

ESTRUTURA EDUCACIONAL DO CAMPO NO CEARÁ E A JUVENTUDE CAMPONESA

EDUCATIONAL STRUCTURE OF THE COUNTRYSIDE IN CEARÁ AND THE PEASANT YOUTH

Alba Regina Andrade Mendes¹

Marília dos Santos Vidal²

Maria Aires de Lima³

Karla Raphaella Costa Pereira⁴

RESUMO: O artigo busca discutir a estrutura educacional do espaço rural cearense apresentando algumas perspectivas para a juventude camponesa. Nesse sentido, primeiro apresenta-se o que se compreende por Educação do Campo, demonstrando seu percurso histórico e as conquistas no âmbito da política educacional. Em seguida, mais especificamente, apresenta-se a Educação do Campo no Ceará, trazendo algumas nuances importantes para, no próximo tópico, apontar as perspectivas para a juventude camponesa diante do avanço do agronegócio e da estrutura educacional existente no campo cearense. Este estudo apresenta resultados ainda parciais, mas que demonstram a necessidade de aprofundamento de pesquisas que tratem da educação dos povos do campo. Concluiu-se, a partir desse estudo, que a presença de empresas que buscam explorar as riquezas naturais do espaço rural cearense tem afetado a vida do camponês, levando para o campo problemas sociais que antes existiam apenas nos grandes centros urbanos. Além disso, a juventude se vê desamparada por não possuir uma formação consistente que possibilite a continuação dos estudos e garanta a permanência no campo com qualidade de vida, o que desemboca no êxodo rural da juventude camponesa.

Palavras-chave: Juventude camponesa. Educação do Campo. Ceará.

ABSTRACT: The article seeks to discuss the educational structure of rural Ceará, presenting some perspectives for peasant youth. In this sense, it first presents what is understood by rural education, demonstrating its historical trajectory and achievements in the field of educational policy. Then, more specifically, Rural Education in Ceará is presented, bringing some important nuances to, in the next topic, point out the perspectives for peasant youth in view of the advance of agribusiness and the educational structure existing in the Ceará countryside. This study is part of funded research and presents results that are still partial, but which demonstrate the need for further research that deals with the education of rural peoples. Based on this study, it was concluded that the presence of companies that seek to exploit the natural wealth of the rural area of Ceará has affected the life of the peasant, bringing to the countryside social problems that previously existed only in large urban centers. In addition, the youth finds themselves helpless for not having a consistent

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8235-2592>. E-mail: alba_andrademendes@hotmail.com.

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3760-6965>. E-mail: santos.vidal@aluno.uece.br.

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4463-1691>. E-mail: maria-aires@hotmail.com.

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7507-4627>. E-mail: raphaella.pereira@uece.br.

education that allows them to continue their studies and guarantee their permanence in the countryside with quality of life, which leads to the rural exodus of peasant youth.

Keywords: Peasant Youth. Rural education. Ceará.

1. INTRODUÇÃO

A educação dos povos do campo sempre ocupou, na política educacional, um lugar muito pontual. O grande número de nordestinos que procuraram melhores condições de vida nos centros urbanos decorrente do processo de industrialização nos anos de 1950 e do modelo econômico concentrador de renda (PINTO *et al.*, 2006), foram alguns dos responsáveis por construir o ideário de que o campo estaria fadado ao desaparecimento. Com isso, não havia grande preocupação com a realidade vivenciada pelos camponeses. É apenas com o processo de redemocratização, após o fim da ditadura militar, que há a efervescência de movimentos populares que lutaram pela garantia de direitos, dentre eles, o direito à educação.

Mesmo após as conquistas efetivadas, o campo ainda sofre com descaso e muitos camponeses lutam, cotidianamente, pela efetivação de seus direitos. Nesse sentido, a pesquisa aqui apresentada teve como objetivo compreender a estrutura educacional do campo no Ceará, identificando, primeiramente, como tem se constituído a Educação do Campo no Brasil e no Ceará, e, por fim, traçando algumas discussões sobre a juventude camponesa e suas perspectivas e desafios diante da estrutura em que a educação tem sido construída no espaço rural cearense.

Este artigo é resultado parcial dos estudos realizados em projetos de pesquisa financiados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), que têm como objetivo acompanhar a implementação da política de educação do campo no Ceará e analisar os processos de formação continuada de professores das escolas de ensino médio do campo em assentamentos da reforma agrária no estado.

O estudo tem como metodologia a pesquisa bibliográfica, pautando-se em autores como Fernandes (2012) para tratar do percurso da educação do campo, Kuhn (2015) para apresentar a política de educação do campo no Brasil e Morissawa (2001) que contribui apresentando a história da luta pela terra. Recorre-se, ainda, a estudos que tratam especificamente da conjuntura cearense, tais como Almeida *et al* (2020) e Mendes *et al* (2016).

Diante disso, o presente texto foi organizado com uma primeira parte que apresenta e explicita os principais conceitos que permeiam o desenvolvimento da Educação do Campo no

Brasil. Em seguida, adentra-se na experiência cearense, buscando apresentar como se deu o percurso da educação do campo no Ceará, além de trazer algumas características da estrutura educacional do campo na atualidade. Por fim, faz-se uma discussão, ainda introdutória, dos impactos da estrutura educacional do campo cearense para a juventude camponesa, trazendo o caso da Chapada do Apodi como ilustrativo da situação de outras regiões cearenses que também têm sofrido a ofensiva capitalista. Conclui-se apresentando alguns apontamentos à guisa de conclusão, mas que, para além disso, indicam caminhos para próximos estudos.

2. O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

A história da educação no Brasil foi, desde o princípio, permeada por um caráter elitista, seletivo e excludente, deixando à mostra a presença de uma elite que usufruía da educação como uma ferramenta de controle. A concentração fundiária no país, historicamente, não assentia que lavradores permanecessem nas terras que cultivavam de forma que fossem autônomos, desencadeando, assim, conflitos por toda extensão nacional.

Com o fim da escravatura iminente, acendeu-se uma inquietação na elite burguesa em manter o controle sobre as terras. Nesse intento, o Império decretou, em 1850, a Lei de Terras que é concebida no objetivo de limitar o acesso às terras àqueles que detivessem capital para tal (MORISSAWA, 2001).

Com a libertação dos negros escravizados e a criação da Lei de Terras, a saída para alguns ex-escravos era vender a mão de obra aos fazendeiros. Com a vinda dos imigrantes europeus, houve uma expansão da população rural. Com esse crescimento populacional e o surgimento de uma nova classe intermediária que se estabelecia, compreendeu-se, no Segundo Império, a necessidade da escolarização no campo. Dessa forma, surgiram as primeiras deliberações de educação para a população camponesa (FERNANDES, 2012).

Outrossim, com o desenvolvimento do processo de industrialização, sobreveio um grande fluxo migratório do campo para a cidade. Decorrente disto, a preocupação com a educação rural começou a ser estimulada. Todavia, essa educação era pensada para conter a saída dos camponeses para a cidade e para atender às demandas e aos interesses das oligarquias rurais.

Visto que, até então, o que se pensou sobre a educação no meio rural era apenas uma reprodução das políticas pedagógicas das escolas urbanas e não levava em consideração as especificidades ou a historicidade de cada sujeito, o conceito de Educação do Campo surgiu para

se contrapor à visão tradicionalista dessa Educação Rural. Para esta última, Marlene Ribeiro (2012) esclarece que

Para definir educação rural é preciso começar pela identificação do sujeito a que ela se destina. De modo geral, “o destinatário da educação rural é a população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento” (Petty, Tombim, Vera, 1981, p. 33). Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho. Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo, de acordo com os autores, nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando estes a frequentam (RIBEIRO, 2012, p. 295).

Diante disso, o conceito de Educação do Campo aflora a necessidade de acesso à uma educação de diferentes grupos. Em 1980, diversos movimentos socioterritoriais surgiram, dentre eles, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que, transpondo as barreiras das discussões pela terra, trouxe para o debate a questão da educação das crianças acampadas. É nesse cenário que as primeiras discussões sobre a Educação do Campo ocorrem no propósito de superar a concepção de Educação Rural. Todavia, apenas em 1996, a LDB (9.394/96) direciona, formalmente, os artigos 23, 26 e 28 para a educação do campo.

Em seguida, entre os dias 28 e 31 de julho de 1997, ocorreu o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (Enera). O evento tinha como objetivo socializar e sistematizar as experiências educacionais do MST. Além disso, também teve a incumbência de empregar um sentido muito mais amplo para a Educação do Campo, concretizando a inerência dessa educação à questão agrária brasileira, pois, como mostra Caldart (2012, p. 263), “suas relações constitutivas a vinculam estruturalmente ao movimento das contradições do âmbito da Questão agrária, de projetos de agricultura ou de produção no campo, de matriz tecnológica, de organização do trabalho no campo e na cidade [...]”.

O encontro ocorreu em um contexto histórico-social em que os movimentos sociais estavam ganhando mais espaço, ao mesmo passo em que ocorriam inúmeros conflitos e violência no campo, como o Massacre do Eldorado dos Carajás, ocorrido em 17 de abril de 1996, no qual 19 trabalhadores rurais foram mortos e mais de 50 ficaram feridos, em um confronto violento e desigual. Diante desse cenário, o presidente vigente, Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, procurou ações que minimizassem a crise política que estava se formando, visando sua campanha para as eleições presidenciais de 1998. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

(PRONERA) foi uma forma de recuperar a imagem desgastada do governo no âmbito da questão agrária. Nesse contexto, as universidades brasileiras foram chamadas para encontrar e construir soluções para o campo. Contudo, quando Fernando Henrique Cardoso conseguiu ser reeleito, suas intenções práticas mudaram em relação à educação como um todo, bem como em relação ao PRONERA (KUHN, 2015).

De acordo com Molina (2003 apud KUHN, 2015), nessa fase, diversas universidades federais e estaduais começaram a se envolver com o PRONERA, com os mais de 300 projetos de assentamentos e com diferentes movimentos sociais, dos quais envolviam, em sua maioria, práticas pedagógicas freirianas, o que começou a incomodar alguns setores do governo federal, inclusive o próprio Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no qual o PRONERA estava inserido.

A partir desse momento, as ações do INCRA ficaram inclinadas para agir contra os princípios do PRONERA, tentando impedir a ampla participação dos variados setores da sociedade na gestão. Segundo Molina (2003 apud KUHN, 2015), o INCRA cortou a representação das universidades na Comissão Pedagógica, resumindo-o a um integrante na representação das universidades parceiras, sendo que, anteriormente, elas eram representadas por cinco integrantes, um por região. Além disso, entre o final de 2000 e o início de 2001, o então coordenador, professor João Cláudio Todorov, foi exonerado do cargo, sob a alegação de que o MST comandava o PRONERA, e o INCRA não tinha controle sobre as ações do programa.

De acordo com Kuhn (2015), ao longo de toda a trajetória, o PRONERA, foi consolidando avanços institucionais e recuos, sendo que o recuo mais notório foi a proibição da participação dos movimentos sociais nos processos de construção dos cursos executados pelo PRONERA. De acordo com Molina e Jesus (2011 apud KUHN, 2015), o Tribunal de Contas da União determinou a exclusão da ação participativa dos Movimentos Sociais nos processos de planejamento, execução e avaliação do PRONERA, por meio do Acórdão 2.653/08, indo contra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, no Art. 1º, institui os Movimentos Sociais como educadores.

Outra grande ofensiva sofrida pelo PRONERA foram os cortes das bolsas pagas aos professores universitários e a proibição de convênios entre o INCRA e as Universidades, em 2007. Apenas no ano de 2012, por conta da formulação de políticas da Educação do Campo no Ministério da Educação (MEC), é que o PRONERA é autorizado a retomar o pagamento de bolsas aos professores, configurando-se mais tarde como uma pequena vitória (KUHN, 2015).

Um dos avanços proporcionados ao programa foi a assinatura, pelo então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, do Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, que

institucionalizou o PRONERA como política de Estado, confirmando o compromisso daquele com as causas sociais dos trabalhadores rurais (KUHN, 2015).

Dessa forma, a Educação do Campo não nasceu de políticas educacionais provenientes de um movimento vertical, ela germina da prática e toma proporções de transformação social, como uma cinesia de resistência, defendendo a valorização da identidade dos sujeitos que ali residem e propondo ensinamentos compatíveis com a realidade e necessidade dos povos do campo. A luta por essa educação, bem como a luta pela terra e o direito de permanência, caminha constantemente contra o poder hegemônico da terra, que se vê refletido nas representações públicas e, por isso, é categoricamente alvo de diversos ataques, seja no programa que mais apoia a causa, o PRONERA, ou na criminalização das lutas sociais.

3. O DESENVOLVIMENTO E A ATUALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CEARÁ

A construção de um ideário de Educação do Campo no Ceará não se desassocia do processo de construção dessa educação no restante do país. A estruturação dessa prática no território cearense liga-se historicamente aos movimentos sociais camponeses, sobretudo ao MST, que elaboram iniciativas educativas que se associam aos processos de luta pela democratização da terra e pela dignidade dos povos do campo.

De acordo com o que traz o Panorama da Educação Rural no Estado do Ceará (SEDUC, 2014), no ano de 2012, 26,6% da população cearense se encontrava na zona rural do estado. Em 2017, o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) verificou que o êxodo rural ainda persistia no território em questão, acarretando a diminuição dos números e o envelhecimento da população campestre. Dentro dessa problemática persiste, então, o fechamento das escolas situadas em zonas rurais. Segundo o levantamento de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cerca de 80 mil escolas foram fechadas no Brasil entre os anos de 1997 e 2018. O Nordeste é responsável por 55,4% do total de escolas fechadas entre os anos de 2002 e 2010 e o Ceará ocupa o primeiro lugar com o maior número de estabelecimentos de ensino fechados, com 42,8% de acordo com dados levantados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Acompanhando esse cenário, o MST/CE, a partir das necessidades de escolarização que surgiram dentro dos assentamentos da reforma agrária, tomou frente no pensar de uma escola condizente com as demandas de formação que proporcionasse aos sujeitos do campo uma

formação crítica, reveladora da realidade e que fosse oposta à educação conformista. Desse modo, iniciou um processo de luta e negociações com o governo do estado para conquista de escolas que pudessem se contrapor ao projeto histórico de ensino destinado às populações camponesas que era reprodutor de valores urbanos cêtricos e que estigmatizava a cultura e o modo de vida desses povos.

Em 2003, o MST/CE, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) e com o MEC, realizou o I Seminário Estadual Por Uma Educação do Campo. Em 2007, o governo estadual se comprometeu a construir escolas de educação do campo em assentamentos da reforma agrária. Posteriormente, em 2008, o Conselho Estadual de Educação emitiu a Resolução nº426, que regulamentou a educação básica na escola do campo. Consoante com dados da SEDUC, em 2018, havia 88 escolas estaduais em funcionamento localizadas na zona rural, abrangendo escolas indígenas, quilombolas, escolas regulares de ensino médio, escolas de educação profissional e escolas de tempo integral, sendo 10 escolas do campo de ensino médio localizadas nas áreas de assentamento da reforma agrária, com 2.074 alunos matriculados.

As dez escolas do campo de ensino médio em assentamentos da reforma agrária no Ceará, fruto das lutas sociais dos movimentos sociais do campo são as seguintes:

1. EEM Francisco de Araújo Barros, situada no Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema;
2. EEM João dos Santos Oliveira (conhecida como João Sem Terra), situada no Assentamento 25 de Maio, em Madalena;
3. EEM Florestan Fernandes, situada no Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa;
4. EMM Maria Nazaré de Sousa (conhecida como Nazaré Flor), instalada no Assentamento Macció, em Itapipoca;
5. EEM Padre José Augusto Régis Alves, situada no Assentamento Pedra e Sal, em Jaguaratama.
6. EEM Filha da Luta Patativa do Assaré, situada no Assentamento Santana da Cal, em Canindé;
7. EEM Fidelis de Moura, situada no Assentamento Bonfim Conceição, em Santana de Acaraú;
8. EEM Francisca Pinto, situada no Assentamento Antônio Conselheiro, em Ocara;
9. EEM Paulo Freire, situada no Assentamento Salão, em Mombaça;
10. EEM Irmã Tereza Cristina, situada no Assentamento Nova Canaã, em Quixeramobim.

Evidencia-se que essas escolas se consolidam como espaços contra hegemônicos, uma vez que se distinguem em múltiplos aspectos das escolas de ensino regular que se localizam também

no espaço rural. É importante salientar que, dentre todas as escolas localizadas nessa zona campestre, nem todas se denominam escolas do campo, pois a proposta pedagógica das escolas do campo se caracteriza como uma dimensão da prática social e consideram a identidade e as especificidades dos camponeses de modo a valorizar e enriquecer uma cultura que foi historicamente negligenciada. A prática pedagógica, na qualidade de movimento que atinge a ordem hegemônica, determina-se no nível de classes dominadas, de acordo com Maciel e Cardoso (1989, p. 169), como um conjunto de estratégias e práticas políticas a partir das quais se efetiva o processo de adesão, coesão e organização da classe, o que exige a criação de meios e mecanismos numa ação dissimétrica à atividade pedagógica dominante.

Em meio a essas experiências de escolaridade que se consolidam em território cearense através de lutas e reivindicações, também se destacam as Escolas Família Agrícola (EFA) que trazem, junto com as escolas do campo em assentamentos da reforma agrária, ensinamentos e perspectivas caras para o desafio de se construir uma educação pública emancipadora. O estado do Ceará conta com cinco EFAs em funcionamento, sendo elas distribuídas entre os municípios de Ibiapaba, Ipueiras, Tabuleiro do Norte, Independência e Quixeramobim. A EFA Dom Frágoso, no município de Independência, é a mais antiga dentre as cinco unidades do estado.

As EFAs, tendo como modelo pedagógico a pedagogia da alternância, aflorou para tentar romper com o protótipo da escola urbana e adequar-se ao meio socioprofissional. Elas foram pensadas especificamente para os povos do campo e se consolidou na perspectiva da promoção de uma educação que resgata o valor da terra, associando a técnica profissional com uma formação humanista, focando no agricultor familiar e fazendo uma ponte para a agricultura autossustentável. A ideia dessa modalidade tem raízes vinculadas às experiências francesas de Maison Familiales Rurales, datadas em 1935, através da organização de um pequeno grupo de famílias agricultoras insatisfeitas com a educação oferecida aos seus filhos que não atendia às especificidades dos povos do campo (SILVA; MORAIS; BOF, 2006, p. 79).

A alternância foi considerada pelos agricultores, desde o início, como a forma mais adequada para a organização dessa escola. A dinâmica de estudos dos jovens se dava em períodos intercalados, nos quais uma semana permaneciam na escola e, nas três semanas subsequentes, ficavam na propriedade familiar. O grupo partiu do pressuposto de que, embora os saberes a serem adquiridos se encontrassem na escola, eles estavam também na vida cotidiana, na comunidade, na produção agrícola e na experiência concreta de que a vida ensina tanto ou mais do que a escola (MATTOS, 2010, p. 153). O diferencial da pedagogia da alternância praticada pelas EFA do país inteiro é a influência da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, utilizando o tripé ação-reflexão-

ação, da práxis (ARAÚJO, 2005, p. 112). Os educandos, nesse movimento de ir e vir entre escola e família/comunidade, têm a possibilidade de pensar na prática e retornar para modificá-la, oportunizando a transformação da realidade em que estão inseridos.

Outra vivência que permeia ainda os campos cearenses são as escolas com classes multisseriadas. Essas escolas foram secundarizadas ao longo da história da educação pública dirigida ao meio rural (TEIXEIRA; LIMA, 2012, p. 2). Esse tipo de ensino nasceu para atender a população do campo que esteve posta historicamente às margens da educação escolar e procura contemplar as demandas reduzidas em localidades isoladas, onde o espaço é pequeno, precário e os profissionais são poucos. A multisseriação se caracteriza pelo agrupamento de alunos de idades e séries distintas em um único espaço e sob a responsabilidade de um único docente, remetendo-se a um papel de instituição isolada e longe dos interesses das políticas educacionais.

Considerando o panorama geral do estado, embora tenham sido desenvolvidos grandes avanços na educação do campo, graças à luta dos movimentos e organizações sociais, dentre eles a recente Lei nº 16.052, de 2016, que dispõe sobre o Plano de Educação do Ceará (2016/2024) e garante, na meta 21, “: Assegurar, ampliar e garantir, em regime de colaboração com a União e municípios, Política de Educação Indígena, Quilombola e do Campo.”, é perceptível os grandes desafios postos para o pleno funcionamento dessa educação.

Portanto, no enfrentamento dos estereótipos e da estigmatização dos povos do campo, travou-se uma luta por uma educação pública digna e que superasse a educação rural, reprodutora da educação urbana, que via os sujeitos do campo como pessoas que não necessitavam de uma escolarização de qualidade e específica, reforçando o estigma de que não há necessidade de muito estudo para trabalhar com a terra. No âmbito cearense, essa luta não se desassocia da luta contra a hegemonia do capital, contra o agronegócio, contra o fechamento das escolas no campo e o êxodo rural, a favor do reconhecimento dos cidadãos camponeses, em defesa da terra, de uma cultura agroecológica e de uma educação emancipadora que dê possibilidades para esses indivíduos permanecerem no campo com dignidade.

4. PERSPECTIVAS PARA A JUVENTUDE CAMPONESA DIANTE DO AVANÇO DO AGRONEGÓCIO NO CAMPO CEARENSE

O avanço desenfreado do capital sob a humanidade possui diversas consequências sociais, em especial no campo, onde há uma disputa constante entre os grandes latifúndios e os pequenos produtores. Dentre as diversas partes afetadas no contexto camponês, a juventude é uma delas e

parte crucial nesse conflito, já que está diretamente relacionada com a permanência e a luta pela terra.

De acordo com Castro (2006 apud PERIPOLLI, 2011), o Brasil tem um histórico de negligência com os jovens, em especial os jovens do campo. Inclusive, apenas veio a ter espaço formal no poder público federal em 2006 com a criação da Secretaria Especial de Juventude (SEJ) e do Conselho Nacional de Juventude (CNJ), sendo um dos únicos países da América Latina, até então, a não ter um espaço formal no poder público federal.

Essa falta de interesse sobre a juventude, tanto urbana quanto do campo, está refletida na ausência de políticas públicas que se adequem como forma de aparato e proteção de direitos. Deixados de lado pelo Estado, os jovens, muitas vezes, optam por desistir dos estudos e entrar no mercado de trabalho, o que acontece especialmente entre os jovens que vivem no campo, assim aumentando o exército industrial de reserva¹ e alimentando o ciclo vicioso do capital.

Segundo Peripolli (2011), a expulsão do homem do campo é a materialização de como o campo vem sendo gestado. Agindo de acordo como a lógica do capital, em que tudo é mercadoria e os interesses são voltados para a prática do lucro. Por outro lado, a produção familiar camponesa não se enquadra nessa lógica do capital, por isso vem sendo constantemente atacada e o camponês excluído desse processo/projeto.

Um exemplo disso é o que aconteceu na região da Chapada do Apodi, divisa entre Ceará e Rio Grande do Norte, onde, desde a década de 1990, tem havido disputas socioambientais entre os pequenos produtores e as grandes empresas multinacionais de fruticultura. Quando esses investimentos de lógica capitalista chegaram, trouxeram consigo promessas de maiores oportunidades de emprego e desenvolvimento na região. Contudo, na prática o que aconteceu foi degradação e envenenamento da terra, êxodo rural massivo, extinção de comunidades, aumento das problemáticas sociais tais como drogadição e fechamento de escolas (ALMEIDA *et al.*, 2020).

Muito desse abandono da terra foi devido às estratégias tomadas pelas grandes empresas, uma vez que seus argumentos não foram aceitos pelos moradores locais, elas fizeram uso de produtos altamente tóxicos como o enxofre e as próprias empresas apelaram para que houvesse êxodo dos moradores, alegando que era em prol da saúde da população. Aterrorizados, muitos moradores saíram de suas propriedades, vendendo-as por um preço estabelecido por essas empresas e indo morar na zona urbana de Limoeiro do Norte, nos bairros periféricos Luiz Alves de Freitas e Bom Nome; outra parte da população foi morar em outras comunidades da Chapada, como Santa Maria, Santa Fé e Cabeça Preta (FREITAS, 2010 apud ALMEIDA *et al.*, 2020).

Outro agravante trazido com essas multinacionais de fruticultura, na região da Chapada do Apodi, foi a perda dos espaços de socialização das comunidades, perdendo-se com elas as relações sociais que esses ambientes proporcionavam. Relatos afirmam que nessas comunidades existiam infraestruturas como igreja, escola, clube etc., e tais estruturas mantinham vivas as relações sociais da vizinhança. Perdeu-se, nesse sentido, o sentimento de pertencimento, em especial da juventude, e a formação de identidade camponesa (ALMEIDA *et al.*, 2020; MENDES *et al.*, 2016).

A ida das empresas para a região da Chapada do Apodi causou problemas sociais graves. De acordo com Silva (2014 apud ALMEIDA *et al.*, 2020), o Núcleo TRAMAS fez uma série de discussões sobre a vida na Chapada do Apodi após a vinda das empresas e identificou problemas com drogas e prostituição, advindos da instalação de serviços de bares e, consequentemente, de venda de drogas, iniciados com o surgimento dessas empresas na região.

Além de todas essas mazelas, de acordo com Almeida *et al.* (2020), a população também presenciou o fechamento das escolas rurais na região afetada pelas empresas, especialmente nas comunidades Km 69 e Santa Maria, sendo que, devido ao fechamento das escolas, estudantes de 6º ao 9º ano foram remanejados, havendo nucleação das escolas e implementação de turmas multisseriadas, causando lotação excessiva das turmas em escolas que não possuem infraestrutura para esse contingente de alunos. Além disso, não há escolas de ensino médio na região da Chapada do Apodi, os jovens que desejam continuar com os estudos precisam se deslocar do campo para o município de Limoeiro do Norte. Diante do exposto, infelizmente, estudar é uma opção secundária para a maioria desses jovens, pois a situação de extrema pobreza os obriga a abandonar os estudos para trabalhar nas empresas de fruticultura, indústrias e olarias.

O problema da falta de escolas, de escolas nucleadas e de turmas multisseriadas, não é exclusivo da região da Chapada do Apodi. Peripolli (2011) afirma que nas áreas rurais há falta de escolas e somente as primeiras séries (1ª a 4ª) são geralmente ofertadas, sendo que as séries dos anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª) são mais escassas e raramente há a oferta do ensino médio. O autor também afirma que os jovens que querem continuar os estudos se veem obrigados a estudar fora de sua localidade, ou seja, na cidade, longe do campo e da família. Assim, essa dificuldade é definida como primeira cerca que se ergue contra os jovens camponeses e fator definitivo para o futuro de muitos deles, longe do campo.

Todos esses fatores são decisivos para a escolha dos jovens em permanecer ou abandonar o campo. Quando um jovem camponês se vê em uma situação de extrema pobreza, com negócios ilícitos acontecendo nas redondezas, com empresas que exploram desenfreadamente e envenenam sua terra, com o aumento constante das desigualdades sociais e uma falta constante de escolas,

tanto em quantidade como em qualidade, imagina-se que é difícil ter uma visão positiva do futuro no campo. Então, é por diversos fatores que os jovens abandonam o campo e cada vez mais esse esvaziamento dá alicerces para a ausência de políticas públicas que os contemplem favorecendo a permanência na terra.

5. CONCLUSÃO

Este estudo preliminar teve como objetivo compreender como tem se estruturado a educação voltada aos povos do campo no Ceará. Nessa esteira, buscou-se identificar o desenvolvimento da Educação do Campo no Brasil e no Ceará, trazendo dados que demonstram que, apesar dos avanços conquistados, como a meta 21 presente no Plano Estadual de Educação do Ceará e a construção de 10 escolas do campo de ensino médio em áreas de assentamento da reforma agrária, há ainda muita luta a travar para o pleno acesso à educação.

A Educação do Campo no Ceará tem sido construída principalmente no âmbito das escolas do campo de ensino médio em áreas de assentamento e nas EFAs comunitárias e aquelas que estão sob gestão estadual. Essas são escolas que oficialmente possuem propostas pedagógicas diferenciadas, tempos pedagógicos próprios e estrutura organizacional que considera os saberes, costumes e cultura dos povos do campo. São, ao todo, 15 escolas de ensino médio, entre escolas do campo em áreas de assentamento e Escolas Família Agrícola, num universo de cerca de 88 escolas estaduais localizadas na zona rural do Ceará (SEDUC, 2018).

A juventude camponesa tem, diante disso, dificuldade de acesso a propostas de educação diferenciadas que resgatem os saberes, que possibilitem a formação de jovens conscientes e ativos nos espaços sociais em que convivem. Ademais, há a dificuldade de continuação dos estudos dos alunos egressos das escolas do campo e EFAs, já que para acessar o ensino superior precisarão se deslocar das comunidades onde vivem com suas famílias, às vezes, para cidades vizinhas ou mais distantes. Outra problemática é a de que os cursos superiores não dialogam com a realidade camponesa, não possibilitando o retorno desses jovens ao campo.

Iniciativas de formação em nível superior em educação do campo ainda têm sido pontuais no estado cearense, como é o caso do Curso de Licenciatura em Educação do Campo ofertado pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM) da Universidade Estadual do Ceará em convênio com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a já extinta Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). O

Curso foi financiado com recursos do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) e iniciou a primeira turma em 2010. Outras iniciativas ocorreram com financiamento do PRONERA, como o Curso de Graduação em Pedagogia da Terra que formou 88 assentados pela Universidade Federal do Ceará, em 2009.

Conclui-se que a estrutura educacional do campo no Ceará tem se alterado em decorrência das conquistas efetuadas pelos povos do campo organizados em movimentos sociais. A Educação do Campo, entretanto, tem sofrido graves golpes nos últimos cinco anos, com a extinção da SECADI, a secretaria do Ministério da Educação que era responsável pela política de educação do campo, dentre outras políticas educacionais, como apontam Taffarel e Carvalho (2019, p. 87): “Um dos primeiros atos, na primeira fase da implementação da política ultra neoliberal, de extrema direita, com traços fascistas porque destrói instituições, do governo de Jair Bolsonaro, foi extinguir, através do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, a SECADI.”. As autoras continuam avaliando que “Extinguir a SECADI, não significa somente menos política pública social para as populações do campo brasileiro. Significa mais do que isto. São medidas para destruir forças produtivas e assegurar [sic] as condições de (re)produção do capital.” (TAFFAREL; CARVALHO, 2019, p. 87).

Nota(s) explicativa(s)

¹ O conceito de exército industrial de reserva surge, na obra *O Capital*, a partir dos estudos de Karl Marx no campo da economia política. Para o filósofo, para garantir sua perpetuação, o modo de produção capitalista produz continuamente situações de degradação dos trabalhadores, dentre eles, o desemprego estrutural. Para que o trabalhador se submeta a condições de trabalho humilhantes, precisa acreditar que 1) não conseguirá facilmente outro emprego, pois há muitos desempregados, e 2) que há uma fila de desempregados prontos a ocupar sua vaga.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, João Paulo Guerreiro de.; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de.; OLIVEIRA, Diana Nara da Silva; NUNES, Leida Carla de Freitas. Juventude rural e escolarização: da negação de direitos às possibilidades de resistência na Chapada do Apodi-Ceará. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, 2020.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães. **Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da escola família agrícola de Angical – Bahia**. 221p. Dissertação (Mestrado em Educação e

Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/01/sandra_regina_magalhaes_de_araujo.pdf>. Acesso em 20 mar. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

CEARÁ, Assembleia Legislativa do Estado. Lei nº 16.025 de 30 de maio de 2016. Dispõe sobre o plano Estadual de Educação (2016/2024). Disponível em: <<http://www.mpce.mp.br/wp-content/uploads/2016/02/20170020-LEI-16025-2016.pdf>>. Acesso em: 20 de março de 2021.

CEARÁ, Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 426 de 2008. Regulamenta a Educação Básica na Escola do Campo, no âmbito do Estado do Ceará. Disponível em: <<https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2011/08/RESOLUCaO-No-426-2008.pdf>>. Acesso em: 20 de março de 2021.

FERNANDES, Ivana Leila Carvalho. Educação do campo: a trajetória de um processo de mudanças para os povos do campo. Uberlândia: **Revista Ed. Popular**, v.11, n.2, p.58-69, jul/dez,2012.

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

MACIEL, Marina; CARDOSO, Franci Gomes. **Metodologia do Serviço Social: a práxis como base conceitual**. São Paulo: Cortez, 1989.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2017. p. 707.

MATTOS, Beatriz Helena Oliveira de Mello. **Educação do campo e práticas educativas de convivência com o semiárido: a Escola Família Agrícola Dom Fragoso**. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2010.

MENDES, José Ernani; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; FREITAS, Bernadete Maria Coelho. O agronegócio na Chapada do Apodi e a atuação de resistência do Movimento 21. In: FONTOURA, José Lourenço da; DILMANN, Mauro; ROSA, Graziela Rinaldi da; VANIEL,

Berenice Vahk. **Vozes do campo**: ressignificando saberes e fazeres. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2016. p. 87-105.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta por terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

PERIPOLLI, Odimar João. O esvaziamento do campo entre jovens camponeses versus educação/escola. **Revista Labor**, Fortaleza, n. 5, v.1, p. 38-54, 16 mar. 2011.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo; Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

SEDUC, Secretaria da Educação do Ceará. **Panorama da Educação Rural no Estado do Ceará**, Fortaleza: 2014. 48p. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2018/07/Panorama-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-na-Zona-Rural-do-Estado-do-Cear%C3%A1.pdf>. Acesso em: 07 jun, 2021.

SEDUC, Secretaria da Educação do Ceará. **Educação do Campo**. [online]. Fortaleza, Ceará. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-do-campo/>. Acesso em: 20 mar, 2021.

SILVA, Lourdes Helena da; MORAIS, Teresinha Cristiane de; BOF, Alvana Maria. A educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura. In: BOF, Alvana Maria. (Org.). **Educação no Brasil Rural**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 69 -138.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; CARVALHO, Marize Souza. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 84 – 90, 2019.

TEIXEIRA, Rosiane do Carmo; LIMA, Silvana Lúcia da Silva. A multissérie frente aos desafios da educação do campo. **Entrelaçando, Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, v.2, n.6, p. 149-158, Set-Dez, 2012.