto nº 92.826, a área foi declarada como de interesse social para fins de reforma agrária, culminando com a imissão na posse pelo Incra, em 19 de setembro de 1986, e com a criação do projeto de assentamento, em 13 de julho de 1987, por força da Portaria Incra nº 573. As medidas foram devidamente registradas no Sistema de Informações de Projeto de Assentamentos de Reforma Agrária (Sipra) sob o nº CE 0026000, com uma área de 5.796,2573 ha.

O assentamento Lagoa do Mineiro está localizado no distrito de Almofala, município de Itarema, e está inserido no Território da Cidadania Vales do Curu e Aracatiçu,¹⁵ região do litoral cearense que fica a uma distância de 240 km da capital do estado, Fortaleza.

Nessa unidade de produção, estão instaladas 135 famílias em sete comunidades rurais, ali presentes desde o início da ocupação do imóvel, depois desapropriado pelo Incra. As famílias trabalham predominantemente com manejos agroecológicos, fazendo o cultivo de culturas permanentes e temporárias. Da atividade, elas obtêm a sua subsistência e o suficiente para a sua reprodução econômica e social. Compõem ainda a sua capacidade reprodutiva e de renda a criação de animais bovinos e caprinos e a produção de goma, castanha, mel e atividades pesqueiras, dada a sua proximidade com a Praia dos Patos.

Como esforço da consolidação da organização e da luta, a conformação espacial e os modos de produção no assentamento foram desenvolvidos num sistema de exploração comunitária, com atividades predominantes voltadas para a fruticultura (caju e coco), o cultivo da mandioca, a casa de farinha, a apicultura e os rebanhos bovinos de características leiteiras. Ressalte-se ainda o trabalho coletivo das mulheres na produção de tapioca, galinha caipira, bolos, cheiro-verde e doces – produtos que são comercializados atualmente pelo Programa de Aquisição de Alimentos (PAA).

No que diz respeito à organização produtiva, a Cooperativa de Produção Agropecuária de Lagoa do Mineiro (Copaglam), criada em 1991, cuida da compra de insumos, da captação de recursos de investimentos e da comercialização da produção. A população do assentamento está organizada em cinco associações comunitárias, as quais representam os interesses das comunidades de Mineiro/Cedro, Barbosa, Saguim, Córrego das Moças e Lagoa do Mineiro.

Destaque-se a atuação da Pastoral da Criança e do Adolescente, do Sindicato Rural dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTR) do município de Itarema, do Fórum

15. O Território Vales do Curu e Aracatiçu abrange uma área de 12.143,70 km² e é composto por dezoito municípios: Amontada, Apuiarés, General Sampaio, Irauçuba, Itapagé, Itapipoca, Itarema, Miraima, Paracuru, Paraipaba, Pentecoste, São Gonçalo do Amarante, São Luís do Curu, Tejuçuoca, Trairi, Tururu, Umirim e Uruburetama.

dos assentados na região e do grupo de jovens participantes do projeto arte e cultura coordenado pelo Incra. A prefeitura municipal atua na implantação de infraestrutura e na disponibilização de agentes de saúde e de professores nas escolas das comunidades. Outras entidades têm participação no desenvolvimento econômico-social do assentamento, tais como: o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), com ações voltadas à capacitação; e a UFC, com ações educativas no campo via PRA.

O assentamento possui considerável densidade de infraestrutura produtiva (estradas, energia, açude, poços profundos, estábulos, casas de farinha, armazém, minifábrica de beneficiamento de castanha) e social (residências, escolas com administração de pré-escola e ensino fundamental, creches, posto de saúde, sede da cooperativa), o que sustenta o seu desenvolvimento, embora ainda haja outras necessidades a atender.

No período de exploração originária do imóvel rural pelo antigo proprietário, os ecossistemas sofreram danos causados pelo uso intensivo do solo em monocultura e pelo emprego de máquinas e agrotóxicos. Com a desapropriação, as famílias passaram a trabalhar com multicultivos, realizando o descanso da terra, a rotação de cultivos e garantindo a Área de Preservação Permanente (APP) exigida pela lei. Com a mudança no manejo da terra para um modelo de base agroecológica para os ecossistemas do assentamento e a adoção de práticas conservativas, como o uso racional do fogo e a incorporação de restos de cultura – uso de cobertura morta, adubação orgânica e utilização de restolhos de culturas – a qualidade do solo foi alterada e melhorada.

O assentamento está vivenciando um estágio de consolidação, mas ainda se faz necessário aprimorar sua gestão e fortalecer a capacidade de cooperação e de participação dos assentados nas decisões. Parece importante haver também um processo intensivo de capacitação para melhorar as técnicas de produção de bens e serviços, e a racionalização do uso sustentável dos recursos naturais.

No que diz respeito à educação, desde a criação do assentamento Lagoa do Mineiro, as famílias assentadas têm se empenhado em alcançar melhores condições de educação e de escolarização para crianças, jovens e adultos do local. No ano de criação do assentamento, a comunidade contava com duas escolas consideradas “isoladas”, que funcionavam em casas de taipas familiares, em condições precárias. Insatisfeitos com a situação, os moradores organizaram uma comissão de educação e passaram a realizar reivindicações junto à gestão municipal da prefeitura de Itarema.

O resultado dessas ações foi a criação de escolas de ensino infantil e ensino fundamental em algumas comunidades do assentamento. São elas, por etapas de ensino:

- ensino fundamental: São José (Comunidade de Barbosa); Pedro Irineu da Silva (Comunidade de Saguim); e João Silvano de Castro¹⁶ (Comunidade de Corrente);
- ensino fundamental I: Comunidade de Cedro, Manoel Rosa de Sousa; Comunidade Lagoa do Mineiro, Alvira Félix de Moura; e na Comunidade Córrego das Moças, José Tomás da Costa; e
- educação infantil: João Silvano de Castro (Comunidade de Corrente); e Maria Neuza Flor (Comunidade do Mineiro Velho).

16. A escola oferece ensino infantil e primeiro ano do ensino fundamental.

O ensino médio passou a fazer parte da realidade educacional do assentamento a partir de 2011, depois de repetidos debates entre a comissão de educação do MST, a Seduc e o Incra/Pronea. O resultado foi a instalação da Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco de Araújo Barros, em homenagem a um antigo morador da fazenda desapropriada. Francisco era uma das maiores lideranças na luta contra as condições de trabalho semiescravo na propriedade, sendo assassinado em 1987 por mandantes do proprietário da fazenda.

FIGURA 3

Escola Estadual de Ensino Médio do Campo, assentamento Lagoa do Mineiro (10 nov. 2014)

3A



3B



3C



3D



Fonte: Dados da pesquisa.
Elaboração: Geórgia Pitombeira Figueiredo (bolsista do projeto).
Obs.: As imagens foram registradas durante a pesquisa de campo.

A Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Francisco de Araújo Barros está situada na Comunidade de Barbosa, e conta com um quadro de 33 professores, todos com formação superior. As escolas dispõem de infraestrutura composta por doze salas de aula, laboratórios, secretaria escolar, quadra esportiva, anfiteatro, refeitório, banheiros para estudantes e professores, e campo experimental para estudos produtivos do campo com 10 ha. Assim como as demais instituições de ensino citadas, a Escola Francisco de Araújo Barros adotou a pedagogia da alternância nas suas atividades escolares cotidianas, bem como os princípios da pedagogia do MST nos seus processos educativos.

A partir do exposto, convém afirmar que o avanço educacional no assentamento se deu ao longo de um processo de lutas organizadas pelo MST e pelos coletivos políticos

construídos nas comunidades. As condições adversas das poucas escolas da área e a dificuldade de deslocamento das crianças e dos jovens para ter acesso à escolarização desencadearam permanentes mobilizações das lideranças por educação de qualidade nos seus territórios de pertencimento.

4.3.2 Assentamento 25 de Maio

O complexo denominado Fazendas Reunidas São Joaquim, com área de 22.992,4980 ha, de domínio de Wicar Parente de Paula Pessoa, foi declarado de interesse social para fins de reforma agrária em 30 de junho de 1986, por meio do Decreto nº 92.875. A medida foi consequência da mobilização dos trabalhadores rurais vinculados ao MST, que, ao ocuparem a fazenda, deram indicativos para o Incra de que o proprietário não cumpria as condições previstas na legislação agrária da época.

A identificação fundiária realizada pelo órgão federal constatou condições degradantes impostas pelo proprietário às 82 famílias de trabalhadores rurais ali residentes, que se subjugavam por meio de contratos verbais e da obrigação de prestarem três dias de serviço por semana, pagando aos proprietários uma diária cujo valor era incompatível com a sua força de trabalho. Além destas, outras obrigações também desfavoreciam o bem-estar dos trabalhadores que ali labutavam, assim como o de suas famílias.

Por força do decreto citado, o Incra promoveu as medidas necessárias para a reconversão do latifúndio em unidade de produção familiar, imitando a posse da área, em 9 de junho de 1989, e criando o projeto de assentamento que passou a denominar-se assentamento 25 de Maio, uma homenagem à data que 346 famílias de trabalhadores sem-terra promoveram a ocupação da fazenda.

A imissão da posse pelo Incra ocorreu em 9 de junho de 1989, com a consequente criação do assentamento, em 16 de agosto do mesmo ano, por meio da Portaria Incra nº 127, de 26 de julho de 1989, movido pela autoridade competente do órgão federal. O ato foi devidamente registrado no Sipra sob o código CE 0046000. Atualmente, estão assentadas 431 famílias de trabalhadores e trabalhadoras rurais, originárias de diferentes localidades do estado.

Com acesso regular pela BR 020, o assentamento está localizado no município de Madalena, no território dos Sertões do Canindé, a uma distância de 13 km da sede do município, e a 182 km da capital, Fortaleza.

Em razão de sua grande extensão territorial, a organização espacial da área ficou conformada em dez agrovilas, as quais são representadas por igual número de associações. Foi criada ainda a Cooperativa de Produção Agropecuária do Assentamento 25 de Maio (Copama), cuja função é apoiar as atividades produtivas, de comercialização e captação de recursos de investimento e custeio.

Sua oferta agroecológica, não obstante a predominância da vegetação de caatinga hiperxerófila e dos fenômenos característicos do semiárido, permite o desenvolvimento de cultivos de produtos agrícolas, como algodão herbáceo, milho, feijão, mandioca, bananeira, mangueira, mamoeiro, exploração de pastagens e criação de animais reprodutivos, com proeminência de caprinos e ovinos.

A educação foi uma das principais demandas dos assentados desde a criação do assentamento 25 de Maio. Esta demanda se expressa e se qualifica pelas lutas do MST por uma educação de qualidade, com professores oriundos do campo, oferta de ensino das modalidades EJA ao ensino médio e metodologias e práticas pedagógicas fortalecedoras do projeto de vida e da produção camponesa. Tais reivindicações, resultado de permanentes mobilizações, têm garantido a conquista de projetos de alfabetização/escolarização, de formações políticas, bem como a implantação de escolas desde a educação infantil ao ensino médio.

O assentamento possui atualmente escolas em três áreas, conhecidas como polos educativos:

- Polo de Paus Brancos: Escola de Educação Fundamental Margarida Alves (do ensino infantil ao nono ano do ensino fundamental);
- Polo de São Joaquim: Escola General Wicar Parente de Paula Pessoa Joaquim (educação infantil ao nono ano do ensino fundamental), localizada na Comunidade São Joaquim; a Escola de Educação Fundamental Vicente Rodrigues da Silva (educação infantil), localizada na Comunidade São Cristóvão, e a Escola de Educação Fundamental Coronel José Leôncio, situada nos limites do assentamento Maraquetá; e
- Polo de São Nicolau: Escola de Educação Fundamental 25 de Maio II (educação infantil ao ensino fundamental), localizada na Comunidade Quieto; Escola de educação Fundamental 25 de Maio I (educação infantil ao sexto ano do ensino fundamental), localizada na Comunidade Nova Vida; Escola de Educação Fundamental Pau Ferro, localizada na Comunidade Pau Ferro (educação infantil ao sexto ano do ensino fundamental); Escola de Educação Fundamental Antônio Conselheiro, localizada na Comunidade São Nicolau (educação infantil ao nono ano do ensino fundamental); e Escola de Educação Fundamental 25 de Maio III (educação Infantil), localizada na Comunidade de Caiçara.

Após longo processo de negociação com o governo do estado, o assentamento conquistou para a modalidade ensino médio a Escola Estadual de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira, situada na Comunidade do Quieto. A escola foi criada em 2010 mediante uma parceria entre Incra/Pronera, MST e Seduc, e funciona com base na pedagogia da alternância e nos princípios educativos da pedagogia do MST. O nome popular da escola foi escolhido pela população assentada em homenagem a uma liderança estadual do MST, João Sem Terra, que teve sua história marcada pela luta por terra no estado do Ceará.

O projeto político-pedagógico (PPP) da escola está centrado na formação humana, no trabalho socialmente útil e na organização coletiva do trabalho. O quadro de professores é formado de quinze profissionais, todos com formação superior. A infraestrutura é composta por doze salas de aula, laboratórios, secretaria escolar, quadra esportiva, anfiteatro, refeitório, banheiros para estudantes e professores, e campo experimental com 10 ha de área para estudos produtivos do campo.

FIGURA 4
Escola Estadual de Ensino Médio do Campo João dos Santos de Oliveira, assentamento 25 de Maio
(23 set. 2014)
4A



4B



4C



4D



Fonte: Dados da pesquisa de campo.
Elaboração: Mônica de Moura Barbosa (bolsista do projeto)

4.3.3 Assentamento Santana

A fazenda Santana/Serra das Bestas, com área de 3.213,4725 ha, está localizada no município de Monsenhor Tabosa, nos sertões do Inhamuns/Crateús. A área foi declarada como área de interesse social para fins de reforma agrária por força do Decreto nº 92.320, de 1º de outubro de 1986, sendo efetivamente desapropriada pela imissão de posse do Inca, em 1º de dezembro de 1986, com a consequente criação do projeto de assentamento, em 14 de maio de 1987.

A desapropriação foi resultado do movimento desencadeado por trabalhadores rurais não residentes na área e pelo Sindicato de Trabalhadores Rurais de Monsenhor Tabosa, formado por originários das comunidades Tourão e Sítio. Trinta e sete famílias encaminharam, por meio de abaixo-assinado, a solicitação da desapropriação do imóvel

rural, que apresentava forte indicativo de não cumprimento da função social da propriedade, particularmente no tocante ao baixo grau de utilização da terra e das precárias relações de trabalho, com conflitos decorrentes da falta de cumprimento da legislação referente à renda fundiária. Acresça-se a esta situação o fato de o proprietário colocar o gado nas áreas de lavouras antes do término da colheita, realizada pelas treze famílias rurais originalmente moradoras e por demais trabalhadoras de localidades próximas (de fora do imóvel).

A característica principal do uso e do domínio do imóvel pelo antigo proprietário era a ausência de administração da área, que ficava sob responsabilidade de um vaqueiro, o qual se ocupava de intermediar a relação entre o proprietário e os trabalhadores rurais na exploração da fazenda.

Convertida à condição de domínio do latifúndio para a construção de uma unidade de produção familiar, o grupo de assentados decidiu, naquele momento, pela organização produtiva e social do assentamento em moldes comunitários, com atividades de estruturação do assentamento voltadas para o trabalho coletivo, como: construção de cercas perimétricas, preparo de área para plantios, produção de tijolos, construção de cacimbões, casas, escola e posto de saúde.

A determinação da comunidade em fortalecer a organização comunitária foi fundamental para a estruturação do assentamento, particularmente no tocante à destinação dos créditos de fomento concedidos pelo Incra, que foram utilizados na aquisição de bovinos, caprinos, ovinos e animais de tração, a serem explorados coletivamente. Esta decisão foi objeto de intensas discussões na comunidade, sendo a causa da deserção de cerca de dez famílias. Algumas delas possuíam fortes relações de dependência com o antigo proprietário e o vaqueiro; outras eram originárias de áreas minifundiárias circunvizinhas e donas de pequenos rebanhos.

O núcleo urbano foi inicialmente formado por setenta casas. Construídas em mutirão, elas alinhavam-se em torno de uma quadra onde foram erguidas a escola e a bodega comunitária. O assentamento é pioneiro na construção deste modelo de povoamento em sistema coletivo de agrovila, que passou a ser adotado na maioria dos assentamentos federais e estaduais implantados no Ceará.

A proximidade das casas favoreceu a socialização e o uso dos equipamentos sociais, além de ter facilitado igualmente a implantação de infraestrutura de energia, de distribuição de água para os assentados e demais usos coletivos.

No processo de organização social, destaque-se a fundação da Associação Geradora de União e Imenso Amor (Aguaia), em 19 de maio de 1988, com 110 sócios fundadores. Dois anos depois, em 16 de dezembro de 1990, constatando que a associação nessa forma jurídica tinha limitada capacidade de inserção no mercado regional e maior legitimidade na intermediação de recursos de investimentos, a comunidade assentada decidiu transformá-la na Cooperativa de Produção Agropecuária Aguaia do Assentamento de Santana LTDA. (Copaguaia), que conta atualmente com 77 sócios.

Segundo o estatuto da cooperativa, seu objetivo primordial é apoiar o desenvolvimento da produção agropecuária por meio da execução da mecanização agrícola, da implantação de agroindústrias, do repasse de créditos ou vendas a prazo, da prestação de assistência técnica, da comercialização dos produtos agrícolas e bens de consumo, do transporte de bens e produtos, e da prestação de serviços relacionados ao bem-estar dos associados.

A relação entre a organização coletiva e o modo de produção individual tem passado por várias transformações, haja vista que a agricultura de subsistência está concentrada nos roçados individuais, enquanto a criação de animais de médio e grande porte e a apicultura são exploradas de forma mista.

A antiga bodega comunitária ligada à Copaguia hoje se transformou em um pequeno supermercado, que exerce um papel importante na comercialização de produtos. O estabelecimento adquire a produção excedente (uma variedade de produtos) de assentados e agricultores familiares do entorno para vendê-la aos membros da comunidade, interpondo-se, com isso, à figura do atravessador.

FIGURA 5

Agricultores em frente à Cooperativa de Produção Agropecuária, assentamento Santana (6 dez. 2014)



Fonte: Dados da pesquisa de campo.
Elaboração: Geórgia Pitombeira Figueiredo (bolsista do projeto)

Os laços de parentesco entre as famílias colaboraram decisivamente para o fortalecimento de todo o processo de organização resultante da luta dos trabalhadores rurais por terra e da participação ativa da maioria dos assentados no sindicato de classe.

O assentamento Santana apresenta um percurso histórico de luta por educação que se iniciou logo após a imissão de posse da terra. Uma comissão de assentados foi organizada para assumir o debate e o compromisso de analisar e encaminhar as demandas do assentamento por educação para os coletivos organizados dos assentados.

A primeira escola do assentamento, intitulada Escola de Ensino Fundamental São Francisco, foi criada em 1988 a partir de diversas reuniões entre a comissão de educação do MST e o Inbra. A partir de 1992, após negociações da comissão com a prefeitura local, a escola passou a oferecer também o ensino fundamental II. Em 2002, os assentados conquistam a modalidade ensino médio, oferecida no anexo da Escola de Ensino Fundamental e Médio Vicente Ribeiro do Amaral, situada na cidade de Monsenhor Tabosa. Essa instituição foi desativada em 2010, com a implantação da Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes.

FIGURA 6
Escola Estadual de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes, assentamento Santana
(6 dez. 2014)
6A



6B



6C



6D



Fonte: Dados da pesquisa de campo.
Elaboração: Geórgia Pitombeira Figueiredo (bolsista do projeto).

A escola foi inaugurada em 2011, por meio da parceria entre MST, Incra/Pronera e Seduc. A denominação do colégio foi escolhida pela comunidade, que resolveu homenagear o sociólogo Florestan Fernandes, conhecido por ser um grande defensor da educação pública no Brasil.

Os princípios pedagógicos da escola são orientados pela pedagogia da alternância e pelos ideais educativos do MST. A escola busca atender as demandas de EJA e educação especial a partir de uma proposta pedagógica centrada na educação do campo e no projeto camponês. O quadro de professores da escola possui quatorze professores com formação superior. A infraestrutura é composta por doze salas de aula, laboratórios, secretaria escolar, quadra esportiva, anfiteatro, refeitório, banheiros para estudantes e professores, e campo experimental com 10 ha de área para estudos produtivos do campo.

5 REPERCUSSÕES DO PRONERA NOS TRÊS ASSENTAMENTOS

Esta seção do relatório traz uma análise das repercussões do Pronera nas sete dimensões preconizadas na pesquisa: a vida dos sujeitos sociais nas escolas, nos assentamentos, nos movimentos sociais, nas universidades, nos órgãos públicos e nos marcos legais. Essa apreciação se baseia nos depoimentos coletados junto aos egressos dos cursos de pedagogia da terra, jornalismo da terra, da especialização residência agrária, e de outros cursos voltados para a formação em ciências agrárias, realizados em outros estados e junto a professores e gestores das escolas estaduais de ensino médio do campo. Baseia-se também em entrevistas realizadas com coordenadores de cursos, gestores de órgãos públicos e lideranças do MST.

O contexto considerado para situar a reflexão realizada a partir dos depoimentos foram os processos estratégicos de luta dos movimentos sociais rurais e seus coletivos para o enfrentamento ao modelo do sistema agroalimentar que se consolida e se hegemoniza no Brasil por meio do agronegócio, o qual tem avançado no campo brasileiro e constrangido as terras voltadas para a agricultura familiar

Apoiando-se na luta por uma educação contextualizada e crítica, os movimentos sociais têm buscado construir territórios de resistência para afirmar o projeto camponês e os princípios de vida e produção de base agroecológica. Neste relatório, deu-se importância ao registro das falas das pessoas, por sua força protagonista nas lutas para colocar o Estado como um espaço em disputa e afirmar os direitos da categoria no quadro dos direitos humanos.

5.1 Repercussões na vida dos sujeitos

O acesso e a garantia do direito à educação às populações rurais no Brasil foram negados pelo paradigma político-ideológico de que “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (Leite, 1999, p. 14). O meio rural visto como espaço de atraso precisava ser superado e essa realidade de exploração e precarização da educação nas áreas rurais geraram o preconceito e a negação de direitos sociais e trabalhistas dos sujeitos do campo.

Isso contribuiu para que os jovens rurais, levados por uma visão idílica da cidade, desejassem migrar para as áreas urbanas, no intuito de dar continuidade aos estudos ou buscar trabalho. Contudo, os jovens do meio rural não tinham a necessária formação para constituir condições de vida dignas no meio urbano. Assim, permanecer no campo ou ir para a cidade, ambos significavam continuar em situação precária de vida. Segundo Caldart (2004, p. 150), quando se refere à educação voltada para o meio rural, “a nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação”.

A garantia do direito à educação foi o primeiro aspecto ressaltado pelas investigações realizadas em campo. A II Pnera identificou que muitos homens e mulheres rurais só tiveram oportunidade de elevar seus níveis de escolaridade graças aos cursos oferecidos pelo Pronera. Os cursos da EJA, em especial, são os maiores responsáveis por essa democratização do acesso à educação; é ela que garante o retorno ou o primeiro acesso à educação para pessoas que, por dificuldades de aliar estudo e trabalho, não puderam cursar o ensino regular na idade apropriada. A partir da EJA, os egressos se tornam capazes de mudar significativamente suas vidas, permitindo-lhes reescrever suas histórias. As falas de três egressos entrevistados assinalam a importância dessa modalidade de ensino no Pronera:

A maioria dos assentados iniciou seu processo de luta e trabalho no assentamento. Não tinham tido a oportunidade de estudar, né? Viviam lá na roça, trabalhando para sobrevivência e não

tenham como estudar (...). Eu mesmo fui um que meu estudo era só até a quarta série. Hoje nem se fala mais, né? E eu concluí o ensino médio, foi tudo da EJA, graças com um projeto de suma importância para comunidade. (...) Eu participei por dois períodos, primeiro o ensino fundamental, comecei no fundamental, né? E aí por um período eu parei. Concluí. Aí eu parei. Aí eu passei dois anos para concluir o ensino médio através do Pronera. Então é um projeto de suma importância, valeu a pena se lutar, né?¹⁷

O Pronera foi a minha possibilidade de passar da oitava série, porque eu não tinha perspectiva. Quando eu tinha 14 anos de idade, eu não sabia se eu ia continuar a quinta série, porque eu morava no interior, não tinha dinheiro, eu não tinha ônibus, não tinha passagem e tal. Através do Pronera (...), então é um projeto de suma importância, valeu a pena se lutar, né? (...) Depois eu me senti que o Pronera era minha possibilidade de fazer um curso técnico, porque hoje em dia é muito simples falar em curso técnico. Na época, não. Então não era simples. E não existia perspectiva de universidade, de cursar faculdade, de fazer curso técnico. Isso era privilégio de poucos. Então o Pronera, ele era a possibilidade de formação, política, técnica e acadêmica, que isso era impensado dez ou quinze anos atrás. Então, para mim, o Pronera foi fundamental.¹⁸

Os egressos da modalidade EJA evidenciaram que:

Desde o Pronera, essa linha da EJA (...). Uma demanda do assentamento junto com o movimento sem-terra a necessidade de nós ter escola que viesse cobrir os mais idosos. Tem gente aqui que, quando começou a estudar, já tinha 48 anos, né? No meu caso. E essa linha da EJA dentro do Pronera foi uma vitória, e espero que continue sendo um caminho de horizonte, né? De oportunidade, e aí a gente faz o fundamental, no meu caso, fiz o fundamental, hoje eu tenho meu diploma, né? Se eu quiser ir avante, eu tenho todas essas chances de seguir os estudos. Isso é uma vitória, uma oportunidade de ouro que a gente tem aqui dentro do assentamento na linha da reforma agrária.¹⁹

Observa-se também que a EJA possibilitou uma autonomia às informações de que a comunidade necessita, aperfeiçoando maior acesso aos meios de telecomunicação e meios virtuais.

Para mim, no meu caso, o benefício que a EJA me deu foi muito grande né? Aperfeiçoar mais uma coisinha que a gente já sabia, aperfeiçoar, né? E outra é aprender a acessar um computador, internet, fazer um texto no computador que hoje tá se tornando obrigatório, né? E a gente já tem, hoje, a facilidade de fazer isso é muito grande graças a esse período que a gente esteve na EJA, que a gente aperfeiçoou, algumas aulas também. Já foi feito algumas provas lá nos computadores, a gente já começou daí a ter mais habilidade, né? Que hoje a obrigação, principalmente para quem tá na frente de qualquer coisa, tem que saber que usar um computador, internet, celular hoje é obrigatório, e a vantagem também é ter o certificado, né? Se a gente quiser aprofundar o conhecimento tem chance e vários benefícios que podem se acumular sobre essa escola aqui.²⁰

Os sentimentos de vergonha, preconceito, discriminação e as críticas alimentam a concepção de que a partir de certa idade já é tarde para se estudar. Contudo, as experiências dos egressos do Pronera demonstram que a garantia de uma educação de qualidade para jovens e adultos permitem mudanças na vida e nos relacionamentos dos sujeitos sociais envolvidos, independentemente da idade.

17. Santos, José Pereira. EJA. 2014. Entrevista concedida a Gema Galgani S. L. Esmeraldo (coordenadora da pesquisa). Assentamento Santana, 6 dez. 2014.

18. Nascimento, Maria Sheila Rodrigues do. Jornalismo da terra. 2014. Programa Residência Agrária, Fortaleza, CE. Entrevista concedida a Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Fortaleza, 7 nov. 2014.

19. Sousa, José Davi. EJA. 2014. Entrevista concedida a Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 6 dez. 2014.

20. Sousa, José Davi. EJA. 2014. Entrevista concedida a Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 6 dez. 2014.

FIGURA 7
Alunos da EJA, assentamento Lagoa do Mineiro (10 nov. 2014)



Fonte: Imagens coletadas durante a roda de conversa.
Elaboração: Geórgia Pitombeira Figueiredo (bolsista do projeto)

Isso faz com que aqueles que fazem parte dessa conquista assumam o compromisso de incentivar outros jovens e adultos a voltarem a estudar, como ressaltam as falas do senhor José Pereira e do senhor Valdenor:

Para você pensar na sociedade de hoje desenvolver e acompanhar o progresso, no assentamento, na sociedade, temos que estudar. E é mais do que uma tarefa a gente incentivar o outro que ainda não foi para estudar também, concluir e depois participar do benefício que nós estamos participando, porque estudamos. Porque é muito ruim a gente não ter conhecimento. Eu acho que o papel principal da gente é incentivar quem não foi estudar.²¹

Uma coisa que é comum a gente escutar, assim, na questão dos adultos é: “*Não, eu já estou velho, já estou no final da vida, já se inscrevi meu nome, tá bom*”. Mas hoje eu diria que é muito importante participar da escola, além da troca de experiências que cada um tem e faz na escola. Tem a questão da integração, do grupo e do conhecimento que ganha, né? Você não tem esse negócio de dizer que está no final da vida, pois sai com alguma mudança (grifo nosso).²²

Outra repercussão da educação na vida dessas pessoas foi a possibilidade de inserção da população rural em cursos de nível superior, aos quais historicamente o acesso lhe foi marginalizado.

Eu fiquei muito feliz por essa oportunidade, porque eu jamais, filha de agricultores, né, eu tinha a possibilidade de pagar um curso, né? E ingressar numa universidade, e aí eu fui para Bananeiras passei três anos estudando, praticamente, por etapas, né? E aí fiz o curso técnico em agroindústria.²³

Assim, falar dos benefícios do Pronera, a minha esposa está fazendo faculdade no Limoeiro do Norte graças ao Pronera. Porque lá é na Uece, na extensão da Uece, ela está lá no Limoeiro. Aí é visível (...). Os alunos que estudam é só de classe média e alta, se você não tivesse um programa

21. Sousa, José Davi. EJA. 2014. Entrevista concedida a Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 6 dez. 2014.

22. Santos, Valdenor de Almeida. 2014. EJA. Entrevista concedida a Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 6 dez. 2014.

23. Luz, Diomar dos Santos. Agroindústria. 2014. Entrevista concedida a Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 6 dez. 2014.

que nem o Pronera, nós, filhos de assentados, não tinha condições de pagar a faculdade que nem na Uece. Aí isso aí já é a conquista muito grande.²⁴

A pedagogia da terra trouxe para minha vida a realização de um sonho e um desejo que eu tinha ao terminar o ensino médio sem saber o que fazer, devido às oportunidades que não tinha. O pedagogia foi uma das oportunidades que eu estava esperando. O Pronera foi um programa que veio para dar oportunidade pra nós, filhos de assentados. E eu acredito que, através de nossos relatos, esse programa vai continuar. Como já tem várias turmas, vai continuar para dar oportunidade pra outros jovens, outros educadores que não têm habilitação, que não têm um mestrado, e que cada dia o sistema vai exigindo que os profissionais tenham uma habilitação, um mestrado, para que a gente esteja contribuindo com o aprendizado dos nossos filhos, das crianças e jovens da nossa comunidade.²⁵

Os cursos oferecidos pelo Pronera potencializaram as práticas profissionais já desenvolvidas pelos egressos dos cursos e ratificaram o princípio pedagógico de que o lugar da escola se vincula à realidade dos sujeitos. Um lugar que não se restringe ao espaço geográfico, mas faz referência, sobretudo, aos elementos socioculturais delineadores dos modos de vida desses sujeitos.

Na verdade, foi uma chance que eu acabei agarrando. No decorrer a gente acaba visualizando a importância, a profundidade que se tem. No início da rádio, quando veio, quando foi implementado o veículo de rádio, a gente já conversava com o rapaz que organizava, e eu tive a oportunidade de ter um espaço na rádio. Então já tinha uma familiaridade com o rádio antes de entrar no curso de comunicação, no caso, jornalismo da terra. Eu já fazia parte da rádio, e quando a gente entrou no curso, a gente passou a ver a profundidade e a importância. A importância não porque se tratava de, por exemplo, da mídia em si, do curso de comunicação em si, mas pelo próprio caráter.²⁶

Entre os princípios da educação do campo, verifica-se o princípio pedagógico do papel da escola como formadora de sujeitos e como um projeto de emancipação humana. Observa-se, nas falas, que a educação significou a trajetória histórica dos sujeitos do campo egressos do Pronera e ampliou horizontes de formação, tornando possível realizar o sonho de uma ascensão profissional, com novas possibilidades profissionais. Conforme Santos:

Se eu quisesse hoje fazer uma faculdade, eu tinha condições de fazer (...). É porque eu não quis mais pleitear, né? Mas tinha condições (...). Mas assim mesmo eu fiz um curso particular de mecânica para trabalhar em questão de som, né? De operador de som. Eu fiz um curso e hoje eu faço muitos trabalhos dentro dessa área que, se eu não fosse concluído o estudo, eu não teria condição, né? Eu concluo aqui como foi de suma importância a nossa conclusão do ensino médio para nós. E eu acho que para todos, né? Tem alguns exemplos assim, a Erineuda era uma companheira nossa, né? Que também concluiu junto com nós, hoje é professora. O Zé Severo hoje é (...). Trabalha no centro de abastecimento da comunidade, como caixa, né? Para todos teve benefício né? Porque estudar é bom, né?²⁷

Você ter o certificado do ensino médio, você tem acesso a outras coisas. No meu caso, para mim, fazer o curso de vigilante, dependeu do certificado, de ter concluído o ensino médio. Aí você tem acesso a outros cursos, outras (...). O que você preferir e surgir e você for fazer. Hoje precisa ter o ensino médio. Aí algumas qualificações que a gente ganhou, foi bom para mim.²⁸

24. Santos, Valdenor de Almeida. EJA. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 6 dez. 2014.

25. Pereira, Maria Ivonete dos Santos. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 6 dez. 2014.

26. Sousa, Felipe Melo de. Jornalismo da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 11 nov. 2014.

27. Santos, José Pereira. EJA. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 6 dez. 2014.

28. Santos, Valdenor de Almeida. EJA. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 6 dez. 2014.

Tive a oportunidade de entrar no curso pedagogia da terra, (...) posteriormente a gente terminou. Terminei o curso, comecei a trabalhar aqui na escola. Sou educadora aqui, onde tenho muito orgulho. A pedagogia veio trazer um leque de oportunidades porque sem a graduação e esse estudo diferenciado aqui (...). A pedagogia da terra veio fortalecer muito os nossos anseios, sonhos que a gente tinha de continuar no assentamento e contribuir.

Observa-se, nas falas dos que fizeram o curso do Pronera, que a educação foi o instrumento que os permitiu buscar uma melhoria de vida, reconhecendo os seus direitos e capacitando-os para ingressar no mercado de trabalho. Contudo, em relação ao curso de jornalismo da terra, identificou-se que, diante da inexistência de uma política pública permanente para o ingresso e a atuação desses alunos nos espaços profissionais, ainda inexistem uma visibilidade e um reconhecimento desses profissionais, o que restringe a sua possibilidade de atuação no país. Conforme ressalta Felipe:

Hoje, aqui na minha comunidade, tem um veículo de rádio. A rádio comunitária. (...) Agora a crítica que eu faria é ao Estado, que não tem uma política de sustentabilidade pra esse lado. No caso, a gente que terminou o curso, a gente, no meu caso, estou na base do voluntarismo na rádio (...) Meu dia é muito corrido, eu faço outros trabalhos que não dão respeito ao meu curso, mas isso é uma necessidade, eu poderia tá só nessa área. Por exemplo, só na rádio, 24 horas, mas como não tenho uma renda, é complicado.²⁹

Nota-se que o programa ainda não tem sido suficiente para a demanda dos camponeses, devido a outras questões que barram o desenvolvimento do campo. No entanto, ele demonstra que a formulação de uma política nacional de educação do campo, que considera os processos culturais, éticos e identitários de seus atores, tem reconfigurado a vida dessas pessoas em novos contornos sociais e políticos, desempenhando um papel estratégico para o desenvolvimento humano, profissional e socioeconômico das populações rurais.

O desenvolvimento de habilidades e competências para uma inserção qualificada no mundo do trabalho não foi a única repercussão do programa na vida dos sujeitos. O Pronera também é destaque na formação e na ampliação da consciência cidadã de seus alunos, já que possibilita o seu florescer intelectual e o seu empoderamento não só na qualificação profissional, mas também em como intervir na própria realidade.

O Pronera, por meio dos seus cursos com base na educação do campo, possibilitou uma “educação, no sentido amplo do processo de formação da pessoa humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos na realidade” (Fernandes, Cerioli e Caldart, 2009, p. 23). A potencialidade pedagógica dos cursos do Pronera produziu conhecimentos, habilidades e formação de uma consciência cidadã no aluno, contribuindo para a sua percepção do vínculo com as demais dimensões da vida, tais como a cultura, os valores e as posições políticas (Caldart, 2000).

A conscientização e a dialogicidade possibilitada pelos cursos do Pronera permitiram que os sujeitos do campo se percebessem na sua integralidade, como agentes da sua própria transformação, reconhecendo e valorizando a sua identidade camponesa e permitindo a construção da sua cidadania e inclusão social. O programa possibilitou, assim, aos sujeitos do campo o exercício pleno de sua cidadania, com participação social mais ativa para contribuir no enfrentamento das desigualdades.

29. Sousa, Felipe Melo de. Jornalismo da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 11 nov. 2014.

O pedagogia trouxe muitas contribuições para minha vida, em todas as dimensões, política, social. Antes deu entrar no pedagogia, não tinha a visão de mundo que hoje eu tenho. Ao longo do curso, eu fiz várias reflexões e eu pude perceber que hoje eu tenho uma visão de mundo mais elevada, mais crítica que antes eu não tinha. Então isso foi um grande avanço na minha vida. Às vezes a gente se sente acomodada por não saber lutar pelos direitos que a gente tem. Quando a gente tem uma visão de mundo mais elevada, uma visão crítica, a gente não se acomoda, não deixa se levar por qualquer comentário, mas vai sempre à luta. O pedagogia da terra me proporcionou isso, ter determinação, lutar sempre, porque quem luta um dia vence. Então, assim foi de muita importância pra mim o pedagogia da terra.³⁰

Nossa, eu aprendi muitas coisas: aprendi, com certeza, a ver a sociedade de outra forma (...). Então aprendi muito que a gente tem que lutar cada vez mais pelos nossos objetivos, principalmente em questão de estar na universidade, que é muito importante para nós, trabalhadores. Sermos é (...). Ter esse conhecimento, a gente tem que deter esse conhecimento da universidade para qualificar mais o nosso trabalho, né? Enquanto militante, nos nossos assentamentos, no MST, então é de fundamental importância. (...) O curso com certeza me proporcionou muito isso, entender melhor como funciona, com certeza, a comunicação em si, nos veículos comunicacionais, né? Porque (...). Aprender a ser mais crítica, né? Porque hoje em dia qualquer notícia que sai, no impresso, no jornal, na TV, sempre fico questionando se é isso, se é aquilo, então a gente teve, a gente conheceu, de fato como funciona, né? Por de trás das câmeras, né? Como funciona os meios de comunicação. Então isso, com certeza, eu aprendi muito a ser mais crítica e ter um olhar diferenciado em relação a esse lado da comunicação.³¹

No meu entendimento, com o estudo que a gente tinha, bem pouquinho, às vezes não conhecia as letras. No meu tempo, eu sou de um tempo que não existia moto, não existia bicicleta, não existia carro, sobrevivia de pé. Morava em um lugar seco, carregava água na cabeça, distância de 6 quilômetros, subindo ladeira. Ainda não sabia, né, o que Deus tinha projetado, né, pra mim. (...) Era uma grande educação, porque abre a mente, a pessoa aprende a ler e escrever. E na educação também aprende direito e dever da sua vida, na caminhada pra si e para os outros. (...) É daí que decide o que é direito de verdade, não ter medo de falar a verdade, se colocar diante das coisas aonde for preciso entender, de botar a verdade no meio, e tudo foi adquirido por esta educação, né? Da escola de dever e direito.³²

Verifica-se, nas entrevistas e nas rodas de conversa, o entendimento de que a educação do campo é um meio de resistência à lógica hegemônica de educação, construindo novas alternativas que considerem e reafirmem os valores do campo. A repercussão da política do Pronera na vida dos sujeitos do campo marca a luta dos movimentos sociais por uma educação *no* e *do* campo, com base nos princípios de que esses sujeitos do campo têm o direito de “serem educados *no* lugar onde vivem” e com “uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2005, p. 27).

O Pronera possibilitou também uma formação política para os egressos dos cursos, permitindo a instrumentalização dos sujeitos do campo para fortalecer o processo de transformação social. Atualmente, os alunos que passaram pelas formações dos cursos superiores são professores nas escolas, e constroem os projetos políticos pedagógicos, participando de encontros que reúnem professores das escolas do campo e das escolas de nível fundamental, e colaborando para que os educandos reflitam sobre a realidade do campo.

A gente percebe isso pelos meninos lá do Camundongo [uma localidade]. Eles dizem assim: “olha,

30. Santos, Francisca Valdeana Pereira dos. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida a Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

31. Silva, Lucilene Nascimento da Luz. Jornalismo da terra. 2014. Entrevista concedida a Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 6 dez. 2014.

32. Luz, Virginia Pereira da. EJA. 2014. Entrevista concedida a Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 6 dez. 2014.

eu comecei a valorizar a minha pessoa, aqui nessa escola, quando eu comecei a me envolver nos grupos, nos núcleos de base, eu comecei a ver a mística da escola, porque a gente tem a mística que é o momento de refletir para olhar sobre nós, olhar sobre o outro”. Então há todo um contexto interessante que essas formações têm fluído dentro dos acontecimentos de cada um de nós. (...) Eu queria dizer que, na minha vida, tem sido muito importante, quero continuar lutando e dizer que, na nossa escola, na nossa comunidade, a gente vai continuar lutando para que o Pronera nunca se acabe, e que essa formação seja vivenciada tanto por nós como por outras pessoas. As comunidades dos campos, do povo que tá no campo e na cidade, precisam muito dessa organização, dessa mudança de vida, desse comportamento, de compreender o mundo, de compreender que o campo é um lugar prazeroso de se viver, é um lugar importante porque até tem uma palavra que a gente sempre diz nas nossas reuniões que é “se o campo não plantar, a cidade não vai jantar”, então nós queremos produzir alimentos saudáveis no campo, queremos dizer que defendemos o Pronera, defendemos as nossas classes, os nossos movimentos sociais, estamos na luta.³³

O Pronera permitiu, entre outras possibilidades: uma educação que envolve a história; a participação dos sujeitos nas lutas sociais; a valorização dos saberes dos diferentes sujeitos da aprendizagem; a ampliação do protagonismo das mulheres no campo; e a afirmação das identidades. É perceptivo o reconhecimento pessoal das potencialidades reafirmadas na vida profissional após a formação nos cursos do Pronera pelos egressos.

Eu me senti uma profissional, né? Quando eu terminei o curso capaz de contribuir de voltar para cá, para Monsenhor Tabosa, para os assentamentos e dar um retorno, porque quando eu saí daqui, eu saí com esse compromisso, né? (...) Quando eu concluí o curso, abriu, assim, uma porta pra mim, de trabalho, porque eu vi que eu ia conseguir um emprego, ia poder ajudar os assentados, né? Com orientação técnica, na área da produção... E aí eu comecei a trabalhar, terminei o curso em 2008, aí passei assim uns dois anos sem trabalhar, mas logo em seguida comecei no projeto biodiesel, onde eu trabalhei aqui em oito assentamentos aqui de Monsenhor Tabosa. (...) Para mim, quando eu olho meu diploma de técnica, eu me sinto, assim, muito valorizada, muito bem como profissional, por ter tido essa oportunidade, de fazer um curso gratuito, pago pelo Pronera, que eu jamais na minha família teria condições e que era um sonho da minha família me ver formada. Então eu me sinto muito realizada profissionalmente, né?³⁴

Dar continuidade aos estudos, ingressar numa universidade pública, participar de formações nos espaços de discussão, melhorar sua condição de trabalho e renda, tudo isso possibilitou aos alunos uma elevação da autoestima, do bem-estar e da satisfação pessoal.

A gente ter acesso à universidade [foi] uma conquista coletiva, foi algo muito novo e significativo para gente. Dessa forma, [o programa] devolveu um pouco da autoestima que a gente tinha até perdido, já. A gente não tinha muito mais esperança para ir para universidade e, com o Pronera, com essa oportunidade da gente fazer o pedagogia da terra e no coletivo, [isto] devolveu essa autoestima. Começa a sonhar até com o mestrado, com o doutorado. (...) O pedagogia da terra devolveu um pouco da minha autoestima e também resgatou sonhos que havia adormecido, e que a gente percebe que, a partir dos aprendizados que a gente aprendeu no pedagogia da terra, que esses sonhos são possíveis. (...) Todos os sonhos é (*sic*) possível concretizar, e isso se a gente tiver organizado. Como dizia um autor desconhecido, quem irar sacar as armas se todos dermos as mãos?³⁵

É, assim, quase uma libertação. Porque quando a gente não sabe ler, e vai para um encontro, fica todo tempo com vergonha, vendo a hora [de] chamar a gente para ler junto com os amigos, e a gente não saber, eu me sinto envergonhada. No nosso assentamento, sete localidades, a gente vive mais de reunião de grupo, aí eu me sentia envergonhada.³⁶

33. Nascimento, Maria Ivaniza Martins de Souza. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida a Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

34. Luz, Diomar dos Santos. Agroindústria. 2014. Entrevista concedida a Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 6 dez. 2014.

35. Fernandes, Ivanete Ferreira. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida a Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

36. Santos, Maria Elizete dos. EJA. 2014. Entrevista concedida a Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 10 nov. 2014.

Outro elemento importante é a nossa valorização enquanto lutadores da classe trabalhadora, lutadores do campo, lutadores (...). Quando a gente pensa que muitos escritores, pessoas pensavam que o campo era lugar de atraso, o campo não se desenvolvia nada. A gente acabou descobrindo que o campo tem um valor muito grande, inclusive o valor do resgate da autoestima do povo, principalmente da juventude de permanecer no campo. Isso também foi um dos valores lá da fonte dos cursos do Pronera.³⁷

A valorização da autoestima e da consciência cidadã é um importante elemento constatado na pesquisa com os egressos dos cursos do Pronera. Isso porque as leis e as demais políticas públicas voltadas para o rural costumam ter uma visão obsoleta dos povos do campo e de suas identidades, entendendo a realidade camponesa a partir da oposição entre urbano e rural, na qual a realidade rural é considerada atrasada e rudimentar. A escola rural acaba seguindo essa mesma lógica e passa a ser entendida como extensão da escola urbana, favorecendo o êxodo rural da juventude do campo, por estimular os jovens a “progredirem” na cidade. A partir da análise das repercussões do Pronera na vida dos sujeitos do campo, observa-se que o programa contribuiu para a quebra deste paradigma. Diferente da concepção implícita na educação rural, o Pronera passa a pensar o campo a partir da categoria *educação do campo*, entendendo-o como lugar de vida e resistência, onde homens e mulheres lutam para permanecer (Arroyo, Caldart e Molina, 2004).

A educação do campo tem como base o ensino que valoriza as experiências de vida, o qual é pautado na ética da valorização humana e no respeito à diferença, proporcionando aos sujeitos do campo condições de escolher o lugar onde desejam viver. A partir do entendimento de que a educação é um direito social, os alunos dos cursos do Pronera passam a compreender que a cidade não é superior ao campo, e estabelecem novas relações que possibilitam a superação da dicotomia entre o rural e o urbano, reconhecendo a riqueza e a diversidade desse espaço de cultura singular que é o campo (*op. cit.*, 2004).

Para Leite (1999, p. 99), a função da escola é possibilitar aos educandos e educandas “visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador”. Os cursos do Pronera, em suas diferentes modalidades, foram primordiais no avanço da educação camponesa, na construção de matrizes pedagógicas de acordo com as suas realidades e, conseqüentemente, na permanência da juventude no campo. Seguem trechos de duas entrevistas:

Importante ressaltar é que a gente meio que minimiza ou acaba com esse ciclo vicioso de estudar para sair do campo ou sair do campo para estudar. Com o pedagogia da terra, esse tempo-escola, tempo-comunidade, a gente teve a oportunidade de acessar o conhecimento, de ter acesso, estudar e ao mesmo tempo a gente tinha a oportunidade de voltar pra comunidade e fazer algumas intervenções. (...) Hoje eu trabalho aqui na escola, ajudei na construção do processo do PPP do ensino desde 2003. (...) A gente tem essa oportunidade de pegar esse conhecimento e estar contribuindo também no desenvolvimento tanto da escola como da comunidade.³⁸

Então, as escolas contribuem para essa memória da luta. Nós temos que firmar isso com a participação na luta, porque a luta não morreu, a luta continua, a luta não para. Uma grande preocupação nossa é a condição da juventude e principalmente quando se trata da história da renda. Hoje é muito comum a preocupação [de] que os filhos tenham um emprego. Então, muitos pais não estão preocupados com a permanência do jovem. Estão preocupados que esse jovem tenha

37. Nascimento, Maria Ivaniza Martins de Souza. Pedagogia da Terra. 2014. Entrevista concedida a Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

38. Fernandes, Ivanete Ferreira. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida a Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

um emprego e que [isto] ajude eles a partir desse emprego. Isso é um problema para nós, os pais pensando em emprego pressionando o jovem. Nós estamos pensando na reprodução camponesa, na continuidade daquele assentamento, então entre esses dois interesses, é como a gente constrói uma estratégia.³⁹

5.2 Repercussões nas escolas

A escola do campo deve ser um espaço para um debate transformador que a considere para além da educação formal, sendo também um espaço para a construção de relações de autonomia dos sujeitos. Estes devem participar do processo de construção de métodos de trabalho, os quais devem ser baseados em práticas sociais que reconstruam a educação do campo (Gaia, Guerra e Nunes, 2013).

Identificando-se e analisando-se as repercussões produzidas pelos cursos de formação apoiados pelo Pronera a partir das práticas educativas desenvolvidas pelos egressos das escolas de educação básica das áreas de reforma agrária em que estes são desenvolvidos, verificou-se que o Pronera contribuiu para a organização e a transformação escolar, e para o método do trabalho pedagógico das escolas de assentamento, possibilitando, inclusive, a criação e a consolidação de grupos de pesquisa.

O curso pedagogia da terra tinha 110 pessoas, eu acho que era, e, aí, a gente conseguiu concluir com 92 pessoas. A gente conseguiu contribuir porque os núcleos de base foram trabalhados aqui no assentamento, é trabalhado com os assentados e se expandiu, aqui, na escola. A gente também conseguiu implantar essa metodologia, trabalhar com os núcleos de base, de forma que insere o sujeito a se posicionar diante de algumas questões, além das questões dos grupos de estudos, questões organizativas.⁴⁰

Houve muitas mudanças. O comportamento desses educadores que foram formados na pedagogia da terra tá muito mais diferente do que antes. Antes eles davam uma aula tradicional, como eles já falaram, chegavam, passavam o conteúdo. Hoje eles já têm uma metodologia diferente para dar aula. Eles já têm a forma do diálogo, o trabalho nos núcleos de base, tudo isso tem sido algo muito importante na formação dele.⁴¹

O pedagogia da terra oportunizou para gente criar essa dimensão e essa visão de como a gente [pode] articular o específico, o particular e o universal. E aí a gente tenta aqui na escola, através da pesquisa que a gente tem acompanhado – muito estudo e pesquisa – que a gente percebe que a pesquisa é muito importante para essa contribuição e intervenção da realidade. A gente olhar para realidade, olhar para as dificuldades do dia a dia e [para] como a gente pegar junto com a teoria e fazer essa pesquisa, enxergar a realidade e fazer essa intervenção, mas a partir da pesquisa. E a gente tem contribuído muito com os meninos desde o primeiro ano em que eles já começam. Tem a disciplina de pesquisa e, no terceiro ano, eles têm o TCC [trabalho de conclusão de curso], que é um projeto de jovens no campo. Eles iniciam no primeiro ano, escolhem a temática, começam a estudar. No segundo, eles organizam o projeto e, no terceiro ano, eles desenvolvem e organizam relatório. (...) A pedagogia da terra meio que desmistificou isso. A gente também pode ser um pesquisador, a gente também pode contribuir com o desenvolvimento do campo, da comunidade, da nossa família, e é isso que a gente passa para os meninos no dia a dia.⁴²

39. Gomes, Maria de Jesus dos Santos. Coordenadora estadual do setor de educação do MST-CE. 2015. Entrevista concedida a Gema Gavalgam S.L. Esmeraldo. Sede do Programa Residência Agrária/Fortaleza/CE, 18 jan. 2015.

40. Damasceno, Ana Maria dos Santos. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

41. Nascimento, Maria Ivaniza Martins de Souza. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 7 nov. 2014.

42. Fernandes, Ivanete Ferreira. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

No contexto de transformação das práticas educativas, a construção dos PPPs das escolas do campo são um instrumento de articulação das demandas locais por educação, e nesse sentido ganham importância e passam a ser elaborados com o conjunto dos professores e gestores de cada escola. Rodrigues (2012) aponta que é imprescindível destacar que a construção dos PPPs das escolas do campo deve comungar os processos de investigação, desenvolvimento social e sustentável com o mundo do trabalho, abordando também a formação inicial e continuada de professores, bem como a garantia de infraestrutura e transporte, materiais e livros didáticos específicos, biblioteca, área de esporte, laboratórios, visando atender à diversidade e aos interesses locais.

Os PPPs devem também trazer o olhar sobre a flexibilidade do calendário, a pedagogia da alternância, a alimentação escolar de acordo com as especificidades e as características do campo, a inclusão digital desta população, e a elaboração de material didático, entre outras questões específicas da realidade local. Os projetos são construídos com a comunidade.

Em 2003, 2004, quando eu vim atuar aqui em Itarema e Amontada, a gente fazia a construção do projeto político-pedagógico das escolas do ensino fundamental, mesmo do município, e as necessidades das escolas de ensino médio que não tinha. Mas a nossa bandeira ainda era garantir o ensino fundamental dentro dos assentamentos, mas que [este] ensino fundamental fosse diferente, que tivesse uma qualidade e levasse em consideração aquilo que a gente dizia que era de valores, que era uma escola diferente e que trabalhasse as várias dimensões da pessoa humana, e que também levasse em consideração esse fortalecimento da identidade do campo. E a gente veio. Foi esse período aqui na região, e eu me aproximei mais da região.⁴³

A gente percebe aqui que, nas escolas que têm os meninos do pedagogia da terra, a gente já vê uma diferença. E também uma das importâncias é que eles não ficaram só com essa metodologia para eles. Tentam trabalhar ela dentro da escola, contextualizando com todos os outros educadores que não fizeram o curso. Isso, para nós, é muito importante, inclusive trazendo, para nossos planejamentos, os planejamentos das áreas de conhecimento, isto é muito importante, e a gente vê a forma como realmente o Pronera – essa formação que todos nós estamos fazendo pelo Pronera – tem sido válido em todas as comunidades. Principalmente o maior retorno é nas comunidades.⁴⁴

A gente conseguiu nuclear a escola desde o fundamental. Desde o pré, os educadores já começam. Não esse debate de compreensão, mas tem a organização por exemplo, vamos criar o nome da turma, o nome do NB [núcleo de base], as crianças já vêm trabalhando isso não como o fundamental, que é de forma nucleado, qual a função de cada um, mas essa questão de organização, de grito de ordem, eles já têm essa prática, eles fazem com todo prazer. (...) Como eles passam o dia todo na escola, eles têm as tarefas todas divididas. Então, na hora do almoço, quem vai limpar o espaço, quem vai limpar os banheiros, então esse tipo de organização eles fazem com toda facilidade. A gente sente ainda o desafio de estarem todos os anos fazendo esse trabalho de formação, porque a gente recebe alunos de outras comunidades que não vivem nessas formas de organização, (...) mas a gente vem conseguindo repassar.⁴⁵

Nesse sentido, as formações ofertadas pelo Pronera têm como repercussão contribuir em processos pedagógicos e metodologias próprias, voltadas à realidade dos sujeitos. Esta contribuição do programa está expressa nas falas a seguir:

Dentro do trabalho e das técnicas produtivas, o menino tem que aprender. Existe hoje a experiência da mandala na escola, mas a gente nem dizia mandala, a gente dizia assim “ele tem que aprender

43. Damasceno, Cosma dos Santos. Ciências agrárias. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

44. Nascimento, Maria Ivaniza Martins de Souza. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

45. Sousa, Maria Onete da Conceição de. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

que dentro da produção, algumas técnicas produtivas, o pessoal não tem que viver a vida toda no trabalho penoso”, no trabalho cansativo, tem que ser um trabalho que, como o conhecimento, ele possa ir melhorando, mas que continue no campo, trabalhando no campo. Então, a gente dizia até assim “a gente não quer que os meninos passem o resto da vida arrancando toco”. Sim, como é que vão trabalhar a técnica se esses meninos não podem arrancar o toco, mas tem que adubar o solo, produzir naquele mesmo solo sem continuar a fazer queimada, sem continuar trabalhando no toco? Técnicas, tipo, com cultivador, mas que também não degrade o solo, e aí a gente dizia “como é que a gente faz isso?”, e aí a gente chegou a [um] consenso [de] que uma das disciplinas seria trabalho e técnicas produtivas tem que ter na escola do campo.⁴⁶

Os núcleos de base, os NBs, que, dentro desse núcleo de base, são compostos por dez pessoas, dez educandos em cada sala. Uma sala que tem trinta alunos, elas são distribuídas em três NBs. Estes núcleos de base têm um casal que representa a coordenação deste grupo. Este casal discute todos os problemas com o grupo, inclusive a questão da aprendizagem deles, a questão do rendimento escolar, e depois eles levam os coordenadores para o NB-geral. Reúne-se cada coordenador de cada NB e vai para o grupo geral. Uma das diferenças pedagógicas que eu vejo que a gente aprendeu na dinâmica da pedagogia foi essa, trabalhar a coletividade em vez da sala, discutir com duas pessoas, discute toda a sala, os mesmos problemas, e leva para um grupo maior, que é para uma assembleia geral dos educandos e dos educadores. Então é uma das diferenças, a de mudança da metodologia de dar aula, e também compartilhar com outras pessoas seus sentimentos, seus desejos, seus avanços, suas decadências também. Então os núcleos de base são isso, mas tem mais contexto sobre núcleo de base.⁴⁷

A demanda por outros profissionais está presente nos PPPs das três escolas de nível médio do campo dos assentamentos pesquisados. Esta reivindicação se fortalece pela necessidade de construção de metodologias próprias e pautadas na realidade dos sujeitos, que precisam de formação social, técnica e produtiva. Assim, revela-se a necessidade de inserção de profissionais das ciências agrárias na escola, o que também é visto como uma repercussão do Pronera nestas instituições, já que alguns dos profissionais que ali atuam também fizeram sua formação em um curso ofertado pelo Pronera, seja no ensino técnico, seja no superior. De acordo um dos assentados:

Eu contribuo, assim, com palestras juntamente com o professor agrônomo, o Alex, né? De vez em quando a gente faz oficinas, né? Eu já pude contribuir com oficinas de laticínios, né?⁴⁸

Estávamos num processo de não ter um educador aqui na escola, nós não tínhamos. (...) Então foi na época que eu disse “não, vou contribuir um pouco na escola do campo”. Aí, eu fui dar aula, fiquei esse período dando aula. Aí me apeguei à escola também, criei um vínculo mais direto com a escola. A gente já participava da construção do PPP, acompanhava todo esse processo, acompanhava as oficinas, a gente já tinha esse vínculo, mesmo dentro da assistência técnica já tinha esse vínculo com a educação e com a escola do campo (...). A gente já conseguiu que a Secretaria de Educação, em parceria com o Centec [Instituto Centro de Ensino Tecnológico] e outros centros, contratasse profissionais de outras áreas. Nós temos uma agrônoma e uma zootecnista contratada que atuam, trabalham aqui na escola com a gente, que é a Hilma, que é agrônoma, e a zootecnia, a Juliana. Isso também foi um avanço.⁴⁹

Observou-se que a inserção de outros profissionais na escola para desenvolver seu trabalho, em parceria com os demais educadores e com a comunidade, também influenciou

46. Damasceno, Cosma dos Santos. Ciências agrárias. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

47. Gomes, Raimunda Irineu. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

48. Luz, Diomar dos Santos. Formado no curso de agroindústria. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana 6 dez. 2014.

49. Damasceno, Cosma dos Santos. Ciências agrárias. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

positivamente para o fortalecimento da atuação coletiva dos docentes e da comunidade. Esta maior participação também foi uma das repercussões alcançadas a partir das formações ofertadas pelo Pronera. Conforme Maria Ivaniza Nascimento:

As mandalas que a gente construiu com eles na escola, na matriz do trabalho, foi toda em concordância com a comunidade, participação da comunidade; a preocupação e o acompanhamento, também. Se alguém passa e vê o portão das mandalas aberto, já corre para avisar a alguém para fechar, porque sabe que é uma coisa coletiva. Então essa parte das comunidades é interessante.⁵⁰

Na fala seguinte, a entrevistada menciona a contribuição de uma assentada que fez o curso de agroindústria pelo Pronera para o trabalho da escola do campo:

Ela acompanhava os agricultores, né? (...) Mensalmente acontecem as assembleias, ela sempre estava lá e aí falava da importância, né? Da produção dos agricultores, mais voltado para questão da agroindústria, em especial a questão do mel, e ela contribuiu também com umas formações. Anualmente, nós enquanto educadores e educandos, pensamos em um projeto para gente apresentar que anualmente acontece regional. É uma exposição de projetos com experiências, voltada para realidade das comunidades, assentamentos e mesmo dos municípios, né? Das cidades. E aí teve um ano que nós levamos a parte da agroindústria, que levamos a parte de queijo, iogurte (...). A nata. E aí foi ela quem nos ajudou, que contribuiu, primeiramente com oficinas, né? Palestras, como fazer esses produtos, e aí teve outro dia que foi realmente fazendo os produtos. Então, pra gente, foi importante, porque em vez do agricultor vender o leite, ele já produz. Em vez de vender o leite, já faz o queijo, né? Em vez de comprar iogurte, que sem dúvidas já vem com conservantes, para passar mais tempo, ele já produz o próprio iogurte, que é natural, que é mais saudável, então foi importante as contribuições da Diomar.⁵¹

Observa-se que a partir das formações ofertadas pelo Pronera, os egressos dos cursos desenvolveram nas escolas a interligação entre educação e produção, fortalecendo o desenvolvimento de experiências produtivas dentro das escolas, surgidas durante os encontros de avaliação das potencialidades e limitações da escola, para valorizar a identidade camponesa.

E, na questão do trabalho que era componente curricular, organização do trabalho e técnicas produtivas, ele faz as articulações nas unidades produtivas. A comunidade doou uma área de 10 hectares para servir como campo experimental, para construir essas experiências que irão servir de demonstrações para as famílias e comunidades verem realmente, na prática, que dá certo. A ideia dessa área é os estudantes fazerem essa relação, construir conhecimento a partir da prática, medir uma área, medir um canteiro e, aí, esse conhecimento vai ganhando mais sentido, e muitas vezes você aprende mais na prática. E, além disso, você vai pegando o gosto pelo lugar, construindo a identidade do que tanto a gente fala desde antes do pedagogia. Mas o pedagogia fortaleceu, a gente construir e cultivar essa identidade camponesa.⁵²

A formação de educandos, educadores e gestores sofre, ainda nos dias atuais, forte influência de um processo histórico que, segundo Arroyo (2007), é pautado na construção de políticas públicas generalistas que não dão conta de atender a coletivos específicos, como é o caso da população do campo.

Tal realidade na educação obrigou os movimentos sociais a buscarem estratégias de formação que garantissem a ocupação de espaços a partir de diferentes ações socioeducativas,

50. Nascimento, Maria Ivaniza Martins de Souza. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

51. Fernandes, Antônia Ferreira. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

52. Santos, Maria Euzimar Pereira dos. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

o que é tomado por Vendramini (2007) como um processo de formação política para estes sujeitos sociais, que precisam possuir, além de conhecimento técnico e escolar, uma formação política. A partir das falas nas entrevistas e nas rodas de conversa, verificou-se a contribuição do Pronera para a formação dos educandos, educadores e gestores inseridos na comunidade nessa direção:

Uma das teorias que a gente estudou no pedagogia da terra foi a teoria marxista, que tudo está vinculado ao processo sócio-histórico, que tudo não começa aqui, mas tem uma relação com o antes, com o contexto, que tudo está em movimento, nada é acabado, e tudo tem a ver com nosso assentamento, com a nossa escola. E a gente trouxe isso para cá. Começava a discutir nas reuniões, com a direção do assentamento, nas assembleias, e dizer que nós somos parte de um processo, nós somos frutos de uma luta histórica. Trazer sempre essa relação com o contexto sócio-histórico, com o contexto cultural, com o contexto econômico. (...) A pedagogia de Paulo Freire, a gente estudou muito lá no pedagogia da terra, que é a questão de ler para além das palavras, que é aquela questão de você trazer sentido para as palavras, ir além da soletração, dar sentido às coisas, contextualizar. (...) A gente leu muito a Pedagogia do Oprimido que Paulo Freire trazia que você sai da condição de objeto, de oprimido e passa a ser sujeito construtor da história também, trazia muito isso para o debate do assentamento e para a escola.⁵³

Essa questão do fortalecimento da participação dos sujeitos como protagonistas, como pessoas que estão, que realmente são construtoras, que podem participar da vida da escola, a construção do dia a dia, a criação de uma estrutura orgânica. E a gente sempre defende o fortalecimento de uma gestão participativa e que esta gestão tenha um princípio educativo também. Esse vínculo com o trabalho é importante, principalmente dentro das escolas de ensino médio. A gente tem buscado fortalecer esse trabalho como princípio educativo. Isso é um aspecto importante e que tem fortalecido a prática pedagógica, principalmente o vínculo com o trabalho camponês, o dia a dia da agricultura camponesa. (...) Muitos elementos trabalhados em sala de aula foram buscados, foram beber na fonte, no que a gente aprendeu lá no curso de pedagogia e nos cursos de especializações e formações que a gente teve vinculados ao Pronera. Em especial, a presença dos movimentos sociais, que é outro aspecto importante da nossa prática que é sempre garantir essa participação efetiva das organizações sociais dentro das nossas escolas.⁵⁴

A gente tem o processo histórico de negação dos nossos direitos, todo um processo histórico, a gente tem tentado resgatar esses direitos da gente, e a gente percebe que a escola também tem esse processo fundamental pela luta pelos direitos, por vida digna, e aí a partir do pedagogia deram muito essa formação político-pedagógica.⁵⁵

A metodologia de aprendizado da pedagogia da alternância busca organizar a lógica escolar de acordo com a lógica do campo, articulando tempo-comunidade com o tempo-escola. A alternância é reconhecida como uma possibilidade de abertura do mundo escolar à realidade dos alunos, visto que ela busca garantir a flexibilização da organização do calendário escolar, adequando-o à vida do campo e visando à aplicação dos conhecimentos escolares à realidade dos estudantes. De acordo com Maria Euzimar:

Outra coisa que a gente trouxe como fruto desse processo: a articulação [da] teoria com a prática. E, na construção dos PPPs, foi todo um processo, nós precisamos ir para além do que está posto. Temos que ousar, não podemos querer só o currículo que está aí. Foi a partir desta discussão que surgiu, que a gente teria que construir um currículo que contemplasse também estas outras questões, que, no caso, seriam a cultura, o trabalho e a pesquisa. Esses três componentes iam ser integradores das demais disciplinas, fazer todas essas articulações e fazer com que a gente conseguisse construir essa nossa educação que a gente tanto sonhava, que era a teoria com a prática.⁵⁶

53. Santos, Maria Euzimar Pereira dos. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

54. Nascimento, Joel Gomes do. Pedagogia da terra. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 7 dez. 2014.

55. Fernandes, Ivanete Ferreira. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

56. Santos, Maria Euzimar Pereira dos. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

Outra repercussão do Pronera foi a sua contribuição para a materialização dos princípios da educação do campo e para a disseminação de conceitos da educação do campo em escolas das localidades próximas ao assentamento.

Assim, são poucos, mas são coisas que vão criando, vão disseminando, que vão motivando. Teve um aluno que a família dele se mudou, e ele teve que ir para o liceu, foi estudar em Itarema. Chegando lá, ele puxou o projeto da feira de ciência para a construção de uma horta agroecológica no liceu, uma escola dentro da cidade de Itarema. E esse projeto na feira de ciências ganhou destaque e tá multiplicando para as outras escolas. Então é uma sementinha da agroecologia. É uma semente de soberania alimentar que tem discutido. É uma semente de coisas novas que vai sendo colocada na cabeça desses adolescentes.⁵⁷

O pedagogia da terra veio a somar nesse aspecto com a gente, enquanto turma contribuiu muito com o assentamento. A gente pode ver relatos, aí, através das pesquisas, em muitos momentos históricos, aí, a gente estava lá, contribuindo com a própria teoria. Muitas vezes a teoria é importante para dar uma luz. E também no processo de educação do campo, a gente esteve contribuindo com o setor de educação do MST. Construir essa proposta pedagógica, uma proposta, como diz Roseli Caldart, não só para o sujeito, mas construir com o sujeito uma educação que esteja vinculada ao processo de luta, que esteja vinculado a um processo de transformação social.⁵⁸

A gente também estudou no pedagogia a questão dos textos da Roseli Caldart, que trata muito a questão da educação do campo. Que educação é essa? Que sujeito são esses que a gente quer formar? Que processo histórico é esse? Que educação diferenciada que possa vir dar uma formação de qualidade e que venha contribuir com a vivência que a gente tem nos assentamentos, dentro de uma organicidade que é manter todas as famílias informadas e até mesmo ter o conhecimento de que o espaço que a gente vive é um espaço que sofre exploração, preconceito e diversas outras coisas? Mas a gente viu também a questão agrária. A gente foi conhecer algumas coisas relacionadas à questão agrária, já que o espaço que a gente vive, a educação do campo e a pedagogia da terra era uma pedagogia de alternância, aonde a gente veio conhecer melhor os nossos direitos, ver o que a gente pode estar refletindo.⁵⁹

Em relação às escolas de ensino médio, é um grande avanço no Brasil, não só no aspecto do acesso à infraestrutura, mas também do acesso à educação e também da discussão de um currículo específico. Aqui, a gente conseguiu, no Ceará, incorporar ao currículo dessas escolas três componentes curriculares, que são práticas sociais comunitárias, organização do trabalho, técnicas produtivas e estudo projeto e pesquisa. Então nossos educandos começam a ser pesquisadores no primeiro ano do ensino médio, e todos com foco vinculado à questão da reforma agrária popular, da reprodução camponesa, da autonomia camponesa.⁶⁰

Conforme os relatos, a materialização e a disseminação dos princípios da educação do campo têm repercutido diretamente na valorização da organização da luta pela terra e educação do campo, como destaca o depoimento a seguir:

Eles [os NBs] têm um grito de ordem. Cada grupo, cada NB, tem seu grito de ordem falando sobre educação. E ano passado a minha turma fez um grito bem interessante. O grito de ordem deles era “lutadores do campo, reforma agrária já! Educação no campo nós vamos conquistar”. Isso era o grito de ordem. (...) Isso é muito importante porque motiva. (...) Os núcleos de base são muito importantes, eles têm esse fortalecimento, e eles podem ir passando isso para as suas comunidades.⁶¹

57. Damasceno, Cosma dos Santos. Ciências agrárias. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

58. Santos, Maria Euzimar Pereira dos. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

59. Damasceno, Ana Maria dos Santos. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

60. Gomes, Maria de Jesus dos Santos. Coordenadora estadual do setor de educação do MST no Ceará. Entrevista concedida a Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Sede do Programa Residência Agrária, Fortaleza, 18 jan. 2015.

61. Nascimento, Maria Ivaniza Martins de Souza. Pedagogia da Terra. 2014. Entrevista concedida a Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

Além disso, a formação ofertada nas escolas do campo tem repercutido também na efetivação de uma formação que considera a possibilidade de manutenção da juventude no campo, sem que esta precise se deslocar para as cidades em busca de uma formação e atuação profissional.

A gente tem que se dar conta [de] que a nossa realidade é diferente. Se esse menino não aprende, uma parte deles eu sei que não vai entrar numa faculdade, mas outra parte vai fazer o nível superior, porque tem uns que não querem, mas se eles aprenderem a desenvolver sua função no campo, na agricultura bem-feita, já está de bom tamanho. (...) A escola tem que ser esse espaço de apoio, de formação para isso, para pensar a formação, para pensar a agroindústria, para pensar a vida das comunidades. Como é que a gente fortalece essa realidade? O conhecimento, a gente que lida com diversos cursos, como é que a escola do campo se torna parte disso? Porque a maioria desses jovens, a gente pergunta se quer fazer faculdade, e eles dizem “não”. Eles não querem fazer faculdade, até porque “eu não vou ter oportunidade, mas eu quero continuar no campo”. Como é que a gente continua no campo? Com qualidade, com melhores condições, mas se eu não quero fazer faculdade, posso fazer um curso técnico de nível médio e posso me aperfeiçoar e continuar aqui. A gente diz isso para eles.⁶²

Outra repercussão identificada a partir das formações ofertadas pelo Pronera diz respeito à construção do pensamento produtivo agroecológico nas escolas. É o que se lê no depoimento a seguir:

E nessa própria questão da agroecologia, os meninos “olha como é que a gente vai adubar esse solo, então vamos fazer uma pesquisa para adubação quando o solo é muito arenoso”. E na nossa mandala tem pouco esterco, porque a nossa região não é muita de criar gado, bode. Então o esterco é raro. Então como é que a gente trabalha com composto orgânico? Como é que a gente estuda e pesquisa outras coisas que sejam agroecológica, que não destrua o meio ambiente, que tenha essa harmonia, que tenha essa convivência e que ao mesmo tempo em que tenha alternativa?⁶³

Dentre as diversas repercussões, destaca-se a relação construída entre escola e comunidade, que também foi influenciada pela forma de inserção de egressos dos cursos ofertados pelo Pronera nas escolas. Os relatos apontam a escola como espaço de lazer, de discussão política, e de interação da comunidade:

O colegiado, com todos os setores representando, o assentamento, e a gente faz parte também pela escola do campo. A gente leva os pontos tanto da comunidade como da escola “a escola tá assim”, “tem tais e tais problemas”. “(...) Nós avançamos até aqui, mas aqui nós temos limites”. Eles propõem, quando precisam de ajuda, vem até aqui na escola, “a gente precisa de um apoio do colegiado”, vem na escola, ajuda a gente decidir, a gente caminhar. E todas as grandes decisões da escola a gente socializa com o colegiado do assentamento.⁶⁴

Para nós, é um dos critérios interessantes que a gente trouxe na prática, que a gente já tinha de reuniões, de discutir os problemas das comunidades, mas a educação só discutia dentro da sala de aula, na escola. Convocava os pais só para discutir as notas dos meninos que estava baixa. Hoje, já não existe esse momento só para discutir as notas. Vai para a comunidade, depois retorna para a escola com os pais com outra figura de reunião, [para] discutir também a transparência do financeiro que a escola recebe, como é que tá a merenda escolar, a avaliação, a crítica e a autocrítica.⁶⁵

62. Damasceno, Cosma dos Santos. Ciências agrárias. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

63. Damasceno, Cosma dos Santos. Ciências agrárias. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

64. Damasceno, Cosma dos Santos. Ciências agrárias. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

65. Nascimento, Maria Ivaniza Martins de Souza. 2014. Pedagogia da terra. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

Olha só, são muitas as ações, porque tanto a comunidade tem ocupado a escola, como a escola tem ocupado a comunidade, nós temos tido as experiências, por exemplo, das gincanas, das jornadas pedagógicas. Todos os anos, quando a gente inicia o ano, uma jornada do trabalho de base para atualizar o inventário da realidade. Tem sido uma experiência muito interessante. Nós temos feito vários projetos, tanto [que] temos tido a participação das escolas nas lutas políticas, por exemplo.⁶⁶

5.3 Repercussões nos assentamentos

Os assentamentos rurais no Ceará ainda enfrentam sérios obstáculos para se viabilizarem como alternativas reais de desenvolvimento econômico e social sustentável para as famílias que ali vivem. Há ainda problemas estruturais a serem enfrentados relacionados à produção, à comercialização, à gestão e à organização.

São muitos os fatores que afetam as possibilidades de êxito de cada assentamento rural: o capital; a gestão eficiente dos recursos; a disponibilidade de trabalho, a qualificação; a qualidade de solo; a disponibilidade de água; a infraestrutura de estradas e energia; o acesso aos mercados; as irregularidades climáticas, a capacidade de gestão; a participação, o compromisso; a disciplina no trabalho; e a responsabilidade no cumprimento de tarefas, a tomada de decisões etc. Além disso, o desenvolvimento de empreendimentos viáveis supõe apoio técnico especializado, orientado a difundir inovações tecnológicas adequadas às particularidades do ambiente e numa perspectiva de transformação social com caráter educativo, para superar restrições das mais diversas.

O Pronera tem contribuído para a minimização desse quadro, com o fortalecimento da educação nos assentamentos rurais; e o desenvolvimento e a coordenação de projetos educacionais que utilizam metodologias capacitadoras voltadas para as especificidades do campo e vinculadas estreitamente às exigências de cada estágio de desenvolvimento das áreas reformadas. A proposta é contribuir para a construção da autonomia de cada assentamento e promover sua sustentabilidade. A pesquisa de campo realizada permite afirmar que o investimento público realizado tem proporcionado resultados muito favoráveis, o que tem assegurado um alto índice de credibilidade junto aos seus beneficiários e parceiros, pois eleva o estágio de desenvolvimento humano⁶⁷ nos assentamentos de reforma agrária.

Os benefícios da educação, como asseveram Rua e Abramovay (2000, p. 72), “excedem a formação do capital humano: aumentam as oportunidades dos indivíduos de se desenvolverem e desfrutarem uma vida mais livre e proveitosa. (...) Desse modo, a educação exerce impacto positivo sobre as relações sociais em geral”.

O curso de especialização em agroecologia, desenvolvimento rural sustentável e educação do campo é um exemplo dessa contribuição. Ele forma especialistas com capacidade de analisar e agir de maneira crítica sobre a realidade da região semiárida, compreendendo suas dimensões sociais, econômicas, ambientais, culturais e política. O testemunho de Maria de Jesus, do MST, representa bem isso:

Nós temos tido a preocupação de estudar essa realidade nossa para transformar, então as pesquisas

66. Gomes, Maria de Jesus dos Santos. Coordenadora estadual do setor de educação do MST no Ceará. 2015. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Sede do Programa Residência Agrária, Fortaleza, 18 jan. 2015.

67. Aqui compreendido nos termos de Amartya Sen (2000), que define o desenvolvimento humano como um processo de expansão da liberdade substantiva das pessoas. O autor desenvolve o conceito de *capacidade humana*, segundo o qual a educação é vista não apenas como uma forma de as pessoas se tornarem economicamente mais produtiva, mas como uma condição para a liberdade, ou, para que as pessoas tenham a possibilidade de levar a vida que valorizam e melhorar a sua estrutura de oportunidades.

que nós trabalhamos nas nossas escolas são pesquisas para transformação da sociedade, não para conformação da sociedade. A gente tem toda uma preocupação pedagógica de que a escola seja uma escola que trabalhe a transformação humana, a transformação da sociedade. É uma trincheira de luta e estamos nesse processo.⁶⁸

A capacitação, especificamente como modalidade de educação, só tem sentido na medida em que facilita a consciência e a prática de cooperação e de solidariedade entre os vários assentamentos, e entre os assentados e seus vizinhos no entorno. Castro (1992) assevera que a capacitação se insere num projeto sociopolítico e cultural de construção de uma democracia econômica, social e política, por meio da participação solidária, consciente e voluntária, a qual é impulsionada pelas organizações de trabalhadores assentados. Ela só encontra sentido quando se integra à estratégia de construção de autonomia social e econômica dos assentados e de organizações associativas/cooperativas rurais.

Os assentamentos que atingem melhores condições econômicas são os que adquirem melhores padrões organizacionais, e isso é dado pela presença de cooperativas e associações nos assentamentos, caso das três áreas reformadas estudadas. As experiências a seguir retratam a importância da organização e a sua compreensão pelos assentados na resolução dos problemas vivenciados nos assentamentos:

Quando chegamos aqui, a gente fez todo processo no assentamento, de reestruturação dos núcleos de base. Nós do grupo do [curso] pedagogia da terra junto com o José Ricardo do MST, a gente fez um plano de ação junto com a coordenação do assentamento. Fizemos uma pesquisa de casa em casa, perguntando para as famílias o que elas estavam achando do assentamento? Como eram antes de vocês morarem aqui? Como é agora? Quais são os sonhos? (...) A partir desse trabalho coletivo, até hoje funciona núcleos de base no assentamento. Descentralizou as decisões, ficou muito mais fácil o processo, porque é compartilhado entre seis núcleos de base. (...) Então isso a gente vê como avanço, apesar das dificuldades que... Também nem tudo é mil maravilha no processo do assentamento onde mora em média 350 pessoas, formada por mais de oitenta famílias, mas a gente conseguiu ver que o assentamento é o que é hoje devido também a esse processo orgânico, que possibilitou uma maior participação, envolvimento, articulação e proposições nas resoluções do problema. E quando eu participo, eu me sinto parte e com o compromisso de executar. Então um dos processos foi esse que a gente trouxe de lá.⁶⁹

O núcleo de base também é uma forma dos estudantes conhecerem suas histórias da sua comunidade, já que a gente tem várias comunidades circunvizinhas. Muitos deles não conhecem a história de sua comunidade, e aí a gente faz esse trabalho também dele estar conhecendo a história da sua comunidade, dele estar vendo as limitações da sua comunidade dos seus assentamentos. Eles estudam organizados nos grupos e também é uma forma de fortalecer a cultura dessas comunidades. (...) E eu acho que a escola tem tentado fazer isso, é o fortalecimento das culturas das famílias, e a gente faz além de conhecer a história das comunidades, dos assentamentos. Quando os meninos do terceiro ano que fazem a pesquisa, que vão apresentar na prática, fica mais fácil da gente ter esse acesso com a família, conhecer esse espaço do estudante, que também não é só o aluno vir para a escola, mas a escola também tem que ter essa ponte com as famílias, com as comunidades. Têm os eventos culturais que a gente realiza. Aqui, todo ano tem a comemoração do assentamento, a festa do assentamento. Em outras comunidades também tem, e então é uma forma de estar fortalecendo essa vivência.⁷⁰

68. Gomes, Maria de Jesus dos Santos. coordenadora estadual do setor de educação do MST no Ceará. 2015. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Sede do Programa Residência Agrária, Fortaleza, 18 jan. 2015.

69. Santos, Maria Euzimar Pereira dos. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

70. Damasceno, Ana Maria dos Santos. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

Para o desenvolvimento social e econômico dos assentamentos, é essencial a formação interdisciplinar de quadros técnicos e de dirigentes que contribuirão para a sua viabilidade como organização social e unidade econômica. Isto é feito por meio da elaboração de projetos de desenvolvimento socioeconômico para os assentamentos, e da gestão para o seu funcionamento.

FIGURA 8
Unidades produtivas nas escolas de ensino médio do campo (setembro, novembro e dezembro de 2014)
8A



8B



8C



8D



Fonte: Imagens da pesquisa de campo.
Elaboração: Geórgia Pitombeira Figueiredo (bolsista do projeto).

É necessário, em complemento, criar condições para que os assentados e os técnicos que atuam junto a eles possam se apropriar e produzir os conhecimentos úteis para o desenvolvimento da organização e da produção, contribuindo para uma real autonomia social.

A escola tem um vínculo muito interessante com a comunidade. Esse vínculo, principalmente dessas disciplinas que são vinculadas à realidade do campo, como também esse vínculo nas

decisões. O colegiado aqui do assentamento participa com a gente, acompanha, eu, a Evanilza e o Zé participa das reuniões do colegiado. A gente leva as questões da escola, socializa o que tá acontecendo.⁷¹

Vincular o processo de aprendizagem às formas socioeconômicas de organização dos trabalhadores assentados numa perspectiva de economia solidária e da alternativa agroecológica possibilita superar a contradição entre o trabalho intelectual e o manual, na medida em que os assentados vão se apropriando de um conhecimento científico-tecnológico e político, incorporando-o criticamente à sua prática.

É um processo desenvolvido que procura qualificar os assentados para que aumentem as capacidades no desenvolvimento de suas atividades/tarefas; elevem a produtividade e a produção; diminuam os riscos econômicos e os riscos de doenças do trabalho; e melhorem a gestão dos seus empreendimentos, e as formas de apropriação dos resultados de seu trabalho. É também um processo interdisciplinar entre técnicos com diversas especialidades (plantação de milho, manejo de animais etc.). Portanto, trata-se de um processo que enfatiza a prática tanto quanto a reflexão, construindo conhecimento.

O discurso e a metodologia se constroem a partir da realidade, da ação específica coletiva. Produz-se um conhecimento novo a partir da análise da vida cotidiana, e vincula-se estreitamente a teoria à prática, isto é, à práxis:

Depois eu fui atuar na assistência técnica do movimento, onde teve uma contribuição muito grande, porque ciências agrárias trabalha metade do curso de agronomia, e metade do curso de pedagogia é misturado, trabalha as disciplinas técnicas e as disciplinas pedagógicas. E quando a gente via essa questão da construção dos PPAs do assentamento, quando eu fui atuar na assistência, a gente tinha oficinas de disciplinas que aprofundaram os PPAs. A gente tinha suinocultura, bovinocultura, hortaliças, são disciplinas técnicas que ajudaram no trabalho da assistência técnica dentro dos assentamentos. (...) Eu fui desenvolver também as disciplinas na área da educação ajudou muito na parte da educação (...). Eu sempre atuei na assistência técnica, mas na área social.⁷²

Nessa experiência relatada, a assistência técnica, numa perspectiva de transformação social, tem um caráter educativo, caracterizando-se como uma atividade social orientada a difundir e consolidar inovações tecnológicas. Deve lhe interessar que os assentados assimilem mudanças após a análise crítica dos processos de produção, desenvolvimento e difusão da inovação, garantindo a sua apropriação pela comunidade assentada. Trata-se, portanto, de uma atividade educativa, de transmissão, com receptividade crítica e geração de conhecimentos úteis à produção da unidade econômica, utilizando diversos meios e processo de comunicação. Segundo o relato de uma assentada:

Eu comecei em 2010, aí a gente... era uma cadeia produtiva da mamona, consorciada com milho e feijão, que é o biodiesel, visando à questão da oleaginosa para produzir o diesel, né? E aí a gente trabalhava orientando os agricultores como produzir a mamona, mas de uma forma diversificada que não deixasse de produzir o milho, o feijão, a melancia, o jerimum (...). E aí eu pude orientar na parte (...) nessa parte, de como produzir essas cadeias produtivas, num mesmo hectare e como cuidar também desse solo para que a produção fosse maior, né? E aí, de certa forma, teve um retorno muito positivo para as famílias, foram mais de cem famílias que eu pude acompanhar, não só eu, mas outros colegas meus, era uma equipe e aí funcionou muito bem, pela cooperativa Cotras (...) que eu prestava serviço.⁷³

71. Damasceno, Cosma dos Santos. Ciências agrárias. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

72. Damasceno, Cosma dos Santos. 2014. Ciências agrárias. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

73. Luz, Diomar dos Santos. Agroindústria. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 6 dez. 2014.

A tecnologia é o conhecimento de como usar os recursos naturais e humanos para produzir bens e serviços. Portanto, dispor de tecnologia não significa necessariamente dispor de maquinários ou instrumentos modernos. Os assentados somente disporão dela se tiverem controle sobre o seu manejo e utilização, a partir da compreensão dos seus fundamentos científicos, de tal modo que possam conceber a melhor maneira de utilizá-la em relação aos objetivos das organizações. Conforme os depoimentos:

A própria questão que a gente tá discutindo nos assentamentos, o processamento dos alimentos, a agroindústria, a construção das agroindústrias nos assentamentos, são três agroindústrias, que a gente tá discutindo com Terra Sol e com a secretária de Agricultura. Foi aprovado os projetos. Uma vai ser aqui, vai ser o beneficiamento da farinha da mandioca, a outra vai ser em Amontada que vai ser do beneficiamento do coco, e a outra vai ser lá no Novo Horizonte que vai ser do beneficiamento do caju, a castanha e o caju. Então da ideia de além da gente discutir com esses meninos, discutir com a escola, discutir com o assentamento o mercado, cooperação, mercado, processamento, produção, aumento de produção. Estamos acompanhando junto com os produtores essa discussão, mas também acompanhando com os estudantes aqui na escola, traz esses elementos para discutir na sala de aula.⁷⁴

Foi um curso assim que ajudou a eu praticar na minha família, ajudar no assentamento, as mulheres a fazerem (...) a estar reaproveitando o leite, o soro, né? A estarem reaproveitando as frutas que aqui nós temos (...) tem período (...) tem bastante acerola, aí o pessoal: “Ah, não sei o que é que eu faço, né?” Aí a gente começou a discutir: “vamos fazer polpa, vamos guardar”. Porque depois acaba e fica comprando, né? “Vamos fazer doce de mamão”. Porque tem período que tem muito aí veio muito a contribuir, né?⁷⁵

O desenvolvimento dos Planos de Desenvolvimento dos Assentamentos (PDAs), como comentado pela entrevistada no assentamento Lagoa do Mineiro, se insere nessa processualidade. Como denota ali se inscrevem o compromisso, a cooperação, o conhecimento, a criatividade, a totalidade, e a interdisciplinaridade, condições essenciais para uma atitude transformadora e na direção do desenvolvimento socioeconômico, de cultura, organizacional e político dos assentamentos.

A gente mantém a questão de uma gestão compartilhada e temos lutado para que isso seja consolidado em outras políticas públicas, por exemplo, a experiência nossa influenciou para discussão da política de assistência técnica, como vai ser essa coordenação da assistência técnica. Então a gente tem avançado na influência em outras políticas.⁷⁶

Outro aspecto relevante a ser considerado e que diz respeito à atividade educativa promovida pelo Pronera foi a ampliação dos cuidados com o sistema ambiental. Os assentados passaram a desenvolver maior compressão de que, sem a conservação e a manutenção dos recursos naturais (vegetação, solo e água) e de outras práticas (recuperação de nascentes, produção de mudas, trocas de sementes, coleta de lixo e reuso da água etc.), não seria possível a construção de organizações sustentáveis no campo.

As filhas de assentada que estão estudando na parte de agroecologia, nós temos um retorno maior. Por quê? Porque essas filhas de assentada são professoras da Escola Florestan Fernandes, então temos um contato diretamente na escola, e temos um contato diretamente onde elas estão contribuindo e apoiando, nessa parte ambiental, também na comunidade. Elas participam de assembleias, participam de formações. Já foi feita uma campanha com as famílias mediadas por elas com os educadores, com os educandos (...). Na questão da prevenção, de prevenir, os cuidados com

74. Pereira, Maria Ivonete dos Santos. Pedagogia da Terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

75. Diomar dos Santos Luz, Agroindústria. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

76. Gomes, Maria de Jesus dos Santos. Coordenadora estadual do setor de educação do MST no Ceará. 2015. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Sede do Programa Residência Agrária, Fortaleza, 18 jan. 2015.

a fauna e a flora, foi importante, teve um impacto muito bom, nessa questão de conscientização dos assentados, que às vezes, tem uns que dizem assim: “mas, se meu pai sempre caçou, se meu pai sempre fez queimadas (...) e por que é que eu não vou fazer?” Então a gente encontra muito esses desafios ainda. E são através dessas orientações que, na verdade, comove, né? Que sensibiliza, imagine o filho do assentado chegando na casa dele com outros colegas e mais um educador e falar desse assunto? Sem dúvida já faz uma diferença (...). Já causa um impacto de conscientização, então é importante pra gente quando alguns jovens saem do assentamento, estudam e chegam, é (...). Dar um retorno, um retorno de quê? De trazer o conhecimento que às vezes a gente não tem, e contribuir com esse aprofundamento voltado pra essa temática, tanto na escola quanto no assentamento. Que esse conhecimento vá além dos muros da escola, então para a gente, isso é muito gratificante.⁷⁷

Outros testemunhos dessa repercussão vêm dos entrevistados dos assentamentos Santana, 25 de Maio e Lagoa do Mineiro, como resultado da realização do curso de pedagogia da terra. Este curso tem uma preocupação pedagógica alinhada a uma vertente socioambiental e à criação de uma nova postura individual e coletiva para a mudança nos modos de ser, viver, produzir e consumir.

Hoje nós temos uma área onde os estudantes estão desenvolvendo recuperação de solo. Levamos para a amostra lá na regional esse projeto de recuperação de solo que eles desenvolvem os estudantes e outro projeto artístico cultural que foi a citação de um poema, que era um movimento que eles fizeram em defesa da fauna e flora, inclusive eles ganharam o primeiro lugar esse poema. Foi a partir desse projeto que eles desenvolveram para tentar conscientizar em relação à fauna e à flora, preservar essa biodiversidade, e ganhou o terceiro lugar, o de recuperação e solo. Têm varias unidades produtivas aí. (...) Têm a mandala, os patos, os peixes, a questão das hortaliças, que são poucos, devido elas não serem resistentes à água salina, mas tem outras, plantio de capim.⁷⁸

Nós temos tido a experiência lá do 25 de Maio, que tem um projeto de defensivos naturais e também de reutilização do óleo. Faz todo um trabalho com as famílias de coleta de óleo usado, saturado e reverte isso para comunidade em forma de sabão. As plantas medicinais, os trabalhos de resgate com as plantas medicinais, o seu uso medicinal, que é tão importante para cultura camponesa. A questão das variedades de sementes, então a gente tem tido muita preocupação com as sementes, a gente tem tido a ideia de criar bancos de sementes, variedades de sementes, os campos experimentais de todas as sementes, de fazer bancos, tipo assim, espaços demonstrativos.⁷⁹

Ainda está em construção, mas a gente tem a mandala, o viveiro de mudas, tem pouca coisa ainda, porque aqui é um custo, tá em processo, mas o que a gente percebe de diferente, as disciplinas, por exemplo, trabalho e técnicas produtivas, a gente pode trabalhar debaixo dessa questão de combate ao agrotóxico, no uso de veneno, técnicas mais apropriadas, e os meninos aprendem isso aqui na escola.⁸⁰

Acabou se consolidando um grupo de teatro que discutia a questão do agrotóxico, e tudo isso depois a gente foi passar nas escolas municipais, não só aqui do assentamento, mas das comunidades vizinhas, para trabalhar o problema de agrotóxico na região, e isso foi muito forte, e a gente garantiu essa intervenção política.⁸¹

A emergência e a consolidação de atividades não agrícolas nos assentamentos – ou a pluriatividade – constituíram, certamente, uma estratégia de reprodução social dos agricultores assentados. Atualmente, há uma variedade de atividades não agrícolas desenvolvidas nos assentamentos que inclui, além da produção artesanal, a realização de

77. Fernandes, Antônia Ferreira. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

78. Santos, Maria Euzimar Pereira dos. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo, 7 dez. 2014.

79. Gomes, Maria de Jesus dos Santos. Coordenadora estadual do setor de educação do MST no Ceará. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Sede do Programa Residência Agrária, Fortaleza, 18 jan. 2015.

80. Damasceno, Cosma dos Santos. Ciências agrárias. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

81. Nascimento, Joel Gomes do. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

curso de artes, atividades de teatro, música e cultura popular, com o envolvimento das mulheres e, principalmente, dos jovens dos assentamentos.

Nas aulas de arte a gente tinha aulas com o Paraíba sobre bandas de lata, teatro, a gente trouxe também isso daí. A gente trouxe umas artes que a gente fez lá com lata e material reciclado e apresentou. A galera gostou, depois articulamos junto com o projeto Arte e Cultura uma oficina e formamos uma banda de lata aqui, com os jovens aqui no assentamento.⁸²

Esse contexto fortalece as manifestações culturais, as relações de gênero e das gerações, que vão se alterando com consequências diretas na redução da evasão dos jovens, e na valorização das mulheres no espaço produtivo e de sua autonomia, reduzindo assim as assimetrias e hierarquias entre homens e mulheres nos assentamentos, como se percebe nos depoimentos coletados:

Quando eu ia fazer as minhas músicas, eu fazia e não escrevia, perdia. Aí eu chamava elas para escrever. Quando elas começaram a trabalhar, aí não tinha mais quem fizesse, aí foi na hora que veio a teima, eu comecei ir pra escola e começava escrever um pouquinho, pouquinho (...). Hoje eu já tenho umas vinte músicas minha. Feita mesmo pela minha mão. Aí não serviu? Ainda falta mais, ampliar mais, que tudo quanto vem de saber pra nós é melhor, a gente fica mais atento.⁸³

Até a gente iniciar o pedagogia da terra, praticamente nem um jovem saía pra estudar aqui do assentamento. Terminava o ensino médio, ficava ajudando seus pais. Com o pedagogia da terra, tivemos a oportunidade e ousadia de ir estudar, estudar e voltar pra comunidade pra contribuir também. Desencadeou esse desejo também em outros jovens. A gente percebe que isso virou uma cultura, todos os jovens daqui praticamente quando termina o terceiro ano, através do Sisu [Sistema de Seleção Unificada], Enem [Exame Nacional de Ensino Médio], Pronera estão fazendo faculdade, fazem curso técnico, e os que não estão trabalhando aqui no assentamento, contribuindo nos diversos setores do assentamento, eles trabalham com instituições ligado ao campo, ligado ao campesinato, e todas as sextas estão aqui dando sua contribuição, e a gente considera isso muito significativo. Também teve essa contribuição do Pronera, do pedagogia da terra nesse sentido.⁸⁴

Lá, na minha comunidade, tem um rapaz que terminou o terceiro ano passado e tem outros e os trabalhos das práticas sociais, eles começam a fazer horta, da galinha caipira, só que ele passou no vestibular e tá fazendo administração, mas ele não deixa de fazer esse trabalho quando tá em casa. O Tobias que é da minha comunidade, ele tem uma pocilga, e, a partir dali, ele ajuda os irmãos, os pais na agricultura, a farinha, ele ajuda, ele sabe a técnica diferente, ele explica ao pai o que aprendeu a escola. Acho que a escola do jeito de outros, eles estão com esse pensamento um pouco diferente que a agricultura, claro que ainda hoje existe dos nossos pais passar o dia todo no trabalho, mas a escola já passa pra ele essa visão. A escola é nova ainda com esse pensamento.⁸⁵

Outra vivência também organizada pelos jovens no pedagogia, nas organizações dos NBS, foi relação de gênero, porque lá também não tinha “isso é de homem”, “isso é de mulher”, todas as atividades eram divididas. Sempre a gente preconizou no pedagogia essa relação também, e aqui na escola a gente preconiza isso. No começo, a gente percebeu que tinha algumas resistências dos meninos pra limpar o refeitório. “Ah, eu não faço isso nem em casa, nunca ajudei minha mãe!”. E aí a gente percebeu como eles conseguiram superar isso. (...) O pedagogia contribuiu muito pra gente ampliar essa dimensão da relação de gênero, e eles também estão levando essa atividade pra casa. Alguns já dizem, “ah, eu já estou ajudando a mamãe a lavar os pratos, a fazer a comida”. A gente percebe que isso é muito significativo, e a escola tem que potencializar isso, fortalecer.⁸⁶

82. Santos, Maria Euzimar Pereira dos. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

83. Silva, Maria Expedita Irineu. EJA. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 10 nov. 2014.

84. Fernandes, Ivanete Ferreira. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

85. Gomes, Raimunda Irineu. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

86. Fernandes, Ivanete Ferreira. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

Todo mundo tem responsabilidade. Mas a mulher hoje, a mãe de família tem uma responsabilidade muito grande. Ela é quem mais vai no mercado, é quem mais faz as compras, ela participa mais das reuniões, e ela tá mais atenta, tá mais atenta ao filho. E se ela não souber de nada, como é que ela vai levar essa carga? Orientar a família. E nós aqui desse assentamento, nós somos da pastoral da criança, somos da pastoral do idoso, trabalha na igreja, tudo isso, nós desenvolve nosso trabalho. Aí precisa que a gente aprenda. Porque como é que eu saio para uma reunião em Fortaleza sem saber de nada? Como é que você pega um ônibus? Como é que você vai participar de uma turma toda organizada na sabedoria? Aí você vai passar uma decepção que você vai ficar muito triste, aí por isso que você precisa estar ativa nas coisas, porque senão você fica, e tem um dizer que diz que “enquanto você fica, o outro passa”. E é muito ruim o outro passar e você ficar.⁸⁷

As manifestações culturais fortalecem, igualmente, a cultura e a afirmação de uma identidade camponesa que procura resistir ao sistema capitalista e manter a sua natureza socioeconômica, cuja força motriz é a relação com a terra e a organização familiar do trabalho. Nas entrevistas, este relato expressa assim esta ideia:

Em 2011, quando a escola iniciou, para fazer um comparativo para o ano de 2014, você percebe como mudou. Uma vez, a gente foi fazer uma discussão na turma de terceiro ano, os meninos estavam há dois anos, e esses meninos não tinham nenhuma perspectiva de vida, não sabiam o que queriam, estavam tão desestimulados com a vida que tanto fazia terminar o terceiro ano ou não, pra eles não tinha o que fazer. E essa questão da identidade camponesa foi um dos grandes gargalos que a gente pegou, inclusive a gente fez debate com eles, e eles diziam que não tinham nenhuma vontade de ficar nesse lugar. Então, em função de um problema estrutural do campo, porque não existe uma política que sustente a juventude e consiga fortalecer a família, quando começamos o tempo integral, com a organização do trabalho das técnicas produtivas – que é uma das disciplinas – com a Hilma, que consegui fazer esse trabalho inicial de autoestima, motivação. No início, foi muito difícil pra gente, para os professores, para a gestão, de modo geral foi bem desestimulante para todos. E nesse ano a gente já conseguiu ver o resultado bem significativo. Gente querendo dar continuidade na questão de querer fazer realmente esse curso, de tentar fazer algo que aqui no campo não oferece, mas retornar e, essa falta que existe no campo, falta de profissionais qualificados para melhorar a vida das pessoas que vivem aqui.⁸⁸

Olha, tem as ideias de que a escola do campo contribuisse para o fortalecimento da identidade da cultura dos camponeses, que pudesse fortalecer essa questão do campesinato, que pudesse também tá ajudando, contribuindo nesse sentido, e muitas contribuições têm aparecido. Quando a gente discute, atualmente na escola são 10 hectares que foram doados pelo assentamento, que é para desenvolver o que a gente diz ser o campo experimental, campo experimental da agricultura camponesa.⁸⁹

Nós temos tido nas comunidades realizado vários projetos, por exemplo, projeto defensivo natural, capacita agricultores, a questão das oficinas de artes, essa questão do teatro. Nós temos lá o teatro da Nazaré Flor. É um grupo de teatro, claro que ele vai para além da escola, mas ele tem tido uma atuação muito interessante em discutir temas como as eólicas, o impacto das eólicas, eles têm uma peça muito interessante, muito divertida. *Os filhos do vento* é o nome da peça deles, onde eles debatem toda a questão dos impactos sociais, políticos e ambientais das eólicas nas comunidades.⁹⁰

Para os jovens que não pretendem permanecer no campo e afirmam não querer a “vida sofrida dos pais”, a educação é vista como elemento capaz de viabilizar mudanças de vida. Estudar é o caminho para buscar novos conhecimentos, uma profissão, adaptar-se às

87. Silva, Maria Expedita Irineu. EJA. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 10 nov. 2014.

88. Nascimento, Joel Gomes do. Pedagogia da Terra. 2014. Assentamento Lagoa do Mineiro. Entrevista concedida à pesquisadora: Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 7 dez. 2014.

89. Damasceno, Cosma dos Santos. Ciências Agrárias. 2014. Entrevista concedida à pesquisadora: Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

90. Gomes, Maria de Jesus dos Santos. Coordenadora Estadual do Setor de Educação do MST no Ceará. 2015. Sede do Programa Residência Agrária/Fortaleza/CE. 18 jan. 2015. Entrevista concedida à pesquisadora: Gema Galgani S. L. Esmeraldo (coordenadora da pesquisa). 2015.

rápidas transformações da sociedade e, fundamentalmente, melhorar de vida. Numa visão menos utilitarista, há também relatos de que a educação multiplicaria os conhecimentos adquiridos nos assentamentos, por meio da atuação nas escolas e na assistência técnica.

Nós tivemos também a organização dos cursos de Residência Agrária, principalmente os recentes vinculados a Agroecologia. Também são cursos que têm cumprido um papel importante na formação de profissionais de educadores e educadoras que atuam nas escolas e de profissionais que atuam na assistência técnica.⁹¹

5.4 Repercussões nos movimentos sociais

Os movimentos sociais se constituem para expressar reivindicações, exigir direitos, e se articular em torno de questões específicas e de interesses de seus grupos sociais. No campo das reivindicações por políticas públicas (do Pronera), dois movimentos sociais rurais se destacam no Ceará: o MST e o movimento sindical rural, representado pela Fetraece. No caso específico desta pesquisa, a análise se volta para o MST, em função de sua ação protagonista nos três assentamentos selecionados e dos cursos definidos para avaliação no Ceará, cujo principal articulador é o próprio MST.

O movimento atua no estado desde 1989, quando teve início o seu processo de organização social, a partir da ocupação da Fazenda Reunidas São Joaquim S/A. Desapropriada para efeito de reforma agrária no mesmo ano, a propriedade deu origem ao assentamento 25 de Maio, situado no município de Madalena. Seu campo de ação coletiva é a luta por reforma agrária, mas, no processo de conquista da terra, ele vincula-se também à escolarização, tendo como alicerce os princípios da educação do campo, entre outras reivindicações.

O depoimento de um assentado que atua no MST, mas não teve acesso à escolarização formal, é exemplar para afirmar a importância da luta do MST para mudar o perfil de seus militantes, que na sua maioria possuía pouca ou nenhuma escolaridade.

Eu trabalhei sete anos no MST. Aí, no MST, a gente tem muito curso, né? Curso e mais cursos, e a gente pega certa bagagem, certa experiência, né? E conhece muita coisa e começa a entender muitas coisas. Mas eu tinha dificuldade de, assim, de ler e escrever, eu tinha um pouco de dificuldade, né, e tinha muita vontade de me aprofundar mais no estudo, até por que, para me aperfeiçoar em algumas questões que eu deixaria na minha leitura, deixaria de colocar, e para isso aí foi importante. Hoje eu não tenho mais a dificuldade que eu tinha, eu não tenho mais hoje, né? De ler e escrever, então eu acho que foi de suma importância, né? O conhecimento, quando você estuda, você conhece, fica mais fácil de você se libertar do mal, né? Das coisas mais difíceis que você não tem condição de se desviar porque não conhece, né? Então eu acho que foi muito bom pra mim, eu acho que foi de suma importância. Depois de eu concluir, meu grau de conhecimento ficou muito maior, né? Muito mais avançado.⁹²

O caráter do Pronera é ampliar a escolarização dos assentados, que muitas vezes é insuficiente para garantir não só a presença ativa destes trabalhadores em diversas atividades – organização dos assentamentos, e criação e gestão de associações e cooperativas –, mas a elaboração de projetos, a formação da juventude e a maior qualificação dos professores das escolas dos assentamentos. Numa perspectiva mais abrangente, os cursos do programa têm proporcionado aos seus alunos desde a possibilidade de libertação para uma leitura crítica de mundo, até a sua permanência nos próprios assentamentos, para que contribuam de forma profissional nas novas agendas pautadas pelo MST.

91. Gomes, Maria de Jesus dos Santos. Coordenadora Estadual do Setor de Educação do MST no Ceará, 2015. Sede do Programa Residência Agrária/Fortaleza/CE, 18 jan. 2015. Entrevista concedida à pesquisadora: Gema Galgani S. L. Esmeraldo.

92. Santos, José Pereira. EJA. 2014. 6 dez. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S.L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 2014.

O movimento reivindica cursos que vão desde a escolarização, nos anos iniciais, até a pós-graduação, compreendendo que tais conhecimentos são necessários para que as famílias assentadas assumam os novos desafios advindos de sua condição de assentado. Esta nova condição incorpora novos interesses, tais como: organização coletiva para a produção; e transformação e comercialização, com acesso ao crédito, assistência técnica em bases de convivência com o semiárido e de acordo com princípios agroecológicos. Assim, militantes do MST são incentivados a participarem de cursos de graduação, como foi o caso da entrevistada Cosma, que fez licenciatura em ciências agrárias na UFPB para prestar assistência técnica no assentamento. Conforme o seu relato:

A partir de 2009, eu tive uma atuação na assistência técnica. Em 2010, já foi como profissional nessa área. E, nessa questão social, questão de gênero foi discutida no assentamento, a questão da educação mesmo, da juventude, todas essas disciplinas que o curso também tratou bem isso, e preparou a gente e também para a prática da militância, a prática do Movimento Sem-Terra, o trabalho que a gente atuava. Tudo isso fortaleceu pra que a gente pudesse desenvolver esse trabalho.⁹³

A trajetória militante de Cosma no MST se entrelaçou com sua formação escolar, que, desde o ensino médio, foi feita em cursos oferecidos pelo Pronera. Cosma afirma que, como militante, conheceu muitos trabalhadores analfabetos oriundos de fazendas, os quais encontraram no movimento a oportunidade de acesso à terra e também ao conhecimento escolar. Sua história está enraizada nas experiências de luta, nos conflitos entre patrões e moradores (seus genitores eram moradores de fazenda).

Essas práticas são relatadas na sala de aula e fazem pressão para que as concepções pedagógicas sejam pensadas a partir do lugar dos sujeitos que adentram a sala de aula. Suas experiências, como a de outros militantes, são fundamentais para criarem iniciativas pedagógicas no MST, bem como para fazer parte das já existentes. Tais iniciativas intentam afirmar os modos como os camponeses aprendem, contam histórias e se pensam como tais. São instrumentos pedagógicos importantes para fortalecer a sua autoidentidade.

A vivência em contextos diversos de lutas, como em acampamentos e assentamentos, é geradora de sujeitos cujo conhecimento é baseado no confronto, no conflito, na disputa por outra pedagogia nas escolas. Nesse sentido, reivindica-se que os cursos do Pronera: *i*) tenham a atuação voltada para as especificidades do movimento; *ii*) sejam elaborados com a presença dos assentados, de modo que as teorias, as concepções e os projetos pedagógicos dialoguem com a realidade das famílias assentadas; *iii*) realizem-se em contextos concretos da luta pela terra, na relação com o trabalho camponês; *iv*) garantam a ampliação dos níveis de escolarização para que essa melhora educacional seja investida nos próprios assentamentos, nas suas escolas, nas cooperativas, e nas relações institucionais com as secretarias estaduais e municipais de educação. O depoimento de uma professora trata do vínculo do movimento com a escola:

Então essas escolas têm assento também no coletivo estadual do Movimento Sem Terra que a gente reúne de dois em dois meses para discutir todos os problemas, toda a organização. Esse ano deu problema demais, só esse ano já foram quatro audiências com a Seduc, discutindo os problemas, porque o governo nem sempre tem acreditado no programa do projeto de educação no campo. A gente tem enfrentado mesmo, tem enfrentamento. Há muitas lutas, mas a gente diz assim: “a nossa matriz, a gente vai pôr ela em prática”.⁹⁴

93. Santos, José Pereira. EJA. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 6 dez. 2014.

94. Nascimento, Maria Ivaniza Martins de Souza. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

As novas práticas e as lutas com a máquina estatal exigem maior qualificação de suas lideranças e de seus militantes no trato com a institucionalidade, bem como sua maior escolarização e formação política. Nessa direção, são reivindicados: *i*) cursos de especialização em agricultura familiar camponesa e educação do campo, para formar profissionais que atuem nas cooperativas e nos currículos diferenciados das escolas de nível médio; e *ii*) curso de graduação em jornalismo da terra, para formar profissionais capazes de compreender e de se contrapor à mídia dominante formadora da opinião pública, prioritariamente urbana – e que contribui para a desqualificação e a criminalização das ações políticas dos movimentos sociais rurais.

A dinâmica do movimento e as especificidades de seu campo de lutas definem a forma de fazer política do MST, a natureza de sua reforma agrária e a sociedade que o agrupamento visa construir. Compreendendo que a organização social, econômica e política da sociedade brasileira são realizadas com base no pressuposto da ideologia capitalista (expressa na ordem liberal, privatista, individual, e materializada nas suas diferentes fases: mercantil, industrial e financeira), o MST afirma-se no cenário das lutas políticas denunciando o caráter contraditório, excludente e expropriador de riquezas do modelo econômico, social e político.

Em oposição ao sistema capitalista, o movimento afirma suas ações e discursos num projeto de sociedade voltado para a emancipação dos povos do campo, o resgate de sua dignidade, o reconhecimento de seus direitos como cidadãos. Nesse sentido, a formação política, aliada à escolarização das famílias assentadas, é considerada uma das prioridades do MST, para que trabalhadores possam agir de forma organizada e com consciência crítica ante o modelo e a ordem dominante no país.

A compreensão de que o Pronera é uma política pública diferenciada porque é resultado da luta dos movimentos de trabalhadores, sendo feita de forma compartilhada e processual, está relatada nos depoimentos de uma liderança do movimento a seguir:

A gente tinha toda uma articulação com os deputados, a gente ficava de semanas em Brasília articulando apoio para ter a questão de ementas para garantir os cursos do Pronera. Depois os primeiros cursos foram muitos difíceis, a liberação, porque o Pronera avança em vários aspectos na política pública. Ele é um programa compartilhado onde tem uma parceria em que cada parceiro tem um papel a cumprir. Então o Movimento Sem-Terra tem um papel a cumprir, a Contag, ou outro movimento, a Fetrafe (Federação Nacional dos Trabalhadores e Trabalhadoras na Agricultura Familiar), a instituição universidade tem um papel a cumprir, e o Incra também tem um papel a cumprir. O que é importante nessa política é que é uma política compartilhada de forma horizontal, então não tem uma hierarquia, e nós temos tido uma grande luta para manter isso, mesmo com toda ofensiva do Tribunal de Contas da União, que não tem sido fácil, através das influências da bancada ruralista, dos interesses do latifúndio e do agronegócio no Brasil (...). Então, pra nós, a gente tem interesse de uma interiorização do Pronera, das universidades através do Pronera. Tanto para dar conta de uma formação voltada para a juventude, como também para dar conta de uma formação para habilitar os educadores e educadoras das escolas de ensino fundamental e médio, porque a formação de educadores hoje é um gargalo para nós. Um grande problema hoje. Se fosse para fazer concurso público, hoje, nos assentamentos que têm escola de ensino médio, nós não tínhamos pessoas preparadas na maioria das escolas. Tem um assentamento que teria que é o assentamento Santana. Nem outro tem um número de pessoas preparadas para assumir as escolas de ensino médio. Isso para nós é um gargalo. A gente tem tido uma grande luta. A gente tem sentado com a Unilab [Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira], UFC, Ueva pra organizar esses cursos.⁹⁵

95. Gomes, Maria de Jesus dos Santos. Coordenadora estadual do setor de educação do MST no Ceará. 2015. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Sede do Programa Residência Agrária, Fortaleza, 18 jan. 2015.

A postura ativa e propositiva das lideranças do movimento na relação com o poder político nacional, as universidades e os órgãos de governo faz parte de outra estratégia para os trabalhadores atuarem em rede e em parceria. A partir do processo de tomada de consciência política do lugar subalterno que historicamente trabalhadores rurais ocuparam na sociedade; da forma como as relações de trabalho se constituíram para a apropriação e a exploração do trabalho e de seus produtos; do modelo de ocupação e de distribuição das terras no país – que resultaram na expulsão dos povos originários e na criação de formas de uso e de posse que concentraram a terra, a renda e o conhecimento – o MST tem se destacado no cenário estadual e nacional como importante interlocutor com outros movimentos sociais na luta para a conquista de direitos humanos, sendo potencial emancipador das populações do campo.

5.5 Repercussões nas universidades

Os caminhos trilhados pela coordenação nacional do Pronera para a criação de condições objetivas para a realização de parcerias com as universidades públicas no país remontam à sua origem e às relações construídas pelo programa junto à Universidade de Brasília (UnB) e ao Fórum Nacional de Reitores para a educação do campo. Havia uma conjuntura política favorável para a abertura de diálogos na perspectiva da aprovação de normativas que pudessem garantir a realização de cursos de graduação e de pós-graduação que tivessem especificidades próprias do programa.

Os movimentos sociais rurais fortaleciam suas práticas educativas e, de forma organizada, reivindicavam não somente educação básica do campo, mas também a continuidade da formação da população rural. Assim foi que, no contexto de atendimento de reivindicações de segmentos da sociedade civil organizada, as universidades públicas aderiram ao Pronera, oferecendo cursos de graduação e de pós-graduação para assentados. Esta intencionalidade política por parte de gestores e de professores das universidades foi fundamentalmente respaldada na necessidade de garantia dos direitos universais à educação pública e superior no país.

Em 2005, no estado do Ceará, a UFC ofereceu, em parceria com o MDA, o Inkra e os movimentos sociais rurais, o primeiro curso de especialização em agricultura familiar camponesa e educação do campo para assentados da reforma agrária, egressos de cursos de ciências agrárias e técnicos da Ater. Este curso deu início a um novo ciclo de formação para professores e estudantes. Sua repercussão nos cursos de ciências agrárias é visível, pois estimulou a pesquisa, o ensino e a extensão a partir de uma nova matriz produtiva: a agricultura familiar, a agricultura camponesa, a agroecologia, os sistemas produtivos em convivência com o semiárido.

Também avança na academia o debate sobre segurança e soberania alimentar, as questões de gênero, étnicas, raciais, de forma regular. Surgem disciplinas eletivas, como agroecologia, realidade rural brasileira, relações de gênero e também linhas de pesquisa voltadas para aprofundar esses temas na pós-graduação. Conquistam-se projetos financiados pelo CNPq, com os Editais nºs 36/2007, 58/2020 e 81/2013, e pela Capes, como o Observatório da Educação do Campo. Todos se constituem como importantes instrumentos de formação de estudantes, jovens assentados, mulheres, agricultores agroecológicos, numa perspectiva de fortalecimento de seu projeto de vida e produção. Além destes, há ainda a conquista do Programa de Educação Tutorial (PET) para estudantes dos cursos de ciências agrárias.

Tais avanços ainda não se materializam na UFC de maneira institucionalizada. São ações, projetos de iniciativas de professores que a cada ano insistem na regularidade dessas atividades. Mas são ações de insurgência ao modelo de educação dominante nos cursos das ciências agrárias, ainda ancorada na especialização, no método cartesiano, na produção do conhecimento de caráter exógeno.

Na direção da formação contextualizada, interdisciplinar, do conhecimento endógeno, da alternância, o PRA se afirma na UFC. Em 2014, o programa completou dez anos de existência, com ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas para agricultores agroecológicos, jovens assentados, estudantes de graduação e de pós-graduação dos cursos do centro de ciências agrárias da UFC. O PRA possui um grupo de pesquisa vinculado ao diretório do CNPq denominado residência agrária, com linhas de pesquisa voltadas para o estudo dos sistemas agroalimentares da agricultura familiar e de convivência com o semiárido.

Na II Pnera, foram registrados como publicações sobre o Pronera no Ceará: 105 publicações de artigos científicos; 31 publicações de capítulos de livros; 7 monografias de graduação; 7 artigos publicados em periódicos; 4 teses de doutorado; e 3 livros completos publicados. A produção dos próprios estudantes dos cursos pesquisados compreendeu: 35 monografias pelo curso de especialização em residência agrária; e 45 pelo curso de jornalismo da terra. Os trabalhos têm contribuído para aprofundar processos pedagógicos que priorizam o conhecimento endógeno, que se faz na troca de saberes (no anexo podem ser vistos quadros sobre a produção acadêmica de estudantes, egressos e professores do PRA).

Há ainda o ingresso de filhos de assentados e militantes oriundos do PRA em programas regulares de mestrado. Estes trazem para a academia a problematização de suas realidades, confrontando conhecimentos e apontando para as contradições da sociedade. Por iniciativa dos professores, o PRA possui acervo de publicações para oferecer condições de pesquisa para a matriz produtiva da agricultura familiar e camponesa.

A UFC ainda tem dado sua contribuição para o acesso da população do campo mediante a oferta de cursos de graduação, como o de pedagogia da terra e o jornalismo da terra. São possibilidades que garantem o acesso ao ensino superior, como afirmam os depoimentos a seguir:

Eu passei um tempo sem estudar, ano. Porque a gente tem dificuldade de inserção na universidade. Mas também a gente ir pra cidade e se manter também na cidade, condições financeiras que a gente também não tinha. E aí surgiu o pedagogia da terra, que a gente teve essa oportunidade que foi uma conquista coletiva. A gente teve a oportunidade de estudar coletivamente. Uma coisa é a gente entrar na universidade, a outra é a gente entrar no coletivo. A partir de toda dificuldade, a gente se ajuda e supera no coletivo. Isso é muito significativo e considero que foi muito importante na minha formação.⁹⁶

Conclui o ensino infantil, fundamental, médio, aí sempre falavam na escola que a gente tinha que fazer parte, dar continuidade a esse processo. Fico criando em mim esse desejo de continuar, estudar, de fazer uma faculdade, mais aí, como se moramos muito distantes das grandes cidades, que lá não tinha faculdade, e a gente ficava sem saber como fazer isso. A gente tinha conhecimento, tinha capacidade, mas não tinha condições. Antes de terminar o ensino médio, eu ficava, e aí vou parar, foi onde surgiu em 2004 o curso pedagogia da terra, trazido através do Pronera, que foi uma grande oportunidade. E nos soubemos agarrar com unhas e dentes, e aí fizemos e estamos aqui contribuindo.⁹⁷

96. Fernandes, Ivanete Ferreira. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

97. Santos, Maria Euzimar Pereira dos. Pedagogia da terra. 2014. Programa de Educação Tutorial. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

Mas a universidade é um campo de disputas e de projetos que são vivenciados por estudantes, e que são enfrentados no coletivo e com ação protagonista do movimento. Essa dinâmica é expressa no depoimento a seguir:

A gente enfrentou vários desafios lá. Na própria questão da organicidade do espaço, que era muito difícil. A questão da alimentação, no início, era muito limitada, devido essas questões do espaço também. Mas a gente teve muito apoio, muitos parceiros, também. A questão do movimento, que era muito forte, bem articulado juntamente com algumas pessoas do Pronera. Quando a gente veio pra Facede, que a gente ficou lá um mês todinho nas salas, improvisaram banheiro e lugares pra gente, refeições. Foi um desafio, mas ao mesmo tempo foi um momento da gente perceber como a questão da resistência. Como a gente conseguir resistir todos esses desafios no coletivo maior, é bem mais fácil de superar. E também o tempo dos tempos comunidade. Às vezes a gente tinha dificuldade de fazer alguns trabalhos, mas, com um grupo maior, a gente se juntava e fazia grupos de estudos e fazia as atividades (Ana Maria dos Santos Damasceno. Pedagogia da terra, assentamento Santana).

A gente se sente vitoriosa quando a gente fala sobre a questão do preconceito. Poderia ser o motivo de desistência de alguns, porque a gente sofreu muito preconceito dentro da universidade. Partindo dos estudantes das universidades, de alguns professores. A gente não generaliza porque a gente teve muito apoio da maioria dos professores, mas tinha alguns que a gente sentia uma rejeição, por a gente ser do campo e achar que a gente não tinha a capacidade de aprender, de estar dentro da universidade. Nesse momento, a gente se sentia fortalecido. O MST ia lá e fortalecia. Dizia que a luta era mais forte, que nós estando lá, íamos ocupar nosso espaço porque é direito nosso. E assim a maioria permaneceu. Desistiu alguns. Mas não foi por conta dessas coisas. Foi por conta de alguns problemas familiares e não pôde continuar, mas, na sua maioria, permaneceu até o final e a gente percebeu que, ao final, já tinha uma diferença de tratamento. Alguns estudantes já estavam nos cumprimentando, já estavam com outra visão, porque lá nós mostramos que éramos capazes, que no campo têm pessoas que têm seus saberes e por que não ser valorizado e ter seus direitos?⁹⁸

A contribuição do curso para repensar os processos pedagógicos dos cursos, sua prática em sala de aula é exercitada como forma de fortalecimento da organicidade do grupo e de ação pedagógica para afirmação da presença de camponeses com direitos. A formação de NBs nas escolas de ensino médio do campo para construir um modelo de organicidade no interior de cada sala de aula tem sido outra forma de participação dos alunos para exercitarem a responsabilidade, a liberdade e a autonomia. Cada sala de aula organiza-se em grupos de dez alunos (são os NBs), que se reúnem semanalmente para discutir sobre seus aprendizados, dificuldades e necessidades. Em seguida, cada representante de NB se encontra com os demais da classe para com eles socializar e sistematizar suas agendas. Por fim, as representações de cada sala de aula se reúnem para construir a agenda de trabalho da escola. É uma metodologia incorporada pela direção das escolas e pelos professores, sendo uma adaptação da metodologia trabalhada pelo MST nos assentamentos e nos acampamentos. Seu objetivo é construir e manter a organicidade. Os depoimentos a seguir expressam essas mudanças dentro e fora da academia:

O pedagogia da terra, ele tem todo um diferencial, porque ele trabalha a questão da alternância. E o que a gente trabalhou no tempo-escola, no tempo-universidade, a gente trazia pra tentar contribuir aqui. O que a teoria é importante, o que vai acrescentar na organização. E a pesquisa, a gente sempre tentava trazer, não a pesquisa pela pesquisa, mas a pesquisa pra tentar modificar, pra tentar compreender. E a gente fez várias pesquisas durante o curso, pesquisas que contribuíram significativamente no processo de organização do assentamento, que contribuíram no processo produtivo, a gente fez uma que pode destacar, que foi o levantamento daqui do assentamento do município Monsenhor Tabosa. Conseguimos levantar toda essa questão da produção, a gente viu

98. Pereira, Maria Ivonete dos Santos. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

que o campo tem um grande potencial de produzir muito, e como organizar isso. Aí, a gente trouxe a pesquisa, apresentou e foi importante. Hoje estamos aqui vivendo uma vida, mostrando que é possível, sim, viver do campo, com todas as condições que são essenciais pra gente viver. E não só a pedagogia. Precisamos de profissionais de todas as áreas, pra poder firmarmos o campo como espaço da diversidade, espaço que todos possam ter e usufruir do que é digno.⁹⁹

A gente pode dizer que esse curso foi muito significativo no sentido da gente conhecer a realidade das pessoas de outros assentamentos, de outras regiões. Foi muito importante a gente vê essa questão e a própria organicidade do curso em si, a alternância que tinha, a questão da organização dos núcleos de base. Era muito difícil da gente se habituar no primeiro momento, mas depois a gente achava aquilo tão impressionante, mas depois a gente achava isso tão impressionante, como dava tão certo organizar os NBs. Uma pessoa de um estado, de outro, de outros assentamentos. Mas assim é possível sim ter uma boa organização nesse sentido, conseguindo visualizar a vivência dessas outras pessoas e trazer algumas experiências também pra implantar na nossa comunidade.¹⁰⁰

A pesquisa escutou estudantes que foram cursar formações demandadas pelos assentamentos fora do Ceará, em outros estados. Elas afirmam:

O Pronera foi a oportunidade que a gente precisava no campo. Nós, filhos de camponeses, de assentados, era a oportunidade que a gente não tinha de estudar, de garantir esse apoio para os estudos. Eu ficava imaginando como é que eu ia para Paraíba, ficar estudando lá, se não tivesse o apoio do Pronera para passagem, para o deslocamento, para me manter lá, alimentação. Eu tenho certeza que eu não tinha cursado o nível superior, porque minha família sempre dizia “nunca pensei que um filho meu fosse fazer uma faculdade, cursar universidade”. Por que a gente, doze filhos, não tinha condição de ajudar nenhum.¹⁰¹

Tinha aulas em salas de aula, teórica, mas a gente saía para fazer as práticas nas cadeias produtivas, como horticultura, suinocultura, né? A questão de aula de laboratório na cadeia produtiva do leite, aprender a fazer o iogurte, o queijo, né? E vários outros produtos que vieram a contribuir aqui, porque eu mesma, na minha família, eu faço esse produto até hoje.¹⁰²

E, aí, eu faço mestrado em agroecossistema, na Universidade Federal de Santa Catarina. Parceria também com o Pronera, com o CNPq. A minha pesquisa são as contribuições e os desafios da Escola Francisco Araújo Barros para a construção do projeto da agricultura camponesa do MST. Então, que contribuições essa escola pode trazer para a construção do projeto de agricultura camponesa? Até que ponto essa escola contribui, tendo em vista que o nosso público são filhos de camponeses e camponesas? Até que ponto a gente pode olhar para esse camponês e para esse campo e dizer essa é uma escola que ela não pode negar a identidade de seu povo, de seus sujeitos, tem que fortalecer, as pessoas não podem ter vergonha de dizer que eu sou camponês, que eu tenho uma realidade e que eu tenho que aprender a intervir nela com dignidade. Então a minha pesquisa está voltada para isso.¹⁰³

A oferta de cursos de mestrado pelo Pronera potencializa o fortalecimento da identidade camponesa e o compromisso com os povos do campo. Os cursos sinalizam para a possibilidade da superação da condição subalterna a que essa população foi submetida secularmente, e apontam para uma nova geração de jovens que entram pela primeira vez na universidade para lutar para a ampliação da democracia, pela conquista de direitos.

99. Santos, Maria Euzimar Pereira dos. *Pedagogia da terra*. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

100. Damasceno, Ana Maria dos Santos. *Pedagogia da terra*. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

101. Damasceno, Cosma dos Santos. *Ciências agrárias*. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

102. Luz, Diomar dos Santos. *Agroindústria*. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

103. Damasceno, Cosma dos Santos. *Ciências agrárias*. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

É a formação de cidadãos que se educam numa perspectiva de se tornarem intelectuais orgânicos. Pensando criticamente e alterando as formas de fazer política com vistas à legitimação da igualdade, do direito, da cidadania, estes considerados princípios fundamentais para dar materialidade às normas que orientam o Pronera.

A nossa sede de conhecimento. A nossa busca por uma formação. Mas não uma formação qualquer, mas uma formação de qualidade, que viesse a contribuir tanto com nossa vida pessoal, como na nossa vida coletiva em comunidade. Essa sede foi bem maior, e conseguimos superar os desafios. Mas a gente tem que destacar que só foi possível porque foi coletivamente. O esforço individual foi necessário, mas o coletivo foi fundamental, porque, desanimavam, os outros estavam lá pra ajudar. Pra nós, não importava nota, ser melhor do que o outro, mas que todos chegassem juntos no final. Isso eu não falo só nós, da região, enquanto pessoas do assentamento, mas enquanto turma do pedagogia da terra.¹⁰⁴

5.6 Repercussões nos órgãos públicos

Os órgãos públicos do Ceará, como a Seduc e as secretarias municipais, têm mudado suas práticas pedagógicas a partir das reivindicações dos movimentos sociais no campo da educação. A luta dos movimentos sociais, com destaque a do MST, para a construção e o funcionamento de escolas estaduais de ensino médio do campo no interior dos assentamentos garantiu a construção de cinco escolas no estado, em 2012. Estas escolas estão no campo de disputa para garantir a metodologia da pedagogia da alternância e os processos educativos que considerem os modos de vida e de produção do projeto camponês defendido pelo MST. Além disso, há tensão política para que os professores e os técnicos formados nos cursos de graduação e pós-graduação do Pronera possam ser professores nestas escolas.

Assim, o governo é colocado numa posição de disputa de poder permanente para o atendimento das agendas políticas das classes trabalhadoras, como revela o depoimento da gestora de uma escola estadual de ensino médio do campo:

Somos nós que sentimos a necessidade. E a partir da necessidade nós vamos pautando. Em alguns governos, nós encontramos alguma abertura, e aí nós vamos dialogando. Quando nós iniciamos esse processo de escolas de ensino médio, nós começamos a pautar com a Seduc o encontro de educadores, uma vez que ele tanto é importante para os educadores das cinco escolas de ensino médio dos assentamentos no Ceará, como ele também é um momento de formação muito importante para os educadores que estão nas escolas de ensino fundamental. Então, o público é exatamente esses educadores tanto das escolas de ensino médio, como as de ensino fundamental. Já aproveitamos e fazemos em conjunto. E aí quando entra o mês de agosto, o segundo semestre, nós já começamos a pautar com a Seduc, o encontro dos educadores das escolas dos assentamentos. É a pauta toda do encontro, que são as pessoas, os palestrantes. Tudo é a gente que indica. E vai pautando, construindo. A Secretaria de Educação tem dado abertura para esse diálogo, e a gente realiza várias idas à Seduc, e vai pautando, e a gente vai conseguindo. (...) Nós conseguimos dentro da Seduc uma coordenação em educação do campo que trabalha conosco. Em 2009, nós começamos a construir com o coletivo estadual, com o MST, a ajuda das universidades, o projeto político-pedagógico das escolas de ensino médio, e nela colocamos uma matriz diferenciada, que foi entregue à Secretária de Educação no dia da inauguração da escola, em 2012. O PPP tinha primeiro de ser aprovado no Conselho de Educação do Estado. O fato é que, desde 2012, a gente vem batendo o martelo. A proposta vai ser essa. Agora vamos liberar mais transportes, a contratação do agrônomo, mais professores, a pesquisa em iniciação científica e as práticas sociais comunitárias. (...) Tudo é uma luta.¹⁰⁵

104. Santos, Maria Euzimar Pereira dos. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Santana, 7 dez. 2014.

105. Alves, Sandra Maria Vitor. Diretora da Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira Pedagogia da Terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento 25 de Maio, 21 set. 2014.

É uma relação que transforma os dois segmentos, Estado e trabalhadores, na medida em que também os movimentos sociais avançam na compreensão da função social e política dos órgãos de governo para a conquista e a ampliação dos direitos humanos, dentro dos marcos legais existentes.

Também a dirigente estadual do MST fala da mediação que realiza com os órgãos de governo para colocar em prática concursos específicos que permitam a seleção de professores com o perfil diferenciado para atuarem nas escolas do campo:

Temos tido seleção específica para as nossas escolas, mas tem sido uma luta. Temos mudado o sistema de gestão lá da Seduc. De vez em quando, nós vamos lá mudar uma coisa, como o currículo do ensino médio nosso, inserir a pesquisa. Inclusive isso tem influenciado a rede geral do estado. O estado agora está muito preocupado em colocar pesquisa, só que eles querem pesquisa numa linha de conformação social, isso que a gente não concorda. A gente quer pesquisa focada em uma pesquisa participante, uma pesquisa que tenha outro caráter.¹⁰⁶

É um processo mesmo. A gente tem hoje mesmo três pedagogos da terra na escola. E aí a gente vai se ajudando, para que aquele professor que não vem de uma pedagogia da terra, que não está por dentro dessa dinâmica da educação do campo. No momento da seleção, a gente já coloca o desafio da educação do campo. (...) Então, uma das coisas do momento da seleção que a gente já deixa bem claro é se a pessoa de fato está disponível para isso e também para estudo.¹⁰⁷

A investida junto aos órgãos públicos se faz na direção da reivindicação para a construção, a condução e o controle das políticas públicas que garantam maior qualidade à educação dos assentados. Isto é revelado no depoimento de uma egressa do Pronera, que fala da necessidade de a escola do campo estabelecer, com condições adequadas, o tempo integral nas escolas de ensino médio do campo:

Aqui na escola, a gente teve várias conquistas, por exemplo, nós tivemos aqui na escola o tempo integral. Não é a semana toda, mas são dois dias por semana que todos os alunos ficam em tempo integral aqui na escola. A ideia do tempo integral é que eles possam ter tempo para ver essas outras disciplinas, porque não tinha como arrotar tudo. Então foi uma conquista o tempo integral. Os meninos ficam o dia todo na escola. É garantido o almoço na escola, tem a outra merenda da tarde, que eles só tinham um lanche durante o dia. Com o tempo integral, eles têm o almoço e mais outra merenda. A gente acha que já foi uma conquista o tempo integral.¹⁰⁸

Com o questionamento da função social da máquina estatal e de seu padrão de poder, os movimentos sociais buscam alargar os limites expressos no direito formal, reivindicando mudanças na legislação para que o direito dos trabalhadores se efetive e se reconheça. A partir do acesso desigual, ou do não acesso às políticas públicas, os movimentos sociais exigem o reconhecimento de sua existência, suas especificidades e identidades territoriais, sociais, culturais e produtivas:

A gente pautou junto com a Seduc para a Seduc pautar junto à SDA, e a gente já conseguiu algumas unidades produtivas, como as mandalas, viveiros e outras experiências. Essa questão dos problemas da estrutura geral da escola, a quadra já está com um ano que tá interditada, que precisa fazer alteração por conta da maresia, da grande quantidade de vento. Ela tá ameaçando cair. Isso já foi pautado há muito tempo. Tem toda essa burocracia, já foi feita várias licitações.¹⁰⁹

106. Gomes, Maria de Jesus dos Santos. Coordenadora estadual do setor de educação do MST no Ceará. 2015. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Sede do Programa Residência Agrária, Fortaleza, 18 jan. 2015.

107. Alves, Sandra Maria Vitor. Diretora da Escola de Ensino Médio João dos Santos de Oliveira. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento 25 de maio, 21 nov. 2014.

108. Damasceno, Cosma dos Santos. Ciências agrárias. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

109. Nascimento, Joel Gomes do. Pedagogia da terra. 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

No Ceará, o campo de disputas por direito aos cursos do Pronera se faz junto ao Incra, às secretarias municipais e estadual de educação, aos Conselhos Regionais de Educação (Creds) e às prefeituras. Para que as reivindicações das famílias assentadas sejam incorporadas como reivindicações de caráter legal, dentro do domínio da lei, os movimentos relacionam sua pauta ao campo dos direitos humanos, do direito à cidadania, de modo que sejam inscritos e considerados na legislação oficial. As garantias legais são assim reivindicadas para que assentados sejam compreendidos e se compreendam como sujeitos de direitos.

Ainda no campo do reconhecimento de suas especificidades, as escolas do campo conquistaram uma coordenação estadual de educação do campo, que acompanha as pautas de reivindicações dos movimentos sociais rurais. Ao realizar o acompanhamento das demandas, a coordenação estadual objetiva que todo o complexo de escolas do campo de cada assentamento funcione em sintonia e em parceria, a fim de propiciar: *i)* o avanço dos processos pedagógicos em todos os níveis e em escala ascendente; *ii)* a entrada dos egressos dos cursos de graduação do Pronera; *iii)* o funcionamento do tempo integral; e *iv)* a matriz curricular diferenciada, organizada em quatro unidades curriculares – prática social comunitária, projeto estudo e pesquisa, organização do trabalho e técnicas de trabalhos produtivos.

Como repercussão desse processo, percebe-se, no depoimento a seguir, a contribuição para criação de metodologias próprias adequadas à realidade dos sujeitos, de modo a fortalecer a integração entre ensino e prática, alicerces dos princípios da educação do campo.

A gente queria, e nós colocamos o acesso a um processo de escolarização dos agricultores e agricultoras que não fosse fazer simplesmente oito meses de escolarização. A gente queria que tivesse a escolarização dos jovens e adultos nos assentamentos. Outra reivindicação nossa era que nós queríamos uma formação dos educadores, principalmente com cursos superiores, de pedagogia e outros cursos que pudesse contribuir com a nossa luta. A outra pauta era os cursos técnicos, a necessidade de organização de cursos técnicos e a produção de materiais. Basicamente, se a gente pegar o primeiro manual do Pronera, ele contempla essa pauta que nós do movimento iniciamos.¹¹⁰

A especificidade curricular dessas escolas constitui um campo de lutas constante com a Seduc para que profissionais egressos dos cursos de graduação do Pronera possam ser contratados. A luta é ainda para que as escolas tenham condição de implantar unidades de experimentação agrícola que ofereçam as condições pedagógicas de integralização das práticas pedagógicas na sua relação simbiótica com a comunidade, suas formas de organização e o trabalho camponês.

Segundo Cosma, que é formada em ciências agrárias, não foi fácil ser contratada para atuar como profissional da área. Houve um processo longo para que a Seduc compreendesse o papel destes profissionais dentro da escola de ensino médio. Ela relata as conquistas:

A gente conseguiu esse apoio e essa parceria da Seduc com outras secretarias, também essa questão do campo experimental. A construção da mandala já foi uma construção da Seduc, que fez com a Secretaria da Agricultura de verem essas questões. Que a ideia do campo experimental seja uma articulação nossa da Seduc com as demais secretarias do estado pra poder fortalecer o campo experimental (...). A gente conseguiu a construção dos alojamentos, banheiros, vestiários. Já é uma coisa a mais que foi conseguida para a escola do campo, [algo] que não tinha. E a realidade de muitas escolas nesses três anos de seca que a gente vive é a água, né?! Como resolver o problema da água? A gente tem conseguido através da Secretaria de Educação, e aí não está na orçada da

110. Gomes, Maria de Jesus dos Santos. Coordenadora estadual do setor de educação do MST no Ceará. 2015. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Sede do Programa Residência Agrária, Fortaleza, 18 jan. 2015.

educação, mas como é que a gente resolve o problema da água? Cisternas. Estamos com quatro cisternas hoje na nossa escola que [fazem] armazenamento de água, [algo] que teoricamente a Secretaria de Educação iria dizer: “não, nós não podemos, não está dentro da nossa orçada, mas nós podemos fazer uma articulação com outros espaços para garantir isso”. A própria secretária de Educação tem feito essa articulação, e conseguimos. Hoje temos cisterna de placa aqui, e as escolas do sertão, de Santana, 25 de Maio, que estavam sem água, tem sido a solução das cisternas, que é provisória, mas já é uma alternativa para garantir uma oficina com água. A gente tem conseguido essa abertura, esse apoio, e muitas coisas já têm mudado. Claro que é uma conquista. (...) São coisas que a Secretaria de Educação tem assumido com a gente e que não foi fácil. É reivindicação, é luta, mas tem mudado nesse sentido, e garantir isso, e com o acompanhamento permanente da Secretaria de Educação, que acompanha isso.¹¹¹

Os discursos e as práticas de um governo hegemônico, que age historicamente para servir a classe empresarial, burguesa e proprietária dos bens de produção de riquezas do país, são gradativamente expostos nas lutas e na formação dos coletivos políticos dos movimentos sociais. É a tomada de consciência que leva as famílias assentadas a tencionarem o governo, única forma de estas se fazerem presentes e reconhecidas como sociedade civil organizada e como sujeitos plenos de direitos na configuração de um Estado que se pretende democrático.

5.7 Repercussões nos marcos legais

Neste item, pretende-se abordar as repercussões do Pronera nos marcos legais, dando enfoque ao processo de luta travado pelos movimentos sociais para garantir as conquistas e os avanços jurídicos e operacionais de um projeto de educação diferenciada para o campo.

Nos escritos dos PPPs das três escolas do campo situadas nos assentamentos pesquisados, a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 1998, foi apontada pelos entrevistados como marco inicial para a discussão sobre a construção de uma concepção de educação do campo.

A conferência abriu espaço para ampliar as lutas dos movimentos sociais camponeses, as quais possibilitaram conquistas e realizações importantes no âmbito das políticas públicas, entre as quais, é possível citar: a criação do Pronera, pelo MDA, em 1998; a criação da Coordenação Geral de Educação do Campo, pelo Ministério da Educação, em 2004; e a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, também de 2004.

Nós começamos com a primeira conferência pela educação do campo. A partir da conferência, começou a ter um debate no nível de conselho nacional de educação, onde se constituíram as diretrizes operacionais para as escolas de ensino médio, onde nós construímos, no nível de ensino médio. (...) A partir desse movimento da conferência, do Enera, de todas essas lutas nossas do Pronera, nós tivemos a primeira legislação que foram as diretrizes operacionais para as escolas básicas do campo (a Edna de Pernambuco foi a relatora). Essa diretriz foi muito importante porque ela dá início a um marco legal para a política educacional do campo. A partir dela, vieram outras diretrizes complementares, e em 2010 o presidente Lula lança um decreto, em novembro de 2010 (...). Então o Pronacampo é uma política que nós avaliamos que teve avanço, mas não tem dado a resposta que a gente necessita para uma política educacional do campo. E a outra proposta, que foi a questão de transformar o Pronera. Agora o Pronera não é um programa, ele é institucionalizado. Ele é uma política pública. Então o decreto de 2010, ele possibilitou isso. E ele tem alguns artigos importantes, por exemplo, que até o quinto ano nem uma criança pode estudar fora da sua comunidade,

111. Damasceno, Cosma dos Santos. Ciências agrárias, 2014. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Assentamento Lagoa do Mineiro, 9 nov. 2014.

que é a nossa briga contra o fechamento de escolas. Aqui, no Ceará, foram mais de 3 mil escolas fechadas nos últimos anos.¹¹²

A construção dos PPPs das escolas do campo se respalda juridicamente no art. 208 da CF/1988 e em uma legislação infraconstitucional, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996. Os PPS inspiram-se também em resoluções do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Estadual de Educação, entre as quais, destacam-se: o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que instituem diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo; o Parecer CNE/CEB nº 23/2007 e a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que institui as diretrizes complementares para a educação do campo; a Resolução CEE nº 426/2008, que regulamenta a educação básica na escola do campo, no âmbito do estado do Ceará; e o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronera.

Assim, como repercussão significativa tem-se a contribuição para criação das diretrizes operacionais da educação do campo do estado.

Aqui, no Ceará, tem também a diretriz operacional do estado. Inclusive nós participamos da elaboração junto ao conselho de educação estadual, e tudo isso pra fomentar, pra legitimar uma construção coletiva nossa. Atualmente, há dois anos, nós estamos participando de um processo junto com a secretaria de educação. Eles querem construir diretrizes curriculares para as escolas de ensino médio. Agora a gente tem tido um limite grande, por exemplo, no campo, a Seduc só tem 54 escolas. Com essas novas construções, vão pra mais, vai pra mais de cem escolas. Mas o governo ainda não aderiu à educação do campo, que é uma das nossas reivindicações. Então as nossas experiências nas escolas ainda continuam em experiência, e nós não aceitamos isso. Nós queremos a política de educação do campo, essa é nossa luta.¹¹³

É importante destacar que a LDB estabelece, em seu art. 28, que os sistemas de ensino devem se adequar às peculiaridades da vida rural e de cada região, estando atentos aos conteúdos curriculares e às metodologias apropriadas às reais necessidades e aos interesses dos alunos da zona rural, bem como à natureza de seu trabalho. Isto abriu as condições para o desenvolvimento de uma educação que, posteriormente e a partir de outras contribuições jurídicas e sociais, especialmente dos movimentos sociais, viria a se intitular educação do campo, cuja proposta reafirma políticas públicas educacionais específicas e ajustadas socialmente para quem vive na zona rural.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Inkra do Ceará foi um dos primeiros do país a iniciar suas ações no âmbito do Pronera. Tendo como principal interlocutor o MST, a política avançou construindo parcerias com a UFC, a Uece, a Uva, a Fetraece, e órgãos de governo, como a Seduc, as secretarias municipais e Creds regionais.

Ao longo desses anos, o Pronera contribuiu para a elevação dos níveis de escolaridade da população assentada, garantindo para as novas gerações o ingresso em cursos de graduação e pós-graduação em universidades públicas. Tal oportunidade tem especial significado, pois altera significativamente a vida e a trajetória profissional dos egressos, além de repercurtir

112. Gomes, Maria de Jesus dos Santos. Coordenadora estadual do setor de educação do MST no Ceará. 2015. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Sede do Programa Residência Agrária, Fortaleza, 18 jan. 2015.

113. Gomes, Maria de Jesus dos Santos. Coordenadora estadual do setor de educação do MST no Ceará. 2015. Entrevista concedida à Gema Galgani S. L. Esmeraldo. Sede do Programa Residência Agrária, Fortaleza, 18 jan. 2015.

de forma bastante positiva na formação política e nas diferentes estruturas organizacionais criadas nos assentamentos (associações, cooperativas, conselhos etc.).

A maioria dos depoimentos afirma que o Pronera oportunizou a entrada da primeira geração de filhos de assentados nas universidades, em cursos de graduação, especialização ou mestrado. Esta qualificação se deu com a contribuição estratégica da pedagogia do MST, fundamental para que os processos pedagógicos pudessem ampliar o nível de consciência política dos que fizeram os cursos do Pronera e para sua afirmação como sujeitos de direitos. De maneira recorrente, os depoimentos afirmam o inconformismo ante as pedagogias escolares tradicionais, produzidas, segundo eles, para a socialização e a formação humana de forma subordinada ao padrão e ao modelo de civilização capitalista.

Desde a década de 2000, o MST empreendeu lutas para a construção de escolas de nível médio nos assentamentos, a fim de garantir o acesso a uma educação de qualidade e comprometida com a história e a vida camponesa, com uma formação emancipadora e voltada para o protagonismo dos povos do campo. À construção de cinco escolas estaduais de ensino médio do campo em assentamentos rurais do Ceará, em 2012, somam-se outras medidas determinantes: a pedagogia da alternância; o tempo integral nas escolas; a matriz curricular diferenciada, que integra educação, trabalho e organização; os processos pedagógicos com conteúdos contextualizados e críticos; e a contratação de professores egressos de cursos de pedagogia da terra e residência agrária. São mudanças conquistadas no bojo das lutas cotidianas dos coletivos organizados. Há, nesse processo, a compreensão de que a educação deve se realizar de maneira vinculada e voltada para o trabalho, inserindo-se num projeto de desenvolvimento dos territórios reformados. O desenvolvimento destas áreas é, assim, o objetivo e também o fator gerador da educação do campo.

Nesse sentido, percebe-se que, nas escolas de ensino médio dos três assentamentos estudados, os processos pedagógicos são pensados e construídos em aliança com as diferentes estruturas organizativas dos assentamentos, de forma que as escolas possam estar contextualizadas com a vida e o trabalho camponês. É comum que professores façam parte das associações e das cooperativas, e que assentados participem dos coletivos organizados das escolas. É a partir desta dinâmica que os projetos escolares são gestados, para atender aos interesses e às necessidades da comunidade.

A problematização trazida pelos depoimentos de egressos do curso de jornalismo da terra sobre o descompasso entre a formação acadêmica de qualidade e o ingresso em espaços profissionais é relatada pela ausência de políticas públicas que incorporem estes egressos em projetos de comunicação voltados para o fortalecimento da consciência cidadã nas escolas, nas associações, nas cooperativas e nas rádios comunitárias, por exemplo. Os assentados que cursaram jornalismo da terra entrevistados ressentem-se de um espaço profissional onde possam exercer, no interior dos próprios assentamentos, as capacidades adquiridas no curso. Entretanto, se os alunos notam a inexistência destes espaços de atuação, eles observam também grande necessidade desta contribuição profissional em diferentes espaços dos assentamentos. Assim, eles demandam por políticas públicas que garantam a sua atuação com reconhecimento financeiro, de forma a assegurar as condições de reprodução para sua família. Este é um desafio já identificado pelo MST.

Com relação aos cursos de residência agrária, foram identificados avanços, já que seus estudantes ingressaram nos programas de assistência técnica realizados nos

assentamentos. A reivindicação para que os filhos de assentados assumam o papel de técnicos de assessoria tem sido atendida nas chamadas públicas da Ater e da Ates, embora sem a continuidade desejada.

Essas ações voltadas para a permanência de filhos de assentados em projetos de desenvolvimento nos próprios assentamentos têm contribuído para movimentos na direção da produção de comunidades sustentáveis.

São ações que localizam a luta por democracia e participação política na esfera da sociedade civil. São experiências, por exemplo, de coleta e reúso de resíduos inorgânicos e orgânicos; eliminação de sacos plásticos nas comunidades; utilização de resíduos alimentares para produção de compostagem nas unidades produtivas; e produção em bases agroecológicas. Em algumas práticas, percebem-se limitações para a plena realização de experiências autossustentáveis, principalmente quando a comunidade assentada e escolar apresenta aos órgãos de governo sua agenda política, mas seus temas e interesses são considerados irrelevantes para o governo.

Há ainda a problemática da estiagem e da seca na região semiárida, que é tratada pelo governo de forma emergencial, quando a comunidade a trata como um fenômeno com o qual se deve conviver. Reivindicações por campos de experimentação nas escolas de nível médio, por professores formados em licenciatura nas ciências agrárias, pela criação de um currículo diferenciado são colocadas permanentemente nas agendas com o governo, a fim de garantir o reconhecimento do projeto camponês. As disputas por políticas públicas são encontradas nos três assentamentos, e elas sinalizam um movimento de busca por um Estado democrático, em que a capacidade de organização e mobilização da classe trabalhadora não seja fragilizada por uma correlação de forças de caráter desigual.

Na agenda política dos movimentos sociais inscreve-se uma visão de mundo que orienta suas proposições para que as políticas públicas e o Pronera possam contribuir para a permanência dos jovens nos assentamentos, reduzindo a migração por busca de trabalho nas cidades e na capital do estado. Garantir a presença das mulheres nos cursos do Pronera é também uma diretriz da política. Esta presença é expressiva e se materializa em mudanças nas suas histórias de vida. As tradicionais relações entre gêneros, masculino e feminino, socialmente construídas e naturalizadas, começam a ser questionadas quando o debate de gênero é inserido em todas as modalidades dos cursos de graduação e de pós-graduação do Pronera. A profissionalização das mulheres e o seu ingresso no mundo do trabalho começam a alterar seu modo de se compreender na sociedade, ainda fortemente marcado pelo sistema patriarcal. Sua contribuição nos espaços antes considerados masculinos, como a política e a produção, por exemplo, passa a ser valorizada pela comunidade e por elas próprias, por sua qualificação e competência.

A cada novo desafio, novas proposições e ações políticas são formuladas pelos movimentos sociais no sentido de reconhecer a vida das pessoas e os seus direitos, e de afirmação de sua humanidade. A presença questionadora dos movimentos sociais nos fóruns de debate e nas comissões estaduais buscam apresentar ao Pronera suas reivindicações, fazendo destes espaços campos de disputa permanente em face do caráter contraditório do Estado brasileiro.

Um longo caminho de reconhecimento e comprometimento está se forjando na luta, no diálogo permanente, para que as contradições de um Estado historicamente representado e voltado para a elite burguesa sejam compreendidas e superadas. Nesse sentido, os coletivos

organizados dos movimentos sociais rurais têm tido uma função estratégica de mostrar e reivindicar a função pública do Estado, por meio de políticas públicas voltadas para o cumprimento de seus princípios republicanos e democráticos fundamentais, isto é, a garantia de acesso a direitos universais à educação, à cidadania, à igualdade e à humanidade.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Francisco Amaro Gomes. **Uma geografia das políticas fundiárias no estado do Ceará**. Fortaleza: PPGAS/DCSF/UFC, 2005.
- ARROYO, Miguel. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 115-116, maio/ago. 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARREIRA, Cesar; PAULA, Luiz Antônio Maciel de. Os assentamentos rurais no Ceará – uma experiência a ser seguida? *In*: SCHIDT, Benício Viero; MARINHO, Danilo Nolasco C.; ROSA, Sueli L. Couto (Org.). **Os assentamentos de reforma agrária no Brasil**. Brasília: Editora da UnB, 1998. 306 p.
- BERGAMASCO, Sônia Maria Pessoa. A realidade dos assentamentos rurais por detrás dos números. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 31, set./dez. 1997.
- BERGAMASCO, Sônia Maria Pessoa; NODER, Luis Antonio Cabello. **A alternativa dos assentamentos rurais: organização social, trabalho e política**. São Paulo: Terceira Margem, 2003.
- BITTENCOURT, Gilson Alceu *et al.* (Coord.). **Principais fatores que afetam o desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária no Brasil**. Brasília: Incra; FAO, 1999. (Projeto de Cooperação Técnica).
- BRASIL. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Rio de Janeiro, 18 set. 1850. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm>.
- _____. **1º Plano Nacional de Reforma Agrária**. Brasília: Mirad/Incra, 1985.
- BRUNO, Regina Ângela Landim; CARVALHO, Abdias Vilar de. Processos históricos: atores sociais no debate do I PNRA. *In*: BRUNO, Regina *et al.* **Um Brasil ambivalente: agronegócio, ruralismo e relações de poder**. Rio de Janeiro: MauadX; Edur, 2009.
- CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In*: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. **Projeto popular e escolas do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2000. n. 3.
- _____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 147-158.
- _____. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. *In*: PARANÁ. **Educação do Campo**. Curitiba: Seed, 2005. (Série Cadernos Temáticos).
- CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. **Educação do campo: Pronera, uma política pública em construção**. 2006. 226 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006.
- CASTRO, Guillermo Williamson. **Guia para capacitadores em apoio à organização de pequenos produtores rurais**. Brasília: Incra; Pnud, jun. 1992.

CEARÁ. **Anuário Estatístico do Ceará** – 2002/2003. Fortaleza: Seplan/Ipece, 2003. Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/publicacoes/anuario_2003/anuario_2002_2003/f1f2f3.htm>.

CPT – COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. **Conflitos de terra no Brasil**. São Paulo: CPT, 1985.

CYSNEIROS, Vicente Cavalcanti. Usucapião Pró-Labore. Usucapião especial. Questões fundamentais. **Revista de Direito Agrário**, Brasília, ano 9, n. 8, p. 13-26, 2 sem. 1982.

FERNANDES, Antônio João Castrillon; FERREIRA, Edson de Castro. Os impactos socioeconômicos dos assentamentos rurais em Mato Grosso. *In*: MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de; LEITE, Sergio Pereira (Org.). **A formação dos assentamentos rurais no Brasil: processos sociais e políticas públicas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano Fernandes; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. I 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**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GAIA, Carlos Alberto; GUERRA, Renato Borges; NUNES, José Messildo Viana. Educação do campo como pressuposto basilar para o processo indutor de desenvolvimento local. **Educere et Educare**, v. 8, n. 15, p. 147-162, jan./jun. 2013.

GOULART, José Alípio. A formação da zona da pecuária nordestina. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 259, p. 16-26, 1963.

_____. **Brasil do boi e do couro**. 1. ed. Rio de Janeiro: GRB, 1965. (Ensaio Brasileiro).

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Relatório da II Pesquisa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária**. Brasília: Ipea, 2015. (Relatório Final).

JUCÁ NETO, Clovis Ramiro. **A urbanização do Ceará setecentista: as vilas de Nossa Senhora da Expectativa do Icó e de Santa Cruz do Aracati**. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

_____. Os primórdios da organização do espaço territorial e da vila cearense – algumas notas. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 133-163, jan./jun. 2012.

LEAL, Vitor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**. O município e o regime representativo no Brasil. São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, Sérgio Pereira *et al.* **Impactos dos assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro**. Brasília: IICA, 2004.

LOPES, Régis. **Caldeirão: um estudo histórico sobre o Beato José Lourenço e suas comunidades**. Fortaleza: Ed. da Uece, 1991.

MEDEIROS, L. Sérvolo de; LEITE, S. Pereira. **A formação dos assentamentos rurais no Brasil: processos sociais e políticas públicas**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1999.

_____. **Assentamentos rurais: mudança social e dinâmica regional**. Rio de Janeiro: Mauad, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna *et al.* **Educação do campo e formação profissional: a experiência do Programa Residência Agrária**. Brasília: MDA, 2009.

MONTE, Francisco Clession Dias. **O Incra e a política de assentamentos rurais: um estudo sobre processos político-administrativos de ação pública**. 2013. 234 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

PONTE, Livia de Souza; SOUZA, Raimundo Nonato Rodrigues de. Processo de colonização, povoamento e incorporação indígena na Ribeira do Acaracu. **Revista Homem, Espaço e Tempo**, mar. 2010.

RODRIGUES, Priscila Andrade Magalhães. Por uma educação do campo que contemple as parcerias nos processos formativos e as formas identitárias dos povos do campo. **Olhar de Professor**, v. 1, p. 41-56, 2012. Disponível em: <www.revistas2.uepg.br>.

RUA, Maria das Graças; ABRAMOVAY, Miriam. **Companheiras de luta ou “coordenadoras de painéis”?** As relações de gênero nos assentamentos rurais. Brasília: Unesco, 2000. 348 p.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento com liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, José Gomes da. **Buraco negro: a reforma agrária na Constituinte de 1987/88**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

SIMONSEN, Roberto C. **História econômica do Brasil: 1500/1820**. 10. ed. São Paulo: Nacional, 1978. (Série Brasileira, n. 5).

SPAROVECK, Gerd. **A qualidade dos assentamentos da reforma agrária brasileira**. São Paulo: Páginas & Letras Editora e Gráfica, 2003.

VENDRAMINI, Célia. Educação e trabalho: reflexões em torno dos Movimentos Sociais do campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

DELGADO, Guilherme C. A questão agrária e o agronegócio no Brasil. *In*: CARTER, M. (Org.). **Combatendo a desigualdade social: o MST e a reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2010.

DI PIERRO, M. C. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos do Brasil do período de 1985-1999**. 2000. 314 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

PONTES, Lana Mary Veloso de. **Formação do território e evolução político-administrativa do Ceará: a questão dos limites municipais**. Fortaleza: Ipece, 2010.

SIGLAS

Agua – Associação Geradora de União e Imenso Amor

APP – Área de Preservação Permanente

Ater – Assistência Técnica e Extensão Rural

Ates – Assistência Técnica Social e Ambiental

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

CEB – Comunidade Eclesial de Base

Cetra – Centro de Estudos do Trabalho e Assessoria ao Trabalhador

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Contag – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

Copaglam – Cooperativa de Produção Agropecuária de Lagoa do Mineiro

Copagua – Cooperativa de Produção Agropecuária Água do Assentamento de Santana Ltda.

Copama – Cooperativa de Produção Agropecuária do Assentamento 25 de Maio

CNBB – Conferência Brasileira dos Bispos do Brasil

CPN – Comissão Pedagógica Nacional

CPT – Comissão Pastoral da Terra

EJA – Educação de Jovens e Adultos

Enera – Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária

Fetraece – Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Ceará

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

Incra – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NB – Núcleo de base

PAA – Programa de Aquisição de Alimentos

PDA – Plano de Desenvolvimentos dos Assentamentos

PPP – Projeto político-pedagógico

Pnera – Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária

PNRA – Programa Nacional de Reforma Agrária

PRA – Programa Residência Agrária

Pronera – Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária

Sebrae – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

Seduc – Secretaria Estadual de Educação do Ceará

Sipra – Sistema de Informações de Projeto de Assentamentos de Reforma Agrária

STTR – Sindicato Rural dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

TCC – Trabalho de conclusão de curso

Uece – Universidade Estadual do Ceará

Uva – Universidade Estadual Vale do Acaraú

UFC – Universidade Federal do Ceará

Unesco – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

ANEXO

TABELA A.1
Ceará: número de estabelecimentos rurais (1950-1995)

Intervalo de área (ha)	Ano													
	1950		1960		1970		1975		1980		1985		1995	
	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%	Número	%
Menos de 1 a 50	52.174	60,18	82.568	67,36	200.463	81,68	209.303	83,17	199.735	81,23	281.909	86,93	305.118	89,85
50 a 100	14.303	16,50	18.060	14,73	21.413	8,72	20.472	8,14	22.393	9,11	20.463	6,31	16.393	4,83
100 a 500	16.832	19,42	18.625	15,19	20.022	8,16	18.855	7,49	20.316	8,26	18.840	5,81	15.183	4,47
500 a 1.000	2.000	2,31	2.123	1,73	2.054	0,84	2.017	0,80	2.155	0,88	1.920	0,59	1.688	0,50
1.000 a 2.000	904	1,04	702	0,57	815	0,33	685	0,27	715	0,29	673	0,21	571	0,17
2.000 a 5.000	379	0,44	418	0,34	339	0,14	267	0,11	304	0,12	274	0,08	227	0,07
5.000 a 10.000	63	0,07	54	0,04	63	0,03	32	0,01	58	0,02	46	0,01	25	0,01
10.000 a 100.000	29	0,03	25	0,02	20	0,01	18	0,01	14	0,01	16	0,00	12	0,00
Mais de 100.000	0	0,00	0	0,00	1	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Sem declaração	6	0,01	1	0,00	242	0,10	1	0,00	191	0,08	137	0,04	385	0,11
Total	86.690	100,00	122.576	100,00	245.432	100,00	251.650	100,00	245.881	100,00	324.278	100,00	339.602	100,00

Fonte: IBGE (1998) e Alencar (2005).
Elaboração dos autores.

TABELA A.2
Ceará: área dos estabelecimentos rurais (1950-1995)

Intervalo de área (ha)	Ano													
	1950		1960		1970		1975		1980		1985		1995	
	Área (ha)	%	Área (ha)	%										
Menos de 1 a 50	929.519	9,11	1.345.224	12,29	2.312.574	19,10	2.305.490	20,98	2.316.699	19,73	2.384.667	21,66	1.977.894	22,07
50 a 100	1.000.286	9,81	1.265.769	11,57	1.485.242	12,27	1.415.641	12,88	1.554.360	13,24	1.422.672	12,92	1.137.759	12,69
100 a 500	3.539.340	34,70	3.810.268	34,82	3.963.377	32,74	3.712.206	33,77	3.988.713	33,97	3.707.106	33,67	2.985.673	33,31
500 a 1.000	1.361.522	13,35	1.455.294	13,30	1.404.650	11,60	1.375.709	12,52	1.472.478	12,54	1.292.113	11,74	1.135.762	12,67
1.000 a 2.000	1.254.954	12,30	979.523	8,95	1.108.721	9,16	923.363	8,40	949.382	8,08	903.897	8,21	759.149	8,47
2.000 a 5.000	1.153.112	11,30	1.225.635	11,20	990.303	8,18	780.188	7,10	875.826	7,46	786.646	7,15	655.172	7,31
5.000 a 10.000	405.851	3,98	359.195	3,28	405.866	3,35	202.748	1,84	364.992	3,11	287.916	2,62	154.647	1,73
10.000 a 100.000	556.293	5,45	503.031	4,60	322.862	2,67	276.235	2,51	220.813	1,88	224.140	2,04	157.788	1,76
Mais de 100.000	0	0,00	0	0,00	111.514	0,92	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Total	10.200.877	100,00	10.943.939	100,00	12.105.109	100,00	10.991.580	100,00	11.743.263	100,00	11.009.157	100,00	8.963.844	100,00

Fonte: IBGE (1998) e Alencar (2005).

TABELA A.3
Ceará: número e área dos estabelecimentos agropecuários do segundo grupo e área total (1996-2006)

Intervalo de área (ha)	Ano							
	1966				2006			
	Número	%	Área	%	Número	%	Área	%
Menos de 1 a 50	305.118	89,95	1.977.894	22,07	311.054	91,05	1.776.320	22,42
50 a 100	16.393	4,83	1.137.759	12,69	14.915	4,37	1.022.887	12,91
100 a 500	15.183	4,48	2.985.672	33,31	13.296	3,89	2.627.716	33,17
500 a 1.000	1.688	0,50	1.135.762	12,67	1.532	0,45	1.033.786	13,05
Mais de 1.000	835	0,25	1.726.755	19,26	835	0,24	1.461.505	18,45
Total	339.217	100,00	8.963.842	100,00	341.632	100,00	7.922.214	100,00

Fonte: IBGE (1998;2006), Alencar (2005) e Monte (2013).

QUADRO A.1

Produção acadêmica do Programa Residência Agrária (PRA)

1A – Primeiro estágio de Vivência Residência Agrária (Evra): monografias de conclusão de graduação, por área de formação (2004-2005)

Área de formação	Autoria e monografias
Agronomia	Marco Aurélio Cavalcante Duarte. A tomada de decisão coletiva na gestão do assentamento Novo Horizonte, Tururu, CE.
	Vitória Laura da Silva Mendes. Estágio de vivência em Novo Juazeiro, Independência, CE: aprendendo com a realidade do semiárido.
	Joaz Alves da Silva. Produção coletiva de hortaliças no assentamento Raposa, Santa Quitéria, CE.
	Geraldo Soares de Oliveira Filho. Políticas de desenvolvimento agrário na realidade camponesa.
Economia doméstica	Ana Maria Timbó Duarte. Segurança alimentar num assentamento rural: produção e consumo.
	Luciana Rodrigues Ramos. Convivência com o semiárido: a utilização da caatinga no dia a dia das famílias do assentamento Palmares, em Crateús, CE.
	Sara Maria Spinosa Juvêncio. Da ocupação ao assentamento: a ocupação da mulher em Nova Canaã, Quixeramobim, CE.
	Sandra Aguiar Cavalcante. Cotidiano feminino: um trabalho das donas de casa da comunidade barrocas do assentamento rural Matriz de São Gonçalo, no município de Ipueiras, CE.
	Rosana Ximenes Martins. Mulher e crochê: construindo significados.
Engenharia de alimentos	Lídia Francisca Leal Mendonça. Beneficiamento do pedúnculo do caju no assentamento Lagoa do Mineiro, Itarema, CE.
Engenharia de pesca	Clarissa Maria Telles Vieira. Gestão coletiva de recursos hídricos em assentamentos de reforma agrária: o caso 25 de Maio, Madalena, CE.

Fonte: Arquivo PRA.

Elaboração: Debir Soares Gomes e Kélia da Silva Aires (bolsistas do projeto).

2B – Curso de especialização em agricultura familiar camponesa e educação do campo (2007)

Autoria e monografias
Sara Maria Spinosa Juvêncio. Cartografando os espaços das mulheres no assentamento Nova Canaã, Quixeramobim, CE.
Sandra Aguiar Cavalcante. Entre enxadas e panelas: as relações de gênero na comunidade Barrocas, no município de Ipueiras, CE.
Luciana Rodrigues Ramos. Conhecer para amar: descobrindo os caminhos de convivência com o semiárido no assentamento Palmares, em Crateús, CE.
Ivana Leila Carvalho. O papel da mulher na segurança alimentar das famílias do assentamento Novo Horizonte, Tururu, CE.
Ana Maria Timbó Duarte. Desvendando a segurança alimentar no assentamento Santana em Monsenhor Tabosa, CE.
Nilo Moreira de Souza Junior. Manejo sustentável da caatinga e uso racional do fogo: um estudo do assentamento Palmares, Crateús, CE.
Clarissa Maria Telles Vieira. O peixe nosso de cada dia: a pesca artesanal e o uso de recurso pesqueiro no assentamento São Joaquim/25 de Maio, Madalena, CE.
Raniere Barbosa de Lira. Construção de uma proposta de parcelamento de área do assentamento Padre Pedro Neefs, Upanema (RN), a partir do saber local.
Antonia Mábia Zulina de Oliveira. Organização produtiva comunitária da Agrovila Paulo Freire, no assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró, RN.
Porcina Suecleide Gomes Bezerra. Solo: percepção, práticas, qualidade e sustentabilidade no assentamento Eldorado dos Carajás II (Agrovila Apodi) em Mossoró, RN.
Manoella Ingrid de Oliveira Freitas. A transformação do trabalhador assalariado em assentado de reforma agrária: o caso da Agrovila União, no assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró, RN.
Regina Sheila Barros dos Anjos. Levantamento florístico das espécies vegetais para uso apícola na Vila Pará, município de Serra do Mel, RN.
Raimundo Fernandes de Brito. Potencialização e uso racional da água na convivência com o semiárido no assentamento Paulo Freire, Mossoró, RN.
Klessiany Soares Rodrigues. Resgate histórico, participativo, da Agrovila Roseli Nunes (Montana), no assentamento Eldorado dos Carajás II, Mossoró, RN.
Rafaela Duarte Borges. Canais de comercialização da produção de castanha de caju na Vila Piauí, município de Serra do Mel, RN.
Flávio de Oliveira Basílio. Pensando a produção de mel com base no reflorestamento com espécies apícolas no assentamento Eldorado dos Carajás II – Agrovila Maísa Vila Nova II, Baraúna, RN.
Adiza Cristiane Avelino Bezerra. Conquistas e desafios das mulheres apicultoras do projeto de assentamento São Manoel, Apodi, RN.
Rogério Pereira Fonseca. Avaliação da introdução de novas técnicas de manejo alimentar no sistema familiar de criação adotado no Nordeste brasileiro: introdução da técnica de fenação.
Gleydson Ribeiro dos Santos. Representações sobre desenvolvimento para os assentados do assentamento Josué de Castro, PI.
João Batista dos Anjos Costa. Análise do modelo de gestão do assentamento Matriz de São Gonçalo, Ipueiras, CE.
Francisco Rodrigues Leal. Do poço ao copo: um olhar sobre a água para o consumo humano nas comunidades Campestre e Pedrinhas.
Iomar de Oliveira Souza Filho. Juventude rural: o caso do assentamento Josué de Castro, PI.
Karla Genuca de Sousa. Diagnóstico socioeconômico cultural das formas de organização produtiva no assentamento rural Erva Moura, Pentecoste, CE.
Lídia Francisca Leal Mendonça. Qualidade da farinha de mandioca do assentamento Lagoa do Mineiro, Itarema, CE.
Joaz Alves da Silva. Potencialidades do assentamento Raposa em Santa Quitéria, no Ceará, para uma nova matriz tecnológica com base na agroecologia.
Vitória Laura da Silva Mendes. Convivência com o semiárido: um estudo do modelo de gestão produtiva no assentamento Juazeiro Independência, CE.
Rosana Ximenes Silva Martins. Mulher e crochê: a visível resistência do trabalho feminino.
Paula Silva Ribeiro. Gestão da produção animal no assentamento Santa Helena, Canindé (CE): um estudo de caso.
Wanderley Magalhães Barreto. Uso atual do solo e seus impactos no assentamento Lagoa do Mineiro, Itarema, CE.
Conceição Coutinho Melo. A organização do assentamento Nova Canaã sob os princípios organizativos do MST.
Luciano Coelho de Oliveira. Compreensão da cadeia produtiva da mandioca e sua relação socioeconômica e cultural com a comunidade do assentamento Pinto Vereda, PI.
Geyson Coutinho Moura. Políticas públicas em áreas de assentamentos rurais no estado do Piauí: o caso do assentamento estadual Lagoa da Roça, em Batalha.
Kalil Siqueira da Luz. Impacto da agricultura de broca e queima no assentamento Palmares, em Luzilândia, PI.
Vânia Maria Vasconcelos de Castro. Os camponeses do assentamento Vida Nova (Transval de Canindé), Ceará, e sua relação com a terra, trabalho e os meios de produção.
Árcides Fernandes de Queiroz. A piscicultura em áreas de reforma agrária: uma análise da organização coletiva e do escoamento da produção – o caso do assentamento São Joaquim/25 de Maio, Madalena, CE.

Fonte: Arquivo PRA.

Elaboração: Debir Soares Gomes e Kélia da Silva Aires (bolsistas do projeto).

QUADRO A.2

II Evra: monografias apresentadas, por área de formação (2006)

Área de formação	Autoria e monografias
Engenharia de pesca	Alexandre Silva Araújo. Capacitação técnica e social para o aproveitamento dos recursos hídricos no assentamento Erva Moura, em Pentecoste, CE: peixamento de açudes, formação de grupos coletivos de trabalho.
Economia doméstica	Andréa Machado Camurça. Estratégias de sobrevivência das famílias do assentamento Lagoa do Mineiro: o caso da comunidade Córrego das Moças.
Engenharia de pesca	Cássia Rosane Silveira Pinto. Análise da viabilidade do cultivo de peixes em tanque-rede e em viveiros nos açudes do assentamento Santa Bárbara, em Caucaia, CE.
Zootecnia	Daniele Abreu Silva. Projeto de bovinocultura leiteira no assentamento Santa Luzia, no município de Caucaia, CE.
Agronomia	Débora Lorena Silva Bezerra. Assentamento como agroecossistema: análise da sustentabilidade e da qualidade de vida e aproveitamento dos recursos naturais – Florestan Fernandes, em Senador Pompeu, CE.
Agronomia	Genival Barros da Silva. Estudo das potencialidades do assentamento Barra do Leme, em Pentecoste (CE), para implantação de um projeto de horticultura.
Agronomia	Giovana Lopes da Silva. Agroecossistemas e aproveitamento dos recursos naturais no assentamento Bernardo Marim II, em Russas, CE.
Engenharia de pesca	Helena Cavalcante Gurgel. Processos de organização do trabalho nos espaços coletivos de produção e demandas sociais pela utilização dos recursos hídricos no assentamento Chico Mendes, no município de Icó, CE.
Agronomia	Inês Helena Cavalcante Gadelha. Meio ambiente, agricultura e aspectos culturais: oficinas de capacitação sobre os cuidados com o meio ambiente a partir de manifestações culturais do assentamento Serrote, em Caridade, CE.
Agronomia	Juliana Constantino Ribeiro. Análise do agroecossistema do assentamento Ramada Croatá, em Itapipoca, CE.
Agronomia	Lílian Pereira Lobo. Avaliação do potencial edáfico para implantação de projetos de horticultura e farmácia viva no assentamento Mulungu, em Tururu, CE.
Economia doméstica	Mairla dos Santos Ramos. Juventude: entre a migração e a perspectiva do viver local – uma abordagem teórico-metodológica sobre a realidade dos jovens na comunidade de Paus Brancos, no assentamento 25 de Maio, em Madalena.
Agronomia	Nilson Lima de Oliveira. Avaliação do potencial edáfico do assentamento Oiticica em Baturité (CE) para implantação de projetos de horticultura.
Engenharia de pesca	Paulo Roberto Pereira Jânico. Avaliação do potencial hídrico do assentamento Oiticica, em Baturité (CE), para implantação de projeto de piscicultura.
Zootecnia	Raffaella Castro Lima. O agir cultural das famílias do assentamento Renascer de Canudos, em Quinin (PI), sobre o manejo para produção animal.
Engenharia de pesca	Ricardo Sabino Paulino. Pesca artesanal e sustentabilidade: uma avaliação do potencial hídrico do assentamento Boa Ventura, no município de Boa Viagem, CE.
Engenharia de pesca	Rogelle Alves. Organização e capacitação de pequenos produtores para a implantação de projetos de piscicultura no assentamento Porto José Alves, em Aracati, CE.
Agronomia	Thiago Bruno Aquino Nogueira. Aproveitamento do pedúnculo de caju para a fabricação de doces no assentamento Mundo Novo, em Russas, CE.
Agronomia	Yvan Viana Moreira Filho. Organização e capacitação de pequenos produtores no assentamento Manga Açudinho, em Baturité (CE), para a implantação de projetos de desenvolvimento local sustentável.

Fonte: Arquivo PRA.

Elaboração: Debir Soares Gomes e Kélia da Silva Aires (bolsistas do projeto).

QUADRO A.3

III Evra: monografias apresentadas, por área de formação (2008)

Área de formação	Autoria e monografias
Agronomia	Alexandra Magalhães Araújo. A organização e a diversidade produtiva da agricultura familiar no Assentamento Nova Amizade, Quixeramobim-CE.
Economia doméstica	Antonio Barbosa Neto Junior. Mundo rural: vivenciando a luta de homens e mulheres no combate à insegurança alimentar no assentamento Nova Ladeira, Quixeramobim, CE.
Economia doméstica	Antônia Francina Silva da Costa. Jovens do assentamento Nova Vida: nas rotas do cotidiano.
Zootecnia	Cledyson Kyldary de Sousa Celes. PRA: contribuindo com medidas zootécnicas para o plano de desenvolvimento de atividade leiteira no assentamento vacas serradas em Madalena, CE.
Economia doméstica	Debir Soares Gomes. Do acesso à terra à luta por justiça social: o olhar das mulheres quanto aos desafios na trajetória do assentamento Nova Canudos, Umirim, CE.
Zootecnia	Diana Meireles de Lima. PA Recreio: história, organização e desafios de um assentamento de reforma agrária no sertão central, Quixeramobim, CE. Uma visão de vivência.
Engenharia de alimentos	Florencia Moreira Gonçalves. Segurança alimentar e nutricional: o papel da agroindustrialização da agricultura familiar no assentamento 25 de maio (comunidade: Quieto), em Madalena, CE.
Engenharia de pesca	Kelly Silva de Freitas. Assentamento Maceió: contribuição e desafio para formação técnica do engenheiro de pesca sob um novo prisma.
Agronomia	Landir de Castro Souza. A juventude rural e sua participação no processo de transição agroecológica no assentamento Escalvado, Itapipoca, CE.
Engenharia de pesca	Leiliana Noronha Bezerra. A contribuição do PRA na formação do engenheiro de pesca: a experiência no assentamento São José II - Che Guevara, em Ocara, CE.
Economia doméstica	Maria Albaniza Santiago Lima. Reorganização das famílias rurais no contexto de reforma agrária, no assentamento Lagoa do Serrote II.
Engenharia de pesca	Maria Delia de Paiva. A credibilidade em projetos produtivos: o caso do assentamento Nova Canaã, Quixeramobim, CE.
Economia doméstica	Maria Valdelice Nunes da Silva. A atuação da mulher na organização social e política do assentamento Tijuca - Boa Vista, em Quixadá, CE.
Agronomia	Neyara Araújo Laje. Uma nova visão na formação acadêmica através do PRA: assentamento Cacimba Nova – Canindé, CE.
Zootecnia	Estágio de vivência do PRA no assentamento Santa Elisa, Quixeramobim-CE. Nivea Maria Cordeiro Silva Lima.
Agronomia	Rômulo Augusto Linhares Paiva. A prática agrícola em seus aspectos tradicionais e familiares: o caso do assentamento Caraíbas, Quixeramobim, CE.
Engenharia de pesca	Rosângela Santiago Gomes. Estágio de vivência: um novo olhar do engenheiro de pesca para os assentamentos rurais -assentamento Lenin Paz II.
Agronomia	Ruth Almeida Braga. Inserção da juventude na história do assentamento Alegre, Quixeramobim, CE.

Fonte: Arquivo PRA.

Elaboração: Debir Soares Gomes e Kélia da Silva Aires (bolsistas do projeto).

QUADRO A.4

Trabalhos científicos apresentados em encontros e seminários nacionais (2011)

Eventos	Trabalhos apresentados
VII Congresso Brasileiro de Agroecologia CBA, 12 a 16 de dezembro, Fortaleza, CE	ABRANTES, Karla Karolline de Jesus; ESERALDO, Gema Galgani Silveira Leite; MARINHO, Antônia Dilma Silva; OLIVEIRA, Carla Michele Geraldo de. Do convencional ao agroecológico: perspectiva de um desenvolvimento sustentável no assentamento Dona Helena, PB. ABRANTES, Karla Karolline de Jesus; CAMURÇA, Andrea Machado. Feira Agroecológica Eco Várzea da UFPB: espaço de novas relações entre campo e cidade. MARINHO, Antonia Dilma Silva; ESERALDO, Gema Galgani Silveira Leite; ROSENO, Ana Maria dos Santos; ABRANTES, Karla Karolline de Jesus; OLIVEIRA, Carla Michele Geraldo de. A contribuição da mulher na sustentabilidade da agricultura familiar presente no assentamento Nova Amizade de São Bento, em Quixeramobim, CE. ANDRADE, Naila Saskia Melo; TROADEC, Léna; JÚNIOR, José Maria Ribeiro; LIMA, Francisco Carlos de. Compreendendo a realidade agrícola do assentamento Santa Elisa através de atividades participativas. CAMURÇA, Andréa Machado; OLIVEIRA, Carla Michele Geraldo de; BARRETO SÁ, Maria Lucia; ESERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Pluriatividade na transição da agricultura convencional para agricultura agroecológica: a experiência do assentamento Boa Vista, CE.
VII Congresso Brasileiro de Economia Doméstica; IX Encontro Latino-Americano de Economia Doméstica; e II Encontro Intercontinental de Encontro de Economia Doméstica, 14 a 17 de setembro, Recife, PE (trabalho completo e resumo expandido)	ABRANTES, Karla Karolline de Jesus; AIRES, Kélia da Silva; ESERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. A economia doméstica diante da educação do campo. MARINHO, Antonia Dilma Silva; CAMURÇA, Andrea Machado; ESERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. A importância da atuação da mulher na agricultura familiar no assentamento Nova Ladeira. CAMURÇA, Andréa Machado; ESERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Assentamento rural e agroecologia: caldeirão que amalgama saberes e conhecimentos na prática do desenvolvimento local.

(Continua)

(Continuação)

Eventos	Trabalhos apresentados
VI Sober Nordeste, 19 a 22 de outubro de 2011, Petrolina, PE (trabalho completo)	CAJADO, Diana Mendes; SOARES, João Luis Josino; FABRE, Nicolas Arnaud; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Antes e depois do autoconsumo: a importância da agricultura familiar para o desenvolvimento local – estudo de caso.
VI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais (Conlab), Salvador, 7 a 10 de agosto de 2011	GOMES, Debir Soares. As práticas participativas na luta por justiça social: estudo de caso do acampamento Chico Mendes, CE.
VIII Semana de Humanidades UFC/Uece; e II Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação em Humanidades, 3 a 6 de maio de 2011, Fortaleza, CE (trabalho completo)	OLIVEIRA, Carla Michele Geraldo de; SILVA, José Claudervane Sousa; CAMURÇA, Andréa Machado. Construção de saberes entre estudantes universitários e assentados visando um desenvolvimento sustentável. Um estudo de caso.
VI Seminário de Educação e Movimentos Sociais, 30 de novembro a 2 de dezembro, João Pessoa, PB	SOUSA, Natália Ribeiro de; CARNEIRO, Maria Gerlândia Rabelo; OLIVEIRA, Carla Michele Geraldo de; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Estágio de vivência do PRA: fonte de resgate do processo de luta pela terra (o caso do acampamento Geraldo Onofre, Quixadá, CE). CARNEIRO, Maria Gerlândia Rabelo; CAMURÇA, Andréa Machado; SOUSA, Natália Ribeiro de; OLIVEIRA, Carla Michele Geraldo de; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Quintais produtivos: contribuição para segurança alimentar e desenvolvimento de agricultura sustentável no assentamento Alegre, município de Quixeramobim, CE.
III Fórum Brasileiro do Semiárido, 18 a 21 de maio, Sobral, CE (trabalho completo)	OLIVEIRA, Carla Michele Geraldo de; SILVA, José Claudervane Sousa; CARNEIRO, Maria Gerlândia Rabelo; AIRES, Kélia da Silva. Aplicação da metodologia para análise e diagnóstico de sistemas agrários na comunidade de Quietão I: ferramenta para transição agroecológica. CARNEIRO, Maria Gerlândia Rabelo; SILVA, José Claudervane Sousa; OLIVEIRA, Carla Michele Geraldo de; CAJADO, Diana Mendes; AIRES, Kélia da Silva. Zoneamento agroecológico como ferramenta promissora ambiental: estudo de caso assentamento Quixeramobim, CE. CAJADO, Diana Mendes; CARNEIRO, Maria Gerlândia Rabelo; SILVA, José Claudervane Sousa; OLIVEIRA, Carla Michele Geraldo de. Multifuncionalidade e pluriatividade como alternativas para o desenvolvimento rural sustentável: o caso da comunidade Apiques, assentamento Maceió, Itapipoca, CE. GOMES, Debir Soares. Ação educativa dos sujeitos do campo no processo de ocupação de terra: a construção coletiva do acampamento Chico Mendes, em Palhano, CE. GOMES, Debir Soares; FERNANDES, Ivana Leila Carvalho; JUVÊNCIO, Sara Maria Spinosa. A construção coletiva dos PDAs e PRAs na perspectiva de mudanças no cenário de reforma agrária do estado do Ceará.
I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba, I Eppec, 1 a 3 de junho, João Pessoa, PB (trabalho completo)	MARINHO, Antonia Dilma Silva; AIRES, Kélia da Silva. Diálogo de saberes entre o campo e a universidade por meio da metodologia análise diagnóstica de sistemas agrários – o caso do assentamento São Bento Nova Amizade, em Quixeramobim, CE. José SILVA, Claudervane Sousa; OLIVEIRA, Carla Michele Geraldo de; CAJADO, Diana Mendes; AIRES, Kélia da Silva. Segurança alimentar e agroecologia: uma perspectiva do desenvolvimento sustentável. AIRES, Kélia da Silva; OLIVEIRA, Carla Michele Geraldo de; CARNEIRO, Maria Gerlândia Rabelo. Construindo uma nova realidade e um novo saber rural no assentamento Nova Canaã, Quixeramobim, CE. MAIA, Adelita Chaves, SOUSA, Francisco Nazareno Rodrigues de; FERNANDES, Guilherme Lavor; GOMES, Samuel Oliveira. A importância da comunicação oral: conhecendo o passado através de entrevistas históricas. FERNANDES, Ivana Leila Carvalho, ALENCAR, Francisco Amaro Gomes de; JUVÊNCIO, Sara Spinosa. Residência agrária Ceará: construindo caminhos, compartilhando conhecimentos. FERNANDES, Ivana Leila Carvalho; JUVÊNCIO, Sara Maria Spinosa; GOMES, Debir Soares. Planos de desenvolvimento e de recuperação dos assentamentos estaduais do Ceará: uma proposta de (re)construção para uma velha questão. SOUSA, Natália Ribeiro de; CARNEIRO, Maria Gerlândia Rabelo; SILVA, Maria Juliana Pereira da; SANTOS, Maria Alice dos; AIRES, Kélia da Silva. Residência agrária: conexão de saberes entre campo e universidade através do estágio de vivência em assentamentos rurais. MOREIRA, Diego Camelo; LIMA, Rafaelle Virino de; MOREIRA, Maria Lúcia de Sousa; FERNANDES, Ivana Leila Carvalho. O papel da educação do campo na melhoria das condições de vida das famílias do assentamento Novo Horizonte, Tururu, CE. SOUSA, Ikaro Cesar Freitas de; MOREIRA, Maria Lúcia de Sousa. Quadro histórico: a construção do diagnóstico do assentamento Nova Canudos Umirim, CE. ANDRADE, Naila Saskia Melo; FARGNOLI, Coulbert Antonino; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite; GOMES, Debir Soares. Diálogo entre o campo e a academia para a construção do quadro histórico do assentamento Santa Eliza, município de Quixeramobim, CE. BARROSO, Héliida de Oliveira; ALVES, Davi de Alencar Ararape Pinheiro; CAVALCANTE, Eduardo Santos; GOMES, Debir Soares. Conhecendo realidades, compartilhando vivências: na construção de uma educação do campo. GOMES, Debir Soares. A ocupação de terra como processo pedagógico no acampamento Chico Mendes, CE. ARAÚJO, Maria Bruna Medeiros; NOGUEIRA, Luiz Fagner Ferreira; MOREIRA, Maria Lúcia de Sousa; GOMES, Debir Soares. Estágio de vivência no assentamento Maceió, Itapipoca, CE: troca de experiências de um primeiro olhar sobre a realidade de um assentamento de reforma agrária. ROSENO, Ana Maria dos Santos; LIMA, Maria Socorro Ferreira; IKEDA, Karina Ferreira. Mulungu e Nova Ladeira: retalhos de uma história resgatando memórias vivas.

(Continua)

(Continuação)

Eventos	Trabalhos apresentados
XIX Encontro Universitário – UFC; e XX Encontro de Extensão, 19 a 21 de outubro, Fortaleza, CE (resumo simples)	<p>ANDRADE, Naila Saskia Melo; CAVALCANTE, Eduardo Santos. A organização sociopolítica das famílias acampadas em áreas de reforma agrária.</p> <p>CAVALCANTE, Eduardo Santos; ANDRADE, Naila Saskia Melo. Vivência no acampamento Nova Vida.</p> <p>OLIVEIRA, Carla Michele Geraldo de; ABRANTES, Karla Karolline de Jesus; SILVA, José Claudervane Sousa. Acampamento Esperança da Terra – uma história de luta, organização e resistência.</p> <p>ABRANTES, Karla Karolline de Jesus; OLIVEIRA, Carla Michele Geraldo de; SILVA, José Claudervane Sousa; MARINHO, Antônia Dilma Silva. Mediando sonhos do acampamento Esperança da Terra.</p> <p>CAVALCANTE, Eduardo Santos; ANDRADE, Naila Saskia Melo; ALVES, Davi de Alencar Araripe Pinheiro. Acampamento Nova Vida: a organização como estratégia de resistência na luta pela terra.</p> <p>MARINHO, Antonia Dilma Silva; FERNANDES, Ivana Leila Carvalho. Programa de crédito fundiário no assentamento Nova Amizade de São Bento, em Quixeramobim, CE: realidade e perspectivas.</p> <p>MAIA, Adelita Chaves; PEREIRA, Ricardo. Astronomia agrícola convergindo saberes empíricos e científicos na agricultura.</p> <p>GOMES, Samuel Oliveira; MAIA, Adelita Chaves; BARROSO, Héliida de Oliveira. O protagonismo estudantil no CinePRA: experimentações e ousadias.</p> <p>PEREIRA, Ricardo; MAIA, Adelita Chaves. Agroecologia e extensão universitária: troca de saberes e aprendizado mútuo.</p> <p>MAIA, Adelita Chaves; GOMES, Samuel Oliveira. Encontros mensais do PRA: potencializando ações de extensão na universidade.</p> <p>ROSENO, Ana Maria dos Santos; FERNANDES, Ivana Leila Carvalho. Acampamento Nossa Terra e os conflitos na praia do Maceió, em Itapipoca, CE.</p> <p>ARAÚJO, Maria Bruna Medeiros; SOUSA, Ikaró César Freitas de; MOREIRA, Diego Camelo. Vivência no acampamento rural Frei Humberto, Itapiúna, CE: a realidade da luta camponesa pela reforma agrária.</p> <p>ALVES, Davi de Alencar Araripe Pinheiro; CAVALCANTE, Eduardo Santos. Fé, luta e esperança em acampamentos: uma luta política.</p> <p>NOGUEIRA, Luiz Fagner Ferreira. Reassentamento Curupati Irrigação: uma visão de realidade e estruturação social.</p> <p>CARNEIRO, Maria Gerlândia Rabelo. Estágio de vivência: fonte de diálogo entre teoria e prática aos estudantes de ciências agrárias.</p> <p>FERNANDES, Guilherme Lavor; SANTOS, Mara Alice Maciel dos. Acampamento Araguaia, uma história de luta.</p> <p>SOUSA, Ikaró Cezar Freitas de; ARAÚJO, Maria Bruna Medeiros; PEREIRA, Ricardo; FERNANDES, Ivana Leila Carvalho. Cursos de férias Francisco Dias da Rocha: uma formação multidisciplinar para as ciências agrárias.</p> <p>IKEDA, Karina Ferreira. Por uma nova educação: relato de uma experiência em acampamento rural.</p> <p>SOUSA, Natália Ribeiro de; SILVA, Maria Juliana Pereira da; CARNEIRO, Maria Gerlândia Rabelo; FERNANDES, Ivana Leila Carvalho. Resgate histórico do processo de luta pela ocupação da terra através do Estágio de Vivência: o caso do acampamento Geraldo Onofre, em Quixadá, CE.</p> <p>PITOMBEIRA, Rafael Soares de Souza; OLIVEIRA, Deiziane Lima de; FERNANDES, Ivana Leila Carvalho. Resgate da evolução histórica do assentamento Recreio, em Quixeramobim, CE.</p>
XIX Encontro Universitário – UFC; e XXX Encontro de Iniciação Científica da UFC, 19 a 21 de outubro de 2011 Fortaleza, CE, (resumo simples)	<p>OLIVEIRA, Carla Michele Geraldo de; ABRANTES, Karla Karolline de Jesus; SILVA, José Claudervane Sousa. Agricultura familiar, sistemas de produção e acampamento de reforma agrária: o caso do acampamento Esperança da Terra.</p> <p>PEREIRA, Ricardo; MAIA, Adelita Chaves. Influência da salinidade na germinação do feijão de corda (<i>Vigna unguiculata</i> L.).</p> <p>OLIVEIRA, Carla Michele Geraldo de; ABRANTES, Karla Karolline de Jesus; SILVA, José Claudervane Sousa. Agricultura familiar, sistemas de produção e acampamento de reforma agrária: o caso do acampamento Esperança da Terra.</p> <p>MOREIRA, Diego Camelo; LIMA, Rafaele Virino de; FERNANDES, Ivana Leila Carvalho; ARAÚJO, Maria Bruna Medeiros. Concentração de terras e política fundiária no Ceará.</p>
XIX Encontro Universitário – UFC; e IV Encontro de Experiências Estudantis da Prae/UFC, 19 a 21 de outubro de 2011, Fortaleza, CE (resumo simples)	<p>MAIA, Adelita Chaves; GOMES, Samuel Oliveira. Encontros mensais do PRA: potencializando ações de extensão na universidade.</p> <p>PITOMBEIRA, Rafael de Souza Soares; CAVALCANTE, Deiziane Lima; FERNANDES, Ivana Leila Carvalho. Resgate da evolução histórica do assentamento Recreio, em Quixeramobim.</p>
XIX Encontro Universitário – UFC; e III Encontro de Docência no Ensino Superior, 19 a 21 de outubro de 2011, Fortaleza, CE (resumo simples)	<p>CHAVES, Renata Paz Candido; FERNANDES, Guilherme Lavor. Grupos de estudos do PRA: troca de conhecimentos que fortalecem o ensino-aprendizagem.</p>
XIX Encontro Universitário – UFC; e IV Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação, 19 a 21 de outubro de 2011, Fortaleza, CE (resumo simples)	<p>CAJADO, Diana Mendes; SILVA, José Claudervane Sousa; CHAVES, Renata Paz Candido. Zoneamento agroecológico: um olhar sobre o espaço rural – estudo de caso.</p>

Fonte: Arquivo PRA.

Elaboração: Debir Soares Gomes e Kélia da Silva Aires (bolsistas do projeto).

QUADRO A.5

Trabalhos científicos apresentados em encontros e seminários nacionais (2012)

Eventos	Trabalhos apresentados
Seminário Gênero e Agroecologia: diálogos entre a universidade e as experiências das mulheres agricultoras, 23 e 24 de agosto de 2012, Recife, PE (resumo expandido)	ABRANTES, Karla Karolline de Jesus; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Marias e Marianas: "cuidando do quintal, fartura teremos e felizes seremos".
V Encontro da Rede de Estudos Rurais, 2012, Belém (trabalho completo)	ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite; GOMES, Debir Soares; CAMURÇA, Andrea Machado. PRA: uma nova proposta pedagógica na formação de estudantes de ciências agrárias.
Colloque International Genre Agriculture Familiale paysanne Regards Nord Sud, 2012, Toulouse. Anais do Colloque. Toulouse: Université de Toulouse II Le Mirail	ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Femmes en mouvement: de la découverte du corps à l'invention de l'existence sociale, politique et professionnelle.

Fonte: Arquivo PRA.

Elaboração: Debir Soares Gomes e Kéila da Silva Aires (bolsistas do projeto).

QUADRO A.6

Produções científicas (2011)

Publicação	Produções
Artigo	ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Mulher rural no Brasil: estratégias para o reconhecimento de ofícios e ação política. Revista Latinoamericana Pacarina de Ciências Sociales y Humanidades, Salta. 2011. p. 122-138. v. 2.
Capítulo de livro	ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Da educação à educação rural no Brasil: diálogos com regimes de verdade e sistemas de sexo-gênero, classe, raça e etnia. In: Ana Alice Alcântara Costa; Alexnaldo Teixeira Rodrigues; Elizete Silva Passos. (Org.). Gênero e diversidade na gestão educacional. 1. ed. Salvador: UFBA-Neim, 2011, p. 43-57, v. 1.
Trabalhos completos publicados em anais de congressos	ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Diálogo entre campo e a academia para a construção do quadro histórico do assentamento Santa Eliza, município de Quixeramobim, CE. In: I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba, 2011, João Pessoa. Anais. João Pessoa: Editora UFPB, 2011. v. 1. ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite; AIRES, Kéila da Silva. Bolsa Família como política pública no assentamento rural: contribuições para a segurança alimentar. In: V Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2011, São Luis. V Jornada Internacional de Políticas Públicas Caderno Programa. São Luis: UFMA, 2011. p. 73-73, v. 1. ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Elementos constituintes da sociedade moderna e sua política geral de verdade para a organização da educação moderna. In: V Jornada Internacional de Políticas Públicas, 2011, São Luis. V Jornada Internacional de Políticas Públicas Caderno Programa. São Luis: UFMA, 2011. p. 97-97, v. 1. CAJADO, Diana Mendes; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Zoneamento agroecológico: um olhar sobre o espaço rural. O caso da comunidade Apiques, Assentamento Maceió, Itapipoca, CE. In: II Encontro de Pesquisa e Pós-Graduação, 2011, Fortaleza. Encontros Universitários 2011. Fortaleza: UFC, 2011. OLIVEIRA, Carla Michele Geraldo de; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Agricultura familiar, sistemas de produção e acampamento de reforma agrária: o caso do Acampamento Esperança da Terra. In: XXX Encontro de Iniciação Científica, 2011, Fortaleza. Encontros Universitários 2011. Fortaleza: UFC, 2011.
Resumos publicados em anais de congressos	ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite; CARNEIRO, Maria Gerlândia Rabelo; CAMURÇA, Andréa Machado; OLIVEIRA, Carla Michele Geraldo de; SOUSA, Natália Ribeiro de. Quintais produtivos: contribuição para segurança alimentar e desenvolvimento da agricultura sustentável no Assentamento Alegre, município de Quixeramobim, CE. In: VI Seminário Nacional de Educação e Movimentos Sociais, 2011, João Pessoa. Anais. João Pessoa: UFPB, 2011. v. 1. ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite; CARNEIRO, Maria Gerlândia Rabelo; OLIVEIRA, Carla Michele Geraldo de; SOUSA, Natália Ribeiro de. Estágio de vivência do Programa Residência Agrária: fonte de resgate do processo de luta pela terra (o caso do acampamento Geraldo Onofre, Quixadá, CE.). In: VI Seminário Nacional de Educação e Movimentos Sociais, 2011, João Pessoa. Anais. João Pessoa: UFPB, 2011. v. 1. CHAVES, Renata Paz Candido; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Grupos de estudos do Programa Residência Agrária: troca de conhecimentos que fortalecem o ensino-aprendizagem. In: XVIII Encontro de Docência no Ensino Superior, 2011, Fortaleza. Encontros Universitários 2011. Fortaleza: UFC, 2011. BARROSO, Héliida de Oliveira; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Conhecendo a história de luta do acampamento Guaribas. In: IV Encontro de Experiências Estudantis, 2011, Fortaleza. Encontros Universitários 2011. Fortaleza: UFC, 2011. FERNANDES, Guilherme L.; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite; SANTOS, Mara Alice M. dos. Acampamento Araguaia, uma história de luta. In: XX Encontro de Extensão, 2011, Fortaleza. Encontros Universitários 2011. Fortaleza: UFC, 2011. OLIVEIRA, Carla Michele Geraldo de; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite; ABRANTES, Karla Karolline de Jesus. Glaudervane S. Acampamento Esperança da Terra – uma história de luta, organização e resistência. In: XX Encontro de Extensão, 2011, Fortaleza. Encontros Universitários 2011. Fortaleza: UFC, 2011. ROSENO, Ana Maria dos Santos; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite; FERREIRA, Maria Gercina Venancio Ferreira; SOBEIRA, Danielle dos Santos; PAIXÃO, Débora Mendonça da. Assentamento Nova Ladeira: como aproveitar o alimento de forma simples e sem desperdício. In: XX Encontro de Extensão, 2011, Fortaleza. Encontros Universitários 2011. Fortaleza: UFC, 2011. CARNEIRO, Maria Gerlândia Rabelo; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Estágio de vivência; fonte de diálogo entre teoria e prática aos estudantes de ciências agrárias. In: XX Encontro de Extensão, 2011, Fortaleza. Encontros Universitários 2011. Fortaleza: UFC, 2011. ALVES, Davi de A. A. P.; CAVALCANTE, Eduardo S.; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Fé, luta e esperança em acampamentos: uma luta política. In: XX Encontro de Extensão, 2011, Fortaleza. Encontros Universitários 2011. Fortaleza: UFC, 2011. ABRANTES, Karla Karolline de Jesus; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite; MARINHO, Antônia Dilma Silva; OLIVEIRA, Carla Michele Geraldo de; SILVA, J. Glaudervane S. Mediando sonhos dos acampados do acampamento Esperança da Terra. In: XX Encontro de Extensão, 2011, Fortaleza. Encontros Universitários 2011. Fortaleza: UFC, 2011. GOMES, Samuel Oliveira; MAIA, Adelita Chaves; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite; BARROSO, Héliida de Oliveira. O protagonismo estudantil no CinePRA: experimentações e ousadias. In: XX Encontro de Extensão, 2011, Fortaleza. Encontros Universitários 2011. Fortaleza: UFC, 2011. IKEDA, Karina Ferreira; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Por uma nova educação; relato de uma experiência em acampamento rural. In: XX Encontro de Extensão, 2011, Fortaleza. Encontros Universitários 2011. Fortaleza: UFC, 2011. NOGUEIRA, Luiz Fagner Ferreira; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Reassentamento Curupati Irrigação: uma visão de realidade e estruturação social. In: XX Encontro de Extensão, 2011, Fortaleza. Encontros Universitários 2011. Fortaleza: UFC, 2011. ARAÚJO, Maria Bruna Medeiros; SOUSA, Ikaro Cesar Freitas de; MOREIRA, Diego Camelo; ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Vivência no acampamento rural Frei Humberto, Itapipoca, CE: a realidade da luta camponesa pela reforma agrária. In: XX Encontro de Extensão. Encontros Universitários. Fortaleza: UFC, 2011.

(Continua)

(Continuação)

Publicação	Produções
Apresentações de trabalho	<p>ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Diálogo entre campo e a academia para a construção do quadro histórico do assentamento Santa Eliza, município de Quixeramobim, CE. 2011. (Apresentação de trabalho/comunicação).</p> <p>ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Desafios contemporâneos na avaliação de políticas públicas: construindo uma agenda de debates. 2011. (Apresentação de trabalho/conferência ou palestra).</p> <p>ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Gênero: a luta por equidade. 2011. (Apresentação de trabalho/conferência ou palestra).</p> <p>ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. O lugar da mulher no mundo do trabalho produtivo e reprodutivo na contemporaneidade. 2011. (Apresentação de trabalho/conferência ou palestra).</p> <p>ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Relações de gênero e educação. 2011. (Apresentação de trabalho/conferência ou palestra).</p> <p>ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. O economista doméstico na sociedade atual: potencialidades, limites e desafios éticos da atuação profissional. 2011. (Apresentação de trabalho/conferência ou palestra).</p> <p>ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Educação popular e educação do campo. 2011. (Apresentação de trabalho/conferência ou palestra).</p> <p>ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Participação das mulheres na construção da agroecologia. 2011. (Apresentação de trabalho/conferência ou palestra).</p>

Fonte: Arquivo PRA.

Elaboração: Debir Soares Gomes e Kélia da Silva Aires (bolsistas do projeto).

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Francisco Amaro Gomes de. **Uma geografia das políticas fundiárias no estado do Ceará**. Fortaleza: PPGAS/DCSF/UFC, 2005.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Agropecuário 1995-1996**: número 9 – Ceará. Rio de Janeiro: IBGE, 1998.

_____. **Censo Agropecuário 2006**: agricultura familiar. Rio de Janeiro: IBGE, 2006.

MONTE, Francisco Clesson Dias. **O Incra e a política de assentamentos rurais**: um estudo sobre processos político-administrativos de ação pública. 2013. 234 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

EDITORIAL

Coordenação

Cláudio Passos de Oliveira

Supervisão

Andrea Bossle de Abreu

Revisão

Camilla de Miranda Mariath Gomes

Carlos Eduardo Gonçalves de Melo

Elaine Oliveira Couto

Elisabete de Carvalho Soares

Laura Vianna Vasconcellos

Luciana Bastos Dias

Luciana Nogueira Duarte

Thais da Conceição Santos (estagiária)

Vivian Barros Volotão Santos (estagiária)

Editoração eletrônica

Roberto das Chagas Campos

Aeromilson Mesquita

Aline Cristine Torres da Silva Martins

Carlos Henrique Santos Vianna

Gláucia Soares Nascimento (estagiária)

Vânia Guimarães Maciel (estagiária)

Capa

Andrey Tomimatsu

*The manuscripts in languages other than
Portuguese published herein have not been proofread.*

Livraria Ipea

SBS – Quadra 1 – Bloco J – Ed. BNDES, Térreo

70076-900 – Brasília – DF

Tel.: (61) 2026 5336

Correio eletrônico: livraria@ipea.gov.br

Missão do Ipea

Aprimorar as políticas públicas essenciais ao desenvolvimento brasileiro por meio da produção e disseminação de conhecimentos e da assessoria ao Estado nas suas decisões estratégicas.

ipea Instituto de Pesquisa
Econômica Aplicada

MINISTÉRIO DO
PLANEJAMENTO

MINISTÉRIO DO
DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO

