



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO**  
**AMBIENTE – PRODEMA**

**RAFAEL SOARES DE SOUZA PITOMBEIRA**

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL A**  
**PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO E DA CONCEPÇÃO DA COMUNIDADE**  
**ESCOLAR**

**FORTALEZA**

**2020**

RAFAEL SOARES DE SOUZA PITOMBEIRA

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL A  
PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO E DA CONCEPÇÃO DA COMUNIDADE  
ESCOLAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Área de concentração: Desenvolvimento e Meio Ambiente.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Casimiro Filho.

Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo.

FORTALEZA

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- P76e Pitombeira, Rafael Soares de Souza.  
Educação do Campo : uma análise sobre educação ambiental a partir do projeto pedagógico e da concepção da comunidade escolar / Rafael Soares de Souza Pitombeira. – 2020.  
256 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Fortaleza, 2020.  
Orientação: Prof. Dr. Francisco Casimiro Filho.  
Coorientação: Profa. Dra. Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo.
1. Escola do campo. 2. Práticas ambientais. 3. Agroecologia. I. Título.

CDD 333.7

---

RAFAEL SOARES DE SOUZA PITOMBEIRA

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL A  
PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO E DA CONCEPÇÃO DA COMUNIDADE  
ESCOLAR

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente da Universidade Federal do Ceará, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Área de concentração: Desenvolvimento e Meio Ambiente.

Aprovada em: 27 / 02 / 2020.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof. Dr. Francisco Casimiro Filho (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Inês Escobar Costa Casimiro  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Lúcia de Sousa Moreira  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Everton Nogueira Silva  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Gláudia Vasconcelos Catunda  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

À minha querida família, especialmente aos meus filhos Miguel, Gael e Théo, fontes de amor e compreensão, corresponsáveis por todas as minhas conquistas.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço especialmente a Deus, pelo dom da vida, por ter permitido realizar este tão sonhado objetivo, abençoando meu caminho, dando-me sabedoria, fé e discernimento.

De modo muito especial, agradeço a todos(as) os(as) professores(as) que tive ao longo da minha trajetória escolar e acadêmica, destaco que todos de instituições públicas, pelos saberes que me possibilitaram construir e reconstruir, especialmente aos(às) professores(as) do Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA) da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Ao meu orientador, professor Francisco Casimiro Filho, pelas experientes palavras proferidas durante a orientação, que sempre me acalmaram. Agradeço a professora Gema Galgani, que participa desde o começo deste projeto, por sua valiosa colaboração e por todos os ensinamentos compartilhados, na minha graduação, mestrado e agora doutorado. À professora Maria Lúcia do Departamento de Economia Agrícola da UFC, pelas contribuições diretas na tese. Ao professor Everton Nogueira Silva pelos apontamentos realizados.

À professora Maria Inês Escobar, por contribuir de forma exigente, criteriosa, sábia e exemplar para o aprimoramento deste trabalho. Destaco aqui minha gratidão à dedicada professora Ana Gláudia Vasconcelos Catunda, que sempre com paciência e sabedoria me incentivou desde a graduação, o meu carinho e a minha manifestação de gratidão e admiração. Muito obrigado por tudo!

Às minhas colegas de doutorado, Ana Karina, Angélica Maria, Cristiane Santiago, Diana Cajado, Fabrícia de Melo, Karla Karoline, Lara Braga, Leilane Oliveira, Jesus Gomes, Joyciane Coelho, Thays Regina e ao colega Narciso Mota, pelas inúmeras socializações de saberes em sala de aula e companhia nas aulas de campo.

À UFC e principalmente ao PRODEMA, pela oportunidade da realização deste Doutorado. À querida Sonia, secretária do PRODEMA da UFC, que sempre foi muito prestativa e atenciosa comigo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio durante o tempo em que estive no doutorado. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (Brasil) CAPES – Código de Financiamento 001.

Aos queridos colegas integrantes da 4<sup>o</sup> turma do Estágio de Vivência do Programa Residência Agrária (PRA), em especial à Deiziane, Eridan, Renata, Kélia, Dilma, Adelita,

Carla Michele e todos os demais integrantes, que de alguma forma contribuíram com palavras de incentivo.

Minha gratidão aos companheiros de graduação em Agronomia da UFC e os de Licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Estadual do Ceará (UECE). À minha turma de Especialização em Agroecologia, Desenvolvimento Rural Sustentável e Educação do Campo pela UFC/PRONERA/INCRA por compartilhar tantos momentos enriquecedores e desafiadores. Agradeço, ainda, aos meus/minhas amigos(as) professores(as) das prefeituras de Maranguape, Fortaleza e Caucaia que muito contribuíram com apoio, conversas, debates e amizades que levarei para o resto da vida.

Ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), por manter firme a luta pela Reforma Agrária e educação. Agradeço aos(às) professores(as) da Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor) que acreditaram e colaboraram com a pesquisa e, especialmente, à direção da Escola pela presteza que me receberam.

Meu agradecimento especial aos(às) alunos(as) da Escola do Campo que participaram voluntariamente desta pesquisa, que são as/os protagonistas desta tese, criadores (as) potenciais de um mundo melhor para todas as formas de vida. Agradeço por terem compartilhado saberes na educação ambiental e educação do campo, pois sem eles nada do que aqui está escrito existiria.

À minha amada mãe Maria de Fátima, por ser minha heroína, por ter me educado com valores e ética, pelo apoio, afeto e amor sempre presentes na minha vida. À minha irmã Lidery e meu irmão Rômulo, que sempre se fizeram presentes em todos os momentos, com muita compreensão e apoio. Agradeço aos(às) meus/minhas sobrinhos(as): Adriery, Adriel, Bruno, Emanuele e Enzo, pela torcida, pelo vibrar. Amo vocês. Aos meus familiares tios(as), primos(as), sogra, cunhado(as), todo o meu carinho e gratidão.

Por fim, agradeço a contribuição ímpar e sem igual da minha linda esposa Rayane Rocha, por sempre me apoiar com sua presença atuante e com suas críticas que me fazem crescer, pois sem a sua companhia e estímulo em todos os momentos eu não teria chegado até aqui, sua presença significou segurança e certeza de que nunca estarei sozinho. Meus filhos amados Miguel, Gael e o pequeno Théo que está vindo aumentando nossa fé e iluminando nosso caminho. Amo vocês hoje e sempre.

Mais uma vez... Muito obrigado!

"Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo." (FREIRE, 2005, p. 78).

## RESUMO

A presente tese investigou como se relacionam as concepções e práticas da educação ambiental e da educação do campo e suas repercussões para a construção da identidade e cultura camponesa na Escola do Campo de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor), localizada no Assentamento Maceió, no município de Itapipoca, Ceará. Para isso, realizou-se um estudo de caso no qual foram adotados: roda de conversa, questionários, entrevistas, diário de campo, aplicação de grupo focal e participação em uma jornada pedagógica. O período da pesquisa foi entre os meses de junho de 2017 a outubro de 2019. Participaram do presente estudo 13 docentes e 10 discentes. Os resultados apontam que a educação ambiental está inserida de modo interdisciplinar na Escola do Campo, e que a agroecologia constitui-se a base para a educação ambiental, educação do campo e fortalecimento do campesinato. Constatou-se ainda que as potencialidades que contribuem para se trabalhar a educação ambiental de forma interdisciplinar são: o contexto no qual a escola está inserida, as estratégias didático-pedagógicas, bem como a afinidade com os temas por envolver o cotidiano dos(as) educandos(as) e educadores(as). Em contraste, observou-se que o principal desafio enfrentado pelos docentes foi: o tempo de planejamento insuficiente para discussão dos assuntos interdisciplinares. Outra limitação destacada pelos(as) educadores(as) foi que, desde a graduação, sentem dificuldades no que diz respeito à formação interdisciplinar que contemple a educação ambiental. Ademais, a utilização do campo experimental apresenta-se como uma estratégia de ensino, pesquisa e extensão que permite a socialização do conhecimento, a integração, à reflexão e a interação da educação ambiental e a educação do campo. O presente estudo apresenta-se como uma importante contribuição para ressaltar a relevância da Escola do Campo, bem como reafirmar que as concepções e práticas da educação ambiental e educação do campo abordada pela Escola do Campo Nazaré Flor contribuem, de forma significativa, para a construção da identidade e cultura camponesa, além de promover uma educação emancipatória frente ao sistema capitalista que está posto em nossa sociedade. Por fim, espera-se que os resultados obtidos colaborem na ampliação de uma bibliografia nacional e internacional, trazendo elementos que favoreçam o debate das escolas do campo no estado do Ceará e em outros estados brasileiros que vivenciem processos semelhantes à realidade da escola estudada.

**Palavras-chave:** Escola do campo. Práticas ambientais. Agroecologia.

## ABSTRACT

This thesis investigated how the concepts and practices of environmental education and rural education are related and their repercussions for the construction of peasant identity and culture at the Maria Nazaré de Sousa High School, (Nazaré Flor), located in the Maceió Settlement, in the municipality of Itapipoca, Ceará. For this, a case study was held in which were adopted: conversation circle, questionnaires, interviews, field diary, application of focus group and participation in a pedagogical journey. The research period was from June 2017 to October 2019. Thirteen teachers and ten students participated in this study. The results show that environmental education is inserted in an interdisciplinary mode in the school, and that agroecology constitutes the basis for environmental education, rural education and strengthening of the peasantry. It was also found that the potentialities that contribute to working with environmental education in an interdisciplinary mode are: the context in which the school is inserted, the didactic-pedagogical strategies, as well as the affinity with the themes for involving the daily lives of the students and educators. In contrast, it was observed that the main challenge faced by teachers was: insufficient planning time to discuss interdisciplinary topics. Another limitation highlighted by educators was that, since graduation, they experience difficulties with regard to interdisciplinary training that includes environmental education. In addition, the use of the experimental field is presented as a teaching, research and extension strategy that permits the socialization of knowledge, integration, reflection and interaction between environmental education and rural education. This study presents itself as an important contribution to highlight the relevance of the rural school, as well as to reaffirm that the conceptions and practices of environmental education and rural education addressed by Nazaré Flor Rural High School contribute, in a significant way, to the construction of peasant identity and culture, besides promoting an emancipatory education in face of the capitalist system that is placed in our society. Finally, it is expected that the results obtained will collaborate in the expansion of a national and international bibliography, bringing elements that favor the debate of rural schools in the state of Ceará and in other Brazilian states that experience processes similar to the reality of the studied school.

**Keywords:** Country school. Environmental practices. Agroecology.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 –	Espacialização das Escolas do Campo de Ensino Médio.....	99
Figura 02 –	Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor).....	101
Figura 03 –	Pirâmide etária do município de Itapipoca – CE.....	133
Figura 04 –	Localização do Assentamento Maceió no município de Itapipoca – CE	143
Figura 05 –	Aula de Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas.....	165
Figura 06 –	Ônibus escolar e pau de arara.....	168
Figura 07 –	Ilustração de um(a) educando(a) que representa a Escola do Campo.....	169
Figura 08 –	Desenhos dos(as) educandos(as) sobre a Escola do Campo.....	171
Figura 09 –	Estudantes na saída da Escola do Campo Nazaré Flor.....	176
Figura 10 –	Gráfico com a porcentagem dos(as) educandos(as) com relação a discriminação por morarem no campo?.....	177
Figura 11 –	Discentes participando do Grupo Focal.....	179
Figura 12 –	Mosaico de imagens do campo experimental da Escola Nazaré Flor.....	186
Figura 13 –	Desenho representando a Escola do Campo Nazaré Flor.....	192
Figura 14 –	Educandos(as) apresentando uma mandalla.....	195
Figura 15 –	Docentes da área de Ciências Humanas.....	203
Figura 16 –	Feira de Ciências da Escola Nazaré Flor.....	205
Figura 17 –	Apresentação da Feira de Ciências da Escola Nazaré Flor.....	208
Figura 18 –	Aula da disciplina de Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas...	213
Figura 19 –	Semeando mudas no campo experimental da Escola Nazaré Flor.....	217
Figura 20 –	Aula em campo sobre pesca artesanal na praia de Apiques no Assentamento.....	220
Figura 21 –	Composteira do campo experimental da Escola Nazaré Flor.....	222
Figura 22 –	Escola Nazaré Flor.....	226
Figura 23 –	Assembleia anual de 2019 na Escola Nazaré Flor.....	228

## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Dissertações sobre o Assentamento Máceo defendidas entre 2003 a 2019..	90
Quadro 02 – Relação das escolas do campo e seus respectivos assentamentos, por CREDE e municípios.....	97
Quadro 03 – Relação das escolas do campo em construção e seus respectivos assentamentos, por CREDE e municípios.....	98
Quadro 04 – Distribuição das matrículas por ano letivo da Escola Nazaré Flor.....	102
Quadro 05 – Componentes curriculares da parte diversificada.....	108
Quadro 06 – Sujeitos colaboradores da pesquisa, por categoria de atuação na Escola do Campo.....	130
Quadro 07 – Projetos de Assentamentos Federais em Itapipoca-Ceará.....	142
Quadro 08 – Docentes pesquisados por disciplina que lecionam na Escola.....	204

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - População residente, sexo e situação do domicílio de Itapipoca-CE.....	132
Tabela 02 - Número de professores(as), matrículas e escolas, Itapipoca-CE (2017).....	135
Tabela 03 - Número de Empregos Formais no Município de Itapipoca-CE (2016).....	137
Tabela 04 - Unidades, profissionais de saúde de Itapipoca-CE (2016).....	138
Tabela 05 - Principais indicadores de saúde de Itapipoca-CE (2016).....	139
Tabela 06 - Casos confirmados das doenças de notificação compulsória do município de Itapipoca-CE (2016).....	140
Tabela 07 - Frequências absolutas e relativas segundo faixa etária dos docentes entrevistados.....	202

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPPAS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade
ARIMA	Associação das Artesãs do Imóvel Maceió
ASCIMA	Associação Comunitária do Imóvel Maceió
ASPIM	Associação dos Pescadores do Imóvel Maceió
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAGECE	Companhia de Água e Esgoto do Ceará
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	Centro de Ciências Agrárias
CDL	Câmara de Dirigentes Lojistas
CEARTE	Centro de Artesanato do Ceará
CEB	Câmara de Educação Básica
CEB's	Comunidades Eclesiais de Base
CENTEC	Centro de Ensino Tecnológico
CETRA	Centro de Estudos do Trabalho e de Assessoria ao Trabalhador
CFI	Centro de Formação de Instrutores
CGEA	Coordenação Geral de Educação Ambiental
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNRA	Campanha Nacional pela Reforma Agrária
CONCRAB	Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
COPAIM	Cooperativa de Produção Agropecuária do Imóvel Maceió
CPDA	Programa de Pós Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CREDE	Coordenadoria Regional da Educação
CTEM	Câmara Técnica de Educação, Capacitação, Mobilização Social e Informação em Recursos Hídricos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente

EDUCARES	Estratégia de Educação Ambiental e Comunicação Social na Gestão de Resíduos Sólidos
EFA	Escolas Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCEA	Estratégia Nacional de Educação Ambiental e Comunicação em Unidades de Conservação
FACEDI	Faculdade de Educação de Itapipoca
FETRAECE	Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Ceará
IBAMA	Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBio	Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
ICMS	Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará
ITERCE	Instituto de Terras do Ceará
ITERRA	Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDA	Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MMTR	Movimento da Mulher Trabalhadora Rural
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações não Governamentais
ONU	Organizações das Nações Unidas
OTTP	Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas
PA	Projeto de Assentamento
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais

PEAAF	Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar
PEAMSS	Programa de Educação Ambiental e Mobilização Social em Saneamento
PEP	Projetos, Estudos e Pesquisa
PIEA	Programa Internacional de Educação Ambiental
PNE	Plano Nacional de Educação
PNF	Programa Nacional de Florestas
PNMA	Política Nacional do Meio Ambiente
PNMC	Política Nacional de Mudanças Climáticas
PNUMA	Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPA	Plano Plurianual
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRA	Programa Residência Agrária
PRODEMA	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSC	Práticas Sociais Comunitárias
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
RAD	Recuperação de Áreas Degradadas
Rede LAC	Rede de Mulheres Rurais da América Latina e Caribe
RUPEA	Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental
SASE	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SDA	Secretaria de Desenvolvimento Agrário
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMA	Secretaria Especial de Meio Ambiente
SESA	Secretaria da Saúde
SINGREH	Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos
SISCAL	Sistema Intensivo de Suínos Criados ao Ar Livre
SUNC	Sistema de Unidade de Conservação
SUS	Sistema Único de Saúde
UECE	Universidade Estadual do Ceará

UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UFPa	Universidade Federal do Pará
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>29</b>
<b>2.1</b>	<b>Educação Ambiental e seu percurso histórico.....</b>	<b>29</b>
<b>2.2</b>	<b>Educação Ambiental e suas concepções.....</b>	<b>48</b>
<b>2.3</b>	<b>Interdisciplinaridade na Educação Ambiental.....</b>	<b>53</b>
<b>2.4</b>	<b>Formação de Educadores(as) Interdisciplinares.....</b>	<b>59</b>
<b>2.5</b>	<b>Educação do Campo no Brasil.....</b>	<b>64</b>
<b>2.6</b>	<b>A Questão Agrária no País.....</b>	<b>78</b>
<b>2.7</b>	<b>Produções acadêmicas realizadas no Assentamento Maceió.....</b>	<b>88</b>
<b>2.8</b>	<b>Escolas do Campo Estadual do Ceará.....</b>	<b>96</b>
<b>2.9</b>	<b>Projetos Político Pedagógico das Escolas do Campo.....</b>	<b>106</b>
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>113</b>
<b>3.1</b>	<b>Natureza do estudo/abordagem.....</b>	<b>113</b>
<b>3.2</b>	<b>O Método Analítico Materialismo Histórico Dialético.....</b>	<b>115</b>
<b>3.3</b>	<b>Procedimentos empregados para a coleta de dados.....</b>	<b>119</b>
<b>3.4</b>	<b>A análise e interpretação dos dados.....</b>	<b>128</b>
<b>3.5</b>	<b>Aspectos éticos da pesquisa.....</b>	<b>129</b>
<b>3.6</b>	<b>Os sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>130</b>
<b>3.7</b>	<b>Adentrando no <i>locus</i> da pesquisa.....</b>	<b>131</b>
<b>3.7.1</b>	<b><i>Assentamento Maceió: Contexto, histórico e organização.....</i></b>	<b>141</b>
<b>4</b>	<b>RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>165</b>
<b>4.1</b>	<b>Percepções dos(as) educandos(as) .....</b>	<b>165</b>
<b>4.1.1</b>	<b><i>Motivações que levaram os(as) educandos(as) a estudarem na Escola do Campo.....</i></b>	<b>169</b>
<b>4.1.2</b>	<b><i>Vantagens por estudar em uma Escola do Campo.....</i></b>	<b>171</b>
<b>4.1.3</b>	<b><i>Desvantagens e sentimento de discriminação dos atores sociais.....</i></b>	<b>175</b>
<b>4.1.4</b>	<b><i>Educação ambiental, a interdisciplinaridade e a participação da comunidade local na concepção dos(as) educandos(as) .....</i></b>	<b>179</b>
<b>4.1.5</b>	<b><i>Práticas educativas e a sustentabilidade local na Escola do Campo.....</i></b>	<b>186</b>
<b>4.1.6</b>	<b><i>O papel da Escola no fortalecimento da identidade e cultura camponesa.....</i></b>	<b>191</b>
<b>4.1.7</b>	<b><i>A voz dos(as) alunos(as): tecnologias sociais como instrumentos para o .....</i></b>	<b>195</b>

	<i>fortalecimento da identidade, memória e cultura camponesa.....</i>	
<b>4.2</b>	<b>Percepções dos(as) educadores(as) .....</b>	<b>202</b>
<b>4.2.1</b>	<b><i>Educação Ambiental de forma Interdisciplinar.....</i></b>	<b>205</b>
<b>4.2.2</b>	<b><i>Desafios e facilidades de trabalhar a educação ambiental de forma interdisciplinar na Escola do Campo.....</i></b>	<b>207</b>
<b>4.2.3</b>	<b><i>Educação ambiental e educação do campo realizadas na Escola do Campo.....</i></b>	<b>212</b>
<b>4.2.4</b>	<b><i>Fortalecimento da identidade e cultura camponesa.....</i></b>	<b>216</b>
<b>4.2.5</b>	<b><i>Práticas educativas e a questão da sustentabilidade local na Escola do Campo.</i></b>	<b>221</b>
<b>4.2.6</b>	<b><i>A participação da comunidade local na concepção dos(as) docentes.....</i></b>	<b>225</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>231</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>235</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS(ÀS) DOCENTES.....</b>	<b>245</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS(ÀS) ESTUDANTES....</b>	<b>246</b>
	<b>APÊNDICE C – ROTEIRO GRUPO FOCAL.....</b>	<b>247</b>
	<b>APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....</b>	<b>248</b>
	<b>APÊNDICE E – TCLE PARA MENORES DE IDADE.....</b>	<b>249</b>
	<b>APÊNDICE F – TERMO DE ASSENTIMENTO.....</b>	<b>251</b>
	<b>ANEXO A – MATRÍCULA ESCOLAS DO CAMPO DO CEARÁ.....</b>	<b>253</b>
	<b>ANEXO B – MATRIZ CURRICULAR DA ESCOLA DO CAMPO MARIA NAZARÉ DE SOUSA.....</b>	<b>254</b>
	<b>ANEXO C – PLANEJAMENTO DA BASE DIVERSIFICADA, ANO/2019..</b>	<b>255</b>
	<b>ANEXO D – INVENTÁRIO DA REALIDADE DO ANO 2019.....</b>	<b>256</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A educação apresenta-se como um processo de luta, visto que é garantida pela Constituição Federal de 1988, a qual determina que a educação constitui-se um direito social, e seu provimento é de responsabilidade do Estado e da família. Portanto, a educação é um direito garantido por lei considerada essencial para o desenvolvimento humano.

Todos os demais direitos sociais previstos na Constituição<sup>1</sup> de 1988 devem ser encarados como alvo de luta, para que sejam de fato garantidos. O direito a educação também é assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, nº 9.394/96<sup>2</sup>. Destarte, que o artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei de nº 8.069/1990, enfoca, como direito dos jovens e adolescentes, o acesso à escola pública e gratuita próxima as suas residências (BRASIL, 1990).

Diversos instrumentos legais endossam o acesso de todos à educação, contudo, essas garantias isoladamente não resolvem o problema educacional brasileiro. No âmbito das ações da educação do campo, especialmente no processo de construção da luta pelo fortalecimento do campesinato, Damasceno (2015) destaca que a partir das lutas dos movimentos camponeses, de entidades e instituições comprometidas com uma educação transformadora, é que foi possível essa conquista, tanto no marco legal, quanto na implementação do Projeto Político Pedagógico embasado na concepção de educação do campo.

Nesse sentido, a educação do campo foi concebida como um processo de construção de um projeto de educação voltado para os trabalhadores e as trabalhadoras do campo, considerando a vivência dos camponeses, sua trajetória de lutas e suas formas de organização (CALDART, 2004). Desse modo, a escola do campo possui papel importante na formação social, política, ecológica, cultural, relações étnico-raciais e na consciência de classe destes atores, desenvolvendo além dos conhecimentos curriculares, atitudes ambientalmente corretas, embasadas nos princípios da sustentabilidade.

Considerando-se a necessidade de proporcionar aos(às) estudantes do campo uma educação pensada como um processo de formação humana, o qual acontece no movimento da práxis e que, ao mesmo tempo, utilize adequadamente os recursos ambientais, torna-se

---

<sup>1</sup> Art. 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, 2010).

<sup>2</sup> Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm). Acesso: 22 jul. 2019.

essencial a busca de alternativas que visem uma educação contextualizada, que discuta preocupações contemporâneas e também contemplem questões referentes ao futuro, sem desvincular o local do global ou vice-versa.

A importância da educação do campo para a formação humana está presente em vários documentos, cartilhas, discursos e nas práticas sociais dos Movimentos Sociais<sup>3</sup>, incluindo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Projeto Político Pedagógico (PPP) das Escolas do Campo, na página do MST<sup>4</sup>, nas músicas e nas atividades organizativas nas comunidades camponesas. De acordo com o MST, a educação do campo não pode desconsiderar a questão da luta pela Reforma Agrária e os desafios colocados para a implementação de novas relações de produção no campo e na cidade. Desse modo, estudos têm revelado uma preocupação com a abordagem de temáticas dirigidas aos camponeses<sup>5</sup> (RIBEIRO, 2013; BATISTA, 2011; ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Em relação às comunidades camponesas é notório que compartilham de singularidades onde: o processo de luta pela terra e por melhores condições de vida, a organização do assentamento, o modo de vida e de produção, às relações pessoais e a busca de uma educação contextualizada dão forma a uma nova condição própria formada nesses espaços, reafirmando a identidade desses sujeitos no processo educativo.

Conforme consta no documento “Educação no MST memória” (2017), a relação do MST com o Estado faz parte da luta, na qual de um lado, não é possível suprir as necessidades de escolarização das comunidades camponesas sem a participação do Estado, por outro lado, a exigência desta participação é arma de luta pela hegemonia da proposta do movimento. O referido documento ainda afirma a necessidade de uma reforma da educação destinada ao campo, onde não basta ter escola *no* campo, tem que ser uma escola *do* campo, que assuma as causas de quem ali vive e trabalha. A partir desse pressuposto, nasceu uma

---

<sup>3</sup> Em relação às ações educativas pode-se destacar, além do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), as iniciativas da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB). Podem ser incluídas ainda as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs).

<sup>4</sup> Ver: [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br); Educação no MST memória: Documentos. 1987-2015. Expressão Popular, 2017. Na cartilha do IX Encontro Estadual de Educadoras e Educadores das Áreas de Reforma Agrária MST – CE, que aconteceu em 18 a 21 de julho de 2017, no Assentamento Maceió – Itapipoca-CE.

<sup>5</sup> Camponeses entendidos aqui no sentido de diferentes grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo cujo processo de reprodução social se faz na contraposição às relações capitalistas de produção, ainda que subordinado a elas por produzir também para o mercado, mas por terem o controle dos meios de produção não os tornam capitalistas, pois a lógica interna de produção é diferenciada e o trabalho é familiar (CALDART, 2004). No assentamento Maceió compreende-se que o conceito de “camponês”, foi construído desde o confronto inicial pela terra, são eles que representam o sujeito (coletivo) da Educação do Campo, ainda que no Assentamento os sujeitos trabalhadores do campo sejam diversos e nem todos caibam no conceito estrito de trabalhadores camponeses.

proposta adaptada e adequada ao instrumento capaz de vincular a luta pela Reforma Agrária com as discussões sobre o desenvolvimento rural sustentável (CALDART; KOLLING, 2017).

A presença dos movimentos sociais<sup>6</sup> nas discussões sobre a educação ambiental e a educação do campo é imprescindível. De acordo com a perspectiva do MST, a educação:

[...] voltada para a realidade do meio rural é aquela que ajuda a solucionar os problemas que vão aparecendo no dia a dia dos assentamentos e dos acampamentos, que forma os trabalhadores e as trabalhadoras para o trabalho no meio rural, ajudando a construir reais alternativas de permanência no campo e de melhor qualidade de vida para esta população (MST, 2005, p. 163).

O processo de construção das Escolas do Campo no Estado do Ceará realizou-se por meio de reivindicação, pressão e mobilização de grupos sociais populares, como o MST e das classes trabalhadoras, especialmente os camponeses, com a finalidade de constituir uma educação voltada ao contexto campesino.

Silva (2016) fala que até 2010 não existia nenhuma escola do campo de ensino médio em assentamentos de Reforma Agrária no Ceará e que em 2007, a partir de um processo histórico de luta, organização e formação, o MST do Ceará, conquistou junto ao Governo do Estado o compromisso de construção de escolas de nível médio em Assentamentos de Reforma Agrária indicados pelo MST. As escolas do campo apresentam propostas curriculares baseadas nos princípios da agroecologia e da convivência com o semiárido.

Do início de 2010 para março de 2020, existem nove Escolas Estaduais de Ensino Médio funcionando em Assentamentos de Reforma Agrária no Estado do Ceará, quais sejam: Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor), no Assentamento Maceió, em Itapipoca; Florestan Fernandes, no Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa; Francisco Araújo Barros, no Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema; João dos Santos Oliveira (João Sem Terra), no Assentamento 25 de Maio, em Madalena; Padre José Augusto Régis Alves, no Assentamento Pedra e Cal, em Jaguaratama; José Fideles de Moura, no Assentamento Bonfim Conceição, em Santana do Acaraú; Filha da Luta Patativa do Assaré, no Assentamento Santana da Cal, em Canindé; Francisca Pinto dos Santos, no Assentamento Antônio Conselheiro, em Ocara e Paulo Freire, no Assentamento Salão, em Mombaça.

É importante ressaltar que apenas a escola do campo, do Assentamento Pedra e Cal, em Jaguaratama, não está vinculada ao MST, entretanto, a escola recebe o assistência do

---

<sup>6</sup> Gohn (2013, p. 7) descreve que o tema dos movimentos sociais constitui-se numa das grandes novidades na sociologia brasileira nos anos de 1970-1980, tendo sido considerado, por alguns analistas, como fonte de renovação nas ciências sociais e da forma de fazer política.

Coletivo de Educação do MST, pois participa das Semanas Pedagógicas das escolas do campo, dos encontros estaduais de educadores e educadoras, encontros de polos, etc.

Além destas que já estão em funcionamento, três outras escolas do campo encontram-se em construção: duas na cidade de Canindé, no Assentamento Logradouro e no Assentamento Conceição, e a Irmã Tereza Cristina, no Assentamento Nova Canaã, no município de Quixeramobim. Destaca-se, que além das Escolas do Campo, no Ceará, a Escola Família Agrícola (EFA) Padre Eliesio dos Santos, localizada na comunidade Balseiros, no município de Ipueiras, duas EFA's que se encontram em construção: uma na comunidade Calçara, no município de Cruz e outra na comunidade Santa Rita, no município de Santa Quitéria, também são escolas integrantes da rede pública estadual de Ensino do Ceará.

Junto à edificação dos prédios das escolas do campo seguiu-se a construção coletiva dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's) e de negociações com a Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), conduzido por um Coletivo Estadual de Coordenação das Escolas de Ensino Médio do Campo, formado com representações do Setor de Educação do MST/CE, das comunidades e dos(as) educadores(as) das escolas de ensino médio em questão (SILVA, 2016).

Nesse contexto, a Escola do Campo de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor) é fruto de um processo histórico de lutas, organização e formação por Reforma Agrária, nascida vinculada à concepção de educação do campo, ao Projeto da Reforma Agrária Popular<sup>7</sup>, da agricultura camponesa, bem como dos princípios da agroecologia.

Entre os fundamentos do Projeto Político Pedagógico (PPP) e no debate atual da educação do campo, destaca-se o papel da escola como espaço de fomentar a vida e a produção agroecológica, que defende, sobretudo, no que diz respeito à consciência de classe e aos valores: humanistas, solidários, criativos, éticos, participativos e autônomos, contrapondo-se ao Estado neoliberal e ao modelo de agricultura capitalista, latifundiária e do agronegócio (ESCOLA NAZARÉ FLOR, 2019).

Entende-se, contudo, que boa parte das concepções pedagógicas da Pedagogia do Movimento se orienta a partir de suas próprias experiências, porém também se apropria da: pedagogia socialista, pedagogia do oprimido, pedagogia do trabalho, diversos movimentos sociais e da terra, entre outras, que irão contribuir para construção da concepção de educação do campo.

---

<sup>7</sup> No Projeto de Reforma Agrária Popular a organização da produção deve desenvolver-se “*com o controle dos trabalhadores sobre o resultado de seu trabalho. As relações sociais de produção devem abolir a exploração, a opressão e a alienação*”. Nesse sentido, indica que os alimentos são um direito humano de todos os cidadãos e não podem estar submetidos à lógica do lucro (BARBOSA, 2018, p. 70).

Pode-se constatar que o Projeto Político Pedagógico e o currículo escolar estão pautados em princípios sustentáveis dos recursos ambientais para a vida no campo, bem como a sua conservação que é fundamental para a vida de todos, do campo e da cidade e em todas as partes do planeta. Assim, tornam-se necessárias políticas públicas que garantam uma educação que seja “*no*” e “*do*” campo, vinculada a cultura e às necessidades camponesas, que defendam a democratização da posse e o uso sustentável dos recursos naturais, voltados para a reprodução da vida, e são incompatíveis com o agronegócio e com a lógica capitalista (ESCOLA NAZARÉ FLOR, PPP, 2019, p. 23).

O interesse em compreender como a educação do campo sob a perspectiva ambiental é desenvolvida em uma escola do campo partiu de experiências anteriores desenvolvidas ao longo da formação acadêmica do autor como agrônomo e licenciado em ciências biológicas, a qual se consolidou diante da realidade observada durante a realização do Estágio de Vivência do Programa Residência Agrária (PRA)<sup>8</sup>, por meio de um projeto financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que desenvolve atividades formativas em áreas de Assentamentos Rurais no estado do Ceará.

A atuação junto ao PRA foi decisiva para a escolha da escola do campo situada em um Assentamento Rural. Ter a escola pública como berço formativo, desde a educação básica, graduação, curso técnico, especialização, mestrado e agora doutorado, bem como as atividades de estágios, pesquisas e profissionais, contribuíram para o desenvolvimento do projeto de pesquisa em uma instituição pública a partir das inquietações pessoais.

Durante o Estágio de Vivência surgiu a oportunidade de inserção em uma trajetória de estudos sobre a realidade camponesa, mais especificamente, a educação dos jovens oriundos dos assentamentos da Reforma Agrária. Essa vivência configura-se como o Tempo Comunidade do referido Programa, visto que o desenvolvimento das atividades pedagógicas do PRA é norteado pela pedagogia da alternância, a qual está organizada em tempos e espaços diferentes, articula em Tempo Universidade e Tempo Comunidade.

A escolha dessa escola para a realização da pesquisa se justifica por diversos fatores, visto que das nove escolas do campo distribuídas em áreas de assentamentos rurais no Ceará, destaca-se a Escola do Campo Nazaré Flor, situada no Assentamento Maceió, município de Itapipoca, Ceará, constituído por doze comunidades, é um dos quatorzes

---

<sup>8</sup> O Programa Residência Agrária faz parte de projeto desenvolvido pelo Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O PRA se destina a promover diversas ações que primam pelo fortalecimento da agricultura familiar, valorização da cultura local e das populações do campo, formação de estudantes do Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Universidade Federal do Ceará (UFC) para atuação comprometida em áreas de reforma agrária. O pesquisador participou da 4ª turma de Estágio de Vivência, onde realizou sua vivência no Assentamento Recreio, em Quixeramobim/CE.

assentamentos no Ceará que o PRA, da Universidade Federal do Ceará (UFC), desenvolve atividades formativas.

O Assentamento Maceió possui um dos maiores números de estudantes pesquisadores do PRA, entre graduandos e pós-graduandos. Algumas das pesquisas de graduação foram desenvolvidas por: Cajado (2010); Abrantes (2012); Sousa (2013); e as de mestrado: Cajado (2013); Camurça (2013); Aires (2013), Soares (2013), Gomes (2014), Abrantes (2015), Viana (2016) e Monteiro (2018). O Estágio de Vivência do PRA oportuniza acompanhar as mudanças sociais no campo e nos processos sucessórios da agricultura familiar.

Desse modo, as diferentes formações acadêmicas dos integrantes do PRA, bem como as problemáticas implicadas nas comunidades camponesas, a partir das mudanças sociais no campo e nos processos sucessórios da agricultura familiar, em diálogo interdisciplinar com os campos das ciências agrárias, ciências ambientais, políticas públicas, educação, economia ecológica e economia rural, sob diferentes perspectivas teóricas, tem marcado a trajetória do Programa Residência Agrária no Assentamento Maceió até os dias de hoje.

Em seus mais de 15 anos de trabalho o PRA, com a atuação inovadora dos seus integrantes na pesquisa, na extensão e no ensino de graduação e pós-graduação, contribuiu para formação de doutores e mestres, ademais contribui com a melhoria da qualidade da graduação pela Iniciação Científica e pela orientação de monografias de graduação e pós graduação, tanto nos cursos de ciências agrárias, como nos cursos de pós graduação *lato sensu*, em parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), nas áreas de cultura popular, arte, educação do campo, agroecologia, desenvolvimento rural sustentável, extensão rural agroecológica e agricultura familiar camponesa, bem como, no curso técnico em extensão agroecológica, todos ligados à UFC.

Portanto, a necessidade de estudos ambientais que contemplem áreas de agricultura familiar decorre do fato de ser o modelo de agricultura capitalista o responsável pelos avançados processos de degradação ambiental, provocados, principalmente, pela ação antrópica, por meio do inadequado uso do solo, poluição de mananciais, uso inconsequente de agroquímicos e desmatamento, que comprometem a biodiversidade.

Além disso, outro aspecto relevante que reforça a opção de se estudar a escola do campo sob a perspectiva ambiental é a necessidade de se somar aos estudos existentes para fortalecer uma formação que garanta a sustentabilidade dos recursos ambientais no território adquirido através da luta. Tendo em vista esse cenário de crescente degradação ambiental, faz-

se necessário disseminar e aprofundar conhecimentos, partindo do pressuposto de que o planeta necessita de atitudes que possam garantir a sustentabilidade a partir da preservação dos recursos genéticos presentes na natureza.

Paulo Freire (2007) defende que a educação age como elemento fundamental para os sujeitos do campo ou da cidade, possibilitando observar o sistema educacional da sociedade brasileira, dentro do processo de mudança. Para Silva e Rodriguez (2011, p. 19), a educação ambiental é “considerada um dos meios de aquisição de atitudes, conceitos e técnicas necessárias para construir uma nova forma de adaptação cultural para os sistemas ambientais”. Destarte, é fundamental promover mudanças no comportamento individual e coletivo.

Contudo, com o enfoque interdisciplinar será possível uma visão global do conhecimento para o enfrentamento das problemáticas socioambientais sem desvincular a parte do todo. A escola do campo deve abrir o mundo da educação à comunidade, e para que isso se efetive, é necessário que utilize metodologias que agreguem valores socioambientais ao(à) homem/mulher do campo, oferecendo uma educação contextualizada não apenas para possibilitar a permanência do(da) jovem camponês(a) no campo, mas uma educação libertadora, onde os(as) educadores(as) repensem suas práticas docentes, e sejam agentes políticos que problematizem e contribuam para a construção de novos comportamentos e posturas para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Partindo do princípio de que tanto a educação ambiental, quanto a educação do campo são consideradas instrumentos poderosos na gestão dos recursos ambientais no meio rural, visto que compreendem “o rural” para além de um local produtivo, ampliando o olhar para as relações que acontecem neste espaço contra hegemônico, a presente pesquisa se apresenta como um instrumento de reflexão e aprofundamento da vida camponesa e sua relação com a educação, que tem como princípio, a realidade socioambiental, com base na produção do conhecimento e do saber, formulado a partir de experiência de educação vinculada ao MST.

É importante destacar, que apesar do número de estudos com temáticas ambientais apresentar crescimento, nota-se uma lacuna de pesquisas que aprofunda, especificamente, a articulação dos conceitos de educação ambiental e educação do campo, com os sujeitos sociais em nível local. Desta forma, esta pesquisa caracteriza-se de extrema importância por colaborar com caminhos ainda não contemplados, bem como contribui significativamente para dar visibilidade à proposta educacional de uma escola em área de Reforma Agrária.

Desse modo, o estudo em questão contribui para ampliar a compreensão de experiências de grandes significados políticos, educacionais, ambientais, culturais, institucionais e que promovam a transformação social, como é sugerido nesta proposta de ensino, presente nas práticas sociais do MST. Além de discorrer sobre particularidades didático-pedagógicas de uma escola do campo, situada em áreas de Reforma Agrária e criada por reivindicação direta da comunidade camponesa.

É dentro desta compreensão que se considera importante estudar como se articulam os conceitos de educação ambiental e educação do campo com os sujeitos sociais da Escola do Campo de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor)<sup>9</sup>, no Assentamento Maceió em Itapipoca-CE. Uma vez que, um dos princípios da escola do campo é valorizar os conhecimentos das práticas sociais dos camponeses e enfatizar o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável (RIBEIRO, 2013).

O caráter inovador da tese é consubstanciado por trazer apontamentos de como se relacionam as concepções e práticas da educação ambiental e da educação do campo. Assim, as concepções de educação ambiental e educação do campo serão discutidas dentro de diferentes perspectivas teóricas conceituais, quando articuladas aos interesses do capital e em diferentes óticas, sob a perspectiva das classes trabalhadoras camponesas.

Neste contexto, surgiram os seguintes questionamentos norteadores no decorrer da pesquisa: quais os processos educativos vivenciados pelos sujeitos sociais da Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor), que contribuem para construção da identidade e cultura camponesa, no Assentamento Maceió em Itapipoca, Ceará? Como se articulam os conceitos de educação ambiental e educação do campo? Como essas articulações produzem mudanças e se incorporam em práticas pelos camponeses? Como a interdisciplinaridade necessária à educação ambiental vem sendo compreendida e praticada na Escola do Campo do município de Itapipoca, Ceará?

Para encontrar tais respostas, é necessário conhecer como se articulam a formação política e pedagógica de uma escola do campo, construída e organizada pelo povo camponês a partir de sua realidade, suas práticas e vivências. Conforme Fernandes; Cerioli e Caldart (2011, p. 57), uma escola do campo é aquela que:

---

<sup>9</sup> A Escola do Campo Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor) tem esse nome em referência a uma das principais lideranças feminina em prol dos direitos coletivos (luta pela/na terra; educação e outros direitos sociais) do Assentamento Maceió que nasceu em 2 de janeiro de 1952 no município de Itapipoca, Ceará, Brasil e faleceu em 11 de outubro de 2007 em consequência de um câncer. Além de assentada da comunidade Apíques, era agricultora, marisqueira, poetisa, cantora, professora e integrante do Movimento da Mulher Trabalhadora Rural (MMTR) do Nordeste, do CETRA e da Rede de Mulheres Rurais da América Latina e Caribe (Rede LAC).

[...] precisa de um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Trata-se de desenvolver o amor à terra e ao processo de cultivá-la como parte da identidade do campo. [...] valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem no campo; conhecer outras expressões culturais; produzir uma nova cultura, vinculada aos desafios do tempo histórico em que vivem educadores e educandos e às opções sociais em que estão envolvidos.

A pesquisa investiga se as concepções e práticas da educação ambiental e educação do campo, abordadas pela Escola do Campo de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor), contribuem para a construção da identidade e cultura camponesa, no Assentamento Maceió em Itapipoca-CE. Tem-se, portanto, como categorias de análise: educação do campo, educação ambiental, educação como política pública, cultura camponesa e ainda a questão agrária. Esta última, apreendida como pano de fundo, pois está imbricada com a temática da pesquisa, articulando toda a discussão.

Assim, o objetivo geral da pesquisa é analisar como se relacionam as concepções e práticas da educação ambiental e da educação do campo na Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor) e suas repercussões para a construção da identidade e cultura camponesa, no Assentamento Maceió em Itapipoca-CE.

Enquanto, os objetivos específicos deste estudo propõem: investigar como o tema educação ambiental vem sendo desenvolvido na Escola do Campo em relação a uma abordagem de caráter contextualizado e interdisciplinar; identificar como a Escola do Campo consolida os princípios da educação do campo, com ênfase nos cenários curriculares interligados às atividades produtivas locais; e por último, caracterizar as estratégias utilizadas pela Escola do Campo para relacionar às práticas educativas a questão da sustentabilidade local.

Para responder aos objetivos propostos, o procedimento metodológico adotado se baseia em uma pesquisa quali-quantitativa com abordagem dialética, por tratar-se de um estudo onde os números e métodos estatísticos não seriam suficientes para revelar os aspectos envolvidos nas relações sociais.

Por esse motivo, o método analítico que mais se adequou a este estudo foi o materialista histórico dialético (MHD), pois o mesmo se justifica por compreender a história num movimento de luta entre contrários, entre opostos, configurando-se em disputas envolvidas na questão agrária entre classes dominantes contra a classe de trabalhadores camponeses, que se articulam, por sua vez, segundo o MST, pela conquista inicialmente da terra que representa a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, mas isso nada

adiantará se não vier acompanhada do instrumento fundamental para a comunidade de luta, ou seja, a educação, que se tornou prioridade do MST.

O estudo ainda utiliza-se de técnicas variadas como instrumentos metodológicos, realizadas mediante: observação participante, aplicação de questionários e entrevistas, pesquisa documental, diário de campo, conversas informais, grupo focal e participação em uma jornada pedagógica em 2017.

No decorrer desta pesquisa, dialogou-se com pesquisadores que trabalham o campesinato brasileiro, tais como: Stédile (2005, 2012), Fernandes (1996, 1999, 2005). Nessa mesma perspectiva teórica, porém relacionadas diretamente à educação do campo, destacam-se como aporte teórico as obras de Arroyo; Caldart; Molina (2011) com a obra: “Por uma educação do campo”, e Caldart (2012) com a obra: “Pedagogia do Movimento Sem Terra”, além de Caldart<sup>10</sup> (2000, 2001, 2003, 2004 e 2009). Na Sociologia Rural: Gohn (1997, 2010, 2013), Sales (2006), e visão de autores que apresentam relação entre os movimentos sociais e a educação: Batista (2011) e Ribeiro (2013). Quanto à questão da interdisciplinaridade, as reflexões desta tese são orientadas pelos estudos de: Fazenda (1998, 1999 e 2008), Japiassu (1976, 2006) e Pombo (2005).

As reflexões da educação ambiental são explicitadas por intelectuais do porte de: Andrade (2012), Dias (2002 e 2004) e Guimarães (1995 e 2004), entre outros. Os referidos autores afirmam que uma educação ambiental digna desse nome, implica no propósito intrínseco da transformação socioambiental. No que se refere às tendências educativas no contexto da educação ambiental, temos reflexões distribuídas em diversas obras, como por exemplo: Guimarães (2004) e Rodriguez e Silva (2016). Como leitura de pesquisas desenvolvidas no Assentamento Maceió, temos: Abrantes (2012; 2015), Morais (2012), Camurça (2013), Cajado (2013), Sousa (2013), Aires (2013), Soares (2013), Gomes (2014), Viana (2016), Monteiro (2018), Holanda (2018), Alencar (2018) e Barbosa (2018).

Do ponto de vista da organização formal do trabalho, esta tese está estruturada em cinco capítulos. O primeiro refere-se à introdução, a partir dos quais delinea o interesse do pesquisador pelo tema de estudo, bem como apresentar os questionamentos norteadores, objetivos da pesquisa e a estrutura do trabalho.

---

<sup>10</sup> Roseli Salete Caldart é pedagoga, mestre e doutora em Educação. Atualmente é assessora pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) e coordena o curso de Licenciatura em Educação do Campo, parceria ITERRA e Universidade de Brasília (UnB). É integrante do coletivo nacional de educação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e da articulação nacional por uma Educação Básica no Campo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: movimentos sociais do campo, educação, escola, Pedagogia do Movimento, educação do campo.

O segundo capítulo expõe à revisão da literatura que aporta esta pesquisa. Realizou-se um apanhado sobre: educação ambiental, a interdisciplinaridade, a formação de educadores(as) interdisciplinares, educação do campo, a questões agrária no Brasil, além de uma revisões sobre: as produções acadêmicas realizadas no Assentamento Maceió em Itapipoca-CE, as Escolas do Campo Estadual e os Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas do Campo do Estado do Ceará.

Com relação ao capítulo terceiro são explicitados os procedimentos metodológicos da pesquisa: a natureza do estudo/abordagem, o Método Materialismo Histórico Dialético, os procedimentos empregados para a coleta de dados, a análise e interpretação dos dados, os aspectos éticos da pesquisa, os sujeitos e o *locus* da investigação. Também contextualiza-se o município de Itapipoca onde está localizado o Assentamento Maceió, que é palco histórico da luta por terra, educação e organização.

Em seguida, no capítulo quatro, discutem-se os resultados da análise do corpus efetuada à luz dos fundamentos teóricos e metodológicos delineados nos capítulos anteriores. Efetuou-se a coleta das percepções dos sujeitos sociais da Escola do Campo Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor) sobre a educação ambiental e a interdisciplinaridade. Além disso, catalogaram-se as experiências do campo experimental na escola como instrumento de articulação dos conceitos e práticas da educação do campo sob a perspectiva da educação ambiental na ótica da comunidade escolar. Introduziram-se nesse capítulo os conceitos de agroecologia, identidade e cultura, essenciais para o trabalho.

E, por último, nas considerações finais, tem-se uma síntese do estudo buscando-se apresentar a discussão dos resultados expostos no capítulo anterior, destacando as reflexões e descobertas feitas, indicando as questões de pesquisa respondidas e apontando novas questões que se colocam a partir do presente estudo.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O objetivo desta seção consiste em dissertar sobre os aspectos teóricos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa. Assim, buscou-se fundamentar as discussões sobre: i) educação ambiental e seu percurso histórico, ii) educação ambiental e suas concepções, iii) interdisciplinaridade na educação ambiental, iv) formação de educadores(as) interdisciplinares, v) educação do campo no Brasil, vi) a questão agrária no país; vii) as produções acadêmicas realizadas no Assentamento Maceió, onde fica localizada a Escola do Campo *locus* da investigação e viii) escolas do campo estadual do Ceará. Por fim, foi fundamental para o desenvolvimento do estudo apresentar os Projetos Político Pedagógico das Escolas do Campo.

### 2.1 Educação ambiental e seu percurso histórico

Na história humana, a preocupação com as questões socioambientais é antiga, apesar de haver se manifestado no final dos anos de 1970 do século XX, como uma crise de civilização, atribuída aos processos históricos dos quais emergem a ciência moderna e a revolução industrial, começando, desse modo, a ocasionar preocupações aos governantes, devido à poluição exacerbada e ao esgotamento dos recursos ambientais. Diante disso, a educação ambiental emerge como uma proposta inovadora, que visa debater a forma como a humanidade age e se apropria dos recursos ambientais, assumindo assim, um papel preponderante na atualidade.

Neste sentido, Guimarães (1995) se refere ao ser humano ancestral vivendo em cavernas e ocupando claramente um nível trófico na cadeia alimentar. Deste modo, sua prática de sobrevivência era grupal e em grande parte interagiu com o ambiente ao seu redor, ou seja, existia uma relação de preservação e equilíbrio dinâmico da natureza, baseando-se sempre na capacidade de suporte dos recursos ambientais. Embora a história revele que a educação ambiental é praticada desde os mais remotos tempos, a literatura traz registros da educação ambiental a partir de meados da década de 1960.

Assim, esse estudo recua-se na história até a década de 1960, devido à profundidade da crise de civilização e o desafio que se tem para superá-la. Esse período, no Brasil, foi marcado pela ascensão dos militares ao poder, o que resultou em profundas mudanças políticas. Para produção de papel e celulose, o governo militar passa a incentivar o plantio de florestas, em especial, a silvicultura de espécies exóticas.

Como aponta Dias (2004), foi em 1965, na Inglaterra, que se falou pela primeira vez em educação ambiental, com a recomendação de que esta deveria se tornar a educação de todos os cidadãos, deixando de ser vista essencialmente como conservação ou ecologia aplicada, cujo veículo seria a biologia. O referido autor lembra que no ano de 1965, Albert Schweitzer, um dos lutadores pela ética ambiental, foi agraciado com o Prêmio Nobel da Paz.

Em 1968, em Roma, alguns especialistas provenientes das mais diversas áreas de formação realizaram uma reunião, o chamado Clube de Roma, para debater um vasto conjunto de assuntos relacionados ao consumo e às reservas de recursos naturais não renováveis e ao aumento da população mundial até o século XXI. Como resultado disso, surge a compreensão da imprescindibilidade de se buscar mudanças de postura frente ao consumo dos recursos naturais, por meio da conservação do controle da natalidade da população (DIAS, 2004). Deste modo, o Clube de Roma propiciou o entendimento do problema ambiental em nível planetário.

Assim, em 1968, mais uma vez na Inglaterra, foi criado o Conselho para Educação Ambiental, do qual mais de cinquenta organizações participaram com olhos voltados para temas relacionados à educação e ao meio ambiente (GUIMARÃES, 1995). Desde então, os estudos com temáticas ambientais passam a despertar o interesse da sociedade mundial, o que proporcionou o surgimento de diversos movimentos sociais. No livro “Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais.”, Maria da Glória Gohn discute sobre o conceito de movimentos sociais:

Ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas. Nas ações concretas, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela expressão direta (mobilização, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas. [...] os principais movimentos sociais atuam por meio de redes sociais, locais, regionais, nacionais e internacionais, e utilizam-se de muito dos novos meios de comunicação e informação [...]. Na realidade histórica, os movimentos sempre existiram e cremos que sempre existirão. Isto porque eles representam forças sociais organizadas que aglutinam as pessoas não como força-tarefa, de ordem numérica, mas como campo de atividade e de experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovação socioculturais (GOHN, 2013, p. 13).

Gohn (2013) ressalta no livro que o repertório de ações coletivas que os movimentos constroem demarcam interesses, identidades, subjetividades e projetos de grupos específicos. Assim, a década de 1970 foi marcada pela exacerbação dos problemas ambientais e maior visibilidade dessas questões em todo o mundo.

A educação ambiental surge no Brasil muito antes da sua institucionalização pelo Governo Federal, marcada, no início dos anos 70, pela emergência de um ambientalismo que se une às lutas pelas liberdades democráticas. No campo educativo, esse movimento se manifesta por meio da ação isolada de professores (as), estudantes e escolas, em pequenas ações de entidades da sociedade civil ou mesmo por parte de prefeituras municipais e governos estaduais com atividades educacionais relacionadas à recuperação, conservação e melhoria do ambiente (BRASIL, 2014, p. 15).

Em 1972, realizou-se a Primeira Conferência Mundial conhecida como Conferência de Estocolmo, que aconteceu na Suécia. Nessa Conferência, a questão da educação para o meio ambiente passou a receber atenção especial em praticamente todos os fóruns relacionados com essa temática. Como afirma Guimarães (1995, p. 17): “a questão ambiental ganhou grande repercussão com a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, em 1972 [...]”.

Neste sentido, uma possível explicação para legitimação e fortalecimento do movimento ambiental foi apontada por Dias (2004):

[...] A conferência oferece orientação aos governos, estabelece o Plano de Ação Mundial e, em particular, recomenda que seja estabelecido um programa internacional de educação ambiental, visando educar o cidadão comum, para que este maneje e controle seu ambiente. A recomendação de número 96 da conferência reconhece o desenvolvimento da educação ambiental como elemento crítico para o combate a crise ambiental do mundo (*ibidem*, 2004, p. 180).

De acordo com Guimarães (1995, p. 21), no Brasil, “na década de 1970, a educação ambiental encontrava-se em um estágio embrionário, visto que esse país é periférico e que normalmente as inovações chegam com atraso em relação aos países centrais”.

Em 1973, a partir do Decreto nº 73.030 de 1973, foi criada a Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), no âmbito Federal. Entre suas atribuições apresentava-se: “o esclarecimento e a educação do povo brasileiro para o uso adequado dos recursos naturais, tendo em vista a conservação do meio ambiente”.

Em 1975, em resposta às recomendações da Conferência de Estocolmo, aconteceu em Belgrado, capital da Sérvia, o Seminário Internacional em Educação Ambiental, que congregava especialistas de áreas diversas. Do tal encontro surgiu um importante documento de meio ambiente, conhecido como a “Carta de Belgrado”, no qual estão explicitadas as metas e objetivos da educação ambiental, em que o princípio básico é a atenção com o meio natural e artificial, considerando os fatores ecológicos, políticos, sociais, culturais e estéticos (GUIMARÃES, 1995).

O referido autor ainda afirma que, a “Carta de Belgrado” determina que a educação deve ser contínua, multidisciplinar, integrada dentro das diferentes regiões, voltada para interesses nacionais e centrada no questionamento sobre o tipo almejado de desenvolvimento. A carta tem como meta prioritária, a formação nos indivíduos de uma consciência coletiva, capaz de discernir a importância ambiental na preservação da espécie e, sobretudo, estimular um comportamento cooperativo nos diferentes níveis das relações entre as nações.

Nesse mesmo ano, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) criaram o Programa Internacional de Educação Ambiental (PIEA), com o objetivo de promover o intercâmbio de ideias, informações e experiências em educação ambiental entre as nações de todo o mundo, fomentar o desenvolvimento de atividades de pesquisa que melhorem a compreensão e a implantação da educação ambiental. Em 1976, em Chosica – Peru, e Bogotá - Colômbia realizaram-se reuniões no âmbito da América Latina, onde se postulou a educação ambiental como agente fornecedor e catalisador dos processos de transformação social.

Em 1977, na cidade de Tbilisi, na Geórgia (ex. União Soviética), realizou-se a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, organizada pela UNESCO, em cooperação com o PNUMA. A Conferência destacou o processo educativo como dinâmico, integrativo, permanente e transformador, justamente porque possibilitou a aquisição de conhecimentos e habilidades de forma participativa. Desde então, outros marcos legais foram estabelecidos (BRASIL, 2014). A Declaração de Tbilisi recomenda um programa comum interdisciplinar de estudos ambientais vinculados tanto ao ambiente natural como ao urbano, e que estejam relacionados com essas profissões.

Dias (2004) afirma que nesta conferência foram instituídos princípios, conceitos e estratégias, recomendações e critérios orientadores para o desenvolvimento de uma proposta, sugerindo que a educação deve: a) ser uma atividade contínua, acompanhando o cidadão em todas as fases de sua vida; b) ter caráter interdisciplinar, integrando o conhecimento de diferentes áreas; c) ter um perfil pluridimensional, associado aos aspectos econômico, político, cultural, social e ecológico da questão ambiental; d) ser voltado para a participação social e para solução dos problemas ambientais; e e) visar a mudança de valores, atitudes, e comportamentos sociais.

Então, Dias (2002, p. 66) conceitua Educação Ambiental na Conferência de Tbilisi como:

[...] um processo contínuo no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência de seu ambiente e adquirem o conhecimento, os valores, as habilidades, as experiências e a determinação que os tornem aptos a agir – individual e coletivamente – e resolver os problemas ambientais presentes e futuros (DIAS, 2002, p. 66).

Em 1980, promovido pela UNESCO e pela Organização Nacional de Proteção Ambiental e Conservação da Natureza, foi realizado o Seminário Internacional sobre o Caráter Interdisciplinar da Educação Ambiental no Ensino do 1º e 2º graus, em Budapeste, Hungria (DIAS, 2004).

Todavia, a trajetória da educação ambiental no Brasil manifesta-se com destaque a partir de meados da década de 1980, período em que se iniciou a produção de trabalhos acadêmicos abordando a temática educação ambiental, sem esquecer que isso ocorre simultaneamente com o maior envolvimento da sociedade nessa questão, da mesma forma que o regime político brasileiro encontrava-se em transição, para um regime democrático (GUIMARÃES, 1995). Deste modo, durante esse período, diversos seminários e congressos, em nível nacional e internacional levaram adiante o desenvolvimento da educação ambiental.

A educação ambiental surge como política pública no Brasil por meio da Lei Federal nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, visto que a Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), a inclui como marco da preocupação ambiental no Brasil com dimensão pedagógica, exprimindo, em seu Artigo 2º, inciso X, a necessidade de promover a “educação ambiental a todos os níveis do ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente”.

Em 1981, por meio da Política Nacional de Meio Ambiente, foi estabelecida a inclusão da educação ambiental em todos os níveis de ensino. No Decreto Federal 88.351/83, que regulamenta a Lei n.º 6.938/81, estabeleceu-se que compete às distintas esferas do Poder Público, “orientar a educação, em todos os níveis, para a participação efetiva do cidadão e da comunidade na defesa do meio ambiente, cuidando para que os currículos escolares das diversas matérias obrigatórias complementem o estudo de ecologia”.

Em 1987, a UNESCO organizou em Moscou, na Rússia, a II Conferência Mundial para tratar da educação ambiental. Nesta oportunidade, foram reforçados os princípios propostos na I Conferência de Tbilisi, traçados planos de ação para a década de 1990 e avaliou-se o que foi realizado na década que passou (1977/1987) (GUIMARÃES, 1995, p. 25). Conforme Dias (2004), nesta Conferência, cada país apresentou um documento sobre os avanços da educação ambiental. Porém, o Brasil não apresentou o seu documento oficial.

O relatório da Comissão Brundtland, conhecido também como relatório Nosso Futuro Comum, de 1987, criado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD), foi de suma importância, pois emergiu a partir daí ideias para realização da próxima conferência mundial, conhecida popularmente como Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, conhecida também como Rio+92 ou Eco 92. Em 1987, também ocorreu em Moscou, o Congresso Internacional de Educação e Formação Ambiental, tornando-se importante por discutir a educação ambiental na formação dos profissionais.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 atribui no art. 225, parágrafo 1º, inciso VI, ao Estado o dever de “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Posteriormente, foi criado o Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) e o Fundo Nacional de Meio Ambiente para fortalecer a área ambiental no Governo Federal e promover novos processos educativos. Visto que, desde 1973, essa gestão cabia à Secretaria Especial de Meio Ambiente (BRASIL, 2014, p 11).

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 225, afirma que: “todos têm o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida impondo-se ao poder público e à coletividade, o dever de defendê-lo e preservá-lo, para as presentes e futuras gerações”.

A década de 1990 consubstanciou o marco constitucional com adventos históricos como a Rio 92, realizada em 1992 na cidade do Rio de Janeiro. As ideias relatadas na Rio 92 oportunizaram a educação ambiental obter atenção redobrada, tanto nacional como internacionalmente, e suas convenções internacionais, bem como, um conjunto de leis fundamentais à PNMA. A Agenda 21 foi imprescindível para definição das bases das ações para os governos assumirem em suas políticas nacionais. Neste sentido, foi considerado o principal documento assinado pelos países participantes da Rio 92 (PADUA; SÁ, 2002).

Ainda segundo as autoras, o documento tem sido utilizado no Brasil:

[...] como base para a formulação de políticas públicas de caráter regional e nacional, e para o desenvolvimento de recursos humanos, científicos, tecnológicos e organizacionais, promovendo parcerias entre a sociedade civil organizada e as diversas instâncias do poder público nas áreas consideradas (PADUA; SÁ, 2002, p. 76).

Nesse ínterim, no mesmo evento, foi elaborado por educadores(as) ambientais, jovens e pessoas ligadas ao meio ambiente de vários países do mundo, outro documento que

foi intitulado: Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global<sup>11</sup>, que tinha como um de seus princípios que, a educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou espaço, em seus modos formal, não-formal e informal, promovendo a transformação e a construção da sociedade.

Entre os movimentos sociais importantes no país nos anos de 1990, Gohn (2013, p. 21) é taxativa quando afirma que se devem destacar os movimentos: “dos indígenas, dos funcionários públicos – especialmente das áreas da educação e da saúde, e dos ecólogos”. A partir do trabalho da autora fica evidente, que o movimento dos ecologistas se proliferou após a Conferência Eco 92, dando origem a inúmeras ONGs<sup>12</sup>. Na sequência, Gohn (2013) afirma que as ONGs passaram a ter muito mais importância nos anos de 1990 do que os próprios movimentos sociais, e só após a Eco 92 a questão ambiental passou a ser uma preocupação dos movimentos populares.

Em julho de 1992, o IBAMA instituiu os Núcleos de Educação Ambiental em todas as suas superintendências estaduais, com a finalidade de operacionalizar as ações educativas na gestão ambiental estadual, sendo mais tarde, nesse mesmo ano, criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA) (BRASIL, 2014).

Depois da Rio 92, uma iniciativa significativa para o governo do Brasil, aguardada desde a Conferência de Estocolmo (1972), foi a institucionalização do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA)<sup>13</sup> em dezembro de 1994, sendo este executado pela coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação (MEC). O PRONEA propõe um constante exercício de transversalidade para internalizar a educação ambiental na sociedade como um todo. Nesta perspectiva, o PRONEA previu três componentes: (a) capacitação de gestores e educadores; (b) desenvolvimento de ações educativas; e (c) desenvolvimento de instrumentos e metodologias, contemplando sete linhas de ação: educação ambiental por meio do ensino formal; educação no processo de gestão ambiental;

---

<sup>11</sup> Documento elaborado pelo Fórum Global das Organizações Não Governamentais, na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio de Janeiro, 1992. Disponível em: [http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/Tratado\\_Educacao\\_Ambiental.pdf](http://www.meioambiente.pr.gov.br/arquivos/File/coea/Tratado_Educacao_Ambiental.pdf). Acesso em: 16 set. 2019.

<sup>12</sup> De acordo com Gohn (1997, p. 54), a expressão ONG foi criada pela ONU na década de 1940 para designar entidades não oficiais que recebiam ajuda financeira de órgãos públicos para executar projetos de interesse social, dentro de uma filosofia de trabalho denominada “desenvolvimento de comunidade”. Para a autora, ao contrário de vários outros países da América Latina, a generalização do termo ONGs é um fenômeno recente na história política brasileira. Mas especificamente, podemos datar nos anos 1980 o período de crescimento e expansão no Brasil de entidades que surgiram e se auto identificaram como ONGs (*Ibidem*, p. 59).

<sup>13</sup> Segundo Brasil (2014) a sigla PRONEA é referente ao Programa instituído em 1994, enquanto que a sigla ProNEA refere-se ao Programa instituído em 1999.

campanhas de educação ambiental para usuários de recursos naturais; cooperação com meios de comunicação e comunicadores sociais; articulação e integração comunitária; articulação intra e interinstitucional; rede de centros especializados em educação ambiental em todos os estados (BRASIL, 2014, p. 17).

As discussões sobre o assunto foram se intensificando e a partir dessas reflexões, de onde emerge uma nova perspectiva, para que a sociedade tenha conhecimentos sobre os assuntos ambientais. Neste sentido, as propostas curriculares relacionadas ao meio ambiente foram saindo do papel e começaram a surgir na prática. A partir daí, a dimensão ambiental foi incorporada, principalmente no que se refere aos primeiros anos da educação, buscando relacionar os bens social, ambiental e o econômico.

Em 1995, Mauro Guimarães (1995), em seu livro *A dimensão ambiental na educação*, diagnosticou que é imprescindível incorporar a dimensão ambiental à educação. A partir de então se reconhecia uma indispensável discussão para que os(as) educadores(as) considerassem os motivos que justificam a necessidade de inclusão da educação ambiental nas práticas educativas, proporcionando desse modo, a discussão sobre a questão ambiental e suas implicações na transformação do conhecimento, dos valores e das atitudes, diante de uma nova realidade a ser construída na escola. O autor considera a escola “um lugar privilegiado da reprodução das regras de convívio social para que as gerações futuras se incorporem (harmoniosamente ou não) ao tecido social.” (*ibidem*, 2004, p. 12).

Em 1995, instituiu-se a Câmara Técnica Temporária de Educação Ambiental<sup>3</sup> no Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA). Entretanto, sua primeira reunião foi realizada em junho de 1996. Na ocasião foi discutido o documento intitulado: “Subsídios para a formulação de uma Política Nacional de Educação Ambiental”, elaborado pelo MMA/IBAMA e pelo MEC. Os princípios orientadores deste documento foram a participação, a descentralização, o reconhecimento da pluralidade e diversidade cultural, e a interdisciplinaridade.

Entretanto, ainda eram superficiais as menções à questão ambiental na legislação educacional brasileira. Deste modo, em 20 de dezembro de 1996 foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, nº 9.394/96. A qual insere para o Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, no artigo 32, inciso II, a “compreensão ambiental natural e social do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. E em seu artigo 26, § 1º, afirma que os currículos da educação básica devem abranger, obrigatoriamente, o estudo do “[...]”

conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”.

Decorridos vinte anos da Conferência de Tbilisi, aconteceu no Brasil, em 1997 em Curitiba, a I Conferência Nacional de Educação da Associação Brasileira de Educação, que teve como resultado os vários textos editados que causaram impacto na comunidade acadêmica, dentre eles, o Relatório Levantamento Nacional de Educação Ambiental e a Declaração de Brasília para a Educação Ambiental, que consolida as sugestões de diretrizes políticas para a educação ambiental brasileira (BRANCO; LINARD; SOUSA, 2011).

Visto que a Lei Federal nº 9.394/96 da LDB não faz referência direta à educação ambiental, apenas estabelece que na formação básica do cidadão: deve assegurar-se a compreensão do ambiente natural e social; nos currículos devem ser contemplados a socialização dos saberes do mundo físico e natural; e na Educação Superior deve-se valorizar o conhecimento do ser humano e do meio vivido.

Em 1997, o MEC apresenta a nova proposta curricular conhecida como Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), indicando como um dos objetivos do ensino fundamental que, os alunos sejam capazes de “perceber-se integrantes, dependentes e agente transformadores do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente” (BRASIL a, 1998, p. 7). Deste modo, nos PCNs a educação ambiental aparece como tema a ser trabalhado na transversalidade e na interdisciplinaridade, destarte, não pode se constituir como disciplina autônoma.

Nessa perspectiva, a dimensão ambiental foi incorporada como tema transversal do Meio Ambiente, juntamente com as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, da Saúde e da Orientação Sexual nos currículos básicos do Ensino Fundamental, devendo perpassar todas as disciplinas. Esses temas transversais foram incorporados às áreas já existentes, ou seja, não formam novas áreas, emergindo de forma interdisciplinar, como avanço significativo no processo ensino-aprendizado. Não obstante, percebe-se que nas escolas, o tema meio ambiente comumente permanece sobre a incumbência das disciplinas de Ciências Naturais, Geografia e Biologia, contrariando o que consta nos PCNs.

Os PCNs constituem-se como um subsídio para a escola:

[...] na elaboração do seu projeto educativo, inserindo procedimentos, atitudes e valores no convívio escolar, bem como a necessidade de tratar de alguns temas sociais urgentes, de abrangência nacional, denominados como temas transversais: meio ambiente, ética, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo,

com possibilidade de as escolas e/ou comunidades elegerem outros de importância relevante para sua realidade (BRASIL, 2014, p 18).

Nos PCNs para conteúdos de Meio Ambiente (1998, p. 169)<sup>14</sup>, a solução dos problemas ambientais tem sido considerada cada vez mais urgente para garantir o futuro da humanidade e depende da relação que se estabelece entre sociedade/natureza, tanto na dimensão coletiva quanto na individual. Para o PCN, a principal função de trabalhar com o tema meio ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos a decidir e atuar na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para tanto, é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e aprendizagem de procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação. Gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, participação em pequenas negociações são exemplos de aprendizagem que podem ocorrer na escola (BRASIL b, 1998, p. 187).

No atual Plano Nacional de Educação (PNE) consta que deve ser implementado no Ensino Fundamental e Médio, com a observância dos preceitos da Lei nº 13.005<sup>15</sup>, de 25 de junho de 2014, a qual estabelece no artigo 2º, inciso X, a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”.

Ainda em janeiro de 1997 é instituída a Lei de Águas, da Política Nacional dos Recursos Hídricos, por meio da promulgação da Lei Nacional no 9.433/1997 e cria o Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos. A lei, em seu artigo 2º expõe seus objetivos:

- I - assegurar à atual e às futuras gerações a necessária disponibilidade de água, em padrões de qualidade adequados aos respectivos usos;
- II - a utilização racional e integrada dos recursos hídricos, incluindo o transporte aquaviário, com vistas ao desenvolvimento sustentável;
- III - a prevenção e a defesa contra eventos hidrológicos críticos de origem natural ou decorrentes do uso inadequado dos recursos naturais.
- IV - incentivar e promover a captação, a preservação e o aproveitamento de águas pluviais (BRASIL, 1997).

O texto legal aponta a lei, enquanto política pública de acesso à informação no âmbito da gestão de recursos hídricos, que: a água é um bem de domínio público; que a água é

---

<sup>14</sup> Nos Parâmetros Curriculares Nacionais os conteúdos de Meio Ambiente. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2018.

<sup>15</sup> Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014..Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 04 jan. 2020.

um recurso natural limitado, dotado de valor econômico; que em situações de escassez, o uso prioritário dos recursos hídricos é o consumo humano e a dessedentação de animais; que a gestão dos recursos hídricos deve sempre proporcionar o uso múltiplo das águas<sup>16</sup>; e que a bacia hidrográfica é a unidade territorial para implementação da Política Nacional de Recursos Hídricos e atuação do Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos; e ainda que a gestão dos recursos hídricos deve ser descentralizada e contar com a participação do Poder Público, dos usuários e das comunidades (BRASIL, 1997).

Em 1999, a Diretoria do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) foi criada, vinculada à Secretaria Executiva do Ministério do Meio Ambiente. Em 27 de abril deste ano foi aprovada a Lei nº 9.795/99<sup>17</sup>, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (BRASIL, 2014). Dias (2004, p. 201) afirma que: “o Brasil é o único país da América Latina que possui uma política nacional específica para a educação ambiental, porém de maneira interdisciplinar”. Para o referido autor, as perspectivas são promissoras. Ainda em 1996, incluiu-se no Plano Plurianual (PPA) do Governo Federal (1996-1999), “a promoção da educação ambiental, através da divulgação e uso de conhecimentos sobre tecnologias de gestão sustentáveis de recursos naturais”, embora não se tenha determinado seu correspondente vínculo institucional (BRASIL, 2014).

Segundo Padua e Sá (2002), a educação ambiental vem claramente conquistando reconhecimento, deste modo, a partir da Lei que institui a PNEA, sancionada pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 1999. A referida lei considera a educação ambiental como uma área essencial e permanente em todo processo educacional do país, tanto na educação formal quanto na não-formal. A lei expressa as demandas de vários segmentos da sociedade, já que é o resultado de quase cinco anos de debates e discussões, e mostra um avanço importante que consolida um entendimento amplo da educação ambiental retratado em seus princípios básicos.

Já o PNEA expõe os conceitos para a educação ambiental:

---

<sup>16</sup> Uso múltiplo das águas: promover os usos múltiplos da água, favorecendo sua utilização simultânea para diversas finalidades. Até mesmo em casos de abundância ou situação de abundância relativa, haverá necessidade de enfrentar demandas diversas e potencialmente incompatíveis, levando-se em consideração que os diversos usos possíveis, sem indicação de prioridade, abarcam consumo humano, produção de energia, navegação, irrigação e outros desvios para usos agrícolas, como pesca, atividades de lazer e recreação, produção industrial – desde o consumo embutido em produtos finais até a limpeza de máquinas e locais de fábricas ou a evaporação – e flotação de madeira.

<sup>17</sup> Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9795.htm). Acesso: 21 jun. 2018.

Art. 1 - entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Art. 2 - a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal. (BRASIL, 1999).

A própria Lei, em seu artigo 4º, textualiza que são princípios básicos da educação ambiental:

- I - o enfoque humanista, holístico, democrático e participativo;
- II - a concepção do meio ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência entre o meio natural, o sócio-econômico e o cultural, sob o enfoque da sustentabilidade;
- III - o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade;
- IV - a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais;
- V - a garantia de continuidade e permanência do processo educativo;
- VI - a permanente avaliação crítica do processo educativo;
- VII - a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais;
- VIII - o reconhecimento e o respeito à pluralidade e à diversidade individual e cultural.

Segundo a Lei nº 9.795, outros pontos que merecem atenção especial quanto a educação ambiental, especificamente referentes à proposta dessa pesquisa no ensino médio, encontra-se no artigo 9º, que adverte que a presença no ensino formal da educação especial deve abranger, de modo integrado, os currículos das instituições tanto de ensino público e privado, iniciando-se na educação básica. Como expõem o artigo:

Art. 9º Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:

- I - educação básica:
  - a) educação infantil;
  - b) ensino fundamental e
  - c) ensino médio;
- II - educação superior;
- III - educação especial;
- IV - educação profissional;
- V - educação de jovens e adultos.

O Sistema de Unidade de Conservação (SUNC) foi criado em 2000, pela Lei 9.985/2000, dando novos rumos à política ambiental no país. O SNUC foi concebido de forma a potencializar o papel da Unidade de Conservação. Para isso, o SNUC é gerido pelas três esferas de governo (federal, estadual e municipal). Ainda nesse ano foi lançado o Programa Nacional de Florestas (PNF), por meio do Decreto nº. 3.420/2000, com intuito de

fazer a articulação das políticas públicas para alcançar o desenvolvimento sustentável, fazendo o uso dos recursos ambientais, mas também os conservando. Contudo, a medida tinha o propósito de aumentar a exportação de madeira e as áreas de florestas sustentáveis privadas.

Em 4 de setembro de 2000 foi criada a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS), todavia, sua situação jurídica só foi regularizada no início de 2002. A ANPPAS congrega programas universitários que desenvolvem atividades de pesquisa e formação profissional na pós-graduação de caráter interdisciplinar e que envolvem a interação ambiente e sociedade.

Segundo o site da ANPPAS<sup>18</sup>, participaram de sua criação, na sede do Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental da Universidade de São Paulo - PROCAM/USP - USP:

O Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais da Universidade Estadual de Campinas (NEPAM)/ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); o Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA)/ Universidade Federal do Pará (UFPA); o Centro de Desenvolvimento Sustentável (CDS)/ Universidade de Brasília (UnB); o Programa de Pós Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA)/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); o Programa de Pós - Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas/Universidade Federal de Santa Catarina; o Doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento/Universidade Federal do Paraná; o Programa de Mestrado em Ciência Ambiental (PROCAM) da Universidade de São Paulo (USP) e o Programa Regional de Pós Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA).

Em junho de 2002, a Lei nº 9.795/99 foi regulamentada pelo Decreto nº 4.281/2002<sup>19</sup>. Esses instrumentos legais determinaram os princípios, objetivos e diretrizes da educação ambiental, em consonância com documentos pactuados pela sociedade civil, como o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (1992) e a Carta da Terra (1992) (BRASIL, 2014).

No ano de 2003, segundo BRASIL (2014, p. 65):

Em novembro de 2003, foi realizada a I Conferência Nacional do Meio Ambiente (CNMA), em suas versões adulto e infanto-juvenil. O documento resultante desse encontro contemplou, em um capítulo específico, deliberações para a Educação Ambiental. As demais edições da Conferência Nacional foram realizadas em 2005,

---

<sup>18</sup> São objetivos da ANPPAS incentivar academicamente o estudo, o ensino e a pesquisa de caráter interdisciplinar no âmbito de Ambiente e Sociedade nas suas múltiplas dimensões, promover e incentivar academicamente atividades voltadas ao diálogo e à interação entre diferentes campos do saber permitindo tratar problemas multidimensionais de forma interdisciplinar, promover reuniões científicas, objetivando o intercâmbio de informações entre seus associados e os de associações similares brasileiras, estrangeiras ou internacionais, promover a divulgação de estudos em Ambiente e Sociedade, promovendo publicações, concursos e premiações. Disponível em: <http://www.anppas.org.br>. Acesso em: 28 abr. 2019.

<sup>19</sup>Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4281.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm). Acesso em: 18 maio 2018.

2008 e 2013, e em sua versão Infantojuvenil ocorreram em 2006, 2009 e 2013. Em 2010, foi realizada a Conferência Internacional Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, reunindo aproximadamente 50 países para discutir o tema das Mudanças Ambientais Globais. Pesquisa realizada com os delegados da II CNMA colocou a educação ambiental em primeiro lugar entre os programas mais eficientes do MMA, seguida do Plano de Combate ao Desmatamento da Amazônia Legal.

Destarte, corrobora-se com Branco, Linard e Sousa, (2011) quando afirmam que os governos, setores públicos e privados, as organizações não governamentais e a sociedade civil em geral devem perceber que a educação ambiental e a educação para o desenvolvimento sustentável podem contribuir significativamente, para o desenvolvimento econômico, social e humano. No entanto, para uma maior superação dos impactos negativos impostos às comunidades humanas e aos recursos ambientais não bastam desenvolver uma consciência ambiental, é preciso ocorrer mudanças no modelo de sociedade atualmente vivido pela maioria dos povos do mundo.

A educação ambiental no MEC atuava, portanto, em todos os níveis de ensino formal mantendo ações de formação continuada. A Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental (RUPEA), criada em 2001, fortaleceu a educação ambiental no ensino público superior, por meio da sua inserção nos currículos dos cursos de licenciatura. A Rede tem origem na parceria entre três Instituições de Ensino Superior (IES), a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade de São Paulo (USP). A RUPEA tem como objetivo geral a criação e ampliação de espaços e oportunidades de diálogo entre profissionais e grupos universitários que desenvolvem ações no campo da EA em uma perspectiva convergente, em um cenário caracterizado pela inexistência de canais e instrumentos de intercâmbio e divulgação das experiências de ambientalização da educação superior (RUPEA, 2007, p. 7).

Ao longo do tempo, integraram-se ao núcleo original, outras universidades públicas e privadas, movimento concomitante à consolidação de um conjunto de referenciais que identifica este coletivo como rede, regida por uma Carta de Princípios<sup>20</sup>. Os principais objetivos da RUPEA, constantes de sua Carta de Princípios são:

- reunir, articular, fortalecer e divulgar princípios, iniciativas, reflexões e propostas em educação ambiental comprometidos com a construção de sociedades sustentáveis;
- promover a formação de agentes locais de sustentabilidade socioambiental;
- constituir-se em um fórum permanente de intercâmbio, debate e aprofundamento teórico-metodológico;

---

<sup>20</sup> Ver: <http://www.uefs.br/rupea/carta.htm>

- debater, propor, promover e/ou apoiar políticas públicas, pesquisas, projetos, experiências e outras iniciativas em educação ambiental;
- estabelecer intercâmbios com grupos, redes e instituições de caráter socioambiental e/ou educacional, em especial na perspectiva da interlocução ibero-americana (BRASIL, 2007, p. 7).

O fortalecimento da educação ambiental no ensino público superior ocorreu por meio de pesquisas em parceria, além da RUPEA, também com a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no mapeamento de: “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?” e “Conhecendo os caminhos da educação ambiental nas escolas do Ensino Fundamental a partir do censo escolar”. A educação ambiental passa a fazer parte das Orientações Curriculares do Ensino Médio e dos módulos de educação à distância na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2014).

Em março de 2004 foi criada a Câmara Técnica de Educação, Capacitação, Mobilização Social e Informação em Recursos Hídricos (CTEM), que tem entre suas competências, a proposição de diretrizes, planos e programas voltados a educação e capacitação em recursos hídricos. Em 2004, a mudança ministerial e a consequente criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), permitiu à Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA) maior enraizamento no MEC e junto às redes estaduais e municipais de ensino, passando a atuar de forma integrada a áreas de Diversidade, Educação Escolar Indígena e Educação no Campo. Essa mudança conferiu maior visibilidade à educação ambiental, consolidando a sua vocação transversal (BRASIL, 2014).

Atuando junto aos sistemas de ensino e instituições de ensino superior, a SECAD/MEC apoia ações e projetos de educação ambiental que fortaleçam a PNEA e o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), em sintonia com os princípios e diretrizes do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, da Carta da Terra, da Carta das Responsabilidades Humanas e da Agenda 21 (BRASIL, 2018).

Em 2004 tem início um novo Plano Plurianual, o PPA 2004-2007. Em função das novas diretrizes apresentadas pelo ProNEA, o Programa 0052 é reformulado, sendo intitulado Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis. O governo federal inicia 2012 com novo PPA, cujo princípio é a integração entre as diversas políticas setoriais e temáticas. Nesse contexto, a educação ambiental se insere no programa intitulado Licenciamento e Qualidade Ambiental, por meio do Objetivo de: “Promover a educação ambiental integrada às políticas e

programas socioambientais: contribuindo para a construção de sociedades sustentáveis”, bem como com iniciativas transversais a outros programas (BRASIL, 2014).

Nesse contexto, gradativamente, várias instituições se dedicaram a pesquisas com a temática ambiental no Brasil, ocasionando um crescimento nos estudos dedicados aos temas ambientais realizados por diferentes Programas de Pós-Graduação e Graduação, Centros de Pesquisa ou Organizações Não Governamentais (ONG's).

Deste modo, Guimarães (2004) se manifesta sobre o papel emancipatório da educação ambiental ao considerar que, a transformação da sociedade é causa e consequência da transformação de cada indivíduo, sendo a sociedade preenchida por relações de poder e dominação, que aqui se tornam propositadamente explícita no processo pedagógico, mobilizador da percepção das diferenças ideológicas e dos conflitos de interesse que permeiam a sociedade. O autor na mesma obra, afirma que a perspectiva pedagógica que sempre o motiva é a progressista, notadamente a pedagogia de Paulo Freire, pois o referido autor sempre criticou os limites da educação tradicional e conservador para a transformação da sociedade, particularmente a sua vertente pedagógica liberal.

Coaduno com os documentos de referência para o fortalecimento da política e Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), quando esta apresenta que o caráter interdisciplinar da educação ambiental pode contribuir nas articulações entre os interesses próprios a cada segmento, setor ou região, até porque a construção de conteúdos formativos ou de capacitação devem dialogar com a realidade, as demandas e as carências específicas de cada elo desta cadeia produtiva (BRASIL, 2014, p. 110).

Em 2007, no governo Luís Inácio Lula da Silva<sup>21</sup>, ocorreram mudanças na estrutura da gestão florestal brasileira, com a criação do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), por meio da Lei nº. 11.516/2007. A partir dessa lei o IBAMA fica responsável com o licenciamento e a fiscalização e ICMBio com a gestão das Unidades de conservação (BRASIL, 2007).

No ano de 2009 foi estabelecida a Lei nº. 12.187/2009 que institui a Política Nacional de Mudanças Climáticas (PNMC). A referida Lei, em seu art. 12, destinava que o país adotará, como compromisso nacional, ações de mitigação das emissões de gases de efeito estufa proveniente do desmatamento e queimadas na Amazônia, com vistas em reduzir entre 36,1% (trinta e seis inteiros e um décimo por cento) e 38,9% (trinta e oito inteiros e nove décimos por cento) suas emissões projetadas até 2020.

---

<sup>21</sup> Luiz Inácio Lula da Silva e do Partido dos Trabalhadores (PT) e esteve à frente da Presidência da República do Brasil, no período de 2003 a 2010.

Medidas fundamentais para o avanço das políticas públicas ambientais aconteceram nesse período, dentre eles a Política Nacional de Resíduos Sólidos, instituída pela Lei n.º 12.305/2010. Conforme determina a Lei os municípios brasileiros devem elaborar e entregar seus respectivos Planos de Gerenciamento de Resíduos Sólidos até 2012, impondo a erradicação dos “chamados” lixões até o ano de 2014. Desse modo, a lei serve como instrumento para orientar as ações estratégicas na área ambiental, alcançando resultados significativos para o desenvolvimento ambientalmente sustentável e socialmente justo (BRASIL, 2012).

Os estudos acerca dos resíduos sólidos decorrentes do consumismo são vastos, um deles foi elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), conhecido como Plano Nacional de Resíduos Sólidos: diagnóstico dos resíduos urbanos, agrosilvopastoris e a questão dos catadores, que destacou:

A geração de resíduos sólidos urbanos tende a aumentar não apenas com o aumento da população, mas também com o aumento da renda, principalmente quando estratos da população que tinham acesso muito restrito a produtos industrializados e embalados ganham poder de compra. O aumento do consumo devido à melhora da qualidade de vida impõe desafios à gestão da disposição dos resíduos decorrentes desse consumo, assim como instiga um novo paradigma de economia, onde a redução de materiais está no foco, assim como a escolha de materiais recicláveis e cujo ciclo de vida tem menor impacto ambiental. Nesse sentido, a aprovação da Lei 12.305/2010 ocorre em um momento crítico do desenvolvimento brasileiro (BRASIL, 2012, p. 13 e 14).

O Brasil, após vinte anos da Rio 92, volta a sediar em junho de 2012, no Rio de Janeiro, as Organizações das Nações Unidas (ONU) sobre Desenvolvimento Sustentável, também conhecida como Rio 2012, ou Rio + 20. O objetivo central da Conferência foi fortalecer o compromisso dos Estados em relação ao desenvolvimento sustentável, bem como constatar os progressos alcançados, e complementar as discussões sobre meio ambiente.

Outras ações importantes foram àquelas ligadas à transversalização e estruturação da educação ambiental em outras políticas públicas e temáticas, a exemplo:

Da Estratégia Nacional de Educação Ambiental e Comunicação em Unidades de Conservação (ENCEA); o Programa de Educação Ambiental e Mobilização Social em Saneamento (PEAMSS); o Programa de Educação Ambiental e Agricultura Familiar (PEAAF); a Estratégia de Educação Ambiental e Comunicação Social na Gestão de Resíduos Sólidos (EDUCARES) e o fortalecimento do componente de educação ambiental no âmbito do Sistema Nacional de Gerenciamento de Recursos Hídricos (SINGREH); e o Programa Juventude e Meio Ambiente, demanda da sociedade civil durante as conferências nacionais Infância e Juventude pelo Meio Ambiente e resultado de consulta pública, realizada em 2013 (BRASIL, 2014, p. 21).

Foi notório observar que no governo Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff, o país se destacou mundialmente pela demonstração e disposição em melhorar a relação de suas ações com o meio ambiente.

Conforme Barbosa (2018), desde o Golpe de 2016<sup>22</sup> no Brasil vem ocorrendo diariamente diversos cortes orçamentários, como também extinguindo vários programas voltados ao meio ambiente, desenvolvimento, educação e agricultura familiar camponesa. Deste modo, o golpe de 2016 inaugurou uma nova fase para as questões ambientais e a concentração de terras no Brasil, a segunda fase do pós-neoliberal, com o golpe iniciou um conjunto de medidas nefastas pelo governo golpista nos diversos setores que compõem a sociedade brasileira (SOUSA, 2018).

Ainda segundo Sousa (2018), o Brasil agrário também não está distante desses ataques. Portanto, essa fase foi preocupante, haja vista que pouco se fez para resolver a questão agrária nos últimos tempos. Os movimentos sociais e entidades de representações camponesas estão na atual conjuntura procurando saídas para manter viva a luta por Reforma Agrária em um contexto de eleições presidenciais de 2018.

Segundo Cunha (2019), o governo de Luís Inácio Lula da Silva implementou a Política de Regularização Fundiária da Amazônia (PRFA), conhecida como Programa Terra Legal, criado pela Lei Federal nº 11.952/2009, em caráter extraordinário, visando à titulação de ocupações irregulares feitas por pessoas físicas em terras federais, mediante:

- (i) a área máxima regularizável era de 1.500 ha.;
- (ii) somente as ocupações anteriores a 1º de dezembro de 2004;
- (iii) o ocupante não poderia ser proprietário de imóvel rural, deveria manter cultura efetiva e conservar o meio ambiente.

Entretanto, ainda Segundo o autor, a PRFA foi acusada de legalizar a grilagem de terras<sup>23</sup>, de ser um vetor de concentração de milhões de hectares nas mãos de poucos e contribuir com o aumento do desmatamento, porque as pequenas áreas tituladas poderiam ser adquiridas pelos capitalistas agrários. Por outro lado, havia entendimentos de que atenderia

---

<sup>22</sup> Dilma Vana Rousseff, também é do PT, sucedeu Lula, ocupando a Presidência de 2011 a 2016, contudo, não concluiu o mandato, pois sofreu impeachment, golpe de 2016, sob alegação parlamentar de ter irregularidades na condução da política fiscal. Dilma Vana Rousseff foi retirada do poder e quem assumiu foi seu vice Michel Temer.

<sup>23</sup> O termo “grilagem de terras” é uma expressão já consagrada no Brasil que vem da prática recorrente à época onde os grileiros colocavam documentos falsificados em gavetas com grilos para que secretem substâncias sobre as folhas de papel, dando aos documentos a aparência de antigos.

um grupo excluído de pequenos produtores e ocupantes legítimos, teria potencial de reduzir o desmatamento.

Entre 2016 e 2017, o presidente Michel Temer atendeu aos interesses da bancada ruralista, editando a Lei Federal nº 13.465/2017 e alterando a PRFA. Jair Bolsonaro ganhou as eleições presidenciais em 2018 e a partir de 1º de janeiro de 2019 assume a presidência com o lema “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. O presidenciável da República, político de extrema direita, além de promover discursos antidemocráticos, enaltece a tortura como solução para os dilemas da política. Deve-se destacar, em seu governo relação das regularizações de ocupações não autorizadas em terras públicas da Amazônia, criada no governo Lula da Silva (2003-2011), alterada no governo Michel Temer (2016-2018) e, considerando o perfil autoritário e ideológico de Bolsonaro, traça algumas projeções para seu governo (CUNHA, 2019).

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2015), o uso intensivo dos agrotóxicos está associado a agravos à saúde da população, tanto dos consumidores dos alimentos, quanto dos trabalhadores que lidam diretamente com os produtos, à contaminação de alimentos e à degradação do meio ambiente. Em editorial de agosto de 2019, no oitavo mês do mandato do Jair Messias Bolsonaro, o jornal *Brasil de Fato*, um jornal com uma visão popular do Brasil e do mundo, apresenta uma pesquisa sobre o uso de agrotóxicos e realiza uma crítica ao presidente:

Aproximadamente três milhões de toneladas de agrotóxicos são utilizados anualmente em todo o mundo. Somente em 2017, cerca de 1,2 milhão de toneladas das substâncias consideradas “altamente perigosas” pela Rede de Ação contra Agrotóxicos (Pesticide Action Network - PAN) foram aplicadas em cultivos em países de baixa e média renda, com um valor de mercado de cerca de US\$ 13 bilhões (R\$ 54,2 bilhões). [...] De acordo com o estudo da Public Eye, a Syngenta é a principal vendedora de agrotóxicos no território brasileiro, considerado o maior consumidor mundial dos agrotóxicos mais perigosos. A fabricante dos pesticidas detém 18% do mercado nacional, com vendas que, em 2017, atingiram US\$ 1,6 bilhão (R\$ 6,6 bilhões). Em 2017, cerca de 370 mil toneladas de agrotóxicos altamente perigosos foram pulverizados em plantações no país, o equivalente a aproximadamente 20% do uso mundial. [...] Dos 120 ingredientes ativos de agrotóxicos produzidos pela empresa Syngenta, por exemplo, 51 não estão autorizados em seu país de origem, a Suíça. Outros 16 deles foram banidos devido ao impacto à saúde humana e ao meio ambiente. [...] Um terço dos 290 agrotóxicos liberados apenas nos oito primeiros meses de governo Bolsonaro, são proibidos no continente europeu (BRASIL DE FATO, 2019a).

A partir de julho de 2019, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) adota a nova classificação de agrotóxicos, que conforme a classificação, aderida pelo IBGE (2015), quanto ao potencial de periculosidade ambiental de um agrotóxico obedece à seguinte

gradação: (i) Classe I – produto altamente perigoso; (ii) Classe II – produto muito perigoso; (iii) Classe III – produto perigoso; e (iv) Classe IV – produto pouco perigoso. Agora a sistematização dos produtos passou a ter cinco divisões conforme a Resolução da Diretoria Colegiada da Agência Nacional de Vigilância Sanitária, de acordo com o deliberado em reunião realizada em 23 de julho de 2019: I - Categoria 1: Produto Extremamente Tóxico - faixa vermelha; II - Categoria 2: Produto Altamente Tóxico - faixa vermelha; III - Categoria 3: Produto Moderadamente Tóxico - faixa amarela; IV - Categoria 4: Produto Pouco Tóxico - faixa azul; V - Categoria 5: Produto Improvável de Causar Dano Agudo - faixa azul; e VI - Não Classificado - Produto Não Classificado - faixa verde.

Segundo o Jornal Brasil de Fato (2019b), essa nova classificação é uma evidência inquestionável sobre o abrandamento da legislação, pois, antes da mudança, 800 agrotóxicos, em média, pertenciam à categoria “extremamente tóxicos”, em um universo de cerca de 2300 – aproximadamente 34,7%. Com a tabela de 2019, classifica apenas 43 como "extremamente tóxicos", o que equivale a 2,2% dos 1924 produtos analisados. Desse modo, pelas novas normas, agroquímicos antes considerados “altamente tóxicos”, podem passar para toxicidade moderada, enquanto os “pouco tóxicos” ficam liberados de classificação, ou seja, não apresentarão advertências no rótulo para o consumidor.

## **2.2 Educação ambiental e suas concepções**

A preocupação com a crise na relação entre a sociedade e a natureza que o mundo enfrenta, e que logo pode se tornar algo irreversível tem potencializado a emergência da educação ambiental. Deste modo, os diferentes autores(as)/pesquisadores(as)/educadores(as) de áreas diversificadas buscam elaborar abordagens pedagógicas e estratégias capazes de fornecer conhecimentos para otimizar a utilização dos recursos ambientais e, conseqüentemente, a busca pela sustentabilidade. Segundo Rodriguez e Silva (2016, p. 176), a educação tem um papel importante na tomada de consciência a respeito do posicionamento e da atuação do ser humano em relação aos recursos ambientais.

A educação ambiental surge como uma necessidade no processo de salvar a humanidade de seu próprio desaparecimento e de ultrapassar a crise ambiental contemporânea. É um dos meios para se adquirir as atitudes, as técnicas e os conceitos necessários à construção de uma nova forma de adaptação cultural aos sistemas ambientais. É, também, um elemento decisivo na transição para uma nova fase ecológica, que permita ultrapassar a crise atual, através da qual seja transmitido um novo estilo de vida e que se mudem, profunda e progressivamente, as escalas dos

valores e as atitudes dominantes na sociedade atual (RODRIGUEZ; SILVA, 2016 p. 176).

Dada à relevância que assume a educação ambiental é notório observar diferentes concepções de acordo com os distintos interesses. Conforme Silva, Rabelo e Rodriguez (2011 p. 19), apesar das diferentes definições, os estudos da área concordam que o conceito de educação ambiental “é um processo de aprendizagem que envolve a interação do homem com o ambiente em seus diferentes níveis”.

Portanto, pode-se afirmar que independente da abordagem utilizada acerca da educação ambiental, todas englobam, sem dúvida, a exploração ilimitada da natureza pelo homem, ocasionando degradação permanente do meio ambiente e dos ecossistemas. No entanto, ressalta-se, que é necessária uma abordagem de caráter interdisciplinar, a fim de aprofundar a reflexão e a prática em torno da degradação permanente do meio ambiente e do seu ecossistema<sup>24</sup>.

Na Conferência de Tbilisi, a educação ambiental foi definida como:

Um processo de reconhecimento de valores e clarificações de conceitos, objetivando o desenvolvimento das habilidades e modificando as atitudes em relação ao meio, para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos. A educação ambiental também está relacionada com a prática das tomadas de decisões e a ética que conduzem para a melhora da qualidade de vida (SATO, 2002, p. 23-24).

Quando se falam em políticas públicas, no Brasil os documentos tais como Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (BRASIL, 1999), o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) (BRASIL, 2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012) tratam sobre a educação ambiental em termos específicos e sobre a sua implementação no ambiente escolar.

O presente estudo entende o conceito de educação ambiental como representação social, e adota-se a definição de acordo com a Lei 9.795, de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental, que insere no seu artigo 1º: "entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores

---

<sup>24</sup> No Dicionário da Educação do Campo Monteiro (2012) destacou ecossistema da seguinte forma: os ecossistemas têm uma estrutura composta por fatores abióticos: radiação solar, temperatura, água e nutrientes; e por fatores bióticos: organismos vivos que interagem no ambiente. A interação entre os fatores abióticos determina a biodiversidade dos ecossistemas, ou seja, as comunidades de organismos vivos. As interações dinâmicas entre os componentes estruturais determinam o funcionamento dos ecossistemas. É importante perceber a diversidade de espécies que interagem nos ecossistemas, plantas, insetos, microrganismos, pequenos e grandes animais (MONTEIRO, 2012, p. 68).

sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade".

No Programa Nacional de Educação Ambiental, a educação ambiental deve se pautar por uma abordagem sistêmica, capaz de integrar os múltiplos aspectos da problemática ambiental contemporânea. Essa abordagem deve reconhecer o conjunto das inter-relações e as múltiplas determinações dinâmicas entre os âmbitos naturais, culturais, históricos, sociais, econômicos e políticos. Mas até para uma abordagem sistêmica, a educação ambiental exige a perspectiva da complexidade, que implica em que no mundo interagem diferentes níveis da realidade (objetiva, física, abstrata, cultural, afetiva) e se constroem diferentes olhares, decorrentes das diferentes culturas e trajetórias individuais e coletivas (BRASIL, 2014, p. 24).

A fim de regulamentar a prática da educação ambiental nas escolas, em 2012 foi estabelecida as "Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental". A definição de educação ambiental de acordo com Art. 1º, inciso II das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental é:

A educação ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012).

Para Guimarães (1995), a educação ambiental é um campo de conhecimento em construção e que se desenvolve na prática cotidiana dos que realizam o processo educativo. Assim, a educação ambiental para Boff (2004) apresenta-se como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais com os recursos naturais.

Nesse sentido, Silva, Rabelo e Rodriguez (2011 p. 19) acrescentam que a educação ambiental é considerada um dos meios de aquisição de atitudes, conceitos e técnicas necessários, para construir uma nova forma de adaptação cultural para os sistemas ambientais. É fundamental na transição para uma nova fase, que permite ultrapassar a atual crise, resultando em um novo modo de vida, mudando profunda e progressivamente para novas escolas de valores e atitudes na sociedade de hoje.

Para os referidos autores devem-se incluir uma articulação entre o pensamento sustentabilidade e o pensamento ambiental na aplicabilidade da educação ambiental, considerando os seguintes aspectos:

- Deve compreender as propriedades das diferentes categorias de sistemas ambientais, nomeadamente de sistemas ambientais naturais (ecossistemas geossistemas) para atender como são estruturadas, organizadas e construídas as sociedades humanas.
- Permitir a integração entre o pensamento sustentabilista e o ambiental, considerando a sustentabilidade como uma propriedade emergente de sistemas complexos e supercomplexos. Seria então possível construir cenários diferenciados à conquistas da sustentabilidade em contextos particulares.
- Verificar como é incorporada a dimensão ambiental e sustentabilidade nos processos educacionais, com base no padrão de desenvolvimento que se deseja construir.
- Procurar uma mentalidade ambiental e sustentabilista, não de modo linear, mas sim adaptada às circunstâncias históricas e geográficas concretas.
- Entender a educação como um mecanismo de adaptação cultural e de responsabilidade na formação da cultura ambiental originada no saber, como uma ética ambiental e uma capacidade de gestão efetiva (SILVA; RABELO; RODRIGUEZ, 2011 p. 19).

Na área educacional, as discussões de temas como educação sexual, drogas, trânsito, religiosa, território, cultura e ambiental é imprescindível, portanto, tornou-se a educação um conceito fundamental, para repensar as práticas educativas existentes atualmente e que inclui as questões relacionadas com o meio ambiente. O Parâmetro Curricular Meio Ambiente, um dos temas transversais a ser trabalhado na educação formal, afirma a educação ambiental como elemento indispensável para a transformação da consciência ambiental (ANDRADE, 2012).

Segundo Guimarães (1995, p. 28), pode-se perceber que:

A educação ambiental vem sendo definida como eminentemente interdisciplinar, orientada para a resolução de problemas locais. É participativa, comunitária, criativa e valoriza a ação. É uma educação crítica da realidade vivenciada, formadora da cidadania. É transformadora de valores e atitudes através da construção de novos hábitos e conhecimentos, criadora de uma nova ética, sensibilizadora e conscientizadora para as relações integradas ser humano\sociedade\natureza objetivando o equilíbrio local e global, como forma de obtenção da melhoria da qualidade de todos os níveis de vida.

Diante da fragilidade da sociedade e da dificuldade de construir uma educação baseada na ética planetária, apontou-se a criação do conceito de educação ambiental, no sentido de chamar atenção para a necessidade do desenvolvimento da consciência crítica da sociedade em relação ao meio ambiente e aos seus aspectos socioculturais, econômicos, políticos, científicos, tecnológicos, ecológicos e éticos (BOFF, 2004). Em conformidade com os estudos de Dias (2004, p. 83):

A educação ambiental acabara de estabelecer um conjunto de elementos que seriam capazes de compor um processo através do qual o ser humano pudesse, de forma nítida, reflexiva e crítica, os mecanismos sociais, políticos e econômicos que estavam estabelecendo uma nova dinâmica global, preparando-os para o exercício pleno, responsável e consciente dos seus direitos de cidadão, por meio dos diversos canais de participação comunitária, em busca da melhoria de sua qualidade de vida e, em última análise, da qualidade da experiência humana.

Rodrigues; Rabelo e Silva (2011, p. 19) descrevem que, a educação ambiental é pensada a partir de quatro diferentes conceitos políticos e filosóficos. Essas visões são sustentadas a partir da percepção da realidade de diversos sujeitos sociais. Os diferentes conceitos de educação ambiental propostos são estes: educação ambiental tecnicista, educação ambiental comportamental, educação ambiental ética e educação ambiental ético-social. Para Dias (2004), a educação ambiental é um processo por meio do qual as pessoas aprendam como funciona o ambiente, como dependemos dele, como o afetamos e como promovemos a sua sustentabilidade.

Em conformidade com os estudos de Branco, Linard e Sousa, (2011), a educação ambiental, assim como a educação básica, deve começar em casa e extrapolar os muros; gerar conhecimento local, regional e global e envolver toda a comunidade. No entanto, apesar das tentativas e esforços de introduzir a educação ambiental nos diferentes níveis escolares, essa ideia não tem alcançado o êxito desejável. A deficiência se apresenta desde as séries iniciais até o nível superior, uma vez que a maioria dos cursos não trabalha a temática, fato que reflete negativamente perante a necessidade de que os futuros profissionais contribuam mais eficazmente para a preservação do meio ambiente (BRANCO; LINARD; SOUSA, 2011).

Após o estudo em campo foi possível perceber como o conceito de educação ambiental é apropriado pelos sujeitos sociais da Escola do Campo Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor). Nesse sentido, a educação ambiental é um mecanismo interdisciplinar de educação formal e informal, que ajuda as comunidades rurais a conviverem de forma mais harmoniosa com seus recursos ambientais. A educação ambiental na Escola do Campo Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor) deve ser direcionada, tanto a seus sujeitos sociais, como aos visitantes das instituições parceiras. Sua aplicabilidade pode ser por meio de atividades curriculares, ou de maneira informal, com ações na comunidade e em seu entorno que enriqueçam os saberes culturais e possibilitem uma melhor relação com a natureza.

Deste modo, é importante destacar que é necessário que os docentes do ensino médio tenham em sua *práxis* de educação ambiental estratégias que possam contribuir significativamente no aprendizado dos educandos de uma escola do campo. Para que os educadores(as) desenvolvam ações construtivistas de aprendizagem, é necessário se conhecer

as contradições existentes na realidade, para que o processo de educação ambiental seja associado a atitude reflexiva com ações, a teoria com a prática.

### 2.3 Interdisciplinaridade na Educação Ambiental

A importância da realização de estudos interdisciplinares, com o propósito de promover a interação entre os conhecimentos científicos e os tradicionais, é urgente e necessário. Nesse contexto, as escolas do campo, apesar dos obstáculos que lhe são impostos, exercitam formas alternativas de inter-relações efetivas, práticas e aplicadas, nas diferentes disciplinas em busca de concretizar a interdisciplinaridade.

Assim, por meio da educação voltada à realidade camponesa, acredita-se que a interdisciplinaridade seja o caminho mais importante do processo educativo para a educação ambiental. De acordo com Fazenda (1999), a interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália em meados da década de 1960, enquanto campo de estudo e ação, como resposta aos movimentos estudantis franceses de cunho marxista que buscavam um ensino engajado em questões de ordem política, social e econômica. Acreditava-se que as disciplinas, de forma isolada impossibilitavam a solução de problemáticas complexas.

A partir de então ocorriam no Brasil, desde o final da década de 1960, de maneira não sistematizada, as discussões sobre a interdisciplinaridade. Para Fazenda (2008), no contexto brasileiro, a motivação para começar a se falar do tema foi decorrente de um modismo na área de educação. Ao que é perceptível, Hilton Japiassu, com a publicação do livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber* (1976), foi considerado o precursor no Brasil, a desenvolver uma produção significativa sobre interdisciplinaridade. O referido livro baseou-se em sua tese de doutorado, defendida na França no período de maior efervescência da interdisciplinaridade naquele local.

[...] a interdisciplinaridade não é apenas um *conceito teórico*. Cada vez mais parece impor-se como uma *prática* [...] é fundamentalmente uma atitude de espírito, feita de curiosidade, de abertura, de sentido da descoberta, de desejo de enriquecer-se com novos enfoques [...]. Enquanto prática individual, a interdisciplinaridade não pode ser aprendida, apenas *exercida* (JAPIASSU, 1976, p. 82).

No entanto, também é prática coletiva, onde se expressa com atitude de abertura ao diálogo com outras disciplinas (*ibidem*). Destaca-se também a autora Ivani Fazenda, com sua dissertação de mestrado concluída em 1978, a qual estudou a relação entre interdisciplinaridade e educação. A vasta contribuição dessa autora levou a publicação de

diversos livros sobre a interdisciplinaridade no ensino, algumas delas de grande relevância para o presente estudo (FAZENDA, 1999 e 2008).

A interdisciplinaridade, para Fazenda (1999), se configura como meio de auto renovação, como forma de cooperação e coordenação crescente entre as disciplinas. Também permite mudanças no campo do conhecimento, da metodologia e da prática, possibilitando novos questionamentos, novas necessidades e novas descobertas para uma vida mais humana.

Pombo (2005, p. 6) afirma que a interdisciplinaridade é “uma tentativa de romper o caráter estanque das disciplinas. Mas, que essa tentativa se pode fazer em diferentes níveis, em diferentes graus”. Para a referida autora, o primeiro nível se dá a justaposição do paralelismo, em que as várias disciplinas estabeleceram umas com as outras, e que apesar de se tocar, não se interagem. No segundo nível, as disciplinas interacionam-se umas com as outras. Em um terceiro nível, elas ultrapassam as barreiras que as afastavam, fundem-se e transcendem (POMBO, 2005).

Após uma ampla revisão histórico-crítica dos estudos clássicos sobre interdisciplinaridade, Ivani Fazenda (1998) conclui que há três momentos distintos na história. O primeiro, na década de 70, onde se destacam os trabalhos de natureza filosófica; na década de 80, a diretriz mais marcante foram os estudos de sociologia e a década de 90, destacou-se com um projeto antropológico para a educação.

Para Maingain e Dufour (2002, p. 69), a interdisciplinaridade constitui-se de: “[...] uma verdadeira interação entre duas ou mais disciplinas, a que vai além de uma justaposição de ponto de vista. Sob este aspecto, ela caracteriza-se como uma prática integradora, com vista à abordagem de certos problemas na sua particularidade”. Fazenda (2008), em seus estudos, defende a interdisciplinaridade como interação entre duas ou mais disciplinas. Afirma ainda que é um conceito amplo e, portanto, não suficiente para fundamentar práticas interdisciplinares.

Costa e Loureiro compreendem a interdisciplinaridade:

Como esse processo aberto, pessoal e coletivo, de construção do conhecimento pelo diálogo e aproximação entre ciências e saberes, que permita a apreensão da totalidade social, sem, contudo, idealizar o todo ou “misturar” teorias e metodologias que não são compatíveis do ponto de vista ontológico (da constituição do ser social) (COSTA; LOUREIRO, 2015, p. 697).

Neste sentido, Pombo tem se debruçado sobre a interdisciplinaridade tentando criar uma definição coerente e sólida. No entanto, como a própria autora constata, este termo está sendo banalizado, quando aplicado “[...] a um conjunto muito heterogêneo de situações e

experiências. E esta utilização excessiva, gasta a palavra, esvazia-a, tira-lhe o sentido” (POMBO, 2005, p. 5).

A interdisciplinaridade, assim vista, representa uma forma de oposição ao saber especializado. Ou seja, significa o desejável e necessário estabelecimento de convivência entre disciplinas que não se negam, mas que oferecem ferramentas para solucionar problemáticas, que de forma isoladas não conseguiriam.

Por isso, entendemos o seguinte: cada disciplina precisa ser analisada não apenas no lugar que ocupa ou ocuparia (...), mas nos saberes que contemplam, nos conceitos enunciados e no movimento que esses saberes engendram, próprios de seu *locus* de cientificidade. Essa cientificidade, é originada das disciplinas, ganha status de interdisciplinar no momento em que obriga o professor (a) [ou pesquisadores (as)] a rever suas práticas e a redescobrir seus talentos, no momento em que ao movimento da disciplina seu próprio movimento for incorporado (FAZENDA, 2008, p. 16)

Para melhor entender o conceito de interdisciplinaridade, julga-se necessário, inicialmente, conhecer a raiz epistemológica dessa palavra, ou seja, conhecer os temas aparentados que também possuem em sua raiz a palavra disciplina: pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Segundo Pombo (2005), diversos autores sentem-se perdidos no conjunto destas quatro palavras.

As suas fronteiras não estão estabelecidas, nem para aqueles que as usam, nem para aqueles que as estudam, nem para aqueles que as procuram definir. Há qualquer coisa estranha nesta família de palavras. Uma vez são usadas umas, outras vezes outras. Há pessoas que gostam mais de uma e a usam em todas as circunstâncias, outras mais de outras. Como se fosse uma questão de gostar ou não gostar. Mas é assim que as coisas funcionam (*ibidem*, p. 4).

Deste modo, torna-se imprescindível tecer um diálogo com Olga Pombo, pois a autora aponta definição da família de palavras a que a interdisciplinaridade pertence:

[...] por detrás destas quatro palavras, multi, pluri, inter e transdisciplinaridade, está uma mesma raiz – a palavra *disciplina*. Ela está sempre presente em cada uma delas. O que nos permite concluir que todas elas tratam de qualquer coisa que tem a ver com as disciplinas. Disciplinas que se pretendem juntar: *multi*, *pluri*, a ideia é a mesma: *juntar* muitas, pô-las *ao lado* uma das outras. Ou então articular, pô-las *inter*, em inter-relação, estabelecer entre elas uma *ação recíproca*. O sufixo *trans* supõe um *ir além*, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina (*ibidem*, p. 5).

Após apresentação dos distintos níveis de integração realizáveis entre as disciplinas, Japiassu (1976, p. 81) aponta dois tipos dentro da interdisciplinaridade:

O primeiro receberá o nome de *interdisciplinaridade linear* ou *cruzada*. Trata-se apenas de uma forma mais elaborada de pluridisciplinaridade. As disciplinas permutam informações. Contudo, nessa troca não há reciprocidade. E a cooperação propriamente metodológica é praticamente nula. As disciplinas que fornecem informações a outra, o fazem a título de disciplinas “auxiliares”, permanecendo, relativamente a ela, numa situação de dependência ou de subordinação. O segundo tipo recebe o nome de *interdisciplinaridade “estrutural”*. Ao entrar no processo interativo, duas ou mais disciplinas ingressam ao mesmo tempo, num diálogo em pé de igualdade. Não há supremacia de uma sobre as demais. As trocas são recíprocas. O enriquecimento é mútuo. São colocados em comum não somente os axiomas e os conceitos fundamentais, mas os próprios métodos. Entre elas há uma espécie de fecundação recíproca. Fecundação esta que dá origem, quase sempre, a uma nova disciplina: bioquímica, geopolítica, psicossociologia, biofísica etc. Trata-se de um tipo de interdisciplinaridade que não se efetua por simples adição nem tão pouco por mistura.

Neste trabalho, a interdisciplinaridade será conceituada como uma forma de integração entre os componentes distintos das várias disciplinas, conduzindo ao novo conhecimento que não seria possível se não fosse esta integração. No entanto, será usado de forma abrangente o termo interdisciplinaridade, por ter se popularizado na academia. Assim, a interdisciplinaridade pode ser entendida aqui, como uma perspectiva de trabalho pedagógico que possibilita a interação entre os conhecimentos científicos e/ou os conhecimentos tradicionais, o diálogo entre as distintas áreas do conhecimento, bem como os diversos tópicos que compõem o currículo escolar, de modo que potencialize, qualifique e contextualize os processos de ensino e aprendizagem da comunidade escolar.

Ainda sobre interdisciplinaridade, os PCN’s relatam que:

A interdisciplinaridade supõem um eixo integrador, que pode ser objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores (as) e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários (BRASIL, 2002, p. 88-89).

A educação ambiental na escola constitui um tema bastante propício para trabalhar associando-o ao conceito da interdisciplinaridade<sup>25</sup>. Para Maingain e Dufour (2002), espera-se que a partir da prática interdisciplinar o(a) aluno(a) possa desenvolver “[...] a aptidão para representar uma problemática, recorrendo, consoante os casos, a diversos pontos de vista, a diversas experiências de vida ou a diversas disciplinas.” (*ibidem*, p. 75).

---

<sup>25</sup> Não raro nos meios pedagógicos são utilizados frequentemente, sem verdadeiramente os distinguir, os temas aparentados de pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade (MAINGAIN; DUFOUR, 2002). No entanto, existem diferentes conceitos que, por serem conexos, não são idênticos.

Em 1977, na Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental de Tbilisi, na Geórgia, definiram-se os objetivos da educação ambiental e a interdisciplinaridade foi indicado como um dos eixos fundamentais para conseguir atingi-los. A Conferência destacou a educação ambiental como: “uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente por intermédio de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade” (BRASIL b, 1998, p. 229). Ainda segundo o PCN sobre a Conferência em Tbilisi, como princípios da educação ambiental a ser desenvolvida nas escolas: “aplicar um enfoque interdisciplinar, aproveitando o conteúdo específico de cada área, de modo que se consiga uma perspectiva global da questão ambiental” (*ibidem*, 1998, p. 231).

Costa; Loureiro (2015, p. 694) chamam atenção para várias leis e documentos normativos que defendem o caráter interdisciplinar da educação ambiental, dentre os quais estão: a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA); a Lei n. 9795/99 que afirma, em seu artigo 4º, que são princípios desta a perspectiva multi, inter e transdisciplinar; os Parâmetros Curriculares Nacionais, como uma temática transversal e interdisciplinar, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental, publicadas em 2012.

Recomendada por todas as conferências internacionais, exigida pela Constituição e declarada por todas as instâncias de poder, a educação ambiental pode levar a mudanças de comportamento pessoal e coletivo e a aquisição de atitudes e valores de cidadania com grandes benefícios sociais. Isso implica transformações profundas na maneira de pensar a educação (ANDRADE, 2012, p. 37).

Os PCNs para conteúdos de meio ambiente (1998, p. 193) recomenda profissionais de ensino interdisciplinares:

Para que os alunos construam a visão da globalidade das questões ambientais é necessário que cada profissional de ensino, mesmo especialista em determinada área do conhecimento, seja um dos agentes da interdisciplinaridade que o tema exige. A riqueza do trabalho será maior se os professores(as) de todas as disciplinas discutirem e, apesar de todo o tipo de dificuldades, encontrarem elos para desenvolver um trabalho conjunto. Essa interdisciplinaridade pode ser buscada por meio de uma estruturação institucional da escola, ou da organização curricular, mas requer, necessariamente, a procura da superação da visão fragmentada do conhecimento pelos (as) professores (as) especialistas.

A Lei n° 9.795/99, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental insere no seu artigo 8, § 3º, as ações de estudos, pesquisas e experimentações que voltar-se-ão para “[...]o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de

ensino”. A Lei evidencia que a educação ambiental será desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal, em relação ao seu caráter processual e a prática integrada da educação ambiental enfatiza a ação interdisciplinar, no art. 10, § 1º, a Lei afirma que: “a educação ambiental não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino”.

Encontra-se uma exceção na Lei art. 10, §2º, na recomendação da interdisciplinaridade, admitindo a criação de disciplina específica para “os cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da educação ambiental, quando se fizer necessário (...)”. Neste sentido, a Lei possibilita a criação de disciplina na educação superior e em situações como a de formação de professores(as), salientando, no artigo 11, que: “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental de 2012, artigo 19, § 1º, estabelece que:

Os cursos de licenciatura, que qualificam para a docência na educação básica, e os cursos e programas de pós-graduação, qualificadores para a docência na educação superior, devem incluir formação com essa dimensão, com foco na metodologia integrada e interdisciplinar.

Corrobora-se com Branco, Linard e Sousa (2011), quando afirma que a interdisciplinaridade surge a partir do diálogo entre várias disciplinas sobre um tema central. Para as autoras:

As problemáticas ambientais contemporâneas devem ser estudadas de forma interdisciplinar, pois uma disciplina específica não consegue explicar fenômenos em sua totalidade sem recorrer às demais áreas do conhecimento. A conexão entre estas áreas, na exploração de temáticas ligadas ao meio ambiente possibilita ao aluno compreender o objeto de estudo de forma globalizada, e não fragmentada. Quando a metodologia de ensino se limita à forma disciplinar, não tem arcabouço para tratar de temáticas de forma mais complexa. O trabalho interdisciplinar traz para discussão de forma contextualizada com a vivência do aluno, fazendo uma relação entre os elementos da vida do estudante e do conhecimento (BRANCO; LINARD; SOUSA, 2011).

Deste modo, percebe-se que é difícil, senão impossível, imaginar a educação ambiental sem associá-la ao conceito da interdisciplinaridade. Assim, trabalhar numa escola do campo o viés da interdisciplinaridade torna-se, portanto, um requisito imprescindível para se compreender a educação ambiental, facilitando e norteando as ações que devem ser tomadas em prol das mudanças de comportamento dos indivíduos e da comunidade.

## 2.4 Formação de educadores(as) interdisciplinares

Depois da primeira edição do livro *A dimensão ambiental na educação*, que se tornou, incontestavelmente, uma referência aos(às) educadores(as), pesquisadores(as) e ativistas ambientais, Mauro Guimarães, em 2004, lança o livro intitulado *A formação de educadores ambientais* propiciando a oportunidade de uma reflexão detalhada sobre os desafios e as necessidades globais da educação ambiental brasileira, dando continuidade ao debate sobre o papel da educação ambiental para a mudança social.

Guimarães (2004, p. 12), enfaticamente, explicita entender a educação como:

Um motor das dinâmicas do sistema social, notadamente como um instrumento de luta que põe em conflito as forças sociais que desejam reproduzir a sociedade e as forças sociais que desejam transformar a sociedade. E alerta, ainda, que a educação ambiental não pode mais continuar sendo considerada como algo à parte da dinâmica social, sob o risco de ocorrerem ações educativas com poucas críticas da realidade, mesmo que bem-intencionadas, resultando em posturas politicamente conservadoras.

Pensar a educação escolar no Brasil significa pensar a escola pública, pois o ponto de partida é o reconhecimento da educação institucionalizada em uma sociedade complexa, organizada sob o modo capitalista de produção e que, entre tantos outros pontos, se caracteriza pela contradição de classes que disputam, no que diz respeito aos bens sociais (entre eles a educação formal), as melhores condições de atendimento de seus interesses (TOZONI-REIS e CAMPO, 2015).

A temática ambiental exige, no entanto, profissionais na área de educação que compreendam as especificidades das populações urbanas e rurais, com atitudes interdisciplinares dos sujeitos escolares, com novas relações sociais para produzir o saber ambiental. Além disso, é latente a necessidade de profissionais que possibilitem a interação das comunidades com os saberes acadêmicos e do geral para o particular.

Destarte, a formação de educadores(as) e de profissionais que atuam na educação básica e superior, conforme definida na Lei Federal nº 9.795, em art. 8º, § 3º, as ações de estudos, pesquisas e experimentações é preciso desenvolver instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 1999).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental estabelecem em seu art. 19, § 1º, que os cursos de licenciatura, que qualificam para a docência na educação básica, e os cursos e programas de pós-graduação, qualificadores para a docência na educação

superior, devem incluir formação com essa dimensão, com foco na metodologia integrada e interdisciplinar (BRASIL, 2012).

Segundo Guimarães (1995, p. 30), pode-se perceber que em educação ambiental:

É preciso que o educador trabalhe intensamente a integração entre o ser humano e ambiente e se conscientize de que o ser humano é natureza e não apenas parte dela. Ao assimilar esta visão (holística), a noção de dominação do ser humano sobre o meio ambiente perde seu valor, já que estando integrado em uma unidade (ser humano/natureza) inexistente a dominação de coisa sobre a outra, pois já não há mais separação. Podendo assim exultar em atitudes harmoniosas por parte do ser humano, em consonância com as relações naturalmente existentes entre os elementos vivos e elementos não-vivos de um ecossistema dinamicamente equilibrado.

Apesar da Lei no 9.795/99 determinar a inserção da educação ambiental em todos os níveis dos sistemas de ensino, passadas duas décadas, diversas vezes a educação ambiental não se encontra incorporada nem nos currículos dos ensinos superiores, e quando indicam essa inserção ainda é incipiente oriunda diversas vezes da falta de conhecimento a respeito da legislação que institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Deste modo, Tozoni-Reis e Campo (2015) consideram que essa fragilidade resulta de alguns equívocos, especialmente no que diz respeito à falta de esforços para sua inserção no currículo das instituições.

Tozoni-Reis e Campo (2015) afirmam que a formação inicial dos(as) professores(as) é condição essencial para a consolidação da educação ambiental de caráter interdisciplinar nas instituições de ensino. Deste modo, as autoras defendem a formação inicial crítica como condição para a educação ambiental crítica. Significa, portanto, romper com racionalidades e propostas que dominam discussões e ações na área de formação de professores(as).

Guimarães (1995, p. 36) explica que na educação ambiental diversidades devem ser trabalhadas pelo educador, de modo que sensibilize o(a) educando(a) de acordo com a sua realidade local, ou seja, trabalhar a vivência imediata para chegar a uma vivência plena.

Deste modo, a instituição escolar tem um papel relevante na transformação social. E trabalhar de forma interdisciplinar não é tarefa fácil. É preciso existir maiores investimentos na formação dos docentes que venham proporcionar mudanças nas práticas pedagógicas, e que estas possam contribuir para atingir de forma satisfatória os objetivos propostos pelos instrumentos norteadores da educação (BRANCO; LINARD; SOUSA, 2011).

Em relação a uma formação contextualizada, Freire (2003) afirma que, apesar de sua grande importância, os conhecimentos contidos nos livros não bastam. Os conhecimentos devem estar articulados, contextualizados e aplicados à realidade do mundo, considerando as

necessidades do país, da cidade, do bairro, da rua e da escola. É, por isso, que sua proposta pedagógica é democrática e solidária. A educação, para ele, assume um papel central, pois contrário da educação bancária é através da educação libertadora, problematizadora, crítica e dialética que o(a) aluno(a) pode tomar consciência de sua situação e buscar sua autonomia.

Freire crítica o que ele denomina de “educação bancária”, prática comum nas escolas tradicionais em que os(as) educadores(as), detentores(as) do saber, “depositam” certa quantidade de conhecimentos nos(as) educandos(as), que por sua vez, absorvem passivamente. Freire caracteriza a educação bancária através de dez propriedades, a saber:

(1) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; (2) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; (3) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; (4) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; (5) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; (6) o educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; (7) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; (8) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais são ouvidos nesta escolha, acomodam-se a ele; (9) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que se opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; (10) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2005, p. 68).

Na perspectiva de uma educação libertadora, o papel da escola não deve restringir-se a ensinar com conteúdos disciplinares, mas deve também proporcionar uma educação contextualizada da realidade para provocar a ação consciente nos(as) educandos(as). Daí a importância da organização curricular estar fundamentada na interdisciplinaridade.

O ensino superior com sua proposta de ensino, pesquisa e extensão, deve ter capacidade para praticar a educação ambiental de maneira holística e interdisciplinar, próxima da realidade dos sujeitos envolvidos. Consoante Silva, Rabelo e Rodriguez (2011) afirmam que, algumas vezes, as práticas de extensão não são devidamente valorizadas dentro da academia, porém é preciso apoiar-se em nossa realidade social e econômica para saber que na universidade os(as) professores(as) não devem ser apenas cientistas, mas também cidadãos brasileiros conscientes e envolvidos na busca por uma sociedade mais justa e menos excludente.

Para Molina e Sá (2012, p. 471), no debate sobre a formação por áreas de conhecimento, deve-se compreender a noção de disciplina como referida a um campo de trabalho que se delimita com base em um objeto de estudo. Para as autoras o futuro docente:

[...] precisa ter garantido em sua formação o domínio das bases das ciências a que correspondem às disciplinas que compõem a sua área de habilitação. Mas sua formação não pode ficar restrita às disciplinas convencionais da lógica segmentada predominante nos currículos tanto da educação básica quanto da educação superior. Ela deve incluir a apropriação de conhecimentos que já são fruto de esforços interdisciplinares de criação de novas disciplinas, para que esses sujeitos possam se apropriar de processos de transformação da produção do conhecimento historicamente já conquistados (MOLINA; SÁ, 2012, p. 471).

Tozoni-Reis e Campos (2014, p. 30) propõem que a formação de professor(as) possibilite que:

Os conhecimentos clássicos, universais, históricos na perspectiva crítica são instrumentos técnicos e políticos necessários ao trabalho do(a) professor(a) e que precisam ser apropriados no processo de sua formação, pois é o domínio dos fundamentos científicos e filosóficos que permite a compreensão ampla da educação ambiental e o desenvolvimento de uma educação ambiental crítica, trazendo a possibilidade de interpretação da realidade e, por isso, articula-se radicalmente com a prática social, sendo esse o ponto de partida e de chegada.

Em função disso, Guimarães (1995) destaca o importante aspecto da sensibilização na educação ambiental, ressaltando que o posicionamento do indivíduo frente a essas questões, dependerá de sua sensibilidade e conseqüente interiorização de conceitos e valores, os quais devem ser trabalhados de forma gradativa e contínua. Deste modo, o papel da escola é fundamental para romper os limites dos seus sujeitos sociais, pois permite a participação e promove o envolvimento da comunidade ressaltando assim a visão crítica, criativa e holística.

O autor ainda afirma que: “[...] dá-se grande importância ao papel participativo, atuante do educando(a)/educador(a) na construção do processo de educação ambiental, envolvendo-se integralmente, domínio efetivo e cognitivo, com a realidade apresentada, vivenciando-o criticamente para atuar na construção de uma nova realidade desejada [...]” (GUIMARÃES, 1995, p. 32). Assim, a educação ambiental deve ser um componente indispensável na formação de todos nos cursos de graduação, em especial nos currículos de Ciências Agrárias e os de Licenciaturas das instituições de ensino superior.

Em relação à educação do campo, considera-se importante uma constante postura investigativa dos(as) educadores(as) junto aos trabalhadores(as) camponeses(as), ribeirinhos(as), quilombolas, indígenas, entre outras formações étnicas, enquanto exercício da produção do conhecimento, para que se estabeleça um diálogo interdisciplinar com autores de diferentes campos do conhecimento, como: Educação, Agronomia, Saúde, Segurança, Políticas Públicas, dentre outros.

Nessa concepção, a formação que se pretende ofertar aos(às) educadores(as) do campo está relacionada ao compreender a escola e suas demandas, à produção científica e às práticas sociais. Para isso, de acordo com o conceito de Silva (2017):

A interdisciplinaridade é um novo paradigma, que busca romper com as fronteiras disciplinares, que demarcam conhecimentos. Por isso, um importante aporte está no diálogo, pois este admite a interpretação da realidade e do mundo que nos cerca, acatando-se o local e o atípico, e não apenas o universal e o regular (SILVA, 2017, p. 125):

Desta forma, as escolas do campo além de ensinar os conteúdos escolares de forma interdisciplinar, devem relacionar às demandas político-pedagógicas que as escolas do campo enfrentam. O educador necessita desse modo, compreender e contribuir no avanço da qualidade educacional.

É urgente e necessário que os profissionais sejam diferenciados e por assim dizer comprometidos com os valores sociais e políticos que fazem a escola do campo; que no decorrer de seu processo formativo, defendam e acreditem naquilo que Freire (1980) havia ensinado sobre educação dialógica, em que o diálogo, apresenta-se como fundamento e princípio da proposta educacional libertadora, visto que, se a práxis é o motor da transformação e a educação é justamente um de seus componentes mais relevantes, o diálogo é o fio condutor desse processo:

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 82).

Desse modo, percebe-se que o diálogo é inerente à condição humana, com ele, os seres humanos se solidarizam, refletem e agem juntos como sujeitos no mundo que querem transformar. É através da dialogicidade que ocorre o desenvolvimento de indivíduos autônomos, conscientes, não conformado com a atual realidade social. Além disso, é a forma pela qual o profissional constrói um pensamento crítico e demonstra respeito pelo saber empírico e sobre os diferentes tipos de conhecimentos, e sem o qual não se pode ensinar.

Parafrazeando Silva (2017), faz-se necessário o envolvimento com a relação dialógica quando busca “substituir a concepção fragmentária do conhecimento por uma que traga a unidade do ser humano, envolvendo os diversos aspectos que lhe são inerentes, como a

economia, a cultura, a educação, agricultura e outras”. Ainda segundo a autora, quando se trata de estudos com a discussão da interdisciplinaridade na prática educativa de educadores(as) do campo, isso remete à reflexão de que o ensino de hoje, para envolver a comunidade escolar, precisa ser transformado, e para isso, é necessário questionar a estrutura vigente, que impõe uma forma hierárquica de conhecimento, que é fragmentada e descontextualizada. Indubitavelmente, a luta por educação do campo transformou o jeito de ser dos educadores(as) interdisciplinares.

Para analisar como se articulam os conceitos de educação ambiental e educação do campo e como a interdisciplinaridade necessária à educação ambiental vem sendo compreendida e praticada na Escola do Campo de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor), após apresentar o percurso histórico e as concepções da educação ambiental, percebe-se a importância de se traçar o percurso histórico da luta por educação do campo no Brasil.

## **2.5 Educação do Campo no Brasil**

Para compreender a atual realidade da educação do campo no Brasil, faz-se necessário percorrer o processo histórico, pois o Brasil é um país de origem colonial, de onde se extraía a força de trabalho para o sustento da elite, ou seja, apresentou pouco ou nenhum interesse em investir no sistema educacional. Neste cenário, a educação não se apresentou como prioridade, visto que as pessoas, que aqui se encontravam e trabalhavam viviam em condições de escravidão e para tal situação não havia necessidade de aprender a escrever ou ler. Assim, a educação no Brasil é historicamente excludente, pertencente a culturas na qual uma classe é dominante sobre outras, o que provocou além de concentração fundiária e a submissão do trabalhador aos latifúndios, estimulou desigualdades econômicas e sociais, bem como, o próprio trabalho escravo.

No período colonial, a catequização e instrução foram métodos utilizados pelos europeus a fim de “controlar” os instintos dos nativos e amenizar as dificuldades do processo de colonização. Nesse caso foi de fundamental importância para o projeto colonizador, a atuação da Companhia de Jesus, única forma de educação até então instituída no país após a colonização, que vigorou até ano de 1759. De onde se pode perceber, desde o período colonial, que a exclusão da educação já se encontrava evidente, pois cabia aos jesuítas além de introduzir a cultura europeia aos nativos brasileiros à missão de alfabetizar os filhos dos europeus, que vieram para o Brasil, enquanto os povos nativos eram catequizados.

No período da República Velha (1989-1930) predominava no Brasil o coronelismo, uma forma de governar própria de coronéis e latifundiários que detinham o poder em suas mãos. Após essa época surgiram as oligarquias, que favoreciam também os grandes proprietários de terra e vieram a se contrapor ao governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934). Em 1933 houve eleição para a Assembleia Nacional Constituinte, o que resultou na promulgação da Constituição de 1934. Tal constituição foi marcada pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que influenciou no âmbito da educação rural, uma corrente de pensamento chamada “ruralismo pedagógico”.

Portanto, a educação constituiu-se como algo voltado para a elite e passou a ser mais visibilizada a partir do Manifesto dos Pioneiros da Educação ou Manifesto escolanovista. Esse manifesto propunha à transmissão e à memorização de conhecimentos, porém dissociados da realidade brasileira. Como o fracasso da educação rural era comprovado pela existência de um grande contingente de analfabetos, o ruralismo pedagógico defendia a existência de uma escola que preparasse a população do campo para se manter na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas locais. Porém, essa concepção, como outras carregadas de “boas intenções”, permaneceu apenas no discurso (RIBEIRO, 2012). O ruralismo pedagógico priorizava mudanças curriculares no calendário escolar e na formação de professores(as), iniciando-se assim, uma discussão sobre a educação rural em nosso país.

Antes do surgimento do termo “escola rural” na legislação, em 1924, já havia uma diferenciação entre a educação ofertada aos moradores da zona urbana e da zona rural. Entretanto, devido aos elevados índices de migração de analfabetos do campo para as cidades e da necessidade do aumento na produção das monoculturas, tal diferenciação foi trazida através da corrente “ruralismo pedagógico” (RIBEIRO, 2013, p. 173).

Atualmente no país tem-se um déficit considerado com a população das áreas rurais o qual perpassa pelo contínuo descaso ao longo de sua história, ou seja, a educação nas áreas rurais aparece sempre em segundo plano, em contraste com as práticas e políticas voltadas para a educação nas áreas urbanas, que resultou em um cenário marcado pelo abandono, por dificuldades de gestão financeira. Diante dessas problemáticas, Arroyo, Caldart e Molina (2011) afirmam que a escola nas áreas rurais são tratadas como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços obtidos nas últimas décadas, no que diz respeito aos reconhecimentos e garantia do direito à educação básica.

Assim, a partir da década de 1930 delineou-se a notória intenção do projeto capitalista de modernização agrícola<sup>26</sup> para a escola rural. Segundo Carneiro *et al.* (2012), a intenção do projeto seria a concentração de terras, expansão de monocultivos, uso intensivo de equipamentos e modelo produtivo químico-dependente de agrotóxicos e fertilizantes sintéticos, induzindo processos de desterritorialização, que repercutem até os dias de hoje sobre o modo de vida dos trabalhadores do campo e das comunidades. Desta forma, a escola rural facilitou a perda da autonomia da população do campo, associada à imposição de um conhecimento estranho, àquele que é transmitido de forma intergeracional.

Não se pode deixar de mencionar que o Brasil, apesar de ser um país de origem agrária, não tem registros relacionados à educação do campo até a década de 1890. Desse modo, evidencia-se um autêntico descaso com a população do meio rural, pois as escolas no campo foram construídas tardiamente.

Assim, a educação rural passa a constar no ordenamento jurídico brasileiro apenas no início do século XX, como meio de conter o forte movimento migratório campo-cidade, evitar a explosão de problemas sociais nos centros urbanos e, sobretudo, para aumentar a produtividade no campo. Essa proposta tinha como pressuposto proteger as cidades da “invasão” sendo que este debate estava presente nos anais dos seminários e congressos rurais, como no 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro.

O período compreendido entre 1933 a 1955 foi considerado um momento de acelerada industrialização no país, sendo o setor industrial um importante elemento no processo de acumulação de capital, tendo dessa forma, consequências diretas na questão agrária. Foi na década de 1960, que foi publicado o primeiro documento sobre as diretrizes e bases da educação nacional a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 4024/61, de 20 de dezembro de 1961, após um intenso debate entre os defensores da educação pública e os da educação particular, fomentando dentre outros pontos: o Art. 26, em que “O ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais”, ou seja, o ensino primário em quatro anos iniciais deve ser obrigatório e gratuito” e o Art. 27 “O ensino primário é obrigatório, a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional [...]” (BRASIL, 1961).

Além disso, conforme Art. 31: “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para

---

<sup>26</sup> A Modernização da Agricultura no Brasil, provocou migrações expressivas do campo para a cidade, determinando alterações nos padrões de adoecimento e mortalidade da população do país. Nesse período, o camponês, ao ser expulso da terra, passou a residir nas periferias das cidades, encontrando no mercado a possibilidade de oferecer a sua força de trabalho para grandes empreendimentos agrícolas (CARNEIRO, 2010, p. 694).

os seus servidores e os filhos”. Em contrapartida, o seu artigo 32 define que, os proprietários rurais deveriam manter escolas em suas glebas para as crianças que ali morassem, ou ainda facilitar-lhes a frequência em escolas próximas (BRASIL, 1961).

Com relação à educação rural, os municípios assumem a responsabilidade de ofertar o ensino fundamental no campo. Constatou-se, desse modo, que historicamente, houve omissão em relação à escolarização oferecida a população do campo, uma vez que as prefeituras em sua maioria não usufruíam de recursos necessários para a manutenção dessas escolas.

Com a ditadura militar brasileira, iniciada com o golpe militar de 1964, a educação passou a sofrer constantes mudanças, marcada pelo regime autoritário que passou a reprimir e aniquilar os profissionais comprometidos com projetos que se fundamentam na educação popular preconizada por Paulo Freire. Esse período (1964-1985) é caracterizado por uma reforma educacional centralizada e excludente. A época foi caracterizada por retrocessos na caminhada popular, onde as organizações sociais foram impedidas de manifestarem-se, com inúmeros casos de perseguição, torturas, prisão, morte e exílio com pessoas desaparecidos até hoje.

De acordo com Gohn (2013, p. 19), no final da década de 1970 e parte dos anos de 1980, no Brasil e em vários países da América latina, “[...] ficaram famosos os movimentos sociais populares articulados por grupos de oposição ao então regime militar, especialmente pelos movimentos de base cristãos, sob a inspiração da Teologia da libertação. Ao final dos anos de 1980, e ao longo dos anos de 1990, o cenário sociopolítico se transformou radicalmente”.

Desde os anos 1980, Gohn trabalhava com o pressuposto de que “os movimentos sociais e outras práticas associativistas coletivas tinham um caráter educativo, para os seus participantes, para àqueles que eram alvo dos protestos e demandas e para sociedade geral” (GOHN, 2010, p. 9). Foi a própria autora quem construiu a categoria de educação não formal para exemplificar o processo de aprendizagem e a construção do saber que se dá no bojo dos movimentos sociais.

Ainda a autora supracitada percebe que: “O fato inegável é que os movimentos sociais dos anos de 1970/1980 contribuíram decisivamente, via demandas e pressões organizadas, para a conquista de vários direitos sociais novos, que foram inscritos em leis na nova constituição brasileira de 1988” (GOHN, 2013, p. 19).

Desse modo, contribuições significativas para a população rural foram concebidas apenas pela Constituição de 1988, com a publicação do Art. 6º, quando afirma que são

direitos sociais: “a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados”. Enquanto no seu Art. 205 evidencia que, o Estado deve prover a educação para todos: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Ribeiro (2013) identifica que essa escolarização aparece como apêndice da legislação educacional, pelo menos, até os anos de 1990 como educação rural.

Gohn (2013) menciona que, embora o *movimento popular pela a educação* não tivesse visibilidade como um ator independente, pois suas demandas foram amiúde incorporadas pelos sindicatos dos(as) professores(as) e demais profissionais da educação, as parcerias atuantes nos anos de 1990 e as reformas neoliberais realizadas na educação básica das escolas públicas alteraram de tal forma o cotidiano das escolas que deu a base para a mobilização de movimento popular pela educação.

Vendramini (2000) aponta que os movimentos sociais na cidade e no campo, entre eles o MST, têm sido uma forma criativa e eficaz de mobilização das populações excluídas do processo produtivo e político. A autora chama a atenção que: “alguns são movimentos de caráter político (oposição à outra classe) e sempre apresentam um viés educativo, por favorecerem o aprendizado prático da união e organização dos trabalhadores e a apreensão crítica de suas condições de vida e trabalho” (p. 41).

Ribeiro (2013) afirma que foi nos anos de 1990, que os movimentos sociais populares, liderados pelo MST, incluem a educação como uma de suas principais demandas, associado a um projeto popular para o Brasil. O estudo de Gohn (1997) destaca que no Brasil, na década de 1990, os movimentos sociais mais combatidos e conflituosos estão no campo e não mais nas cidades.

Assim, por meio das intensas manifestações da sociedade rural, conquistas são efetivadas, dentre elas no período de gestão de Fernando Henrique Cardoso<sup>27</sup> destaca-se a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional. A LDB é a principal lei federal que regulamenta a educação escolar no Brasil. No que se refere à educação no meio rural em seu artigo 28, a lei estabelece:

---

<sup>27</sup> O Governo Fernando Henrique, também chamado Governo FHC, teve início com a posse da presidência em 1º de janeiro de 1995, e terminado em 1º de janeiro de 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência.

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Desse modo, é a primeira vez que a educação rural é destaque, podendo ser observada nos avanços políticos, educacionais e culturais. Indubitavelmente, os avanços históricos presentes com a aprovação da Constituição de 1988 e da Lei nº 9.394, contribuíram significativamente para o acúmulo de forças e o surgimento da educação do campo.

Definidos os embasamentos teóricos das escolas de campo, o Art. 5º apresenta as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitando as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, representando uma conquista para o movimento da educação do campo.

A educação do campo difere da educação rural, pois é fruto de mobilizações sociais por uma política educacional de diversos movimentos ligados ao campo. Dessarte, o campo não se insere somente antagônico do meio urbano, mas um lugar de inúmeras possibilidades.

Cabe salientar que, a década de 1990 foi marcada por um contexto em que se presencia o aprofundamento de políticas neoliberais<sup>28</sup>, o recuo do Estado no desenvolvimento de políticas públicas sociais, a escassez de financiamento público para atender os serviços de bem-estar social (como saúde, educação, segurança e mobilidade), o sucateamento e a privatização de várias instituições públicas, entre outros fatos danosos, principalmente, para as populações mais carentes. Assim, este período foi marcado por diversas lutas sociais, que se intensificavam a medida que as políticas neoliberais avançaram contra as reformas estatais, contra o latifúndio, contra a fome, movimentos de desempregados, ações de aposentados ou pensionistas do sistema previdenciário (GOHN, 2013).

De modo geral, a consolidação do neoliberalismo, modelo dominante, a partir do Governo Fernando Collor de Melo, e intensificado nos dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso, ocasionou intensos impactos negativos ao Ensino Superior

---

<sup>28</sup> O Neoliberalismo, como arcabouço teórico e ideológico, destaca-se nos trabalhos de Friedrich Hayek, Milton Friedman e M. Friedman e Kael Popper.

brasileiro. Nessa época no Brasil, para Segundo (2005), os governos de Fernando Collor de Melo (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) adequaram-se às deliberações das agências internacionais, no que se refere às políticas educacionais e planos econômicos.

No entanto, paralelamente à situação de engessamento do debate político para a Reforma Agrária Popular, persistiram muitas lutas pela terra dentre as quais, os Movimentos Sociais Populares do Campo, em particular o MST, demarcaram esse período com radicalização à classe capitalista, criando, em 1992, a Confederação das Cooperativas de Reforma Agrária do Brasil (CONCRAB).

De 28 a 31 de julho de 1997, sob o tema: “Escola, terra e dignidade”, foi realizado em Brasília, Distrito Federal, o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em parceria com a UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e algum apoio da UNESCO. Segundo Caldart (2012, p. 278), o encontro reuniu, “em torno de 700 participantes, entre professores(as) de escolas de acampamentos e assentamentos, alfabetizadores(as) de jovens e adultos (eram a maioria), educadores infantis, e outras pessoas convidadas por terem alguma relação com o trabalho de educação do Movimento”. O autor afirma ainda que, “participaram delegações<sup>29</sup> de 19 estados e do Distrito Federal (nessa época, o MST estava organizado em 22 estados mais o Distrito Federal)” (*ibidem*, p. 33). As delegações presentes no I ENERA foram dos seguintes Estados: Ceará, Maranhão, Bahia, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Mato Grosso, Goiás, Para, além do Distrito Federal.

Além dos delegados das várias frentes de atuação do setor de educação dos Movimentos, estavam presentes convidados de universidades e outras instituições educacionais parceiras, além de representação do MAB e das pastorais sociais da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). De acordo com o texto do “II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, publicado no Boletim da Educação nº 12, 2014” os temas de estudo que se destacaram no encontro foram: Reforma Agrária, projeto popular para o Brasil, papel da educação na construção do projeto, formação de educadores, LDB de 1996 (MST, 2014). Vale ressaltar que o homenageado principal nesse encontro foi o educador popular Paulo Freire, que faleceu dois meses antes, no dia 2 de maio de 1997.

---

<sup>29</sup> O Boletim de Educação nº 14, publicado em 2014, elaborado pelos Setores de Educação e Formação do MST apresenta o conceito de delegação como os educadores das várias frentes, dirigentes do Movimento e militantes dos diferentes setores; lideranças de acampamentos e assentamentos; estudantes dos nossos cursos de formação de educadores; estudantes (jovens) de escolas de ensino médio.

Alguns aspectos que transformaram o I ENERA em um fator histórico foram elaborados por Caldart, autora do livro *Pedagogia do Movimento Sem Terra* (2002, p. 279):

Primeiro, ele conseguiu ser a expressão da organicidade construída em dez anos de trabalho, mostrando ao mesmo tempo o crescimento acelerado dos coletivos e das frentes de ação do setor, e das fragilidades a serem superadas para dar conta de uma tarefa explicitada, então, em diversas dimensões de sua complexidade; segundo, o clima do encontro (antes, durante e depois) e a mística dos educadores surpreenderam os próprios sem-terra: a *educação passou a ser olhada pelo Movimento com outros olhos depois do ENERA*; e terceiro, ele despertou um maior interesse e reconhecimento da sociedade para essa dimensão da luta do MST, de modo geral pouco divulgada à opinião pública. Por isso ele não começou nem terminou em si mesmo; os desdobramentos continuam até hoje.

Batista (2011, p. 227) escreve que: no I ENERA começou-se a estruturar o que veio a ser o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), pensando numa ampla articulação interinstitucional entre Estado, universidades e movimentos sociais. Essa articulação intentava permitir uma gestão participativa, distribuindo as responsabilidades entre todos os parceiros efetivando uma construção coletiva [...]. Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria 10/98, foi criado o PRONERA, pelo antigo Ministério Extraordinário de Política Fundiária. O programa estava vinculado diretamente ao gabinete do ministro, e teve a aprovação imediata de seu primeiro Manual de Operações. O objetivo do Programa consiste em fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. O PRONERA nasceu 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 (BRASIL, 2016).

Outro aspecto de tamanha relevância foi a criação, em 1998, da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, composta por movimentos sociais, ONGs, universidades e representantes de órgãos públicos que defendem uma educação no/do campo. Dentre as conquistas alcançadas por essa articulação, estão duas conferências nacionais e a instituição do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Essa articulação contribuiu para a concretização de uma concepção de Educação do Campo em contraposição ao conceito de educação rural vigente na história da educação brasileira. Nessa perspectiva, as disputas em torno destes diferentes projetos vão repercutir no Estado brasileiro quanto ao seu papel constitucional de assegurar o direito à educação (BRASIL, 2016).

A I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo aconteceu de 27 a 30 de julho de 1998. Segundo Fernandes (1999, p. 213), foram responsáveis por organizar a Conferência “o MST, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Universidade de Brasília (UnB), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF)”. Ainda segundo o autor, reuniram-se no evento em torno de mil participantes de várias instituições que trabalham com a educação básica em escolas rurais, os quais discutiram diversas experiências de várias regiões do país e debateram as políticas públicas e os projetos pedagógicos para o desenvolvimento da proposta de Educação Básica do Campo. Todas essas atividades espacializaram as experiências e tornaram-se importantes referências educacionais. Também dimensionou as lutas pela terra e pela Reforma Agrária em luta por educação (FERNANDES, 1999).

Batista (2011, p. 364) mostra que, no ano de 2002, os militantes dos movimentos sociais populares viveram uma grande expectativa com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva para a presidência da República. Segundo a autora, tais expectativas se davam principalmente pelo fato de Lula ser o primeiro presidente do Brasil oriundo de uma experiência de vida mais próxima da população empobrecida do nosso país, bem como pela sua militância no movimento sindical e num partido político de esquerda.

Ainda em 2002, foi realizado o Seminário Nacional Por uma Educação Básica do Campo, com o termo: *educação do campo*. De acordo com Caldart (2012), participaram mais de 400 pessoas, envolvendo diversas universidades, secretarias dos estados e municípios, educadores do PRONERA, superintendências regionais do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e vários movimentos sociais. Ainda no referido ano, como consequência de uma intensa luta dos movimentos sociais da população do campo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Resoluções da Câmara de Educação Básica (CEB) Nº 01, de 03 de abril de 2002. Estas Diretrizes significam uma grande conquista dos movimentos sociais, assim o conceito de identidade da escola do campo é tratado no Parágrafo único do Art. 2 descrita a seguir:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 41).

Em 2003, o Ministério da Educação institui o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, com a finalidade de discutir e definir as políticas que efetivamente atendam às necessidades educacionais e seja um instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil do campo (BRASIL, 2003).

Em 2004 foi então realizado em Luziânia no Estado de Goiás a “II Conferência Nacional por Uma Educação do Campo” envolvendo o Movimento pela Educação do Campo em parceria com instituições governamentais e não governamentais. A II Conferência teve como tema: “Por uma Política Pública de Educação do Campo”, no qual foi defendido o caráter de políticas públicas universais que reafirmem a garantia dos direitos, ao invés da disseminação de políticas compensatórias. De acordo com Fernandes (2013), o momento era considerado propício pelos participantes do evento, pois em meio à situação política do país, em que a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2002, gerou expectativas quanto à instauração de um novo ciclo histórico com a realização de ampla e massiva reforma agrária, seria possível um debate democrático sobre campo e a educação.

No ano de 2004 no Governo Lula, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi criada, por força da pressão dos movimentos sociais e diversas instituições, a secretaria é vinculada ao Ministério da Educação, que dispõe da Coordenação Geral da Educação do Campo, responsável pelo atendimento das demandas específicas do campo.

O Decreto nº. 6.755 de janeiro de 2009 institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada. Já a lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, ressalta em seu artigo 33 que fica o Poder Executivo autorizado a instituir o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a ser implantado no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA)<sup>30</sup> e executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

---

<sup>30</sup> MDA foi criado em 1999 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso pela medida provisória nº 1.911-12 e sua última estrutura regimental foi definida pelo decreto nº 7.255 de 4 de agosto de 2010. Tinha por competências a Reforma Agrária e reordenamento agrário, regularização fundiária na Amazônia Legal, promoção do desenvolvimento sustentável da agricultura familiar e das regiões rurais e a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos. O MDA foi extinto em 12 de maio de 2016 através da medida provisória nº 726 no governo do então presidente Michel Temer, a medida foi um retrocesso às conquistas da agricultura familiar e do avanço da reforma agrária. Disponível em:

Destaca-se, ainda, o Decreto Federal nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)<sup>31</sup>. Nesse Decreto, ressaltam-se os princípios da Educação do Campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a participação efetiva da comunidade e dos Movimentos Sociais Populares do Campo na proposição de tais projetos. O Decreto também assinala a diversidade de grupos que se constituem como população do campo em seu Art. 1º, parágrafo 1º e inciso I:

Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da Reforma Agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Neste sentido, ainda em conformidade com Art. 1º, parágrafo 1º, o e inciso II tem como conceito para escola do campo:

Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.

Pode-se constatar que esse instrumento legal eleva a Educação do Campo à política de Estado. Caldart (2012) destaca que a escola do campo não deve ser vista apenas como um lugar de aprender a ler, a escrever e a contar, mas também de formação de sujeitos trabalhadores, como militantes, como cidadãos, como sujeito. Para que isso aconteça, então, é preciso estabelecer vínculos mais concretos da escola com as demais experiências educativas. “Para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, é imprescindível garantir a articulação político pedagógica entre a escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico” (SÁ; MOLINA, 2012, p. 330).

O Decreto nº 7.352/2010 ainda aponta sobre a instalação, a composição e o funcionamento da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), que foi instituída

---

[https://pt.wikipedia.org/wiki/Minist%C3%A9rio\\_do\\_Developmento\\_Agr%C3%A1rio](https://pt.wikipedia.org/wiki/Minist%C3%A9rio_do_Developmento_Agr%C3%A1rio). Acesso em: 7 jan. 2020.

<sup>31</sup> O PRONERA é uma política pública de Educação do Campo, instituída em 16 de abril de 1998 por meio da Portaria nº 10/98, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Obteve autorização legislativa pela Lei nº 11.947 – art. 33 de 16/6/2009, Decreto presidencial nº 7.352, de 4/11/2010, e Lei nº 12.695/12. Disponível em: [http://www.incra.gov.br/sites/default/files/revistaincra-janeiro-editado-magdy\\_1.pdf](http://www.incra.gov.br/sites/default/files/revistaincra-janeiro-editado-magdy_1.pdf). Acesso em: 26 out. 2019.

em novembro de 2007, com o objetivo de auxiliar o MEC na formulação, implementação e acompanhamento dessa política (BRASIL, 2010).

Conforme orienta o Art. 13, no que refere aos beneficiários do PRONERA, tem-se:

- I - população jovem e adulta das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA e do Programa Nacional de Crédito Fundiário - PNFC, de que trata o § 1º do art. 1º do Decreto nº 6.672, de 2 de dezembro de 2008;
- II - alunos de cursos de especialização promovidos pelo INCRA;
- III - professores e educadores que exerçam atividades educacionais voltadas às famílias beneficiárias; e
- IV - demais famílias cadastradas pelo INCRA.

A aprovação de políticas públicas educacionais para as populações do campo tem seu marco inicial no Parecer CNE/CEB 36/2001, que dispõe sobre a adequação necessária para garantir a educação dos povos camponeses em seu caráter singular, crítico e emancipatório.

Em 2008, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, traçando as medidas legais para o funcionamento e a criação de escolas do campo.

O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) foi criado na gestão da Presidenta Dilma, mantendo a política de conciliação de classes e a educação do campo iniciada na gestão do Lula. Ainda nesse ano foi lançada a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Em 4 de novembro de 2010 foi institucionalizado pelo decreto 7.352 o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), apesar de criado no governo FHC, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo, que insere no seu artigo 1º à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo (BRASIL, 2010).

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) instituiu O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), com o objetivo de promover a formação inicial dos docentes do campo por áreas de conhecimento, em regime de alternância pedagógica para atuação de professores(as) nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo (BRASIL,

2016). Em 2015 constatou-se a existência de 28 Instituições Federais de Ensino Superior atuando com o PROCAMPO, com 43 cursos e 5.609 matrículas.

O Programa Saberes da Terra foi criado em 2005 e dois anos depois ele integrou-se como uma modalidade do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), pela lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008. O ProJovem Campo Saberes da Terra tem como um de seus principais objetivos “desenvolver uma política que fortaleça e amplie o acesso e a permanência de jovens agricultores, situados na faixa etária de 18 a 29 anos, no sistema regular de ensino” (BRASIL, 2008).

Ao investigar o histórico da educação no meio rural em nosso país, corrobora-se com o estudo de Arroyo, Caldart e Molina (2011) do seguinte ponto de vista: as escolas de educação básica nas áreas rurais sempre foram tratadas como escória do sistema educacional brasileiro e, por conseguinte, à população do rural foi refutado o acesso aos avanços ocorridos nas duas últimas décadas como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica.

Nesse sentido, a Educação do Campo emerge das experiências dos movimentos sociais dos encontros por direito à educação, e por um projeto político pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo antagônico ao projeto político pedagógico defendido pelo capital. Assim, o MST preconiza uma educação que priorize aos seus sujeitos sociais e que estes se tornem protagonistas de sua própria história educacional, fundamental ao conhecimento político e ideológico para uma visão crítica do mundo.

Para Silva (2017), a educação do campo origina-se das reivindicações dos movimentos sociais do campo e de várias organizações da sociedade civil:

A educação do campo nasce da organização dos movimentos sociais, que tem como base a crítica a uma educação que nega o campo como espaço de produção de conhecimento, cultura e economia; nasce também da necessidade de se denunciar as condições de precariedade de muitas escolas localizadas em áreas rurais, pois a luta, além de pautar a formação de educadores, traz também a melhoria das condições das escolas, da saúde e do saneamento, que são direitos necessários para todos os cidadãos que vivem nesse país. As condições das escolas são desafiadoras, não só pela falta de profissionais com nível superior, mas também pela diversidade das realidades sociais encontradas nas localidades rurais (SILVA, 2017, p. 57).

Para a autora, a educação do campo “faz parte das bandeiras dos movimentos sociais do campo, principalmente no que se refere às denúncias da precarização do ensino, condições de trabalho docente, estrutura das escolas, acesso aos níveis escolares, dentre outros” (SILVA, 2017, p. 61).

O II Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) foi realizado em Luziânia, Goiás, nos dias 21 e 25 de setembro de 2015. O II

ENERA teve cerca de 1.200 participantes de todas as partes do Brasil, em sua maioria educadores do campo. O Encontro teve como um dos eixos principais de reflexão a visão da escola e da educação como capital e as consequências maléficas da privatização da escola pública e teve como temas de estudo e debate:

Reforma Agrária Popular (atualização da análise da questão agrária e suas relações, balanço e perspectivas das lutas e da construção e exigências ao trabalho de educação); Pedagogia do Movimento, Educação do Campo, Educação da Classe Trabalhadora (fundamentos e relações, análise da relação entre conteúdo e forma escolar, análise do percurso de construção da Pedagogia do Movimento e perspectivas de avanço estratégico e tático), Situação da Educação Brasileira (análise estrutural - conexões entre política educacional, modelo de desenvolvimento, forma social e as contradições, lutas e organização dos trabalhadores da educação, práticas contra-hegemônicas); Balanço político dos 30 anos de trabalho do MST com a educação e definição de lutas, tarefas e compromissos político-pedagógicos e organizativos principais para o próximo período (construção de síntese para discussão a partir dos processos de preparação nos estados) e por último, não menos importante grupos de trabalho e miniseminários temáticos (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA, 2014, p. 8).

Entre os dias 10 a 14 de agosto de 2015 aconteceu em Brasília/DF o Congresso Nacional Residência Agrária: Universidade, Movimentos Sociais e Educação no Campo Brasileiro. O Congresso que foi organizado pela UFSM em parceria com o INCRA/PRONERA, teve como objetivo fortalecer o diálogo e o relacionamento entre as universidades e movimentos sociais, bem como debater sobre os cursos de pós-graduação promovidos pelo MDA, INCRA, VIA PRONERA e CNPq. O evento contou com a presença de mais de 600 pessoas de diferentes entidades, entre elas 35 cursos de especialização de Residência Agrária de diferentes universidades do país (COSTA *et al.*, 2017). A autora descreve que a Residência Agrária foi uma iniciativa promovida pelo INCRA, por meio do PRONERA, em parceria com o CNPq, universidades federais, sindicatos de trabalhadores rurais e movimentos sociais populares do campo.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2018, o Brasil contou com 181.939 escolas de educação básica. Desse total, a rede municipal é responsável por aproximadamente dois terços das escolas (60,6%), seguida da rede privada (22,3%). Das escolas da educação básica, 57.609 (31,7%) encontram-se localizadas nas áreas rurais, com 5.473.588 (11,3%) de alunos(as) matriculados (BRASIL, 2018). Outra questão que precisa ser destacada é referente à educação escolar no meio rural, pois essa tem sido deixada à margem das políticas educacionais. De acordo com o IBGE (2010) as maiores taxas de analfabetismo encontram-se nas áreas rurais. Enquanto nas regiões urbanas é de 7,3%, no rural chega a

23,2%.

Atualmente existem poucos estudos nacionais relacionados às questões rurais, quando se trata de estudos acerca da educação escolar os números são bastante alarmantes. Entre os anos de 2010 a abril de 2019 foram indexados na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), 137(cento e trinta e sete) teses e 363 (trezentos e sessenta e três) dissertações em que em seus assuntos referem-se à educação do campo. As produções estão concentradas na área de conhecimento da Educação, com 41,6 % das produções. Também foram localizadas 109 (cento e nove) dissertações e 41 (quarenta e uma) teses referentes às escolas do campo. Apesar do expressivo número de trabalhos nessa área de conhecimento, consideram-se pequenas as pesquisas que abordem a escola do campo.

No percurso da educação do campo no Brasil existe um consenso de que a luta por educação no meio rural está diretamente relacionada aos problemas fundiários no Brasil, desse modo, o trabalho busca refletir a respeito de tais aspectos a partir das discussões acerca da questão agrária no país.

## **2.6 A Questão Agrária no País**

As lutas camponesas sempre estiveram presentes na história do Brasil. Desse modo, os conflitos sociais no campo não são recentes, de acordo com Fernandes (1999, p. 15):

A história da formação do Brasil é marcada pela invasão do território indígena, pela escravidão e pela produção do território capitalista. Nesse processo de formação de nosso País, a luta de resistência começou com a chegada do colonizador europeu, há 500 anos, desde quando os povos indígenas resistem ao genocídio histórico. Começaram, então, as lutas contra o cativo, contra a exploração e, por conseguinte, contra o cativo da terra, contra a expropriação, contra a expulsão e contra a exclusão, que marcam a história dos trabalhadores desde a luta dos escravos, da luta dos imigrantes, da formação das lutas camponesas. Lutas e guerras, uma após a outra ou ao mesmo tempo, sem cessar, no enfrentamento constante contra o capitalismo. Essa é a memória que nos ajuda a compreender o processo de formação do MST.

Dessa forma, o Brasil é um país que possui uma estrutura fundiária extremamente concentrada, que historicamente, a população camponesa, negros, ribeirinhos, indígenas, quilombolas, entre outros grupos, vêm travando uma luta por terra e pelo reconhecimento de seus valores, de suas particularidades, a fim de resgatar a dignidade dessa população historicamente excluída. É sabido que o Brasil sofre com má distribuição de terras, desde o período do Brasil Colônia, assim o que implicou no surgimento dos problemas agrários foram

à forma de distribuição das terras, doadas a particulares em grandes extensões, denominadas sesmarias<sup>32</sup>.

Há lutas sociais no Brasil desde o século XVI, pois, como escreve Maia (2008), os primeiros quilombos datam de 1597, destacando-se o Quilombo dos Palmares, que ficou conhecido como movimento de resistência contra a escravidão negra pela sua luta e pela sua organização, formado por aproximadamente vinte mil pessoas, tendo como liderança Zumbi dos Palmares. “Palmares foi o principal e maior quilombo brasileiro, que ficava na Zona da Mata, localizada atualmente entre os Estados de Alagoas e Pernambuco” (MAIA, 2008, p. 26).

No início do século XIX as sesmarias foram extintas e o tráfico negreiro proibido, sendo criada em 1850 a Lei de Terras<sup>33</sup>, que reorientou a concentração de terras nas mãos daqueles que podiam por ela pagar. A partir dessa Lei, as terras devolutas não seriam passíveis de livres apropriações, mas somente mediante pagamento de certa soma em dinheiro. Ou seja, essa Lei, “proporciona fundamento jurídico à transformação da terra que é um bem da natureza e, portanto, não tem valor, do ponto de vista da economia política em mercadoria, em objeto de negócio, passando, portanto, a partir de então, a ter preço” (STÉDILE, 2005, p. 22). Desse modo, a lei normatizou a propriedade privada da terra.

Para Aires (2013), a Lei de Terras é considerada o marco jurídico da concentração de terra em nosso país. Na visão de Stédile (2005), a referida lei foi pensada e executada antes da abolição da escravatura, para impedir que os negros que seriam posteriormente libertos tivessem posse de terras e viessem a se tornar pequenos produtores rurais, sendo esta lei a fundadora do latifúndio em nosso país.

Outro movimento de resistência que contribuiu para a organização dos movimentos sociais rurais que Maia (2008) destaca, foi a guerra de Canudos (1893 – 1897), que ocorreu no sertão da Bahia, na qual foram aniquilados milhares de camponeses:

Antônio Vicente Mendes Maciel, o Conselheiro, andava pelo sertão desde 1870. Em 1893, fundou o Arraial de Canudos. Eram nordestinos e pessoas de várias partes do Brasil que lá viviam. Antônio Conselheiro tinha um discurso cativante; foi um líder religioso que percorria o interior do Nordeste, fazendo pregações buscando adeptos para sua causa (à injusta situação fundiária do país), proclamando fé e a religiosidade [...]. Os trabalhadores rurais iam se juntar a Conselheiro em Belo Monte, cidade fundada por ele. Famílias pobres e famintas procuraram em Canudos,

---

<sup>32</sup> Conforme Alentejano no Dicionário da Educação do Campo (2012) o instrumento colonial das sesmarias dava aos senhores de terras o direito de exploração econômica das mesmas e poder político de controle sobre o território.

<sup>33</sup> Lei de Terras transformou a terra em mercadoria e assegurou a continuidade do monopólio privado, ainda que sob outras bases jurídicas (ALENTEJANO. 2012).

no sertão da Bahia, a proteção de Antônio Conselheiro, a terra prometida e um pedaço de chão para sobreviver. Com cerca de 10 mil pessoas, cinco mil e duzentas casas, o Arraial foi fundado com o objetivo de os trabalhadores rurais nordestinos escaparem da fome e fugirem da seca que assolava o Nordeste [...]. Com Canudos, os trabalhadores estavam deixando as fazendas dos coronéis proprietários de terras para se juntarem aos milhares de trabalhadores livres de Antônio Conselheiro num lugar onde o trabalho e a produção eram livres. Houve um esvaziamento das fazendas, principalmente na região Nordeste e municípios circunvizinhos, onde se concentrava o arraial. O trabalho cooperado e a produção familiar faziam de Canudos o lugar para onde milhares de trabalhadores rurais desejam se deslocar, para se fixar e plantar. O arraial de Canudos recebeu quatro expedições militares do governo do Estado da Bahia e do Governo federal. A primeira expedição, em novembro de 1896, fracassou derrotada por Antônio Conselheiro e a população de belo Monte. A segunda, em janeiro de 1897, fracassou no caminho de Canudos e a terceira em março de 1897, constatando mais de 1300 homens, também fraquejou diante da resistência popular de Canudos. A quarta e última expedição em junho de 1897, com cerca de 15 mil soldados, o ministro da guerra e a artilharia de guerra. Depois de meses seguidos de combates em 5 de outubro de 1897, Canudos foi derrotada, porém, não se entregou (MAIA, 2008, p. 27 - 28).

Nesse sentido, destaca-se que Canudos foi exemplo da organização de resistência camponesa no país. Almeida (2015) destaca que, o modelo que se instituiu no século XIX, priorizando o latifúndio dos europeus, ainda se faz presente e deixou rastros em nossa história, pois apenas tardiamente veio a se pensar e discutir sobre a necessidade da Reforma Agrária no Brasil, para possibilitar a desconcentração fundiária, oportunizando aos trabalhadores rurais a desenvolverem seus projetos de vida.

Do mesmo modo, Alencar (2005) relata que, as discussões em torno da Reforma Agrária vêm varando séculos e tem mobilizado vários segmentos da sociedade. Entre os que assomam uma maioria da representatividade estão de um lado, os camponeses e de outro, os latifundiários. Sendo os camponeses que, de forma mais direta, pleiteiam por uma maior socialização das terras, aquelas que não estejam cumprindo sua função social.

De acordo com Barbosa (2018, p. 72), a Reforma Agrária pode ser conceituada como:

Uma medida distributiva clássica voltada à desconcentração da estrutura fundiária, visando no modelo clássico a produção de matéria prima para agroindústria e produção de alimentos, visando inclusive buscar equilíbrio na demanda de consumo das populações urbanas. No caso do Brasil, tal medida jamais foi aplicada, sendo o latifúndio conservado em seu modelo de concentração de terra e poder; restando aos camponeses a organização e a resistência frente ao latifúndio e ao Estado, incapaz de construir políticas públicas sob a ótica do desenvolvimento rural sustentável.

Conforme Stédile (2012) pode-se dizer que nunca houve Reforma Agrária no Brasil, e por esta razão a concentração da propriedade da terra aumenta, indo de encontro com a lógica capitalista. Desse modo, com a crescente disputa por terras brasileiras, iniciada em

meados da década de 1950, e intensificada a partir dos anos 1980 no campo brasileiro, a agricultura começa a sofrer as transformações advindas do processo de modernização, a chamada Revolução Verde, conhecida, também, como Segunda Revolução Agrícola. Vale ressaltar que esse modelo de modernização imposta na ditadura militar, configurou-se um poderoso sistema, que invadiu os territórios dos agricultores familiares impondo-lhes uma modernização “conservadora” e a condição de subalternidade aos interesses dominantes.

Petersen (2012, p. 43), no Dicionário da Educação do Campo, emprega que a Revolução Verde:

[...] disseminou globalmente um novo regime tecnológico baseado na dependência da agricultura em relação à indústria e ao capital financeiro. Esse processo foi alavancado ideologicamente sob o manto da modernização, uma noção legitimadora dos arranjos institucionais que passaram a articular de forma coerente interesses empresariais com os paradigmas técnico-científico e econômico consolidados. Além disso, o rumo que assumiu a agricultura a partir do final do século XIX foi muito funcional para a evolução do capitalismo em um momento histórico de acelerada industrialização e urbanização. Nesse novo contexto histórico, a agroquímica assumiu o estatuto de “agricultura convencional” com base no qual a noção de agricultura alternativa passou a ser referida.

Os conflitos resultados de uma composição fundiária extremamente desigual tornaram-se cada vez mais constantes, necessitando de enfrentamentos em busca da redemocratização política e de ascensão das lutas por terra, pois os grupos que historicamente foram privados do acesso à terra que não enfrentavam os grandes latifundiários passavam a viver em condição subalterna aos seus interesses.

Na lista de protagonistas, dos movimentos socioterritoriais em defesa do povo do campo e pelas mobilizações em prol da Reforma Agrária, várias entidades foram criadas para apoiar as demandas populares e as lutas por Reforma Agrária, dentre elas: a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), criada em 1963; a Comissão Pastoral da Terra (CPT) criada em 1975; a Campanha Nacional pela Reforma Agrária (CNRA), criada nos anos 1980 e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que lutam há décadas pela Reforma Agrária, criado em 1984.

Fernandes (1999) destaca que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, desde sua gênese, tem sido a principal organização no desenvolvimento dessa forma de luta. Vale destacar que, no Brasil, o processo de retomada da luta pela terra teve o trabalho pastoral realizado junto à população do campo através das Comunidades Eclesiais de Base (CEB's) e diversas outras pastorais populares e movimentos locais como importante foco de resistência popular na ditadura militar.

Os camponeses em seu processo de formação sempre enfrentaram os coronéis - latifundiários e grileiros. Assim, a resistência camponesa manifesta-se em diversas ações que sustentam formas distintas e se modificam em seu movimento. São caminhos abertos e construídos no tempo e no espaço, e nessa marcha participam do processo de transformação da sociedade (FERNANDES, 1999).

De 1979 a 1984 aconteceu o processo de gestação<sup>34</sup> do MST. Então em 1984, é criado oficialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Fernandes (1999) classifica o MST como um movimento social territorializado ou socioterritorial, pois está organizado e atua em diferentes lugares ao mesmo tempo, ação possibilitada por causa de sua forma de organização, que permite espacializar a luta para conquistar novas frações do território, multiplicando-se no processo de territorialização.

Vendramini (2000, p. 50) contextualiza que:

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nasceu da premissa de que a luta pela terra tem de ser de massa. É um dos mais inovadores fenômenos políticos da América Latina, à medida que busca enfrentar os problemas do campo atacando as causas estruturais. Nesse sentido, a reivindicação da terra é importante e válida.

Gohn (1997, p. 144) destaca que a estratégia do Movimento é “a ocupação de terras improdutivas, públicas ou particulares, criando um fato político que leva a pressionar os órgãos públicos a negociarem com o movimento e a promoverem seu assentamento definitivo na terra, através da concessão de títulos de posse”. Conforme afirma Caldart (2012, p. 105), uma das maiores estudiosas sobre a trajetória histórica do MST, o Movimento surge:

da articulação das lutas pela terra que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região centro-sul do Brasil, e que aos poucos foram se *territorializando* pelo país inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra que aconteceu de 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Estado do Paraná. Esse encontro teve participação de trabalhadores rurais de doze estados, onde já se desenvolviam ocupações ou outras formas de luta ou de resistência na terra, bem como de diversas entidades que se colocavam como apoiadoras ou, em alguns casos, articuladoras dessas lutas (CALDART, 2012, 105).

Logo, em 1985, o MST estava se organizando no Estado, desenvolvendo trabalho de base junto aos sindicatos ou falando diretamente aos camponeses que se organizavam a

---

<sup>34</sup> Bernardo Mançano Fernandes (1999, p. 40) em sua tese de doutorado chamou de gestação o movimento iniciado desde a gênese, que reuniu e articulou as primeiras experiências de ocupações de terra, bem como as reuniões e os encontros que proporcionaram, em 1984, o nascimento do MST ao ser fundado oficialmente pelos trabalhadores em seu Primeiro Encontro Nacional, realizado nos dias 21 a 24 de janeiro, em Cascavel, no estado do Paraná.

partir das CEBs. Segundo Caldart (2012), nos dias 29 a 31 de janeiro de 1985, em Curitiba, o Movimento realizou a o seu primeiro Congresso Nacional, com a participação de 1500 delegados, escolhidos em encontros ou reuniões estaduais que aconteceram no Brasil ao longo do ano de 1984. Nesse encontro decidiram sobre a bandeira<sup>35</sup> de luta que daria a marca principal do Movimento: *Ocupação é a única solução!*. Neste período aconteceu o término da ditadura militar, o MST optou por não estabelecer compromissos com o governo.

Nos próximos anos aconteceram inúmeras ocupações<sup>36</sup> em todas as regiões do país, dando sequência ao processo de expansão do Movimento em âmbito nacional. Fernandes (1999) relata que as ocupações de terras realizadas pelo MST, e por outros movimentos populares, são ações de resistência frente à intensificação da concentração fundiária e contra a exploração, que marcam uma luta histórica na busca contínua da conquista da terra de trabalho, a fim de obter condições dignas de vida e uma sociedade justa. Consta-se que em 1987, no III Encontro Nacional, a bandeira foi criada. Em 1989 o lema do MST que se tornou bastante conhecido, foi: *Ocupar, resistir, produzir*.

O lema no final da década de 1990 foi: *Reforma Agrária. Por um Brasil sem latifúndio*. Mas uma vez intensificou-se a luta pela Reforma Agrária, pois, além do combate aos latifundiários, os confrontos se multiplicaram com o agronegócio, modelo antagônico de produção o da agricultura camponesa.

Os estudos de Gohn (2013), sobre os movimentos sociais, destacam que o MST propõe a luta por mudanças sociais no país e pela construção de uma “sociedade sem exploradores e explorados”, a partir da superação da propriedade privada dos meios de produção, o que considera ser a estrutura central que sustenta a constituição das relações sociais nos moldes necessários para a manutenção do modo de produção capitalista. Para a autora, “o sonho com a conquista da terra parece ser um elemento capaz de garantir unidade ao grupo e propiciar condições para que se construa coletivamente um sentimento de indignação contra as injustiças sociais e um sonho com uma nova sociedade e as novas relações humanas” (GOHN, 2013, p. 131).

---

<sup>35</sup> Para o MST a bandeira é tão importante quanto a produção e a cooperação. Suas cores apresentam significados políticos e ideológicos. A bandeira como símbolo da resistência dos trabalhadores rurais representa o MST vivo, que luta e é mais forte do que a própria existência (MAIA, 2008). Para a autora, a bandeira traz as marcas de resistência da luta que não para de crescer em todo o país. A bandeira representa os açudes, as cachoeiras, as plantações, as escolas, a educação, a liberdade. Os desenhos simbolizam um Brasil sem latifúndio, fome, violência, analfabetos e sem desemprego.

<sup>36</sup> No Movimento, as ocupações são sempre planejadas com muita antecedência. Ela também tem um forte aparato organizacional à base da atuação de comissões. Hinos, gritos de alarme, estratégias contra a repressão, estudos sobre o solo, a distribuição dos lotes, a irrigação, serviços coletivos etc., tudo é cuidadosamente planejado antes da entrada maciça na área (GOHN, 1997).

O MST constrói, conforme Vendramini (2010, p. 51), “por trás das suas lutas características, um movimento propriamente político que alcança as raízes do sistema de poder, ao agrupar populações cujo conflito incide nos alicerces de um sistema – o direito de propriedade”.

Na análise da autora, as características que possibilitam a construção de um espaço favorável à formação e autoformação da sua base ancoram-se: em sua organização nacional (não é apenas um movimento de protesto, mas, sobretudo, uma forte organização social e política de massas com presença efetiva em todos os estados); a combatividade permanente (além da participação de todos os seus integrantes nos momentos de luta, suas táticas de atuação supõem uma continuidade da luta, ou seja, não se esgota com a conquista e posse da terra); o protagonismo autotransformador (transforma os seus integrantes de pacientes – vítimas das injustiças sociais em agentes ativos – que lutam pelo seu próprio destino); suas práticas politizadoras (estabelecendo orientações políticas para a formação dos sem-terra, segundo os níveis – base, militantes e dirigentes); e a radicalidade (as formas de luta utilizadas têm se mostrado eficazes no questionamento à estrutura fundiária do país) (VENDRAMINI, 2000).

Deste modo, os acampamentos e assentamentos rurais são exemplos de ações de grande radicalidade que caracterizam uma organização, formação e lutas por Reforma Agrária. Vale ressaltar, que o termo assentamento só começou a aparecer no Brasil em meados da década de 1960. O conceito de assentamento rural de acordo com os movimentos sociais e entidades que participam da luta pela terra, “é sinônimo de *terra conquistada*. Do ponto de vista do Estado, o termo indica uma área de terra destinada a um conjunto de família sem-terra, como forma de solucionar um problema fundiário” (CALDART, 2012, p. 189). Para Vendramini (2000), o assentamento é um importante espaço de ressocialização da população rural, para integrar-se na sociedade de uma maneira mais decente e digna.

Vale colocar que para Alencar (2000), é necessário se fazer, antes de uma análise mais acurada sobre o assentamento, uma discussão sobre o seu significado etimológico. “Etimologicamente, deriva do latim *asseentamento*, século XVI, *asseentar* – século XIII, *asentamento* – século XV, que tem origem na palavra assentar XIII – assentar que é verbo e significa pôr sobre, sentar (ALENCAR, 2000, p. 45).

De acordo com Leite (2012, p. 111), o termo assentamento rural “parece datar de meados dos anos 1960, sobretudo como referência em relatórios de programas agrários oficiais executados na América Latina, designando a transferência e a alocação de determinado grupo de famílias de trabalhadores rurais sem-terra (ou com pouca terra)”.

Fernandes (1996) frisa que o assentamento rural visa à constituição de uma nova unidade produtiva em um marco territorial diferenciado.

Para Bergamasco e Norder (1996), a expressão “assentamento” apareceu pela primeira vez no vocábulo jurídico e sociológico, no contexto da Reforma Agrária venezuelana, na década de 1960 e se difundiu para inúmeros outros países. Segundo estes autores, o assentamento rural é uma das formas objetivas de se fazer uma Reforma Agrária, pois:

De maneira genérica, os assentamentos rurais podem ser definidos como a criação de novas unidades de produção agrícola, por meio de políticas governamentais visando o reordenamento do uso da terra, em benefício de trabalhadores rurais sem terra ou com pouca terra (BERGAMASCO e NORDER, 1996, p. 7).

No que diz respeito à atuação no Brasil, o termo assentamento rural esteve atrelado, por um lado, à atuação estatal direcionada ao controle e à delimitação do novo “espaço” criado e, por outro, às características dos processos de luta e conquista da terra, empreendidos pelos trabalhadores rurais (LEITE, 2012). Alencar (2000) toma o assentamento como um espaço de vivência, que não deixa de ser um espaço social, onde as famílias constroem sua história, transcendendo a condição de sobrevivência material, ou seja:

[...] representa o lugar do assentado, onde ele vive o dia-a-dia, tem seu modo de vida, como vaivém da labuta no roçados, cuidados com os animais, o pegar da água no açude, o forró, a vaquejada, o banho de açude, a conversa ‘fiada’ do compadre e da comadre à ‘boquinha’ da noite. Enfim, o assentado apropria-se do assentamento e este vai ganhando significado pelo uso, pela apropriação (ALENCAR, 2000, p. 50).

Para Aires (2013), os assentamentos rurais fazem parte das ações da política de Reforma Agrária que buscam justiça social por meio da redistribuição de terra e renda. Deste modo, os assentamentos rurais são apontados como uma forma eficaz de retorno às atividades rurais das pessoas que migraram para as cidades devido ao processo da modernização da agricultura brasileira. Estudos sobre essa temática comprovam a viabilidade dos assentamentos rurais, no sentido da geração de empregos diretos e indiretos e do estabelecimento de um modelo de desenvolvimento agrícola em bases sociais mais equitativas, mostrando a melhoria de vida das famílias assentadas e o aumento de renda familiar (BERGAMASCO; NORDER, 1996).

Vendramini (2000) preconiza que o espaço do assentamento representa uma importante vitória alcançada na luta pela conquista da terra. Para a autora, é um espaço que tenta inaugurar novos hábitos, novas regras de vida e até novo controle social, porém limitado

pelo modo de reprodução material que é imposto pela sociedade capitalista e sua economia de mercado.

Quanto ao surgimento do assentamento, Gohn (1997, p. 144) escreve:

Embora a luta pela terra seja secular no Brasil, a forma assentado é contemporânea e surgiu como resposta do Estado às ocupações de terras pelos trabalhadores que foram expulsos de suas terras (dada a expansão de grandes empresas capitalistas no campo, como a indústria de laticínios e frigoríficos, no Sul do país), ou se tornaram desempregados devido à transformação de muitas fazendas, antes dedicadas ao cultivo de produtos básicos, em grande áreas de pastagens ou cultivo de soja, álcool, e outras monoculturas para exportação. Nos anos 90 os assentamentos estão espalhados por todo o Brasil, concentrando-se mais no Nordeste e nos estados de São Paulo.

Conforme Alencar (2000, p. 49), todos os projetos de assentamentos vinculados ao Governo Federal via Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA) “seguem uma sistemática de criação, implantação e implementação, compondo-se de quatro fases: Precondição do Projeto; Conhecimento dos Recursos; Habilitação dos Recursos e Consolidação do Projeto”.

As populações do campo, vítimas do processo de exclusão, não reivindicam apenas terra. Querem mais que o reconhecimento da legitimidade da sua presença sobre a terra (VENDRAMINI, 2000, p. 41). Pensamento este que defende que o assentamento pode ser entendido como um espaço de reconstrução de vida, de construção de um novo território, de junção de culturas de pessoas que têm origens distintas e que se destinam a significar este novo ambiente com suas vivências, a partir das relações sociais que lá se estabelecem.

Entre uma das características levantadas por Caldart (2012, p. 190) acerca dos assentamentos ligados ao MST, que inclusive a autora aponta como uma das variáveis importantes na determinação dos resultados sociais obtidos nessa área compreendida com a Reforma Agrária, “é a sua preocupação com a organização da produção e, junto com ela, com a definição de uma estratégia mais geral de organização da vida no assentamento como um todo, relacionada à própria estratégia de luta mais ampla do Movimento”. Caldart considera que até 1997, no Brasil, foram mais de 2500 áreas conquistadas pelos diversos movimentos sociais e entidades que lutam por Reforma Agrária.

Alencar (2000) expõe a importância de buscarmos compreender os termos espaço, lugar e território, por não significarem a mesma coisa e por serem categorias geográficas essenciais para se compreender o assentamento.

O lugar é um fragmento do espaço mundializado, e somente a partir dele é possível compreender o mundo fragmentado do indivíduo, da vida social, cultural, religiosa. O assentamento representa o lugar do assentado, onde ele vive o dia-a-dia, tem o seu modo de vida, como o vai e vem da labuta nos roçados, o cuidado com os animais, o pegar água no açude, o forró, a vaquejada, o banho de açude, a “conversa fiada” do compadre e da comadre à boquinha da noite, enfim, o assentado apropria-se do assentamento e este vai ganhando significado pelo uso, pela apropriação (ALENCAR, 2000, p. 51).

Em relação ao espaço, Alencar (2000) explica que o espaço do qual está falando “é o espaço rural, mais especificamente, o assentamento, [...] essa área existe como espaço porque é ocupada pelo homem em ação. É o espaço em que o homem se objetiva pelo trabalho” (ALENCAR, 2000, p. 52). Para o autor essa área rural, o assentamento e sua produção, é o espaço ocupado em que há a ação do homem, portanto, pelo trabalho, pelas relações de poder que lá se encontram. São as relações de poder em conjunto com os recursos naturais, a terra, as especificidades políticas e culturais que fazem deste espaço (assentamento) um território.

Para Magalhães (2017), nos assentamentos do Estado do Ceará predomina o sistema coletivo de propriedade e uso da terra, em outras palavras, os assentamentos, em sua maioria, não adotam o modelo de parcelamento da terra. Assim, predominam nos assentamentos cearenses a terra de propriedade e uso comum da associação dos assentados. Ainda segundo o autora, a posse e uso da terra nos assentamentos cearenses são simultaneamente de formas individuais ou de formas coletivas, não existindo, portanto, até 2017, lote nem parcelamento. Desse modo, a exploração é feita de forma mista.

Entretanto, atualmente, o Assentamento Recreio, localizado no município de Quixeramobim, conseguiu junto ao INCRA que algumas famílias camponesas, em relação a forma de organizar sua produção, trabalhem de forma coletiva, enquanto outras famílias explorem os lotes de formas individuais, ou seja, de forma não coletiva.

Portanto, para entender o processo de organização da produção dos trabalhadores camponeses cabe apresentar a definição do que é um território, já que, conforme Fernandes (1996), o assentamento compõe uma porção do território conquistado.

Sobre o território, Fernandes (2005, p. 27) escreve: “O território é o espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de uma forma de poder”. Ainda segundo o autor, o território é, ao mesmo tempo, uma convenção e uma confrontação. Exatamente porque o território possui limites, possui fronteiras, é um espaço de conflitualidades.

O território, além do espaço físico, é o espaço onde se fortalecem vínculos

afetivos, relações sociais e dos significados, portanto, é espaço de construção de identidade de um grupo social. A territorialidade é a apropriação do espaço físico e a transformação deste em espaço social, o que requer significação das ações (ALMEIDA, 2015).

Leite afirma que o projeto de assentamento assume, então, configurações distintas:

[...] coletivos/individuais; agrícolas/pluriativos; habitações em lotes/em agrovilas; frutos de programas governamentais estaduais/ federais; com poucas/muitas famílias; organizados e/ou politicamente representados por associações de assentados, cooperativas, movimentos sociais, religiosos, sindicais, etc.–, mas significarão sempre, malgrado as precariedades que ainda caracterizam número expressivo de projetos, um ponto de chegada e um ponto de partida na trajetória das famílias beneficiadas/ assentadas. Ponto de chegada enquanto um momento que distingue fundamentalmente a experiência anterior de vida daquela vivenciada após a entrada no projeto (muitas vezes representada pela ideia de liberdade comparada às situações de sujeição às quais estavam presos os trabalhadores); ponto de partida como conquista de um novo patamar do qual se pode acessar um conjunto importante de políticas (de crédito, por exemplo), mercados e bens, inacessíveis na situação anterior (LEITE, 2012, p. 112).

Assim, as mudanças, o processo histórico, a apropriação do espaço e o trabalho do homem do campo compõem a identidade cultural e territorial do assentamento. Nesta perspectiva, um assentamento é um processo histórico de transição e transformação, de organização do território, do espaço agrário em foco. Trata-se do processo mediante o qual um latifúndio se transforma em um espaço onde possam viver muitas famílias, articuladas de algum modo entre si (CALDART, 2000).

O Assentamento Maceió é um marco como resposta ao Estado às lutas pela terra, assim como uma nova forma de organização da população camponesa na luta por moradia e um local para produzir. Logo, a resistência dos camponeses diante dos latifúndios e das forças políticas na época da ditadura militar simbolizou além de conquista de terra, significou demonstração da força e organização coletiva dos movimentos sociais e da população camponesa. Diante desse fato, justifica-se a importância de conhecer as produções e ações desenvolvidas no *locus* da pesquisa, a fim de conhecer as pesquisas locais que se encontram em diálogo com os temas desse estudo, especialmente no que se referem à educação ambiental e educação do campo.

## **2.7 Produções acadêmicas realizadas no Assentamento Maceió**

As atividades de buscas de publicações de teses e dissertações disponíveis online

foram realizadas em novembro de 2019. Como ferramenta de busca online, optou-se por utilizar o banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>37</sup> com objetivo de identificar as produções acadêmicas que já haviam sido realizadas no Assentamento Máceio, em Itapipoca-CE, onde fica localizada a Escola do Campo Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor), local da pesquisa. Como palavras-chave empregadas para nortear a pesquisa, utilizou-se: Assentamento Maceió, município de Itapipoca, estado Ceará. O período selecionado foram os anos de 2009 a 2019.

Foi observado predominância de dissertações de mestrado, com pesquisadores de diversas áreas, com 11 trabalhos, e nenhuma tese de doutorado. Soma-se a estes trabalhos uma pesquisa de mestrado defendida em 2018 cedida pelo autor. Deste modo, é de fundamental importância a realização de estudos embasados com as temáticas educação ambiental e educação do campo, com o objetivo de fortalecer e contribuir para preencher esta lacuna atuando com interdisciplinaridade em áreas de Reforma Agrária, auxiliando na sensibilização de políticas públicas que viabilizem a implantação e manutenção das escolas do campo no Estado do Ceará.

Dentre os programas importantes para esse setor, destaca-se o Programa Residência Agrária (PRA) com seus estudos nas áreas de assentamentos rurais no Ceará, assim, o PRA tem como motivador a luta por Reforma Agrária. Dos 12 trabalhos encontrados na BDTD, 08 citaram que seus estudos foram consolidados durante a realização de uma atividade ligada ao PRA.

Concernente aos estudos desenvolvidos no Assentamento Máceio, observou-se que 83,34% das pesquisas foram desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará, 8,33% foram desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação da Universidade Estadual do Ceará e 8,33% desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Percebe-se que dos trabalhos realizados, houve a predominância de estudos no Programa Regional de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente com 41,68% dos trabalhos, seguido do Programa de Pós-Graduação em Economia Rural com 25,00%, o Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável e o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras, ambos apresentaram 8,33% das produções. Nos resultados, também foi

---

<sup>37</sup> Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>

possível observar que 75% dos trabalhos foram desenvolvidos pelo sexo feminino (QUADRO 01).

Quadro 01 - Dissertações sobre o Assentamento Máceio defendidas entre 2012 a 2019.

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Programa/ Universidade</b>	<b>Tipo do trabalho</b>	<b>Ano de conclusão</b>
Tiala Cristine de Albuquerque de Moraes	Análise de percepção ambiental na comunidade Apiques (Itapipoca-CE): um enfoque de gênero	Desenv. Meio Ambiente UFC	Dissertação	2012
Diana Mendes Cajado	Da pesca artesanal à agricultura familiar: a multifuncionalidade a partir da unidade familiar de produção. Estudo de caso	Economia Rural UFC	Dissertação	2013
Kélia da Silva Aires	Avaliação da política de previdência social na perspectiva do acesso das trabalhadoras rurais: estudo de caso da comunidade Bom Jesus, Assentamento Maceió – Itapipoca-CE	Avaliação de Políticas Públicas UFC	Dissertação	2013
Andréa Machado Camurça	Mulheres e agroecologia: possibilidades para sustentabilidade local da comunidade Bom Jesus, Assentamento Maceió, Itapipoca-CE	Desenv. Meio Ambiente UFC	Dissertação	2013
João Luis Josino Soares	Economia criativa como estratégia de convivência com o semiárido cearense: o caso do artesanato renda de bilro	Economia Rural UFC	Dissertação	2013
Debir Soares Gomes	Tecendo sonhos com fios de resistência: o caso das mulheres rendeiras do Assentamento Maceió – Itapipoca-CE	Desenv. Meio Ambiente UFC	Dissertação	2014
Karla Karolline de Jesus Abrantes	Caminhos estratégicos para o desenvolvimento rural sustentável: uma análise da dinâmica sociotécnica dos quintais produtivos	Economia Rural UFC	Dissertação	2015
Lígia Alves Viana	Parques eólicos e conflitos ambientais: luta e resistência ao projeto complexo eólico Baleia em Itapipoca-CE	Desenv. Meio Ambiente UFC	Dissertação	2016
Lígia Rodrigues Holanda	Dos fios da memória à teia das palavras: papéis femininos a partir da luta pela terra no Assentamento Maceió em Itapipoca-CE. (1972-1985)	Interdisciplinar em História e Letras UECE	Dissertação	2018
Alexandra Pedrosa Monteiro	Sustentabilidade em comunidades rurais: um estudo do Assentamento Maceió, Itapipoca-CE	Desenv. Meio Ambiente UFC	Dissertação	2018
Benedito Montenegro Alencar	Educação no movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra-MST e organização social: o caso do Assentamento Maceió, Itapipoca-CE.	Educação UFC	Dissertação	2018
Francisco Flavio Pereira Barbosa <sup>38</sup>	Educação do campo e agroecologia: produção de saberes nas Escolas do Campo Maria Nazaré de Sousa e Iraci Saleté Strozak	Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável UFFS <sup>39</sup>	Dissertação	2018

Fonte: Dados do Portal BDTD (2019) e Barbosa (2018).

<sup>38</sup> Trabalho defendido e aprovado pela banca em 11 de setembro de 2018, até a defesa da tese o trabalho não encontra-se disponível na <http://bdt.d.ibict.br/>. Dissertação digitalizada em PDF cedido pela Gestão da Escola do Campo Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor).

<sup>39</sup> Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

A pesquisa de Barbosa (2018) foi realizada em duas escolas: Iraci Salete Strozak (PR) e Maria Nazaré de Sousa (Itapipoca-CE) - *lócus* da investigação, objetivando mapear e analisar as experiências de agroecologia, dando ênfase à produção de saberes agroecológicos, os encontros, as vivências e ações desenvolvidas em ambas as experiências. O autor ressalta em sua análise os tempos educativos e os ciclos de formação humana na organização curricular das escolas, bem como apresenta a Escola do Campo Maria Nazaré de Sousa como um movimento dinâmico e dialético, e por isso deve-se dar atenção necessária para que, permanentemente, seja capaz de forjar os novos sujeitos do amanhã que se molda no presente.

Verificou-se, no âmbito do mestrado, a pesquisa desenvolvida por Monteiro (2018), na qual avaliou a sustentabilidade do Assentamento Maceió em relação a quatro dimensões, quais sejam: ambiental, econômico, social e político/institucional. A referida autora realizou uma análise descritiva de indicadores e posteriormente com os mesmos dados utilizou técnicas da análise multivariada, construindo um índice de sustentabilidade do assentamento Maceió. A partir das análises feitas a autora identificou que há sustentabilidade no Assentamento Maceió. A maioria das famílias foi classificada em média sustentabilidade. Entretanto, o aspecto político/institucional foi o que apresentou maior fragilidade, requerendo maior atenção.

Monteiro (2018) identificou na pesquisa alguns pontos relevantes para assegurar a sustentabilidade que são: diversificação nos sistemas produtivos, baixa dependência de insumos externos prejudiciais ao ambiente e à saúde humana, preocupação com o meio ambiente ao preservar as áreas de cultivo, quando os camponeses optam por alternativas menos agressivas e ao empregar controles orgânicos e/ou biológicos no combate de praga, utilizando principalmente a agroecologia, ao reflorestar. Para a autora tudo isso são elementos essenciais para a obtenção de sustentabilidade.

Outro trabalho relevante foi desenvolvido por Alencar (2018) no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC. A pesquisa teve como objetivo estudar a organização social do Assentamento Maceió, relacionada com a Educação do Campo enquanto projeto de educação do MST. A pesquisa concluiu que o Assentamento Maceió, tem uma organização própria, construída pela luta das famílias.

No entanto, o trabalho demonstrou que os princípios da educação do Movimento do MST, e suas ideias de Reforma Agrária Popular, não são determinantes no modo de ser da organização do Maceió, apesar de já apresentar contribuições na organização do Assentamento, como: formação da juventude, maior preocupação com a vida no campo, maior engajamento político, que acaba refletindo também nas famílias como um todo, no que

se refere a organização do Assentamento. Dessa forma, o estudo reafirmou a Reforma Agrária como uma alternativa fundamental, que permanece indispensável, para o enfrentamento das relações de poder estabelecidas pela concentração fundiária no Brasil (ALENCAR, 2018).

Holanda (2018) em seu estudo na Universidade Estadual do Ceará, no Mestrado Interdisciplinar em História e Letras, apresentou e analisou o papel histórico desempenhado pelas camponesas que, entre os anos de 1972 e 1985, atuaram no processo de luta pela terra que culminou com a criação do Assentamento Maceió. No percurso da luta que vivenciaram, várias questões se interpuseram e foram decisivas para o encaminhamento da emancipação: a presença de setores progressistas da Igreja Católica, os processos de alfabetização, a organização social que tinha como base a vida comunitária e a produção poética. A pesquisa apresentou mulheres que, longe de apenas vergarem-se a uma dominação masculina, perseguiam interesses próprios, revelando a complexidade de suas vidas, lutas e conquistas.

A pesquisa de Viana (2016) foi realizada num Complexo Eólico na região do Assentamento Maceió em Itapipoca e foi realizado com objetivo de analisar os processos de conflitos e (in)justiças ambientais ocasionados pelo projeto de implantação do Complexo Eólico Baleia no entorno do Assentamento Maceió, localizado no município de Itapipoca-CE. A pesquisa contribui com a reflexão e a proposição que a expansão dos parques eólicos no país apresenta um discurso de energia limpa subestimando a dimensão dos impactos no nível cumulativo. Deste modo, a implantação de Complexos Eólicos segue um padrão de produção baseado na dimensão em larga escala, numa lógica produtivista do capital que em sua essência é degradante e gerador de desigualdade (VIANA, 2016).

Direcionado para discussões de gênero e meio ambiente, Gomes (2014) investiga como se constitui a organização das mulheres rendeiras do grupo “Tecendo Sonhos” no Assentamento Maceió, por meio dos significados atribuídos às suas ações sociais, econômicas, políticas, culturais, ambientais, na construção de um território camponês. Na pesquisa constatou-se que, as mulheres, organizadas coletivamente, produzem um valor material, mas principalmente, simbólico, ao relacionarem seu trabalho artesanal da renda de bilro com uma territorialização camponesa. Na ocasião, o trabalho feminino através da renda de bilro passa a ter uma conotação econômica e permite a valorização, o reconhecimento e a importância do papel social da mulher na constituição e reprodução da vida camponesa.

A pesquisa realizada por Abrantes (2015) analisou a dinâmica sociotécnica de quintais produtivos, a partir de experiências de agricultores(as) familiares beneficiados(as) pelo projeto “Quintais para a Vida”, coordenado pela Organização Não Governamental (ONG) Centro de Estudos do Trabalho e de Assessoria ao Trabalhador (CETRA). Conforme

demonstra o estudo, as trajetórias, sentidos e significados dos sujeitos pesquisados revelaram que ocorreram transformações significativas na realidade das famílias beneficiadas.

Para Abrantes (2015) as transformações significativas foram caracterizadas por inovações e continuidades, ou seja, pelo aprimoramento e substituição das práticas convencionais e a redução do uso de insumos externos, produzindo, consumindo e comercializando os alimentos de forma ecologicamente correta, aumentando, com isso, a diversidade da produção. De acordo com a autora, a tecnologia social quintal produtivo proporcionou um caminho estratégico para que o desenvolvimento rural seja sustentável, do ponto de vista ambiental, sociocultural e socioeconômico.

A pesquisa de mestrado feita por Camurça (2013) abordou as temáticas mulheres e agroecologia, tendo como foco do estudo estilos de agriculturas fundamentados em princípios agroecológicos que ganham visibilidade por buscar a preservação da biodiversidade, a valorização de relações mais horizontais entre humanos-natureza e entre estes, a garantia da soberania e segurança alimentar e a sustentabilidade local. A pesquisa foi realizada com o objetivo de compreender a ação das mulheres no contexto da gestão das atividades realizadas nos quintais da Comunidade Bom Jesus, Assentamento Maceió, Itapipoca-CE, tendo como método uma abordagem crítica feminista em articulação com elementos do campesinato.

Entre as principais conclusões da pesquisa, Camurça (2013) destaca: entre outros fatores, que as mulheres na prática de agricultura camponesa desenvolvida nos quintais tem sido as principais responsáveis pela preservação da biodiversidade, manejo e técnicas variadas, de cultivos associados à criação de pequenos animais, ao extrativismo e à transformação de alimentos para consumo da família e para sua reprodução. O referido estudo contribui com a reflexão de que os quintais praticados desde o surgimento da agricultura constituem-se de um modo e de um saber-fazer das mulheres na agricultura que estão a indicar elementos (ecológico, social, econômico e cultural) importantes à agroecologia, como a preservação da biodiversidade, manejos múltiplos, produção de alimentos sem uso de agrotóxicos e sem fertilizantes químicos.

Com base no aprofundamento dos conceitos “gênero” e “meio ambiente” Morais (2012), pesquisadora que procurou analisar a percepção ambiental de mulheres e homens residentes na comunidade Apiques, localizada no Assentamento Maceió/município de Itapipoca-CE, observou forte semelhança quanto ao grau de percepção ambiental de mulheres e homens. No entanto, os motivos pelos quais ambos os sexos consideraram importante são diferentes e apontam elementos significantes para a reflexão de gênero.

Contudo, Moraes (2012) concluiu que as diferenças entre percepção ambiental de mulheres e homem são reflexos do sistema de gênero vivenciado que não só influencia a percepção ambiental de ambos os sexos, como mantém as mulheres em condição de subordinação. E mais, os resultados mostraram que essa realidade aponta a necessidade das políticas públicas ambientais incorporarem a dimensão de gênero, buscando favorecer o rompimento das diversas formas de opressão.

Cajado (2013) buscou analisar as atividades de pesca artesanal e agricultura familiar desenvolvidas pelas famílias da comunidade Apiques, Assentamento Maceió Itapipoca-CE, à luz da multifuncionalidade. A pesquisa, em certo sentido, coloca a importância e o desafio de compreender como os sujeitos se relacionam entre si e com o espaço que ocupam e transformam de modo a construir cotidianamente sua economia alicerçada não apenas e nem principalmente em valores monetários, mas concebida a partir da vida, das formas de vida existentes no campo, ampliando o olhar da multifuncionalidade ao admitir a pluralidade dos sujeitos que configuram este campo.

O referido estudo concluiu que a pesca artesanal e a agricultura familiar realizada pelas famílias pesquisadas, além da importância produtiva, contribuem para a segurança e soberania alimentar, reprodução socioeconômica e manutenção do tecido cultural e identidade das famílias rurais da comunidade Apiques, Assentamento Maceió Itapipoca-CE, sugerindo a multifuncionalidade das atividades agrícolas não somente para as famílias que as realizam, mas para a sociedade.

Evidencia-se, ainda, o trabalho de Aires (2013), cuja pesquisa enfocou a política de Previdência Social na perspectiva do acesso das trabalhadoras rurais da comunidade Bom Jesus, Assentamento Maceió – Itapipoca- CE, buscando identificar os fatores que influenciam no acesso das mulheres à política de previdência social, bem como analisar trajetórias de mulheres em busca do acesso aos benefícios preconizados pela referida política. Diante dos resultados obtidos com a referida pesquisa é possível empreender que a política de Previdência Social apesar das mudanças ocorridas nas últimas décadas, ainda precisa continuar percorrendo um caminho de ampliações e reconhecimento de direitos.

Na dissertação, a autora destacou que a política de Previdência se estruturou ao longo dos anos também pela ação dos movimentos sociais, organizações não governamentais, sindicatos e outras formas organizativas que lutaram pelo acesso a este e a outros direitos sociais. O estudo de Aires (2013) identificou ainda que dentre as dificuldades vivenciadas pelos(as) trabalhadores(as) que buscaram algum benefício junto à Previdência destacam-se as dificuldades de acesso à informação e o conhecimento sobre os direitos por parte dos(as)

beneficiários(as) da política, as dificuldades logísticas e de recursos humanos vivenciada pelo INSS, e a contribuição do sindicato para o acesso dos(as) trabalhadores(as) rurais à política.

O trabalho de dissertação de mestrado de Soares (2013), na qual o pesquisador analisou os aspectos culturais e econômicos da renda de bilro, trabalho realizado por mulheres camponesas da comunidade Apiques, no Assentamento Maceió como forma estratégica de convivência com o semiárido, inferiu que, no que concerne ao ciclo produtivo da renda na comunidade, tem-se que a produção está diretamente relacionada às variações climáticas do local.

O autor identificou que quanto à distribuição das peças, existe a dependência de atravessadores e o fator do não conhecimento do mercado consumidor. E que, apesar de ganhos anuais baixos, a renda de bilro demonstra rentabilidade econômica, comprovando lucratividade para as rendeiras que a desenvolvem. Por fim, o trabalho conclui que se faz necessário a identificação de novos canais de comercialização e a criação de uma entidade local que seja capaz de manter maior volume produtivo e poder de negociação, bem como o estímulo de capacitações específicas da gestão, liderança e estudos de mercado.

Sabe-se que estudos sobre educação do campo ainda são poucos, pois se tratam de experiências recentes, que tendem a aumentar, devido ao número de cursos, que foi se regularizando no governo Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff nas Universidades e Institutos Federais. Vale ressaltar que o Ministério da Educação vive em todas as suas vertentes, uma crise atual que é um retrato do próprio (des)governo do atual líder do Estado Jair Messias Bolsonaro<sup>40</sup>. Ainda que diante de todo seu feitio autoritário de discursar e agir, o candidato de extrema-direita Jair Messias Bolsonaro do Partido Social Liberal (PSL) derrotou o candidato de centro-esquerda, Fernando Haddad do Partido dos Trabalhadores (PT) no segundo turno das Eleições 2018 para a Presidência da República.

Portanto, ao consultar as bases de dados da BDTD e fazer o levantamento de estudos realizados no Assentamento Maceió, identificou-se que os trabalhos supracitados abarcaram preocupações com educação ambiental, educação do campo, práticas agroecológicas, sustentabilidade, economia criativa, políticas públicas, multifuncionalidade e energia limpa.

Nesse sentido, após o pequeno panorama do Assentamento Maceió, onde estão atreladas: os saberes e as experiências de produções vivenciadas pelos camponeses; a luta pela

---

<sup>40</sup> É habitual na trajetória política do Jair Bolsonaro, declarações racistas, homofobias, machistas, misógina, pró-ditadura e de ódio a minorias que, segundo seus relatos, devem “se curvar às maiorias” ou serão “esmagadas”. Em seu governo, janeiro de 2019, por meio de decreto, foi extinta a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

terra; garantia de fontes diversas de rendimentos monetários; valores de sociabilidade e da reprodução da família; as práticas intergeracionais; a solidariedade comunitária e as crenças e os valores religiosos, atenta-se agora ao percurso metodológico, a qual foi construída com diferentes procedimentos para a coleta de dados dos sujeitos sociais que se encontram na escola do campo que tem como bojo os movimentos sociais populares. Assim, foi imprescindível realizar uma revisão dos estudos sobre o Assentamento Maceió, localizado em Itapipoca, Ceará, para analisar especificamente a relevância de uma escola do campo em área de Reforma Agrária no estado do Ceará.

## **2.8 Escolas do Campo Estadual do Ceará**

A implantação de espaços educativos para juventude do campo tem sido pauta de reivindicação do Setor de Educação do MST, que ao longo de seus 36 anos têm discutido juntamente o com governo e sociedade civil organizada por escolas públicas que sejam não apenas no campo, mas do campo, respeitando as especificidades dos sujeitos que vivem no e do campo, com uma intrínseca conexão entre escola, agricultura e vida camponesa, com intuito de conceber melhorias políticas e educacionais para a juventude do campo, a fim de reduzir o tratamento desigual e discriminatório, sofrido por essas populações devido à ausência de políticas públicas. Sousa, (2013, p. 31) salienta que:

As políticas públicas não constituem o único indicador contribuinte para a permanência dos sujeitos do campo, entretanto pode contribuir através da eficácia de sua execução para a incidência de uma vida harmônica através da operacionalização racional dos recursos naturais e o respeito ao meio ambiente, atrelado a isso menciona-se uma assistência técnica, capaz de apoiar e incentivar as unidades de produção agrícola em bases sustentáveis, o direito ao lazer, o acesso a uma educação de qualidade adornada de projetos educativos viáveis a realidade local.

Caldart e Molina (2011, p. 11) afirmam que:

Por muito tempo a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considera o campo como lugar atrasado, do inferior, do arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural e púnico de desenvolvimento, de progresso, do sucesso e econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. De certa maneira esta foi a visão-suporte para o progresso de modernização da agricultura implementado no país.

Desse modo, torna-se necessário pensar e construir escolas do campo que não se restringem a uma visão pessimista tanto do campo quanto de sua educação. Deve ser pensada a partir da realidade camponesa, que estabeleçam vínculos entre a produção social e a produção da escola, entre a dinâmica social e a cultural e a dinâmica educativa, entre o pensamento social e o pensamento pedagógico, entre o avanço da consciência dos direitos e o avanço das luta pela educação, o saber e a cultura (CALDART, 2012).

Hoje existem nove escolas do campo de ensino médio da rede Estadual do Ceará, localizadas em áreas de assentamento rurais em funcionamento. A seguir, o quadro 02 apresenta a relação das Escolas do Campo de Ensino Médio da rede estadual do Ceará, localizadas em áreas de assentamento, por assentamentos, município e Coordenadoria Regional de Educação (CREDE) em 2019.

Quadro 02 – Relação das escolas do campo e seus respectivos assentamentos, por CREDE e municípios.

<b>ESCOLA DO CAMPO</b>	<b>ASSENTAMENTO</b>	<b>MUNICÍPIO</b>	<b>CREDE</b>
EEM Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor)	Maceió	Itapipoca	2
EEM Francisco Araújo Barros	Lagoa do Mineiro	Itarema	3
EEM José Fidelis de Moura	Conceição Bonfim	Santana do Acaraú	6
EEM Filha da Luta Patativa do Assaré	Santana da Cal	Canindé	7
EEM Francisca Pinto dos Santos	Antônio Conselheiro	Ocara	8
EEM Padre José Augusto Régis Alves	Pedra e Cal	Jaguaretama	11
EEM João dos Santos Oliveira (João Sem Terra)	25 de Maio	Madalena	12
EEM Florestan Fernandes	Santana	Monsenhor Tabosa	13
EEM Paulo Freire	Salão	Mombaça	14

Fonte: SEDUC (2019) e Setor de Educação MST/CE (2019).

As Escolas do Campo recebem o apoio do Coletivo de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Das nove escolas que estão em funcionamento, oito são acompanhadas pelo MST, conforme o Setor de Educação do MST, a exceção é a Escola do Campo Padre José Augusto Régis Alves, localizada no Assentamento Pedra e Cal, em Jaguaretama, Ceará, que é acompanhada pela Federação dos Trabalhadores Rurais do Ceará (FETRAECE) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Contudo essa escola do campo também participa das atividades de formação e da articulação estadual das escolas do campo, organizadas pelo Setor de Educação do Movimento.

No que se refere às Escolas do Campo de Ensino Médio da rede estadual do Ceará em construção, pode-se observar, que as escolas que estão sendo construídas situam-se em duas regiões, no município de Canindé e Quixeramobim (QUADRO 03).

Quadro 03 – Relação das escolas do campo em construção e seus respectivos assentamentos, por CREDE e municípios.

ESCOLA DO CAMPO	ASSENTAMENTO	MUNICÍPIO	CREDE
<i>A denominar</i>	Logradouro	Canindé	07
<i>A denominar</i>	Conceição	Canindé	07
EEM do Campo Irmã Tereza Cristina	Nova Canaã	Quixeramobim	12

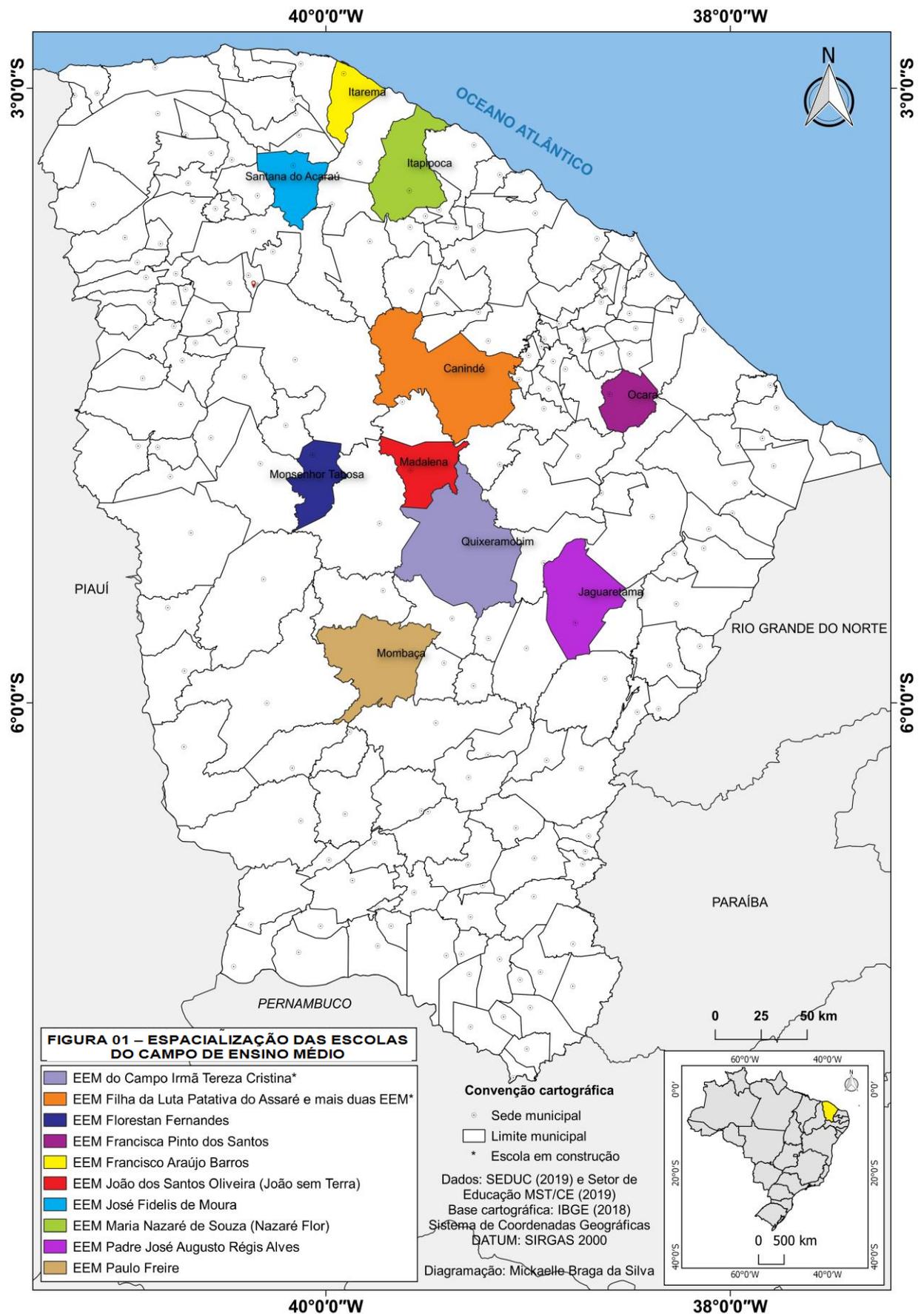
Fonte: SEDUC (2019).

Em virtude dos limites temporais, o campo de investigação do estudo envolve uma escola do campo pertencente a CREDE 02, situada no Assentamento Maceió em Itapipoca, Ceará. As escolas do campo contribuem para o fortalecimento das lutas específicas em defesa do direito à educação das populações do campo<sup>41</sup> em nosso estado, e para a construção de um projeto de educação e de campo da classe trabalhadora camponesa. Atualmente, das doze Escolas de Ensino Médio conquistadas, nove estão em funcionamento e três estão em construção. A figura 01 representa a espacialização das Escolas de Ensino Médio do Campo.

---

<sup>41</sup> As diretrizes básicas da política municipal de Educação Contextualizada e Educação do Campo, define por populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os catadores de algas, os artesãos da renda, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os povos indígenas e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (ITAPIPOCA, 2017). Disponível em: <https://camaraitapipoca.ce.gov.br>. Acesso em: 01 maio 2019.

Figura 01 – Espacialização das Escolas do Campo de Ensino Médio



Magalhães (2017) diz que outro território de materialização da Educação do Campo em áreas de assentamento rurais no Estado é a Escola Camponesa e as EFA's, coordenada pela CPT, Ceará. Ainda segundo a autora, desde o ano de 2005, a Escola Camponesa é realizada anualmente pelas Dioceses de Crateús, Iguatu, Fortaleza, Crato, Limoeiro do Norte, Quixadá, Itapipoca e Sobral. Cabe esclarecer que, atualmente, somente as Dioceses de Iguatu, Crateús e Fortaleza ofertam a escola anualmente. Oferecida em três módulos, um em cada microrregião de abrangência das Dioceses, a escola atende em média 30 jovens em cada módulo ofertado.

As Escolas Família Agrícola são escolas comunitárias geridas pela associação de moradores e sindicatos rurais vinculados à comunidade. A metodologia utilizada nas EFA's é a pedagogia da alternância onde o/a estudante vivencia, por um período, o tempo escola e, por outro, o tempo comunidade. Incorporada à grade curricular estabelecida pelo MEC, são ministradas disciplinas de agroecologia, manejo animal, agricultura e agroindustrialização.

Segundo SEDUC (2018), o trabalho desenvolvido na Escola Família Agrícola (EFA) Dom Fragoso, em Independência, é referência para a Educação do Campo no Estado do Ceará. A organização de seu ensino embasa-se na pedagogia da alternância, metodologia que consiste na organização da formação de seus/suas alunos(as) em espaços e tempos diferenciados: um período letivo de 15 dias no centro educativo alternado por um período letivo de 15 dias no meio familiar. A EFA Dom Fragoso tem como objetivo promover uma formação contextualizada e integral de jovens agricultores(as), camponeses(as), buscando desenvolver o protagonismo juvenil e tecnologias apropriadas para a convivência com o semiárido do Território Inhamuns/Crateús. Contudo, consta-se a precarização das condições de trabalho em diversas EFA's no Estado do Ceará, em contraste com os princípios e conceitos que o Projeto da Educação do Campo orienta.

No tocante à escolarização, no próprio Assentamento Maceió, atualmente são ofertadas todas as modalidades do Ensino Básico. Além das 3 (três) escolas de Ensino Fundamental completo, 3 (três) de Ensino Fundamental I e 1 (uma) creche, vinculadas pela Secretaria de Educação do município de Itapipoca, funcionam ainda, a Escola do Campo de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor), escola estadual gestada pela SEDUC com parceria do MST.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor) de (2016), a mesma está localizada na comunidade de Jacaré, distante 50 km da sede do município de Itapipoca. A Escola do Campo atende os(as) alunos(as) das 12 comunidades que compõem o Assentamento, assim como algumas comunidades de sua

circunvizinhança: Pau D'arco, Lagoa das Mercês, Zé do Lago, Baleia e Marinheiros.

Figura 02 - Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor).



Fonte: Rafael Soares de Souza Pitombeira (2018).

Anteriormente à construção da Escola de Ensino Médio, os jovens do Assentamento estudavam em escolas anexas no período noturno, nas comunidades vizinhas ou na sede do município de Itapipoca. Conforme demonstra a entrevista realizada em 16 de maio de 2018 com um educador da Escola do Campo Nazaré Flor:

“[...] antes não existia escola de ensino médio, os estudantes só tinham a oportunidade de terminar seu ensino médio se fosse embora para a cidade, ou apenas a noite em anexos, sendo uma reprodução de um ensino descontextualizado e que o fato de não ter estrutura e o prédio nem as condições de ensino de acordo com essa realidade, favorecia por uma defasagem e uma falta de conclusão dos estudos do ensino médio, onde os índices levavam poucos jovens a concluírem o ensino médio, que na verdade não tinha essas garantia de conclusão da educação básica e que por essa razão com o famoso êxodo rural os jovens se sentiam obrigados a saírem do campo, do seu lugar” (PCH).

O êxodo rural é entendido aqui, como o processo migratório no qual os jovens deixam o meio rural para viverem no meio urbano por diversas questões. Assim, os jovens deste espaço deixam o meio já conhecido em busca de melhores oportunidades de estudo. Apesar da conquista da terra, o processo de migração dos jovens para a cidade permanecia intenso, pois o modelo de educação encontrado fora do Assentamento era uma proposta conservadora, a qual incentiva ao êxodo rural e o desinteresse pelo campo.

Destarte, antes da Escola do Campo havia um processo de esvaziamento desse território de luta. Diante desse cenário, se evidencia a importância da Escola do Campo, para os jovens que vivem no campo, para que continuem seus estudos sem a necessidade de buscar novas oportunidades fora dele.

Consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) das Escolas do Campo, que a luta pela educação, travada pelo MST, não é apenas por uma escola de qualidade em todos os níveis, como também, por uma educação vinculada a um projeto político que tem como horizonte a afirmação do campo como um lugar de vida, e os povos do campo como sujeitos. Nesse sentido, a Escola Nazaré Flor se orienta pelos princípios da educação do campo (ESCOLA NAZARÉ FLOR, PPP, 2019).

Tendo por base as matrículas efetuadas nos anos de 2017, 2018 e 2019 na Escola do Campo Nazaré Flor, a escola hoje em dia, funciona nos três turnos: manhã e tarde, com dois dias na modalidade integral, com 5 (cinco) turmas do 1º ano, 4 (quatro) turmas do 2º ano e 4 (quatro) turmas do 3º ano, atendendo 521 (quinhentos e vinte e um) educandos(as), além da extensão noturna. A Escola atendeu em 2018, 505 (quinhentos e cinco) educandos(as) do ensino médio, distribuídos em 10 turmas na modalidade integral: 4 (quatro) turmas do 1º ano, 3 (três) turmas do 2º ano e 3 (três) do 3º ano. Além disso, em 2018 no período noturno atendeu 2 (duas) turmas do 1º ano, 2 (duas) turmas do 2º ano e 2 (duas) do 3º ano. Em relação à quantidade de alunos(as) atendidos, no quadro 04, podemos observar como se deu a distribuição dos alunos nos últimos três anos.

Quadro 04 – Distribuição das matrículas por ano letivo da Escola Nazaré Flor.

<b>Ano letivo</b>	<b>N. de alunos(as) do 1º ano</b>	<b>N. de alunos(as) do 2º ano</b>	<b>N. de alunos(as) do 3º ano</b>	<b>Total</b>
2019	209	182	130	521
2018	198	156	151	505
2017	117	108	90	315

Fonte: Rafael Soares de Souza Pitombeira (2019).

A maioria dos docentes reside nas comunidades do Assentamento Maceió, mas na escola, entretanto, também se encontra docentes dos Assentamentos das circunvizinhanças. No que tange a rotina a Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor) de Formação Integral funciona dois dias semanais no regime integral, com atividade nos turnos manhã e tarde de 07:00h às 17:30h. A Escola Nazaré de Sousa (Nazaré Flor) é, antes de tudo,

uma construção com participação coletiva da comunidade na luta pelo direito à educação de qualidade.

De acordo com o PPP da Escola Nazaré Flor (2019), a organização curricular de uma escola em movimento precisa em seu processo pedagógico e educativo privilegiar/escolher alguns aspectos a serem trabalhados na formação humana dos sujeitos: organização, criticidade, curiosidade, esperança, as contradições da realidade, problematização, alegria, construção, provisoriedade do conhecimento, avaliação emancipatória, solidariedade, prazer, indignação e a gestão coletiva.

Referente à gestão escolar, todos os gestores que passaram na escola são militantes do MST e educador(a) popular: o(a) primeiro(a) diretor(a) possui graduação em pedagogia da terra pela Universidade Federal do Ceará (2009) e tem experiência na área de filosofia. O(a) segundo(a) diretor(a) possui graduação em pedagogia da terra pela Universidade Federal do Ceará (2009), bem como graduação em história pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (2017) e pós graduação em gestão escolar e coordenação pedagógica (2015). O(a) terceiro(a) e atual possui graduação em história - movimentos sociais do campo pela Universidade Federal da Paraíba (2011) e mestrado em agroecologia e desenvolvimento rural sustentável pela Universidade Federal da Fronteira Sul (2019).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo, 2019, o núcleo gestor é composto por: 1 (um) diretor escolar; 2 (dois) coordenadores escolares; 1 (um) secretário e 1 (um) assessor financeiro. Em seu quadro de docentes a Escola do Campo dispõe, atualmente, de: 37 (trinta e sete), sendo 2 (dois) educadores(as) da disciplina de biologia; 3 (três) educadores(as) da disciplina de história; 2 (dois) educadores(as) da disciplina de Geografia; 2 (dois) educadores(as) da disciplina de educação física; 2 (dois) educadores(as) da disciplina de física; 2 (dois) educadores(as) da disciplina de química; 7 (sete) educadores(as) da disciplina de português; 5 (cinco) educadores(as) da disciplina de matemática; 3 (três) educadores(as) da disciplina de inglês; 1 (um) educador(a) da disciplina de espanhol; 1 (um) educador(a) da disciplina de sociologia; 1 (um) educador(a) da disciplina de filosofia; 2 (dois) educadores(as) da disciplina de informática; 1 (um) educador(a) da disciplina de Projetos, Estudos e Pesquisa (PEP); 2 (dois) educadores(as) da disciplina de Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP) e 1 (um) educador(a) da disciplina de Práticas Sociais Comunitárias (PSC). No quadro de funcionários há 2 (dois) auxiliares do campo; 3 (três) merendeiras; 2 (dois) agentes administrativos; 1 (um) porteiro; 3 (três) vigilantes e 3 (três) auxiliares de serviço.

A maioria dos funcionários reside no próprio Assentamento Maceió, ou seja, retém vínculo direto com a escola. Neste caso, causam impacto positivo na construção e implementação do PPP, pois além de conhecerem os processos de luta pela terra, são essenciais no debate sobre a identidade e os sentimentos de pertença no Assentamento.

As dependências físicas da escola são compostas por: por 12 (doze) salas de aula; 1 (uma) diretoria; 1 (uma) sala da coordenação pedagógica; 1 (uma) secretaria; 1 (uma) sala do grêmio estudantil; 2 (dois) laboratórios, sendo 1 (uma) de ciências e o outro de informática; 1 (uma) biblioteca; 1 (uma) sala dos(as) professores(as); 1 (um) refeitório; 1 (uma) cozinha; 1 (uma) sala de multimídias; 2 (dois) banheiros para funcionários, sendo 1 (um) masculino e 1 (um) feminino; 2 (dois) banheiros para alunos, 1 (um) masculino e 1 (um) feminino; 1 (uma) quadra de esporte coberta; pátio coberto. Dispõe de almoxarifado, mais dois banheiros de alunos(as) no campo experimental. O campo experimental possui sanitários específicos para deficiente físico e vestiários e outros espaços de circulação.

Uma das estratégias destinadas à reorganização do currículo do ensino médio nas escolas do campo localizadas em áreas de assentamentos foi a implantação dos campos experimentais que funcionam como laboratórios no processo de ensino e aprendizagem, a partir de unidades produtivas nas quais ocorrem práticas de ensino e de aprendizagem contextualizadas na cultura camponesa, vislumbrando a sustentabilidade dessas populações. Nesse sentido, para a viabilização das atividades no campo experimental, foi construído: 01 vestiário com banheiros feminino e masculino e 01 galpão para abrigar os insumos e equipamentos necessários ao desenvolvimento das atividades nas unidades produtivas (SEDUC, 2018).

A escola possui ainda: jardins, horta vertical, gramados e árvores diversificadas. No campo experimental estão implantados diversas unidades produtivas de enfoque agroecológico, tais como: sistema de produção de mandalla<sup>42</sup>; campo de recuperação de áreas degradadas (RAD), compostagem; minhocário; biofertilizantes, casa ecológica; viveiros; horto de plantas medicinais; avicultura e suinocultura no Sistema intensivo de suínos criados ao ar livre (SISCAL)<sup>43</sup>, uma casa de semente (em construção), dentre outros.

---

<sup>42</sup> O sistema mandalla consiste no consórcio de produção agrícola em forma circular em uma mesma área de 2500 m<sup>2</sup>, considerando, assim, um modelo agroecológico de produção de alimentos de forma sustentável. O objetivo principal do sistema é diversificar as atividades agrícolas com a finalidade de melhorar o padrão alimentar das famílias e aumentar a renda através da introdução de tecnologia apropriada de baixo custo de produção. Desenvolvido para viabilizar a produção de alimentos de maneira sustentável em regiões semiáridas (REINA, *et al.*, 2010).

<sup>43</sup> Sistema intensivo de suínos criados ao ar livre (SISCAL) apresenta baixo custo de implantação e manutenção, número reduzido de edificações, facilidade na implantação e na ampliação da produção, mobilidade das instalações e redução no uso de medicamentos.

Barbosa (2018) destaca a unidade de produção conhecida por SISCAL, consiste em um cercado destinado ao manejo de suínos. Segundo o autor, normalmente, as famílias assentadas da região criam suínos em pequenas áreas chamadas de chiqueiros. Entretanto, no caso do experimento da Escola, essa área é ampla com aproximadamente 20 metros por 30 metros, o que permite aos animais desenvolverem uma função ecológica no solo, por seu hábito de fuçar a terra, acabam arando a terra, e estercando, o que possibilita a adubação, além de comer os “restos” de alimentos provenientes da alimentação dos educandos.

De acordo com a Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC), o campo experimental é destinado à execução de atividades relacionadas ao currículo de base diversificada. Essa área configura-se como uma extensão pedagógica, na qual a pesquisa se efetiva como princípio educativo e como uma estratégia de construção de novas alternativas tecnológicas, organização coletiva, cooperação para o trabalho, agroecologia e sustentabilidade ambiental, com a finalidade de fomentar estratégias para uma melhor convivência com o semiárido (CEARÁ, 2018).

A gestão dos diferentes experimentos implementados no campo experimental é definida, conjuntamente, entre(as) os(as) docentes/técnicos(as)/educandos(as). É estabelecida uma escala de manejo por turma de estudantes, onde cada turma fica responsável por uma unidade produtiva, por um tempo determinado. As atividades realizadas dependem do currículo dos(as) educandos(as). Por exemplo, nas unidades de criação de suínos, os(as) educandos(as) têm aulas sobre sistemas de produção, raças, nutrição, manejo do nascimento ao abate, reprodução e manejo reprodutivo e biossegurança.

Na mandalla, o(a) educando(a) aprende a construir, manejar e também se responsabiliza para sensibilização e capacitação, plantios e manejo alternativo das culturas. Percebe-se que além de servir de laboratório, o campo experimental visa à disseminação de práticas de base agroecológicas, além de projetarem nos(as) educandos(as) sentimentos de pertencimento da Escola do Campo e comunidade, bem como, fomenta a discussão no âmbito da questão ambiental na formação dos(as) estudantes(as) do campo.

Assim, de acordo com o PPP da Escola Nazaré Flor (2016):

a matriz curricular da escola baseia-se na articulação do Inventário da realidade, vinculado ao trabalho pedagógico com os conhecimentos de cada disciplina, agrupados por áreas (linguagens e códigos, ciências da natureza, matemática, ciências humanas e Parte Diversificada) como parte da educação básica na perspectiva integral e unitária. Nesta proposta o trabalho é um princípio educativo centrado na educação tecnológica, adaptadas com a zona costeira. Neste aspecto a pesquisa como estratégia pedagógica é fundamental para a integração curricular na relação entre teoria e prática.

Desse modo, utiliza-se de cinco estratégias pedagógicas integradas a matriz curricular do ensino médio de formação integral: anualidade por área; diversidade de tempos educativos; componentes curriculares integradores; o campo experimental da agricultura camponesa e o inventário da realidade.

## **2.9 Projetos Político Pedagógico das Escolas do Campo**

O currículo, como cerne da educação, é histórico. Resultado de um conjunto de forças sociais, políticas e pedagógicas, expressa a organização dos saberes que circunstanciam as práticas escolares na formação de sujeitos sociais. Nesta perspectiva, currículo é ação, é trajetória, é processo, é caminhada, é construção coletiva que marca uma identidade. É partir do local para geral (ESCOLA NAZARÉ FLOR, PPP, 2019).

A Escola de Ensino Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor), com seu Projeto Político Pedagógico, diante das tantas outras escolas públicas do campo e da cidade, marca uma identidade. Ela é Escola do Campo, do assentamento e comunidades, da juventude, ela é a escola dos Sem Terra, ela é embrião da Escola do Campo que estamos materializando, faz parte de uma identidade coletiva (ESCOLA NAZARÉ FLOR, PPP, 2019).

A Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa foi criada pelo Decreto nº 30.624 de 18 de agosto 2011. A escola foi inaugurada em 29 de Julho de 2010 e iniciou seu funcionamento em 01 de Agosto do referido ano. Está situada no Assentamento Maceió, Comunidade Jacaré, Distrito de Baleia S/N, Itapipoca – Ceará. A Entidade Mantenedora é a Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), que fica situada na Av. Gen. Afonso Albuquerque, s/n - Bairro Cambeba - CEP: 60.839-90 - Fortaleza – Ceará. É uma Escola de Ensino Médio de Formação Integral.

Segundo o Panorama dos Territórios do Estado do Ceará (2017) a infraestrutura é um aspecto essencial para um proveitoso funcionamento de uma escola. Quando adequada às necessidades da comunidade escolar, ela é capaz de produzir efeitos que interferem diretamente no desempenho dos(as) alunos(as), pois facilita os processos de aprendizagem, amplia oportunidades educativas, ajuda a dinamizar atividades e oferece um ambiente seguro e acolhedor. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2019), a Escola do Campo contém uma área construída de 3.250,72 m<sup>2</sup>, divide-se em quatro blocos:

Bloco Administrativo: Formado pela sala de secretaria, diretoria, coordenação pedagógica, almoxarifado, sala de professores(as), banheiros masculino e feminino;  
 Bloco de Laboratórios: Formado pela sala de informática, sala de vídeo, biblioteca e laboratório de ciências;  
 Blocos das Salas de Aula: Formado por 12 salas de aulas e uma sala do grêmio estudantil;  
 Bloco de espaço para refeitório e esporte: Formado pela cozinha, depósito, pátio coberto, quadra coberta, banheiro feminino e masculino, anfiteatro e outros espaços de circulação;  
 Laboratório do campo experimental da Agricultura Camponesa e da Reforma Agrária, que compreende o espaço escolar, e conta com uma área de 5 há.

A construção do Projeto Político Pedagógico da escola exigiu um amplo trabalho de participação coletiva. Os encontros de ação de base para construção do Projeto Político Pedagógico foram realizados nas comunidades do Assentamento (Apiques, Córrego da Estrada, Bom Jesus, Maceió, Jacaré).

De acordo com o PPP da Escola Nazaré Flor (2016), diversas instituições estiveram envolvidas na elaboração do Projeto Político Pedagógico como:

A Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), a Coordenadoria Regional da Educação (CREDE) 2, articulado pelo coletivo de educação do Assentamento Maceió, na qual tem como representação lideranças locais, educadores (as), representante do setor de educação e da direção do MST e representações de entidades de dentro do Assentamento Associação das Artesãs do Imóvel Maceió (ARIMA), Associação dos Pescadores do Imóvel Maceió (ASPIM), Cooperativa de Produção Agropecuária do Imóvel Maceió (COPAIM), Associação Comunitária do Imóvel Maceió (ASCIMA) e com a contribuição de Organizações não Governamentais (ONGs) como Centro de Estudos do Trabalho e de Assessoria ao Trabalhador (CETRA) e Congregação das Irmãs de Notre Dame<sup>44</sup> (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 2).

O processo de participação para escolha do nome da escola Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor) contou com uma ampla discussão na reunião do coletivo de educação a fim de decidir em assembleia do Assentamento, na qual foi unânime a defesa da Nazaré Flor, devido sua militância a favor dos direitos sociais. Além disso, a área para o campo experimental, a gestão participativa e a organização curricular também foram aspectos discutidos com o intuito de constituir uma escola para o desenvolvimento do campo, da população camponesa e da sociedade.

O Projeto Político Pedagógico (2016, p. 46) da Escola do Campo ao tomar a realidade camponesa como objeto de conhecimento, a fim de transformá-la, e considerando que a realidade é complexa não podendo ser apreendida nos limites do conhecimento

---

<sup>44</sup> A Congregação das Irmãs de Notre Dame (Nossa Senhora), ou ainda Congregação das Irmãs de Notre Dame de Coesfeld, é uma congregação religiosa feminina da Igreja Católica. Foi fundada em Coesfeld, Alemanha, em 1 de outubro de 1850.

fragmentado nas disciplinas da ciência moderna, constrói estratégias pedagógicas que possibilitem o diálogo interdisciplinar, articulando os conhecimentos escolares dos diversos campos da ciência com a vida camponesa, sua cultura, seu trabalho e seus saberes. Por isso, a Escola do Campo em seu processo de produção de conhecimento defende o trabalho como princípio educativo.

Nesse sentido, soma-se a outros artifícios utilizados, a inclusão de três novos componentes curriculares que estão contemplados na proposta político-pedagógica que compreende componentes integradores que se apresentam na base diversificada<sup>45</sup> com as seguintes disciplinas: a) Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP); b) Práticas Sociais Comunitárias (PSC); e c) Projetos, Estudos e Pesquisa (PEP) (CEARÁ, 2018). Vale ressaltar, que cada componente desenvolve atividades integradas com as demais disciplinas do currículo, conforme o quadro 05.

Quadro 05 – Componentes curriculares da parte diversificada.

Disciplinas	Breve descrição
Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP)	Estratégia pedagógica que articula o conhecimento escolar com o trabalho produtivo e socialmente útil. Dialogando com as demais áreas esse componente curricular deverá promover a integração entre os fundamentos científicos com o trabalho, potencializando a relação teoria-prática; promover formas de organização para o trabalho com base na cooperação; e tomar o trabalho produtivo camponês e seus desafios como objeto de estudo, desenvolvendo tecnologias camponesas. Para tanto, além da relação com os demais componentes curriculares é necessário uma integração com o Setor de Produção do Assentamento, bem como a articulação com outras instituições de pesquisa e desenvolvimento tecnológico.
Práticas Sociais Comunitárias (PSC)	A integração da escola com outras dimensões da vida camponesa, para além da produção, e ultrapassando o aspecto investigativo poderá ser potencializada com um componente curricular centrado no desenvolvimento de práticas sociais de intervenção coletiva na realidade, promovendo a mobilização social e comunitária, a organização coletiva, a participação social e política, a mística e a animação da cultura camponesa.
Projetos, Estudos e Pesquisas (PEP)	A pesquisa deverá ser compreendida como princípio pedagógico presente em todas as áreas. A inserção de um componente curricular específico pretende, por um lado, possibilitar a investigação dos problemas da realidade, ultrapassando os limites das disciplinas; e por outro, garantir que os(as) educandos(as) se apropriem dos fundamentos e métodos de iniciação científica, consolidando seus estudos, ao final do Ensino Médio, num Trabalho de Conclusão de Curso.

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2016).

Diante dessas observações, constata-se que o ensino ofertado na Escola do Campo visa proporcionar aos(às) educandos(as) o direito à educação nas áreas de Reforma Agrária e comunidades vizinhas, além da formação integral e a intervenção na realidade no sentido de sua transformação. No Projeto Político-Pedagógico da escola pode-se observar a missão da

<sup>45</sup> Ver Anexo C (Planejamento da base diversificada do ano letivo de 2019).

### Escola do Campo:

Promover a formação humana dos(as) educandos(as) e educandas visando o conhecimento histórico, social, econômico, político, ambiental e cultural para uma atuação crítica e participativa buscando se apropriar do conhecimento popular e científico numa perspectiva de produzir novos saberes que contribuam na transformação da realidade, do trabalho e da vida no campo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 6).

O projeto da escola foi construído a partir da articulação com as instituições e sujeitos sociais locais que tenham vínculos com o assentamento e o seu entorno. A Escola do Campo do Assentamento Maceió tem como função proporcionar o direito a educação de Ensino Médio Integral e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos aos educandos e educandas das áreas de Reforma Agrária e comunidades vizinhas, visando à formação integral e a intervenção na realidade no sentido de sua transformação. O Projeto Político Pedagógico visa:

Ser reconhecida pela comunidade como um centro de referência na formação dos educandos(as), possibilitando a compreensão da realidade política, sociocultural, econômica e educacional, favorecendo o conhecimento da realidade do campo e seus problemas envolvendo a Reforma Agrária, as lutas sociais e a cultura camponesa (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 6).

Ao compreender os valores propostos pela Escola do Campo, entende-se a necessidade de se contrapor as intervenções do legislativo na atual política brasileira, que ocasiona diversos prejuízos causados seja no âmbito educacional, ambiental, social e econômico, através de diferentes projetos e ações que fortalecem a expansão do agronegócio, dos agroquímicos, do latifúndio, dos Organismos Geneticamente Modificados (OGM's) e da exportação. Sua prioridade é o fortalecimento da mecanização e a inserção do controle químico nas culturas, sinalizando a destruição dos recursos ambientais, em especial dos agroecossistemas da agricultura camponesa. Conforme o Projeto Político-Pedagógico (2016) os valores da escola:

A Escola do Campo pretende contribuir com a formação de um novo homem e uma nova mulher, capazes de superar o individualismo, o egoísmo e o consumismo, raízes da exploração dos seres humanos, que produz desigualdade social; da destruição ambiental, que ameaça a vida em todo o planeta. Deve portanto, ser um espaço de fomentar a vida e a produção agroecológica, contrapondo-se ao modelo de agricultura capitalista. E que se afirma com os valores: humanistas, solidários, criativos, éticos, participativos e autônomos (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 6).

Nessa dimensão, a Escola do Campo nega esta matriz capitalista, defendendo uma outra forma de apropriação e uso dos recursos ambientais, permitindo aos(às) educandos(as) conhecer e vivenciar alternativas que estimulem a agroecologia em oposição ao modelo do agronegócio.

Em relação à organização do tempo escolar, com três dias de aulas em tempo integral, a matriz curricular<sup>46</sup> busca estabelecer vínculos entre a escola e a realidade camponesa, por meio da construção de campos experimentais e das técnicas agroecológicas de cultivo, e das práticas sociais comunitárias relativas à organização do Assentamento e dos(as) educandos(as), tendo a pesquisa como instrumento importante para a formação humana pretendida.

Sendo assim, entende-se que a Escola do Campo é um espaço de formação e fortalecimento da luta pela superação do atual sistema social, econômico, política, ambiental e institucional dos sujeitos, que ao construir a educação com sua identidade, ao mesmo tempo, que está se territorializando e territorializando a Educação do Campo, por conseguinte, está fortalecendo e atualizando o campesinato. Portanto, para àqueles que vivem no campo, a escola é um espaço de luta e resistência.

Assim, o currículo escolar necessita considerar todos os elementos que constituem sua funcionalidade. Segundo o documento do PPP, essa Escola do Campo, dentre outras, tem como objetivos pedagógicos:

Proporcionar o direito a educação de ensino médio integral e Educação de Jovens e Adultos (EJA), aos(às) educandos(as) das áreas de Reforma Agrária e localidades circunvizinhas visando à formação integral e a intervenção na realidade no sentido de sua transformação e emancipação humana;

Desenvolver nos educandos(as) a capacidade de análise crítica na interpretação da realidade local e geral, buscando sua inserção através da pesquisa e da integração entre as diferentes áreas e níveis do conhecimento;

Garantir o acesso à educação especial integrada ao ensino regular com as condições materiais e de capacitação pedagógica dos educadores;

Contribuir com a Agricultura Camponesa e a Reforma Agrária desde o aprofundamento e implementação da matriz tecnológica, da Agroecologia e das tecnologias adaptadas a Zona Costeira, buscando superar o baixo nível tecnológico e as desigualdades sociais de nossa região;

Trabalhar a cultura nos diferentes aspectos: da memória das lutas, da cultura

---

<sup>46</sup> A Escola do Campo apresenta dois cursos, sendo o primeiro o ensino médio de formação integral Anexo B (Matriz Curricular da Escola do Campo Maria Nazaré de Sousa), com carga horária de 3.960 h/a e a Educação de Jovens e Adultos. Segundo o PPP da Escola Nazaré Flor (2019), a matriz curricular baseia-se na articulação do Inventário da realidade, vinculado ao trabalho pedagógico com os conhecimentos de cada disciplina, agrupados por áreas como parte da educação básica na perspectiva integral e unitária. Nesta proposta o trabalho é um princípio educativo centrado na educação tecnológica, adaptadas com a zona costeira. Neste aspecto a pesquisa como estratégia pedagógica é fundamental para a integração curricular na relação entre teoria e prática.

alimentar, musical, folclórico, popular na convivência social, buscando o resgate e o cultivo de uma cultura de liberdade com outras matrizes formativas;

Aprofundar a discussão da construção de um projeto alternativo de campo e de educação dentro da visão e concepção de desenvolvimento das organizações de camponeses(as) vinculados aos movimentos sociais;

Envolver de forma permanente, a comunidade e os movimentos sociais nas tomadas de decisões e nas ações da escola que ambos promovam;

Busca parceria junto a Universidade Estadual do Ceará - Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Vale do Acaraú (UVA), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 33 - 34).

A Escola do Campo prioriza uma educação para a emancipação humana, ao afirmar que o ser humano é um ser inconcluso e a educação é o processo social e histórico de formação humana para a sua emancipação. Nesse sentido, é importante ressaltar as três matrizes pedagógicas encontradas nos PPP (2016) que norteiam a formação humana: a) a luta social; b) a cultura e c) o trabalho.

Essas matrizes pedagógicas são essenciais na Escola do Campo para práxis da produção do conhecimento. Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2003), defende a importância de se considerar a identidade cultural, identificando pela dimensão individual e a de classe, como imprescindível a qualquer prática educativa e como condição para que o sujeito crie possibilidades para a sua formação. Desse modo, os objetivos do ensino médio de formação integral da Escola do Campo Nazaré Flor consistem em:

Ofertar curso de nível médio de formação integral com 3.960h/a com foco nos processos pedagógicos e produtivos através de eixos articuladores do currículo como: agroecologia, soberania alimentar e sustentabilidade ambiental;

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

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

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

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

Trabalhar a cultura da nossa região, com resgate das manifestações culturais (grupos teatrais, reisados, dramas coreografados, contos, danças populares, mística, repente, poesias, músicas e participação em atividades desportivas como: Futebol, voleibol, basquete, futsal etc);

Preparar a juventude para a sua permanência no campo com qualidade de vida, lutando por acesso ao ensino superior como continuidade de sua formação profissional (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2016, p. 33 - 34).

Para compor o quadro gestor da escola, segundo a Secretaria da Educação Básica do Ceará (2018), em janeiro de 2018, foi realizada Seleção Pública destinada à composição de Banco de Gestores Escolares exclusivo para provimento dos cargos em comissão de diretor e de coordenador escolar das Escolas Indígenas, Quilombola e Regulares em Área de Assentamento da Reforma Agrária integrantes da rede pública estadual de ensino do Ceará.

Outra ação importante da SEDUC foi a I Formação em Educação Científica nos Laboratórios de Ciências das Escolas de Ensino Médio do Campo: ocorreu no período de 21 de junho a 23 de junho de 2017, no Centro de Formação de Instrutores (CFI) do Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC) em Fortaleza, CE, a formação em educação científica nos laboratórios de ciências, voltada para 30 professores(as) da Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, lotados em escolas de ensino médio do campo, localizadas em área de assentamento. A formação objetivou discutir aspectos teóricos e práticos oferecendo aos(as) professores(as) práticas pedagógicas adequadas à realidade das escolas (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CEARÁ, 2018).

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo desta seção consiste em apresentar e justificar a abordagem metodológica desta pesquisa, o Método Analítico Materialismo Histórico Dialético e os principais procedimentos metodológicos adotados para o levantamento de dados necessários à discussão, os quais fomentam e sustentam a análise e a conclusão desta investigação. É apontado, inicialmente, o percurso metodológico utilizado, e em seguida são apresentadas as informações sobre o Assentamento Maceió e a Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor), *lócus* da pesquisa. E por fim, apresenta os sujeitos que participaram do estudo, bem como, as técnicas e os instrumentos utilizados para a construção dos dados, e a forma como foram organizados os dados para a análise.

#### 3.1 Natureza do estudo/abordagem

O presente estudo aborda a problemática da educação ambiental no contexto da educação do campo, o qual se caracteriza como um estudo de caso, a partir da análise de variáveis quali-quantitativas de abordagem dialética, por tratar-se de um estudo que envolve as condições de vida, educação, costumes e o uso dos recursos ambientais pelos camponeses.

Não se pretende com este estudo obter generalizações, mas sim buscar pistas para compreender como se articulam os conceitos de educação ambiental e educação do campo com os sujeitos sociais da Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor), do Assentamento Maceió, Itapipoca, Ceará. Portanto, optou-se como metodologia de investigação pelo estudo de caso, por entender que seja o mais apropriado para este tipo de pesquisa, na qual os dados são obtidos por meio de observação direta, *in lócus*, e da análise dos documentos.

Em consonância com Gil (2010, p. 37), o estudo de caso “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento”. Na mesma linha de pensamento, Sampiere, Collado e Pilar (2006) ressaltam que essa modalidade de pesquisa é tanto quantitativa como de corte qualitativa, podendo inclusive ser mista, sendo útil para assessorar e desenvolver processos de investigação pessoais, familiares, organizacionais de países, entre outros.

Na opinião de Yin (2005), o estudo de caso apresenta-se como o mais indicado, quando o investigador detém pouco controle sobre os acontecimentos, o controle que este tem

sobre os fatos, incide sobre fenômenos atuais em contexto real e procura responder a questões como “o quê”, “para quê”, “onde”, “quem”, “quando”, “como” e “porque”. Assim, o estudo de caso foi adotado por possibilitar entender melhor como os sujeitos sociais da Escola do Campo Nazaré Flor, do Assentamento Maceió, Itapipoca, Ceará constroem seu cotidiano de vida e se relacionam com o ambiente, local onde criam e/ou recriam suas expectativas em relação ao seu próprio modo de vida.

Nesta pesquisa optou-se por um estudo de caso, pois, segundo Gil (2010), o estudo de caso pode ser único, referente a um indivíduo, um grupo, uma organização, um fenômeno, entre outros, ou múltiplos e, neste último caso, “o pesquisador estuda conjuntamente mais de um caso, para investigar determinado fenômeno” (Ibid., p. 119). Yin (2005) afirma que, os estudos de caso vão muito além de uma estratégia meramente explanatória, ele reforça a existência de estudos de caso que investigam, descrevem ou explicam fenômenos sociais.

A pesquisa de natureza qualitativa é considerada ideal para comparar grupos, uma vez que possibilita a compreensão com maior profundidade dos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as expectativas únicas, como citam Sampieri, Collado e Lúcio (2006). Além disso, ela também oferece um ponto de vista “recente e holístico” dos fenômenos, assim como flexibilidade.

Ainda conforme os referidos autores, as pesquisas de natureza qualitativa apresentam a possibilidade de generalizar os resultados de maneira mais ampla, ao conceder controle sobre os fenômenos e um ponto de vista de contagem e magnitude em relação a eles por oferecer uma grande possibilidade de réplica e um enfoque sobre pontos específicos de tais fenômenos, além de facilitar a comparação entre estudos similares.

Entretanto, apesar das variáveis adotadas nesta pesquisa serem, majoritariamente, uma abordagem qualitativa, por oferecer maior confiabilidade ao estudo, visto que, permite um contato mais próximo com os sujeitos locais, o método qualitativo por si só não foi suficientemente adequado para atender aos objetivos específicos deste estudo. Portanto se utilizou também de variáveis quantitativas, a fim de contribuir para uma visão mais panorâmica das questões. As variáveis de cunho quantitativo permitiram avaliar os perfis dos sujeitos da pesquisa, número de gestores(as), professores(as) e educandos(as), percentuais socioeconômicos, dentre outros.

De acordo com Marconi e Lakatos (2013, p. 137), o enfoque quantitativo responde a pergunta “quanto” já o qualitativo responde a questão “como”, deste modo, os dois tipos são importantes na investigação. Assim, a pesquisa de natureza qualiquantitativa foi

utilizada pelo fato de que, o estudo, ao mesmo tempo em que exigia análise de respostas subjetivas e descritivas, necessitava conhecer e confrontar com quantidade numérica. Como em qualquer outro estudo, ambos os enfoques possuem aspectos positivos e negativos, que os caracteriza, distinguem, que são bastante valiosos e já realizaram contribuições notáveis ao avanço do conhecimento.

A mistura dos dois modelos potencializa o desenvolvimento do conhecimento, a construção de teorias e a resolução de problemas. Ambos são empíricos, porque coletam dados do fenômeno que estudam. Tanto um como o outro requerem seriedade, profissionalismo e dedicação. Empregam procedimentos distintos e possíveis de utilizar com acerto (SAMPIERI; COLLADO; PILLAR, 2006, p. 15).

Segundo os autores supracitados, ambos os enfoques não se excluem nem se substituem, quando utilizados em conjunto, enriquecem a pesquisa, pois são complementares, ou seja, cada um exerce uma função específica para conhecermos um fenômeno e para nos conduzir às soluções dos diversos problemas e questionamentos. Deste modo, sua utilização requer muita seriedade.

### **3.2 O Método Analítico Materialismo Histórico Dialético**

Para a realização deste estudo se trabalhou com um método científico que propiciasse a coleta de dados com o intuito de compreender as teias de relações, estruturas e sistemas, a partir de uma dada realidade situada e concreta. Nesse sentido, o desenvolvimento dessa pesquisa se utiliza do método Materialismo Histórico Dialético (MHD), o qual está ancorado em estudos de Karl Marx (1818- 1883) e Friedrich Engels (1820- 1895), que assume uma lógica da contradição e não uma lógica positivista. Desse modo, o MST também elege como opção teórica esse método, como referência fundamental de Marx, como pesquisador orgânico da classe trabalhadora, que eleva o patamar de exigência do trabalho intelectual e político (CALDART; ALENTEJANO, 2014).

O MHD, de acordo com Damasceno (2015), é compreendido como um método de interpretação do cotidiano para compreensão da realidade em sua totalidade, trazendo presente consigo seus conflitos e contradições. Segundo Rodriguez e Silva (2016), o marxismo tentou analisar os problemas da natureza e da interação com a sociedade com base nas posições científicas. Contudo, pode assinalar os elementos fundamentais do tratamento marxista para as questões ambientais:

- A unidade da natureza e da sociedade é manifestada nas relações gerais dos fenômenos e processos, e todas as formas de movimento da matéria desenvolvem-se no espaço e no tempo [...].
- A visão dialética das inter-relações natureza-sociedade é considerada na sua unidade e nas suas contradições.
- O modo de produção determina a força e o grau do impacto do homem na natureza [...].
- O homem é sujeito das relações sociais, e a natureza, objeto ou meio dessas relações com o homem.
- [...] As leis da natureza não podem ser liquidadas pela sociedade mas, em dependência das condições históricas, pode mudar a forma de sua manifestação.
- A interação da sociedade com a natureza é executada no decorrer dos processos de trabalho. Sem trabalho, não é possível a troca de substância entre a natureza e a sociedade, e, por conseguinte não seria possível nem mesmo a vida humana [...].
- A posição marxista sobre o problema ambiental é prioritariamente classista. O ser humano estabelece uma relação histórica com a natureza. Para cada fase de seu desenvolvimento socioeconômico, geram-se novas relações sociais de produção que criam regularidade e guiam o comportamento dele com o meio ambiente.
- Para o marxismo não existem limites físicos que enfrentem o desenvolvimento social. Antes de ser apresentado qualquer limite físico, aparece uma construção social que supera isto. Assim, não é possível entender os problemas ambientais, se não são analisadas, ao mesmo tempo, as relações econômicas [...].
- A ciência e a tecnologia, condicionadas à atividade produtiva da população e à forma e ao modo de produção, são a fonte do conhecimento e da transformação do meio ambiente.
- A Teoria de Valor, de Marx, eixo central no qual gira a análise inteira do sistema capitalista, considera o trabalho a categoria central, porque o homem com o trabalho cria e transfere valores. O trabalho, de acordo com Marx, é um processo do qual participam o homem e a natureza, e por meio do qual o ser humano impede, regula e controla sua troca material com ela (RODRIGUEZ; SILVA, 2016, p. 148 e 149).

A escolha epistemológica aqui defendida para o desenho metodológico é coerente pela sua pretensão em trabalhar com educação ambiental e educação do campo, visto que possuem íntimas relações com a dialética da produção científica em uma sociedade de classes, uma vez que, o sujeito pesquisador também está condicionado às condições materiais e objetivas em que realizará sua pesquisa. Segundo Sanfelice (2004) *apud* Costa (2017, p. 62), quando se opta por essa base, dispomos com uma poderosa ontologia, que nos permite compreender intensamente as relações sociais e interpessoais, constituindo-se, portanto, a dialética materialista histórica, uma postura, um método e uma práxis metodológica.

Gaspareto (2017), na investigação realizada com Mulheres Camponesas, do Programa de Sementes Crioulas, no oeste de Santa Catarina, buscando analisar como as práticas históricas e sociais das mulheres camponesas em movimento condicionam a produção de saberes e fazeres no Movimento de Mulheres, optou pela abordagem materialista histórico-dialética, para mostrar como esse processo foi se materializando.

O trabalho de Silva (2017), o qual foca na discussão da interdisciplinaridade na prática educativa de educadores do campo, destaca:

A importância do método materialismo histórico dialético, por compreender que os elementos investigados dialogam com um contexto sócio econômico político e cultural, sem dissociar as partes, ou seja, sem ser descolado das condições de existência, pois o material e o simbólico são determinantes na produção da realidade (SILVA, 2018, p. 117).

Portanto, na construção desta tese, o método MHD possibilitou compreender e explicar as relações observadas através de uma análise das contradições do desenvolvimento de práticas científicas comprometidas às lutas das classes trabalhadoras rurais e as camponesas. Tal debate considera que as categorias historicidade, totalidade, contradição e superação acompanharam todo o processo de levantamento e análise dos dados e informações coletadas acerca do fenômeno estudado.

Gaspareto (2017) entende totalidade não como a soma das partes, mas como as relações que se estabelecem entre estas que, no seu processo de interação modificam cada uma delas e, por conseguinte, o todo. No caso das escolas do campo e a relação com os(as) jovens camponeses(as), essa categoria possibilita analisar como esse processo incide sobre a realidade concreta desses estudantes na medida em que modifica cada uma delas e o todo, a partir do processo de interação, entre a dinâmica que se estabelece no assentamento e se interliga com as dimensões para além dele.

Para a referida autora, a categoria totalidade, ainda está imbricada na permanente articulação entre, as lutas por direitos, por emancipação social e pela transformação da sociedade. Bem como pode ser compreendida como particularidade dentro de um sistema patriarcal/capitalista, o qual, segundo Fernandes (1996), em relação ao rural, o próprio processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista cria e recria o campesinato.

Nesse sentido, Vendramini (2000) liga-se à noção de totalidade, compreendendo que a consciência de classe é construída na ligação estrutural da experiência do trabalho diretamente com as experiências políticas, sociais e educativas. Segundo a autora, a consciência de classe é um conceito em desuso, podendo ser substituída muitas vezes, por consciência social e consciência política. A consciência social, quando politizada e organizada, pode vir a ser uma consciência de classe, que surge ligada à própria experiência do trabalho e vida coletiva.

A categoria historicidade apresenta uma ideia de processualidade, de movimento e resgate da gênese dos processos sociais. De acordo com Gaspareto (2017):

[...] Essa categoria muito contribui no processo de identificação sobre como foram sendo constituídos os diferentes repertórios dos movimentos sociais ao longo dos tempos, em diferentes contextos, identificando características iniciais nas experiências de resistência e produção de saberes que incidem na realidade atual revelando como os sujeitos sociais chegam à construção do conhecimento (GASPARETO, 2017, p. 38 e 39).

Desse modo, ao estudar as escolas do campo do Estado do Ceará é imprescindível compreender como ocorreram os avanços e possibilidades, para assim entender as suas características contemporâneas, ou seja, que influências a escola do campo como espaço de memória e formação de identidade trazem dos espaços e tempos, onde ocorre a transmissão dos conhecimentos e valores de forma intergeracional. Essa categoria possibilita compreender o seu processo histórico, a partir da memória individual, coletiva e a identidade cultural.

As pesquisas em educação que se propõem realizar uma pesquisa dialética da educação, segundo Costa (2017), implicam em assumir posições de bases político-ideológica, que tem no materialismo histórico dialético uma visão de mundo em contínuo movimento, cujas contradições servem para compreender e aprofundar a prática social.

Ainda conforme Gaspareto (2017), a categoria da contradição adquire o sentido da dialética, entendida como princípio básico do movimento, por meio da qual, os seres existem e se relacionam. A dialética tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história e ajuda-nos a compreender, contestar e rebater a concepção de linearidade. Visto que para a autora, pela categoria da contradição, nada é permanente e, portanto tudo pode ser superado, mudado, alterado. À forma de resolver as contradições entre os interesses individuais e interesses coletivos é uma das dificuldades observadas por Vendramini (2000), ao analisar os problemas dos camponeses na organização da produção e do trabalho de três assentamentos localizados no estado de Santa Catarina, no sul do Brasil.

Em relação à categoria superação percebe-se que, o engajamento na luta por meio dos movimentos sociais possibilita estabelecer vínculos com as lutas mais gerais da classe trabalhadora, decisiva frente às injustiças sociais, à desigualdade e à opressão/discriminação/exploração das classes populares e feministas. Essa postura forja a necessidade de novas buscas e crescimento em nível teórico, capazes de possibilitar, cada vez mais, a problematização de tais contextos sociais e perspectivas de superação (GASPARETO, 2017).

A superação como categoria de análise inspira a investigação dessa tese, como elemento essencial pelo não retrocesso de direitos em nosso país, do lutar juntos e

principalmente, de continuar lutando pela democracia. Confiando e acreditando na força e inteligência das classes dos agricultores familiares, da juventude camponesa e de todas as categorias, que tratam a luta de classe em seus processos históricos. Parafraseando Costa (2017), o conhecimento leva a superação e sistematização das experiências e saberes. Assim, os desejos pessoais e profissionais encontram na pesquisa científica um caminho para o aprofundamento e a sistematização de saberes oriundos das mais diversas áreas do conhecimento.

Assim, Freire reverbera sobre a imprescindibilidade da luta para recuperar a humanidade dos que estão em situação de opressão e servidão. Trata-se dos oprimidos “[...] ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos” (FREIRE, 2005, p. 33). Daí a importância do diálogo com Freire por meio da *Pedagogia do Oprimido*, visto que sua obra é um importante referencial, o qual possibilita pensar que “somente o diálogo, que implica um pensar crítico é capaz também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 2005, p. 96).

A práxis pode ser utilizada como outra categoria de análise, por ser entendida como conceito básico da filosofia marxista, que se remete à transformação material da realidade. Deste modo, o materialista histórico dialético e a interpretação marxista como teorias úteis são essenciais para compreender o papel significativo da educação para problematizar as relações dos sujeitos sociais em sua concentricidade e fornecer subsídios para uma práxis crítica e emancipatória e uma sociedade sustentável, onde os sujeitos apresentam papéis protagônicos.

### **3.3 Procedimentos empregados para a coleta de dados**

Uma tese de doutorado busca aprofundar conhecimentos e revelar outros saberes acerca de temas relevantes para a sociedade. Para Marconi e Lakatos (2013), uma tese de conhecimento deve demonstrar capacidade de imaginação, de criatividade e habilidades, não apenas para relatar o trabalho, como também, para apresentar soluções às problemáticas identificadas. Ainda conforme as referidas autoras, de um modo geral a pesquisa consiste em “um procedimento formal”, executado com base no pensamento reflexivo e que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Nesse sentido, Gil (2010, p. 1) corrobora ao definir pesquisa como:

Procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar resposta aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então, quando a informação disponível se encontra em tal estado da arte ou desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema.

Uma pesquisa, em geral, pode ser obtida por diferentes técnicas, a formulação do problema é o procedimento mais significativo, pois definem os procedimentos metodológicos. Em linhas gerais, “o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (GIL, 2010, p. 26).

A adoção do Método Analítico Materialismo Histórico Dialético como referencial metodológico influenciou fortemente à escolha dos procedimentos, técnicas e instrumentos de coleta de dados. O processo da pesquisa foi sistematizado em momentos variados no intuito de conhecer como os sujeitos compreendem a dinâmica da escola do campo. Deste modo, os instrumentos metodológicos empregados para o desenvolvimento deste trabalho consistiram em: acervo bibliográfico/documental, diário de campo, questionários, realização de entrevistas, roda de conversa, grupo focal e participação em uma jornada pedagógica. A aplicação de técnicas investigativas para a coleta de dados primários e secundários transcorreu, entre os períodos de março/2017 com a imersão do pesquisador no cenário da pesquisa e participação da jornada pedagógica a outubro/2019 com a realização dos questionários, entrevistas, rodas de conversa e grupo focal.

#### *a) Acervo bibliográfico/documental*

As pesquisas bibliográficas, acompanhadas de ampla pesquisa documental, contribuíram para a fundamentação teórica desta tese. Segundo Gil (2010, p. 29), a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, esta modalidade de pesquisa inclui material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet.

Foram realizadas diferentes consultas como fonte de pesquisa, utilizando-se de material que foi elaborado por outros autores, como, por exemplo, livros, revistas, artigos, teses, dissertações e sites que abordem as temáticas da pesquisa. As leituras visam as seguintes temáticas: Movimento Social; Reforma Agrária; Educação Ambiental; Educação do

Campo e Escola do Campo. Para tanto, o levantamento bibliográfico foi efetivado nas bibliotecas digitais dos órgãos estaduais: Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), Secretaria do Desenvolvimento Agrário (SDA) do Ceará, Universidade Estadual do Ceará (UECE), Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e os órgãos federais: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Universidade Federal do Ceará (UFC), bem como o site da Prefeitura do Município de Itapipoca, para levantar dados sobre a localização e os aspectos históricos, educacionais, socioeconômicos e ambientais sobre a área.

A pesquisa bibliográfica também possibilitou evidenciar as publicações realizadas no Assentamento Maceió, no município de Itapipoca, Ceará, com o objetivo de estabelecer um maior contato com os autores e temas estudados. Desse modo, realizou-se um levantamento com consultas no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Para realizar a filtragem no banco de dados apresentado foram utilizadas as palavras-chave: Assentamento Maceió, Itapipoca e Ceará.

De forma complementar a pesquisa bibliográfica, foi realizada consulta ao Projeto Político Pedagógico (as duas últimas versões disponíveis), ao regimento escolar e ao caderno de planejamento dos(as) professores(as). Deste modo, a pesquisa documental diferencia-se apenas na natureza das fontes, “pois esta vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico”.

O procedimento de consulta à proposta pedagógica da instituição justifica-se pelo fato de ser este o documento que deve apresentar a identificação e o contexto histórico da instituição, expressar e definir, dentre outros aspectos, a função social, missão, visão, valores, objetivos, currículo e apresentar quem são os sujeitos escolares, bem como conhecer seu marco conceitual que trata de conceitos como: campo e desenvolvimento, formação humana e matrizes pedagógicas da escola, educação do campo, educação ambiental e escola do campo e formação humana, constituindo-se, assim, como material elaborado para subsidiar as ações a serem desenvolvidas na escola.

Ao consultar o Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Maria Nazaré de Sousa, vinculada ao MST, é importante destacar as informações sobre a história da instituição, que estabelece uma cronologia dos fatos e, sobretudo, estabelece relações de causa e efeito entre os fatos. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo defende, a luta pela educação libertadora e emancipatória ao propor que a população camponesa deve ser educada no lugar onde vive, e que seja vista como sujeita da educação e da política, visando à melhoria da qualidade de ensino:

A organização curricular de uma escola em movimento precisa em seu processo pedagógico e educativo privilegiar/escolher alguns aspectos a serem trabalhados na formação humana dos sujeitos: organização, criticidade, curiosidade, esperança, as contradições da realidade, problematização, alegria, construção, provisoriade do conhecimento, avaliação emancipatória, solidariedade, prazer, indignação e a gestão coletiva (Projeto Político Pedagógicos da Escola do Campo Maria Nazaré de Sousa, 2016).

Nesta direção, esse caráter analítico com perspectiva de contribuir para o processo de emancipação é imprescindível na práxis da Escola do Campo. Ele precisa estar presente no PPP das Escolas do Campo, de modo que todos os sujeitos nele implicados tenham conhecimento da historicidade que determina essa construção, pois conforme Caldart, (2009, p. 40), a “educação do campo não é uma proposta de educação. Mas enquanto crítica da educação, em uma realidade historicamente determinada, ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo)”.

#### *b) Observação/diário de campo*

O diário foi uma ferramenta que esteve presente em todas as formas de coletar os dados, auxiliando nas reflexões sobre os acontecimentos de campo. Além disso, o pesquisador cultivou o diário de campo, desde a sua participação como integrante da quarta turma do PRA, nesse sentido, propõe-se que, o diário de campo, seja um dispositivo para realizar análise de implicação em pesquisa.

Assim, Chaves (2013), ao trabalhar em comunidades rurais, ressalta que o diário de campo deve ser utilizado em conjunto com outras técnicas, como as entrevistas abertas e semiestruturadas. Desse modo, a interligação de diferentes instrumentos possibilita um maior aprofundamento das questões observadas em campo. Logo, o emprego do Diário de Campo é de elevada importância para o desenvolvimento da pesquisa, pois permite registro constante de situações diversas, aspectos físicos e atitudinais presentes no grupo e no local a ser investigado.

Portanto, o diário de campo se constitui num poderoso instrumento de análise na pesquisa, o qual permite descrever, analisar e fazer reflexão das observações do cotidiano escolar, a fim de verificar o funcionamento das aulas, a relação entre os sujeitos da pesquisa (direção, docentes, discentes e os pais dos discentes), a relação escola e comunidade do Assentamento Maceió e o seu entorno, bem como, a identidade camponesa presente nos discentes e seus familiares, procurando destacar algumas particularidades didático-

pedagógicas da Escola do Campo, através de seus projetos pedagógicos, diretrizes e demais documentos, que expressem tais concepções e práticas da educação ambiental e da educação do campo, norteadores deste estudo.

As observações registradas ao longo da trajetória dessa pesquisa constituem-se elementos fundamentais, como forma de registro das temporalidades cotidianas vivenciadas na pesquisa de campo. Essas anotações auxiliaram diretamente durante as transcrições das entrevistas e grupos focais. Visto que, essas anotações, por mais simples que sejam, quando relidas em momentos posteriores, além de exercitar o pensamento, trazem à tona lembranças não apenas de registros, mas principalmente de aspectos relevantes de reflexão.

### *c) Questionário*

Dentre os instrumentos de pesquisa para a coleta de dados foram utilizados também questionários, pois esses são os instrumentos mais utilizados para a obtenção de dados no âmbito da investigação em educação. Por questionários (GIL, 2010, p. 102 e 103) “entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisador [...], o questionário constitui-se o meio mais rápido e acessível para a obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato”. Optou-se por questionários compostos por perguntas abertas e fechadas.

O questionário deve ser constituído preferencialmente com questões fechadas, mas com alternativas suficientemente exaustivas, para abrigar a ampla gama de respostas possíveis (GIL, 2010). Contudo, a sua construção deve ser cuidadosamente formulada de maneira clara, concreta e precisa. Já nos questionários com questões abertas apresentam-se as perguntas e deixa-se um espaço em branco para que a pessoa escreva suas respostas sem qualquer restrição. Conforme Sampieri, Collado e Lucio (2006), as perguntas abertas são úteis quando não se tem a informação sobre as possíveis respostas das pessoas, ou estas informações são insuficientes, ou ainda quando se deseja aprofundar-se sobre uma opinião ou motivos de um comportamento específico.

No presente estudo foram elaborados dois questionários, o primeiro dirigido aos(às) educadores(as) e o segundo aos(às) educandos(as) da Escola do Campo<sup>47</sup>. Na construção dos questionários utilizou-se uma linguagem acessível e adequada ao público-alvo, com questões padronizadas para garantir que a maioria das questões apresentasse às mesmas

---

<sup>47</sup> Ver Apêndice A (Questionário dirigido aos/às docentes)

perguntas. Os questionários foram aplicados em 2018 e foram compostos por duas partes principais, onde a primeira parte destina-se à caracterização social de cada um dos grupos e a segunda parte destina-se à coleta de informações sobre o estudo. No total foram respondidos 25 questionários.

Com o propósito de colocar em diálogo seus pontos de vista sobre questões a respeito das práticas educativas que envolvem a educação ambiental e a educação do campo, também foram realizadas entrevistas com os(as) educandos(as) que fazem a Escola do Campo. Entretanto, no intuito de tornar esta investigação menos exaustiva, se optou por entrevistar apenas uma parcela dos sujeitos que responderam aos questionários.

#### *d) Entrevistas*

Após o recebimento dos questionários preenchidos, realizaram-se as entrevistas de caráter complementar ao estudo. Foram entrevistados, os(as) educandos(as) e os(as) educadores(as). Todas as entrevistas aconteceram na escola onde os sujeitos atuam, as datas e horários foram marcados, de acordo com a disponibilidade dos(as) entrevistados(as). Um gravador de voz foi utilizado para gravar o conteúdo das conversas, que posteriormente foram transcritas.

Nesse sentido, Yin (2005, p. 116) ajuda a entender que: “uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas”. Para que não se perdesse o foco da pesquisa, as entrevistas<sup>48</sup> foram elaboradas contendo questões-chave, sobre temas fundamentais para o estudo. Conforme Sampieri, Collado e Lucio (2006), nesse tipo de entrevistas, o entrevistador baseia-se em um guia de assuntos ou questões, podendo introduzir mais questões para a precisão de conceitos ou obtenção de maiores informações sobre o tema desejado. As questões-chave foram utilizadas como guia com certa flexibilidade, possibilitando que se investigassem assuntos relevantes, que não haviam sido previstos, mas que surgiram no decorrer das entrevistas.

Quanto à estruturação da entrevista, esta pode assumir, essencialmente, três tipos: a entrevista estruturada; a entrevista não-estruturada e a entrevista semiestruturada. Sobre a entrevista semiestruturada Damasceno (2015, p. 28) afirma que pode ser definida como:

---

<sup>48</sup> Ver Apêndice B (Questionário dirigido aos/às estudantes).

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

Assim, corrobora-se com a autora quando se destaca que a pretensão de trabalhar com entrevistas semiestruturadas individuais se justifica pelo fato de que elas podem ter resultados verdadeiramente valiosos, desde que o pesquisador detenha domínio do tema em estudo e da teoria que orienta seus passos. A construção da entrevista obedece aos mesmos critérios de construção do questionário, ou seja, cuidou-se que todos os entrevistados respondessem às mesmas questões.

A estruturação da pesquisa deu-se por meio de cinco temas centrais: educação ambiental, educação do campo, fortalecimento da identidade e cultura camponesa, práticas educativas e a questão da sustentabilidade local. Durante o período de estudo, foram realizadas seis entrevistas com os(as) educadores(as) e dez com os(as) educandos(as), número suficiente para permitir a reincidência de informações. Os participantes da entrevista prestaram grande colaboração e permitiram que as entrevistas ficassem registradas em áudio. As transcrições das conversas verbalizadas no decorrer das entrevistas foram posteriormente sujeitas à análise.

#### *e) Roda de conversa*

A opção "roda de conversa" com educandos(as), como instrumento de construção de dados, foi norteada procurando-se utilizar a dinâmica de conversas com os(as) educandos(as) antes dos questionários e entrevistas propriamente ditas, para que fosse apresentado o sentimento geral das diversas visões sobre a escola.

As rodas de conversa foram utilizadas para minimizar os aspectos formais da interação pesquisador-educando(a). Deste modo, a coleta de dados com os(as) educandos(as) teve um caráter mais lúdico e de acolhimento dos sujeitos da pesquisa. Para tanto optou-se pela roda de conversa em que, a partir de um tema (elemento) disparador/sensibilizador, todos(as) os(as) educandos(as) ficariam à vontade para falar sobre o respectivo tema. Tal instrumento proporcionou uma proximidade maior com o grupo e com suas ideias, visto a descontração e envolvimento dos(as) participantes(as) nessa dinâmica.

*f) Grupo focal*

A partir das rodas de conversa com os(as) educandos(as), esses(as) se propuseram a participar mais intensamente de um grupo específico, chamado de grupo focal (GIL, 2010), no qual se obtém maior intervenção e acompanhamento dos planejamentos e das observações. O grupo focal consiste em uma técnica onde a dinâmica interacional entre os(as) participantes(as) e o pesquisador, possibilita a compreensão de sentimentos, representações e possíveis fatores que influenciam ou motivam, as opções e os porquês de determinados posicionamentos (GATTI, 2005).

Uma vez determinado o número de 10 alunos(as) para participarem desse estudo com base nas orientações de GATTI (2005, p. 22), a qual sugere que os grupos focais sejam formados de preferência com um número “entre seis e 12 participantes” e que os sujeitos devem apresentar certa homogeneidade, pois, trabalhar com grupos maiores limita a oportunidade de troca de ideias e elaboração de questões, além do mais, dificulta o aprofundamento e o tratamento do tema, bem como dos registros.

A definição das pessoas que participaram das reuniões de grupo focal é considerada muito importante, pois, para Gatti (2005), os participantes necessitam ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de modo que sua participação traga elementos ancorados em suas experiências cotidianas. Para assegurar o diálogo, a organização e a participação de todos os(as) envolvidos(as), e para que a palavra não permanecesse apenas com o moderador/pesquisador, foi elaborado um roteiro para o grupo focal<sup>49</sup> com os tópicos a serem abordados, os objetivos e a duração prevista.

*g) Participação em uma jornada pedagógica promovido pelo MST*

A pesquisa ainda contou com participação no IX Encontro Estadual de Educadoras e Educadores das Áreas de Reforma Agrária do Ceará (IX EEERA), considerado fundamental para o fortalecimento das lutas específicas em defesa do direito à educação das populações do campo no Estado do Ceará, e para construção de um projeto de educação do campo da classe trabalhadora camponesa. O IX EEERA ocorreu no período de 18 a 21 de

---

<sup>49</sup> Ver Apêndice C (roteiro grupo focal).

julho de 2017, no Assentamento Maceió no município de Itapipoca, Ceará, no qual foi discutido o tema gerador: “Educação no MST: 30 anos de lutas e conquistas”.

Na programação do evento houve diversos momentos, entre eles: místicas<sup>50</sup>, reflexões teóricas e políticas, discussões em equipes, socialização e reflexão crítica sobre experiências, oficinas, confraternização, elaboração e encaminhamentos de pautas de lutas e compromissos pedagógicos, contribuindo desta forma para o avanço da luta por uma educação ambiental e educação do campo nas áreas de Reforma Agrária em nosso estado.

Além dos(as) educadores(as) das áreas de Reforma Agrária do Estado do Ceará, havia, ainda, militantes do MST, camponeses, convidados de Universidades, INCRA, Secretaria Estadual de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC), prefeituras e outras organizações parceiras. Durante esse Encontro houve intenso debate, socialização de saberes, perspectivas e propostas para o fortalecimento de lutas e compromissos pedagógicos, contribuindo para o avanço da luta por educação do campo nas áreas de Reforma Agrária em nosso Estado. Desse modo, o encontro de educadores e educadoras das áreas de Reforma Agrária tem a participação de diversos movimentos sociais. Esses encontros chamam atenção como acontecem, para Caldart (2012, p. 12):

[...] em um clima que destaca fatos, frases, músicas, fotos, murais, gestos, lembranças, linguagens, e práticas que vinculam a educação e a escola com a memória e a identidade coletiva, com as lutas por direitos e os valores democráticos por igualdade e diversidade, por liberdade e justiça, pela terra e a cultura, pelo trabalho e a dignidade.

Nesse contexto, os encontros articulam a luta por educação do campo, pois se compreende como oportunidade de vivências coletivas complexas por membros distintos: educadores(as) dos movimentos sociais, setor de educação das prefeituras e estado, universidades e instituições de ensino, pesquisa e extensão do país, povo do campo, e trata-se de um lugar de construção de memórias e de reflexões, podendo ser também um lugar de produções de subjetividades e afetividades.

---

<sup>50</sup> A explicação para Caldart (2012, p. 211) sobre o que é mística: “o *tempero da luta* ou a *paixão que anima os militantes*”. Para a autora, não é simples explicá-la pois: sua lógica de significância não se expressa tanto em palavras mas muito mais em gestos, em símbolos, em emoção. Na própria palavra está contido o limite de sua compreensão: mística que dizer *mistério*, ou seja, se for completamente desvelada perderá a essência do seu sentido (*Ibidem*, p. 2012). Maia (2008) aponta a mística e a escola como um espaço de luta e resistência em áreas de Reforma Agrária. Na compreensão da autora a mística tem uma força capaz de envolver as pessoas e pôr em funcionamento as raízes culturais do povo em luta e em marcha pela terra.

### 3.4 A análise e interpretação dos dados

Vários instrumentos foram utilizados para fazer o trabalho de campo. Para dar subsídio às informações, após o trabalho de campo, foram iniciadas a sistematização e a categorização dos dados construídos por meio das observações e registros no diário de campo, questionários, entrevistas, rodas de conversa e grupo focal, tendo como base os objetivos da pesquisa e o acervo bibliográfico.

Durante o processo de levantamento de dados para a pesquisa foram encontrados nos arquivos das escolas fotografias, desenhos e gritos de ordem<sup>51</sup> produzidas pelos educadores e educadoras durante as atividades. Todos os momentos foram previamente agendados levando-se em consideração a agenda da Escola do Campo e tempo dos(as) entrevistados(as), o que acarretou certo lapso temporal na aplicação dos instrumentos metodológicos aplicados.

As informações concebidas foram arquivadas em pastas identificadas por sujeitos, instrumento utilizado e por data. Deste modo, o presente estudo se utilizou de múltiplas técnicas de coleta de dados. Isto para garantir a interpretação e análise dos dados obtidos, a produção de informações e composição da pesquisa, com vistas a proporcionar maior credibilidade ao estudo.

Pois, conforme Gil (2010), a triangulação de informações permite confrontar os dados obtidos por uma fonte com as demais, a fim de validar os resultados da pesquisa. No presente estudo, adotou-se essa metodologia da triangulação dos dados, visto que, estes foram coletados de diferentes modos, tais como questionários, entrevistas abertas, documentos e grupo focal, entretanto versavam sobre a mesma temática.

A análise dos resultados construídos durante a pesquisa de campo possibilitou a categorização dos dados sobre o trabalho dos(as) educadores(as) e sua relação com o contexto camponês e investigou como se relacionam as concepções e práticas da educação do campo e da educação ambiental na Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor) e suas repercussões para a construção da identidade e cultura camponesa.

---

<sup>51</sup> O grito de ordem para o MST é considerado uma manifestação popular carregada de simbolismo, gestos e expressões, congregando diversidades culturais, de classes, pessoas, gêneros e organizações, que cantam suas dores, lutas e sonhos e que clamam por vida. Ver: [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br).

### 3.5 Aspectos éticos da pesquisa

Após a emissão da carta de autorização institucional à realização da pesquisa<sup>52</sup>, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFC<sup>53</sup> e aprovado sob nº do parecer 2.812.249, conforme os princípios éticos presentes na Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Deste modo, os referenciais supracitados têm como objetivo assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos(as) participantes(as) da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado.

O consentimento para a realização da pesquisa de campo foi obtido no momento das entrevistas, questionários e grupo focal, todos os sujeitos receberam informações sobre as normas estabelecidas pelo Comitê de Ética da UFC, e foram devidamente esclarecidos quanto aos objetivos do estudo. Ressalta-se que todos os(as) educandos(as) eram menores de idade no momento da entrevista, deste modo além de solicitado aos seus responsáveis, pelo menor, a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores de Idade – TCLE<sup>54</sup>, também foi necessário a assinatura do menor no Termo de Assentimento<sup>55</sup>. Todos os sujeitos que participaram da pesquisa foram esclarecidos que podem tirar suas dúvidas, a qualquer momento, sobre o processo de realização desta pesquisa, assim como se posicionarem diante da proposta deste estudo.

Assim, com o consentimento dos sujeitos e/ou responsáveis legais, os instrumentos metodológicos como aplicação dos questionários, entrevistas, rodas de conversa e grupo focal foram gravados, o que propiciou a manutenção dos dados brutos e auxiliou no trabalho de transcrição. Apesar dos registros dos nomes dos(as) entrevistados(as), assim como local e data em que foram realizadas as entrevistas, foi assegurada a confidencialidade e a privacidade utilizando de siglas no intuito de preservar seu anonimato. Garantiu-se o total anonimato dos(as) participantes(as) da pesquisa nas imagens, em que sua visualização foi distorcida ou tomada de forma oculta para evitar qualquer tipo de constrangimento aos sujeitos. Todos(as) os(as) participantes da pesquisa educadores(as) e educandos(as) foram

---

<sup>52</sup> Ver Apêndice D (autorização institucional).

<sup>53</sup> <https://prppg.ufc.br/pt/comites-de-etica/>

<sup>54</sup> Ver Apêndice E (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Menores de Idade – TCLE).

<sup>55</sup> Ver Apêndice F (Termo de Assentimento).

submetidos aos mesmos procedimentos, sem discriminação ou indução dos resultados obtidos.

### 3.6 Os sujeitos da pesquisa

Segundo Gil (2010), os sujeitos da pesquisa são os elementos essenciais do processo, visto que a mesma tem por objetivo generalizar os resultados obtidos para a população da qual os(as) pesquisados(as) constituem uma amostra. No presente estudo foi incluído um público diferenciado, o qual possibilitou um olhar ampliado da instituição escolar. A quantidade de sujeitos da pesquisa se deu mediante reincidência das informações obtidas. Dada essas informações determinaram-se os sujeitos envolvidos na pesquisa, conforme quadro 06.

Quadro 06 – Sujeitos colaboradores da pesquisa, por categoria de atuação na Escola do Campo.

<b>Sujeitos</b>	<b>Questionário</b>	<b>Entrevistas</b>	<b>Grupo focal</b>
Educadores(as)	13	6	-
Educandos(as)	10	10	10
<b>TOTAL</b>	<b>25</b>	<b>18</b>	<b>10</b>

Fonte: Rafael Soares de Souza Pitombeira (2018).

O universo amostral era composto por dezesseis educadores(as), dos quais treze professores(as) responderam aos questionários e deste seis foram entrevistados, é importante ressaltar que alguns residem na cidade e outros no campo. No que se refere à representação do núcleo gestor, foi entrevistado o responsável pela direção e a coordenação, pelo fato de que estes assumem funções que abrangem todas as dimensões do funcionamento da escola.

Para a escolha dos(as) educandos(as) foram adotados alguns critérios, levou-se em consideração os(as) alunos(as) do terceiro ano e alguns do segundo ano, garantindo-se sempre a representatividade das diferentes comunidades que frequentam à escola, sendo que muitas são do Assentamento ou de comunidades do entorno, populações do campo.

### 3.7 Adentrando no *locus* da pesquisa

O *locus* da investigação é a Escola do Campo Maria Nazaré de Sousa, situada no Assentamento Maceió, S/N, na comunidade Baleia. CEP: 62500-000. Itapipoca<sup>56</sup> – Ceará. De 2017, com a imersão do pesquisador no cenário da pesquisa, a 2019, foi realizado o trabalho de campo na Escola do Campo Maria Nazaré de Sousa, que é uma instituição pública, de jornada integral, que atende ensino médio, localizada em área de Reforma Agrária em Itapipoca-Ceará. A preferência por uma instituição em área de Reforma Agrária decorre do envolvimento acadêmico e profissional do pesquisador.

É importante ressaltar que o município de Itapipoca foi criado em 1744<sup>57</sup> e caracteriza-se por ter a indústria de transformação, o comércio e serviços como principais atividades econômicas, com o maior número de pessoas ocupadas. Entretanto, o setor de agricultura aparece no último lugar.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2018, o referido município possui área de unidade territorial de 1.613,913 km<sup>2</sup>, que corresponde a uma área de 0,8% do Território Cearense, e população total estimada de 128.135 habitantes.

Itapipoca é um dos 184 municípios do Estado da Ceará. Localiza-se na mesorregião geográfica Norte Cearense, distante cerca de 130 km de Fortaleza. De acordo com o IPECE (2017), a sede municipal situa-se na latitude 3°21'42" S e longitude 39°49'54" W, e faz parte do Setor Litoral Oeste do Estado do Ceará, juntamente com os Municípios de Paracuru, Paraipaba, São Gonçalo do Amarante e Trairi. Possui como limite ao norte o oceano Atlântico, ao sul os municípios Itapajé e Uruburetama, ao leste os municípios Trairi, Tururu e ao oeste Miraíma e Amontada.

---

<sup>56</sup> O topônimo Itapipoca vem do tupi-guarani itá (pedra, rocha), pi (pele, couro, revestimento) e poca (arrebentar, estourar), significando: pedra arrebentada ou rocha estourada (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPIPOCA, 2019).

<sup>57</sup> Itapipoca teve “sua colonização oficial em 13 de abril de 1744, com a concessão de uma sesmaria na serra de Uruburetama ao sargento-mor Francisco Pinheiro do Lago, que, em seguida, a repassou para seu genro Jerônimo Guimarães de Freitas (fundador oficial de Itapipoca) e sua esposa Francisca Pinheira do Lago. Situada entre serras e o mar, foi chamada de São José de 1744 a 1823. Com sua emancipação política a 17 de outubro de 1823, passou a chamar-se Vila da Imperatriz. Em 31 de Agosto de 1915, já com sede administrativa no Arraial de Itapipoca, elevou-se a categoria de Cidade de Itapipoca. Sua colonização foi iniciada em 7 de outubro de 1683” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ITAPIPOCA, 2019).

Itapipoca é servida pela rodovia CE-168, que liga a Praia da Baleia à cidade de Itapagé, passando pelo centro de Itapipoca e pelos distritos de Arapari e Assunção (rodovia praia/serra), rodovia CE-354, ou pela BR-402, e BR-222. Em relação ao município de Itapipoca, o acesso pode ser feito pela CE-354, CE-085, ou pela BR-402 e BR 222. O acesso ferroviário no município está desativado para passageiros, servindo apenas para o transporte de cargas.

Atualmente, a divisão territorial possui 12 distritos: Itapipoca (sede), Arapari, Assunção, Baleia, Barrento, Bela Vista, Calugi, Cruxati, Deserto, Ipu Mazagão, Lagoa das Mercês e Marinheiros (IPECE, 2017). De acordo com Chaves (2013), Itapipoca, assim como outros municípios do Estado do Ceará, tem em suas origens históricas a presença de africanos livres e cativos, cuja mão de obra foi empregada na lavoura da cana, do café e da banana.

Sua população estimada em 2018 é de 128.135 habitantes (IBGE, 2017). É o 7ª município em colocação entre os mais populosos do Estado do Ceará. A maioria da população de Itapipoca reside na área urbana. Porém, durante a década de 1990 sua população rural era superior.

De acordo com o perfil básico municipal do IPECE (2017), o município de Itapipoca tem apresentado um elevado crescimento populacional. A população total conforme os Censos Demográficos do IBGE de 1991, 2000 e 2010 apresentam respectivamente os seguintes dados: 77.263 mil/hab, 94.369 mil/hab e 116.065 mil/hab. Na tabela 01, é possível verificar a distribuição da população no município, segundo sua moradia em área urbana ou rural e por sexo.

Tabela 01 - População residente, sexo e situação do domicílio de Itapipoca-CE.

Discriminação		Homens	Mulheres	Urbana	Rural	Total
1991	População	38.815	38.448	34.670	42.593	<b>77.263</b>
	%	50,24	49,76	44,87	55,13	<b>100,00</b>
2000	População	47.586	50,43	48.481	45.888	<b>94.369</b>
	%	46.783	49,57	51,37	48,63	<b>100,00</b>
2010	População	58.243	57.822	66.909	49.156	<b>116.065</b>
	%	50,18	49,82	57,65	42,35	<b>100,00</b>

Fonte: IPCE (2017), Censos Demográficos 1991/2000/2010.

De acordo com os dados do último Censo Demográfico do IBGE (2010), como se pode observar, em 2010, os homens 50,24% apresentam uma pequena maioria em relação ao número de mulheres 49,76%. A população do município em 2010 era 66.909 residentes nas

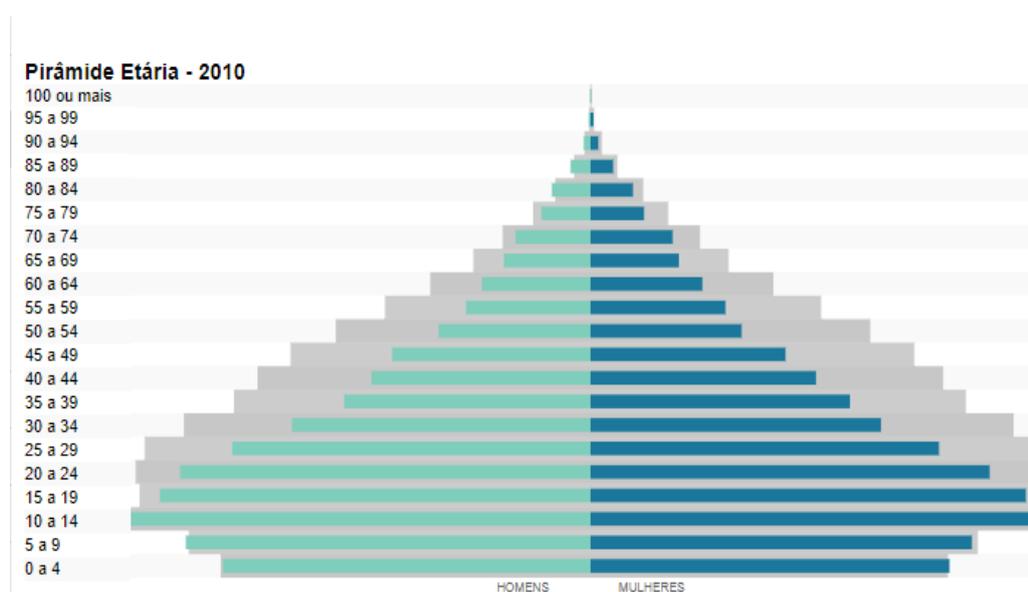
áreas urbanas, o que corresponde a 57,65% do total populacional do município. A população rural é de 49.156 habitantes, o que equivale a 42,35%.

Chaves (2013) discorre que os fluxos migratórios ocorrem cotidianamente devido a diversidade de ambientes naturais presentes no município de Itapipoca (litoral, serra e sertão). Ainda, conforme a autora, apesar das características de grandes cidades, as migrações pendulares ou diárias ocorrem em localidades onde a oferta de serviços, emprego e de infraestrutura ainda é bastante precária. Entretanto, não se trata de uma transferência definitiva e sim momentânea.

Observa-se no Município de Itapipoca o fato de que muitas famílias residentes nas áreas serranas e sertanejas se deslocam diariamente para a Sede Municipal. Esses fluxos realizados entre os distritos de Itapipoca tornaram-se habituais, haja vista que a Sede (Itapipoca) concentra a maioria dos serviços. Destaca-se a intensa procura por atendimento médico, educação, serviços diversos (cartórios, bancos, farmácias, dentre outros), além do comércio e emprego. Essa eclosão populacional acarretado uma sobrecarga nas instituições públicas municipais, que não logram acompanhar de forma satisfatória o crescimento do município, enfrentando limitações em seus serviços de educação, saúde, emprego e transporte. Os problemas intensificam-se à medida que os distritos se distanciam da Sede Municipal (CHAVES, 2013, p. 84).

A figura 03 reúne informações sobre a faixa etária e sexo dos habitantes de Itapipoca, através das quais, se percebe na pirâmide etária, que na dinâmica populacional do município existe um nítido equilíbrio quantitativo da população do sexo feminino e masculino em termos relativos e absolutos, e que o maior grupo etário da população é de adolescente.

Figura 03 - Pirâmide etária do município de Itapipoca – CE.



Fonte: IBGE (2010).

É possível observar na figura 03 que há um número considerável de pessoas idosas decorrentes dos avanços na área da saúde. Contudo, o número de idosos é inferior em relação aos jovens e adultos, o que caracteriza a população como jovem. Compreender a população segundo sua faixa etária é de fundamental importância para o planejamento público da administração municipal, a médio e longo prazo. Tanto no que se refere à educação, saúde e aposentadoria, bem como para reconhecimento da evolução populacional em âmbito municipal.

Inicialmente, para tratarmos de assuntos educacionais, é importante entender que o sistema de educação do município está sob a responsabilidade das redes de ensino estadual, municipal e privada conforme a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Segundo o Panorama dos Territórios do Estado do Ceará<sup>58</sup>, a SEDUC (2017) tem definido como objetivos:

1 – Fortalecer o regime de colaboração, com foco na alfabetização na idade certa e na melhoria da aprendizagem dos alunos até o 5º ano; 2 – Garantir o acesso e a melhoria dos indicadores de permanência, fluxo e desempenho dos alunos no Ensino Médio; 3 – Diversificar a oferta do Ensino Médio, articulando-o com a educação profissional, com o mundo do trabalho e com o ensino superior; 4 – Promover o protagonismo e empreendedorismo estudantil como premissa da ação educativa; 5 – Valorizar os profissionais da educação, assegurando a melhoria das condições de trabalho e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional; 6 – Consolidar modelos de gestão focados na autonomia escolar e nos resultados de aprendizagem; 7 – Fortalecer a escola como espaço de inclusão, de respeito à diversidade e da promoção da cultura da paz [...] ( p. 23).

Conforme o Panorama dos Territórios do Estado do Ceará (2017), a rede estadual de educação do Ceará, em 2015, era composta por 636 escolas. Dessas, 580 unidades (89,6%) localizam-se em área urbana e 67 (10,4%) em área rural. As matrículas das escolas estaduais – reunindo todas as etapas e modalidades de ensino – somam um total de 221.995 estudantes. São 212.146 matrículas em área urbana e 9.849 na área rural.

Em termos administrativos, o Governo do Estado do Ceará, instituiu a criação do Órgão de Execução Regional, que se encontra dividido em vinte e uma Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE's) pelo Decreto 24.274, de 22 de dezembro de 1996. As CREDE's são consideradas instâncias executoras das políticas públicas estaduais, responsáveis pelas escolas de todo o Ceará e, com seus núcleos, agem diretamente

---

<sup>58</sup> Informações retiradas do Panorama dos Territórios do Estado do Ceará (2017) Disponível em: [https://observatoriodeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Panoramas\\_CEARA.pdf](https://observatoriodeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Panoramas_CEARA.pdf). Acesso em: 04 jan. 2020.

com os(as) professores(as), coordenadores(as) e demais atores/atrizes da educação do estado em atividades nas unidades de ensino. O município de Itapipoca é gerenciado pela CREDE 02, acompanhados de outros 14 municípios. Diante dessa realidade, o estudo foi desenvolvido na única Escola do Campo do ensino médio inserido na CREDE 02.

Em relação aos números levantados pelo IBGE em 2017 referentes ao sistema educacional de Itapipoca, nota-se que existe um contingente de 102 escolas de ensino fundamental, 13 escolas de ensino médio. No que concerne aos docentes, o município conta com um contingente de 1.378 professores(as) que se dividem entre o ensino fundamental e médio. A maioria dos(as) professores(as) encontra-se lotado no ensino fundamental, atingindo um percentual de 79,17%, e no ensino médio conta com 20,83% dos profissionais. A tabela 02 apresenta as informações referentes ao número de docentes, matrículas e escolas.

Tabela 02 - Número de professores(as), matrículas e escolas, Itapipoca-CE (2017).

Dependência Administrativa	N° de docentes		N° de matrículas		N° de escolas	
	N°	%	N°	%	N°	%
<b>Ensino Fundamental</b>	1.091	79,17	20.088	76,22	102	88,70
<b>Ensino Médio</b>	287	20,83	6.267	23,78	13	11,30
<b>Total</b>	<b>1.378</b>	<b>100</b>	<b>26.355</b>	<b>100</b>	<b>115</b>	<b>100</b>

Fonte: IBGE (2017).

De acordo com Chaves (2003, p. 92), após a conclusão do ensino fundamental, concluído no próprio Distrito de origem, dar-se-á uma grande evasão escolar. Isso acontece em decorrência das condições de acesso ao ensino médio, uma vez que as escolas de ensino médio estão localizadas na Sede municipal (Itapipoca), não existindo cotidianamente transporte público, que possa realizar a locomoção desses(as) alunos(as) até as escolas.

Esse cenário pode ser complementado com as informações do Censo Escolar, que é um levantamento nacional de dados estatísticos educacionais obtidos a partir de informações fornecidas pelas próprias escolas. Segundo o Panorama do território do Estado do Ceará (2017) é possível se observar que o ano mais crítico, ou seja, aquele que possui as maiores taxas de reprovação e de abandono, é o primeiro ano do ensino médio. Esta não é uma realidade exclusiva do estado do Ceará, pois a média brasileira apresenta a mesma tendência. No entanto, o Ceará ainda encontra-se em situação mais favorável que a observada no restante do país. Nesse sentido, a Escola do Campo é uma oportunidade para diversos(as) alunos(as) das comunidades rurais que querem dar continuidade aos estudos sem cotidianamente terem que se deslocarem até a Sede municipal.

O índice de matrícula por série revela que, das 115 instituições de ensino público, 26.355 alunos(as) encontram-se com matrícula ativa no ensino fundamental e médio. Deste total de alunos(as) matriculados nas instituições escolares do Município de Itapipoca, 76,22% estão no ensino fundamental e apenas 23,78% concluem seus estudos no ensino médio.

Neste sentido, Távora (2010) informa que as características geoambientais do município são bastante diversificadas e seus recursos naturais são fortemente impactados pelo processo de antropismo. Para o autor, por conta da sua localização geográfica, o município apresenta uma elevada diversidade de condições naturais com implicações nas condições de uso e ocupação do solo. Assim, identificam-se no território municipal ambientes com características sertanejas, serranas, pré-litorâneas e litorâneas, configurando condições de todo o contexto natural cearense, ou mesmo nordestino.

Em relação às práticas culturais do município de Itapipoca, estas resultam do entrelaçamento das culturas europeia, indígena e africana, estando essas influências presentes na culinária, danças, festas religiosas, na música, no artesanato (variedade de bordados, rendas, labirintos, pinturas e esculturas) e do próprio modo de vida da população itapipoquense (CHAVES, 2013).

O município de Itapipoca por exibir diversidades naturais e culturais em áreas de serra, sertão e litoral expõe manifestações peculiares de cada localidade. No que diz respeito à economia, seu PIB per capita anual em 2016 era de R\$ 10.511,93, e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) em 2010 foi de 0,640 (IBGE, 2019).

Em 2016, o município apresentava um salário médio mensal de 1.5 salários mínimos. Apresentou 14.909 pessoas ocupadas, cuja proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 11.8%. Em comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 91 de 184 e 32 de 184, respectivamente. Já na comparação com cidades do país todo, ficava na posição 4645 de 5570 e 2713 de 5570, respectivamente. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, tinha 53% da população nessas condições, o que o colocava na posição 104 de 184 dentre as cidades do estado e na posição 792 de 5570 dentre as cidades do Brasil (IBGE, 2019).

Em relação às condições de empregos formais, Itapipoca apresenta índices expostos na tabela 03, extraídos do IPECE, que refletem a realidade socioeconômica da população distribuída de acordo com o sexo.

Tabela 03 - Número de Empregos Formais no município de Itapipoca-CE (2016)

Discriminação	Município		
	Total	Masculino	Feminino
<b>Extrativa Mineral</b>	1	1	-
<b>Indústria de Transformação</b>	3.812	2.543	1.269
<b>Serviços Industriais de Utilidade Pública</b>	218	210	8
<b>Construção Civil</b>	244	235	9
<b>Comércio</b>	2.192	1.297	895
<b>Serviços</b>	1.726	822	904
<b>Administração Pública</b>	5.728	1.938	3.790
<b>Agropecuária</b>	67	65	2
<b>Total das Atividades</b>	13.988	7.111	6.877

Fonte: IPECE, 2017, Ministério do Trabalho (MTb) – RAIS.

O município de Itapipoca mantém dependência empregatícia nos setores de serviço público e na indústria e transformação, fato provocado pela falta de políticas públicas que priorizem a pecuária e agricultura. Vale ressaltar, que a administração pública apresenta um valor de 5.728 pessoas, sendo 3.790 e 1.938 dos sexos feminino e masculino respectivamente. Esta mesma tabela revela que é nos setores ligados à administração pública e de serviço que as mulheres desempenham a grande maioria das atividades. Para Chaves (2013), essas diferenças nesses tipos de segmentos podem ser explicadas em decorrência de estas apresentarem os maiores índices de escolaridade. Contudo, ocorrem atividades em que a participação feminina é inexistente, como é o caso do extrativismo mineral e em outras práticas em que elas aparecem com menor expressividade.

Ainda em relação à tabela 03, o setor de indústria e transformação apresenta um total de 3.812 de empregos formais, sendo 2.543 preenchidas pelo masculino e 1.269 pelo sexo feminino. Em seguida vêm os setores de: comércio, serviços, serviços industriais de utilidade pública e construção civil, respectivamente com valores de 2.192, 1.726, 218 e 244 pessoas. O setor de agropecuária apresenta 67 empregos formais. É importante mencionar que os empregos informais não estão agregados na tabela.

Além do comércio formal, a presença de atividades informais é bastante significativa no município, conforme relata Chaves (2013, p. 89), a quantidade de

estabelecimentos comerciais presentes no município é bem superior aos dados demonstrados pela Câmara de Dirigentes Lojistas (CDL) de Itapipoca. O comércio informal na Sede e nos distritos garante a oferta de produtos diversos. Para a autora:

A CDL, conta com 186 estabelecimentos associados das mais diversificadas áreas comerciais. Sua atuação no município relaciona-se a auxílios em operações de crédito, informativos bimestrais e mediante a capacitação dos comerciantes com cursos e palestras gratuitas ou com descontos para membros associados, dentre outros benefícios (CHAVES, 2013, p. 88).

No que concerne à saúde, a tabela 04 traz os dados da Secretaria da Saúde (SESA) do Estado do Ceará referente às unidades e profissionais de saúde ligados ao Sistema Único de Saúde (SUS) e indicadores de saúde.

Tabela 04 - Unidades, profissionais de saúde de Itapipoca-CE (2016).

Tipo de Prestador	Unidade de saúde ligadas ao SUS - 2016	
	Quantidade	%
<b>Pública</b>	46	75,41
<b>Privada</b>	15	24,59
<b>Total</b>	<b>61</b>	<b>100</b>

Profissionais de saúde, ligados ao SUS – 2016		
Discriminação	Município	Estado
<b>Médicos</b>	142	67.681
<b>Dentistas</b>	34	12.470
<b>Enfermeiros</b>	107	2.954
<b>Outros profissionais de saúde/nível superior</b>	56	7.824
<b>Agentes comunitários de saúde</b>	211	6.454
<b>Outros profissionais de saúde/nível médio</b>	344	15.667
<b>Total</b>	<b>894</b>	<b>22.312</b>

Fonte: IPECE, 2017, Secretaria da Saúde (SESA) do Estado do Ceará.

De acordo com o SESA, o município é composto por 61 unidades de saúde ligadas ao SUS, das quais 46 (75,41%) unidades são de caráter público e 15 (24,59%) são de caráter privado. Entende-se por unidades de saúde: hospital, posto de saúde, clínica especializada/ambulatório especializado, unidade de vigilância sanitária, centro de saúde/unidade básica de saúde, centro de atenção psicossocial, unidade de serviço auxiliar de diagnóstico e terapia e policlínica.

Os profissionais de saúde, ligados ao SUS atuantes no município, somam um total de 894, dos quais, as especialidades são: 142 médicos, 34 dentistas, 107 enfermeiros, 56

outros profissionais de saúde de nível superior, 211 agentes comunitários de saúde e 344 outros profissionais de saúde de nível médio. A tabela 05 mostra o número de médicos por habitantes com valor de 1,12 médicos/1.000 habitantes. Este dado se apresenta inferior o da média do Estado do Ceará que apresenta um valor de 1,39, bem como a recomendação da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Tabela 05 - Principais indicadores de saúde de Itapipoca-CE (2016)

<b>Principais Indicadores de Saúde</b>		
<b>Discriminação</b>	<b>Município</b>	<b>Estado</b>
<b>Médicos/1.000 hab</b>	1,12	1,39
<b>Dentistas/1.000 hab.</b>	0,27	0,33
<b>Leitos/1.000 hab.</b>	1,20	2,14
<b>Unidades de saúde/1.000 hab.</b>	0,48	0,43
<b>Nascidos vivos</b>	1.989	125.387
<b>Taxa de mortalidade infantil/1.000 nascidos vivos</b>	9,55	12,69

Fonte: IPECE, 2017, Secretaria da Saúde (SESA) do Estado do Ceará.

Quando se compara a mortalidade infantil do município com a do Estado do Ceará, percebe-se que Itapipoca apresenta melhor valor, o que demonstra um bom indicador na saúde municipal. Para Chaves (2013), a inexistência de algumas especialidades médicas e de equipamentos específicos para o diagnóstico e tratamento de algumas doenças contribui para que todos os dias dezenas de pessoas se desloquem para a Capital, sobrecarregando o Sistema de Saúde de Fortaleza e até mesmo submetendo a risco a vida do paciente, haja vista o deslocamento a ser realizado.

Na tabela 06 há dados sobre os casos confirmados das doenças de notificação compulsória do município e do Estado do Ceará, de acordo com a SESA (2016), percebe-se que apresentam a mesma tendência ao longo do ano, sendo que o município de Itapipoca não apresentou casos de hepatite viral, leptospirose, raiva, tétano acidental e zika vírus.

Tabela 06 - Casos confirmados das doenças de notificação compulsória do município de Itapipoca-CE (2016).

Discriminação	Casos Confirmados das Doenças de Notificação Compulsória	
	Município	Estado
<b>AIDS<sup>59</sup></b>	8	806
<b>Chikungunya</b>	114	29.837
<b>Dengue</b>	211	37.769
<b>Febre tifoide</b>	-	-
<b>Hanseníase</b>	13	1.695
<b>Hepatite viral</b>	-	451
<b>Leishmaniose tegumentar</b>	5	394
<b>Leishmaniose Visceral</b>	13	370
<b>Leptospirose</b>	-	48
<b>Meningite</b>	1	19
<b>Raiva</b>	-	1
<b>Tétano acidental</b>	-	19
<b>Tuberculose</b>	29	3.394
<b>Zika</b>	-	112

Fonte: IPECE, 2017, Secretaria da Saúde do Estado (SESA) do Ceará.

Para SESA (2016), o município de Itapipoca apresentou dentre as doenças mais comuns a dengue e Chikungunya, que registrou respectivamente 211 e 114 casos confirmados, tuberculose, com 29 casos, hanseníase e leishmaniose visceral, com 13 casos cada. E por fim, AIDS, Leishmaniose tegumentar e Meningite, com 8, 5 e 1 casos respectivamente.

O acesso à água potável e ao saneamento básico é fundamental para assegurar boas condições de saúde e higiene à população, sendo um indicador universal de desenvolvimento sustentável. Portanto, o acesso à água potável no município é realizado pela Companhia de Água e Esgoto do Ceará (CAGECE) responsável pelo sistema de abastecimento público de água, que abastece o município com a retirada de água dos açudes de Poço Verde (maior extensão da região) e Quandu. Itapipoca faz parte da região hidrográfica do Litoral, suas drenagens de maior porte são os rios Aracatiaçu, Aracatimirim, Cruxati e Mundaú, e o maior reservatório é o açude Poço Verde.

<sup>59</sup> *Acquired Immunodeficiency Syndrome* (Síndrome da Imunodeficiência Adquirida).

Conforme o IBGE, em 2010, a coleta de lixo no município é outro indicador que possui dados alarmantes, pois apenas 54,55 % dos resíduos sólidos são coletados, enquanto o Estado do Ceará apresenta 75,34% dos resíduos sólidos coletados, comparativamente, o Estado apresenta um melhor desempenho que Itapipoca. A qualidade do ambiente é prejudicada pelo destino inadequado do lixo. Dessa forma boa parte do chorume gerado no lixão escoar em direção aos afluentes, impactando o recurso hídrico local.

Em relação às comunidades rurais, especificamente a de maior importância para a área de pesquisa (Assentamento Maceió), Monteiro (2018), em seu estudo sobre a sustentabilidade em comunidades rurais, ressaltou que a maioria das comunidades do Assentamento já possui o serviço de coleta de resíduos sólidos em dois dias da semana. No entanto, em entrevista com os moradores percebeu que muitos ainda não se habituaram a juntar seus lixos e colocar para o recolhimento dos carros, permanecendo com práticas rudimentares prejudiciais ao meio ambiente. Outros moradores alegam que o carro não passa na sua porta, tendo que levar até o local de coleta e por isso acabam queimando, enterrando ou jogando em algumas áreas. De acordo com a autora, não existe rede de saneamento básico no Assentamento, por isso, as casas possuem fossas sépticas, rudimentares, ou as duas.

Távora (2010) afirma que o município apresenta vários compartimentos geomorfológicos, tais como: campos de dunas móveis e fixas na faixa litorânea, zona dos tabuleiros sedimentares, depressão sertaneja e, nela destacados, os maciços residuais. As altitudes variam desde o nível do mar até cerca de 500 m, nos maciços. Ocorrem nessa extensa área solos podzólicos, planossolos e areias quartzosas distróficas, com vegetação em zonas desde gramíneas e ervas nas dunas, mata à retaguarda das dunas, mescla de espécies de caatinga e mata serrana nos tabuleiros e caatinga arbustiva densa mais para o interior; no litoral também aparece a vegetação de mangue.

### ***3.7.1 Assentamento Maceió: Contexto, histórico e organização***

De acordo com os dados do INCRA (2020), registra-se no Brasil 1.348.484 famílias assentadas<sup>60</sup> desde o início do Programa Nacional de Reforma Agrária, sendo que, 973.451 famílias vivem atualmente em assentamentos e áreas reformadas e 25.756 famílias estão no estado do Ceará. Segundo informações obtidas sobre estrutura fundiária do Estado do Ceará, Itapipoca apresenta 12 Projetos de Assentamento (PA) Federal, conforme quadro 07.

---

<sup>60</sup> Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pt/reforma-agraria.html>. Acesso em: 02 mar. 2020.

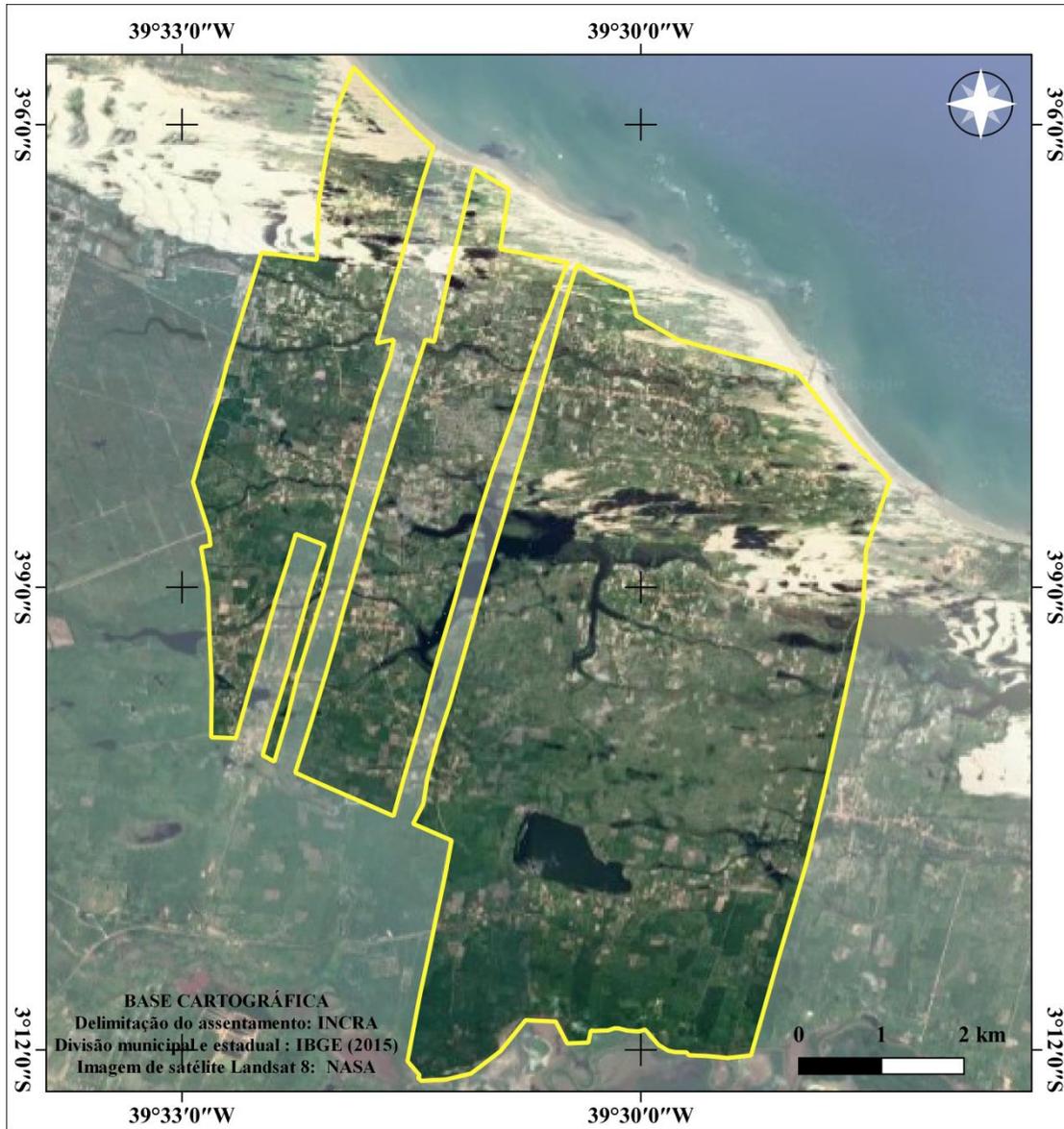
Quadro 07 - Projetos de Assentamentos Federais em Itapipoca-Ceará.

<b>CÓD. PA</b>	<b>NOME DO PROJETO</b>	<b>CAPAC. FAM.</b>	<b>FAM. ASSENT.</b>	<b>ÁREA (ha)</b>
CE0018000	PA Taboca/Laginhas	77	75	2.538,5508
CE0030000	PA Maceió	354	338	5.656,8304
CE0031000	PA Fazenda Macaco	80	79	1.107,9786
CE0033000	PA Mulungu	61	59	1.176,0443
CE0057000	PA Croatá/Ramada	70	66	1.628,5845
CE0081000	PA Rajada	35	35	994,9485
CE0084000	PA Escalvado	40	38	474,3194
CE0187000	PA Córrego dos Cajueiros	31	31	1.073,1386
CE0215000	PA Lagoa da Cruz	26	20	650,7018
CE0216000	Croatá Ramada II	11	11	448,6970
CE0417000	PA Lagoa de Dentro	21	17	1.149,7431
CE0535000	PA Córrego dos Tanques	27	27	1.340,7900

Fonte: INCRA<sup>61</sup>, 2020.

O Assentamento Maceió, criado através da Portaria 838 de 09/87 do INCRA, está situado no município de Itapipoca, distante 186 km de Fortaleza. Conforme o INCRA (2002), o Assentamento possui uma área total de 5.656,8304 hectares, abrangendo zonas de praia, pós-praia, campos de dunas, lagoas, riachos e matas de tabuleiro, no Território de Vale do Curu/Aracatiaçu. Este espaço encontra-se na porção leste do Estado do Ceará que, por sua vez, se encontra na Região Nordeste do Brasil (FIGURA 04).

<sup>61</sup> Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pt/n%C3%BAmeros-da-reforma-agr%C3%A1ria.html>. Acesso: 02 mar. 2020.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
 DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE -  
 PRODEMA

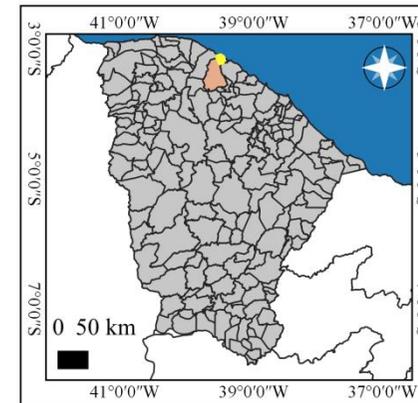
TESE: EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE  
 SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DO  
 PROJETO PEDAGÓGICO E DA CONCEPÇÃO DA  
 COMUNIDADE ESCOLAR

Doutorando: Rafael Soares de Souza Pitombeira  
 Orientador: Prof. Dr. Francisco Casimiro Filho.  
 Co-orientadora: Prof.ª. Dr.ª. Gema Galgani Silveira Leite  
 Esmeraldo

**Figura 04: Localização do Assentamento Maceió no Município de Itapipoca-CE**

Convenção cartográfica:

Delimitação do assentamento



SISTEMA DE REFERÊNCIA CARTOGRÁFICA

Sistema de Coordenadas Geográficas

Datum: SIRGAS 2000

DIAGRAMAÇÃO:

Mickaelle Braga da Silva (2019)

A área do Assentamento é suficiente para atender a 354 famílias organizadas em doze comunidades (Bode, Jacaré, Mateus, Apiques, Córrego da Estrada, Lagoa Grande, Barra do Córrego, Córrego Novo, Coqueiro, Humaitá, Maceió e Bom Jesus). Entretanto, o Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo (2016) aponta que atualmente devam existir aproximadamente 900 a 1.000 famílias em todo o Assentamento, somando cerca de 5.000 pessoas, ou seja, existem mais famílias agregadas<sup>62</sup> que famílias assentadas. Sobre a localização geográfica, o Assentamento situa-se em uma região semiárida, de clima tropical quente semiárido brando e é formado por zonas de praia e pós praia, campos de dunas, lagoas e riachos (CENTRO DE ESTUDOS DO TRABALHO E DE ASSESSORIA AO TRABALHADOR - CETRA, 2000).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo (2016) desde o século XIX a comunidade Maceió era habitada por povos nativos e recebeu esse nome devido à maneira que o mar e os morros se encontravam, formando um ‘c’ e um ‘o’ (mar + C + O = Maceió).

Segundo Viana (2016), o Assentamento Maceió possui 12 km de faixa de praia e segue sua extensão sentido sertão do Ceará até a CE-168, estrada que segue sentido Praia da Baleia. A rodovia CE-168, de algum modo, é a via de acesso ao Assentamento, como é ainda a via de trânsito de moradores para a sede do município de Itapipoca, onde concentra centros comerciais, serviços públicos e redes de ensino superior.

As principais atividades econômicas que o Assentamento Maceió desenvolve foram relatadas por estudos em diferentes áreas de pesquisa de pós-graduação, dentre elas destacam-se: os sistemas de produção (hortas, plantas medicinais e ornamentais, nos cultivos de mandioca, coqueiro, feijão e com uma variedade de frutíferas como caju, murici, acerola, goiaba, cultivo de mudas nativas e ainda do urucum no qual há a prática da produção do tempero colorau); com sistema de criação, microcriação multiespecífica de aves (galinha, capote, pato, peru), suínos e gado bovino; sistema de transformação (artesanato com destaque para a renda de bilro<sup>63</sup>) e produção de farinha, goma, borra, doces, queijo, cocada, bolos, mousses, mel, xarope, óleo de coco, de batiputá, polpas de frutas; trabalho assalariado na

---

<sup>62</sup> No decorrer de seus estudos, Esmeraldo (2004, p. 187) afirmou que agregada é uma denominação “atribuída aos filhos de assentados, que ao casar continuam a morar com os pais, seja na casa do pai ou numa pequena habitação construída dentro do lote da família”. Ainda de acordo com esta autora, outra denominação para agregado é quando um lote está disponível por desistência, os filhos dos assentados com maioria podem ocupar essas vagas de lotes vazios, desde que o uso seja aprovado na Associação do Assentamento. É importante ressaltar que uma família na condição de agregado não tem direito aos benefícios da Reforma Agrária oferecidos aos cadastrados.

<sup>63</sup> A renda de bilro é comumente conhecida no Ceará como “renda de birro”, “renda da terra” ou simplesmente “renda de almofada” (GOMES, 2014, p. 18).

comunidade (agente de saúde, professor(a), merendeira(o), serviços gerais, secretária(o), técnico de agroecologia e em outras localidades ou município (agroindústria, trabalho doméstico entre outros); sistema de extrativismo (pesca artesanal, variando sua intensidade e recursos pescados ao longo dos meses do ano) e lenha; e por fim, rendas extras como o benefício da Previdência Social (aposentadoria, que na maioria das famílias é a principal atividade geradora de renda), transferência social federal do Programa Bolsa Família, seguro safra, seguro defeso, pensões, prestação de serviço agrícola e não agrícola, fora da unidade de produção familiar (CAJADO, 2013; CAMURÇA, 2013; GOMES, 2014; VIANA, 2016; MONTEIRO, 2018).

Viana (2016) chama a atenção para o fato de que nos meses de junho e julho ocorrem as farinhadas, que caracterizam-se pelo processo produtivo da transformação da mandioca em farinha e goma. Este processo agrega e promove ação coletiva, estratégias de organização e laços de sociabilidade e abastece a comunidade de seu cardápio mais comum: a tapioca com peixe. Trata-se, portanto, de herança intergeracional e característica da cultura local. Cajado (2013) assinala que a pesca artesanal e a agricultura familiar além da importância produtiva, contribuem para a segurança e soberania alimentar.

A história da luta pela terra no Assentamento Maceió é destacada no livro de 2015 organizado pela religiosa norte americana Maria Alice McCabe (Irmã de Notre Dame de Namur<sup>64</sup> que veio ao Brasil em missão ainda na década de 1970). A obra apresenta um conjunto de entrevistas concedidas por camponeses mais antigos do Assentamento Maceió à Mary Alice McCabe e à Lorraine Connell, ambas pertencentes à Congregação de Notre Dame. O livro conta a história dessa luta desde as origens até a liberação da terra em 1986, contado pelo povo que participou da luta. Essa foi uma história oral, captada em 62 entrevistas que tinha como objetivo registrar a memória, que quando resgatada, dá sentido às resistências e as lutas de um povo camponês.

Para Gomes (2014) a história de luta pelo território que hoje constitui o Assentamento Maceió, foi rememorada sobre o final do século XIX e início do século XX, quando as terras eram de propriedade das famílias dos “Souza”, passada como herança de forma intergeracional. Segundo estrofes do cordel de Maria da Paz, nesse período, não havia padrões e a convivência entre as famílias era harmoniosa:

---

<sup>64</sup> Congregação religiosa feminina fundada na França ainda no século XIX. As irmãs de Notre Dame passaram a ter uma atuação mais contundente na América Latina a partir do Concílio Vaticano II, quando houve um incentivo da Igreja Católica à realização de missões nos países ditos de terceiro mundo, provocando um fluxo de religiosas oriundas de países ricos. No Brasil, as irmãs de Notre Dame têm atuado nas questões camponesas, sendo marcante o assassinato da Irmã Dorothy Stang em Anapu- Pa (HOLANDA, 2018).

“Os nossos antepassados  
 Viviam tudo em comum  
 Como os primeiros cristãos  
 Ninguém ouvia um zunzum  
 Sem ambição e egoísmo  
 E sem autoritarismo  
 Tudo era igual um por um

Viviam todos aqui  
 Na paz e na harmonia  
 Tranquilos, feliz da vida  
 Trabalhando com alegria  
 Sem esperar a tragédia  
 Dominada pelas rédeas  
 Do ricaço em covardia”<sup>65</sup>

A narrativa poética da Maria da Paz é classificada por Michael Pollak (1992) *apud* Holanda (2018, p. 24) como uma memória herdada, ou seja, um acontecimento que não foi vivido pela cordelista, mas que foi incorporado à sua memória.

Para Rodrigues (1998), a solidariedade e as práticas comunitárias já compunham o quadro de valores desses camponeses antes do conflito com os grileiros. Segundo relata Holanda (2018), o início da opressão se dá quando, em períodos distantes, um estrangeiro conhecido como Marinheiro chegou à região e começou a cobiçar as terras que até então pertenciam a três irmãos chamados Antônio, Pedro e Raimundo e a uma senhora chamada Maria Bonfim. O depoimento de Nazaré Flor para Connell<sup>66</sup> (1993) revela que no Assentamento a história da luta pela terra começou desde muito tempo:

No início, no tempo de nossos antepassados, de nossos bisavôs e tataravôs que nasceram aqui, a história que os mais velhos contam é que esta terra pertencia a Maria Bonfim<sup>67</sup>, nossa bisavó.

E os mais velhos diziam que Maria Bonfim tinha todos os registros destas terras, inclusive parte de Maceió e tinha o velho Pedro de Sousa, que também era dono de parte desta terra. Então, morreu a mulher dele, do Pedro, e morreu o marido da Maria Bonfim. Aí, os dois viúvos se casaram. E chegaram a fazer um papel só da terra; uma terra muito grande que vinha lá do lado da Baleia até aqui estremando com Caetanos. Aí, Pedro morreu e aí as terras pertenciam a Maria Bonfim, viúva pela segunda vez. Tudo isso por volta de 1864-69.

<sup>65</sup> Estrofes do cordel de Maria da Paz manifestado no folheto “Maceió em cordel: uma história de luta e conquista”. Maria da Paz rendeira e cordelista que nasceu “se criou” e participou ativamente de todo o processo de luta social desencadeado no Assentamento, além de fazer parte do Grupo de Mulheres Tecendo Sonhos. Ver GOMES (2014, p. 71).

<sup>66</sup> Todas as entrevistas de 1993 são do trabalho intitulado - Cocos pavimentam a estrada de desenvolvimento: a história do desenvolvimento econômico de uma comunidade de fé no Brasil, da Irmã Lorraine Conner (Irmã de Notre Dame. Ver: McCABE (2015).

<sup>67</sup> As famílias Souza e Bonfim no assentamento Maceió constituem a grande maioria, ratificando a descendência de muitas das famílias. Estrofes do cordel de Maria da Paz. Maceió em Cordel: uma história de luta e conquista. Ver Gomes (2014, p. 249).

Nesta época, os invasores, portugueses e franceses, apareceram tomando as terras. Aí, apareceu um cara, um europeu, um tal de **Marinheiro**, (nome de Zé Maria ou Major Carneiro, e este cara dizia que comprou um pedaço de terra do lado dos Pracianos, a Tapera, um outro terreno que extrema com nossa. Aí, os mais velhos contam que este Marinheiro veio na casa da minha bisavó e disse:

**‘Dona Maria, eu vim aqui porque eu comprei um pedaço de terra e quero saber se esta terra confia com a sua.’**

Claro já era cobiçada nossa terra pelas praias – a beleza das praias. Aí, o povo à toa né!

O cara disse: **‘A senhora me dê seu papel... Pra eu vê se a minha terra confina com a sua.’**

(Era um truque que ele inventou para enrolar a minha bisavó).

**E ela entregou o papel! E ele levou o papel e não entregou mais. Adeus! Nunca mais!**

Dizem que a Dona Maria Bonfim morreu por conta disto, preocupada com o desgosto [...].

Depois disto, houve várias confusões [...]”.<sup>68</sup>

Segundo Gomes (2014, p. 72), após se apossarem das terras, “expulsando algumas famílias e explorando as demais, os herdeiros da família dos Marinheiros inicia uma nova etapa na vida das famílias que moravam na região”. Uma forma de apropriação de terras comum na história agrária brasileira é denominada de grilagem, isto é, prática arraigada de apropriação ilegalmente de terras por meio da falsificação de documentos, subornos dos responsáveis pela regularização fundiária e assassinatos de trabalhadores. Assim, a grilagem de terras garante a manutenção de latifúndios.

Segundo relatos de Maria Nazaré Souza, após Dona Maria Bonfim adoecer e falecer por conta da situação, as famílias não conseguiram ter acesso à documentação em posse dos invasores. É neste período que a família do Marinheiro assume as terras originando uma nova geração de exploradores, ludibriando as pessoas da comunidade com promessas de regularização das terras de Maceió (ESCOLA NAZARÉ FLOR, PPP, 2016).

Desse modo, o cenário brasileiro é acometido por falta de governança e ordenamento por grande tensão e vulnerabilidade social em áreas rurais. A insegurança fundiária acompanhada de violência no campo são fatores de expulsão de milhares de famílias destituídas de poder econômico. O panorama brasileiro foi cenário no qual os indivíduos com condutas violentas e expropriadores se estabelecem em locais para à grilagem de terra.

---

<sup>62</sup> Nazaré Flor em entrevista para Connell, 1993. In. McCABE, 2015, p. 17-18. Algumas partes apresentam-se em negrito para preservar o formato original do texto.

“[...] A família (de Maria Bonfim) pensava em retomar. Mas nunca conseguiram retomar a terra. Mas por falta de experiência, e naquela época não tinha essa história de advogado, e o povo conhecia nada, e cada vez que o povo entrava em processo o povo perdia. Aí, os homens, a família do Marinheiro, foram se apoderando, foram criando força. E o povo foi criando medo e estes grileiros agiram pra assombrar na base do mata-mesmo[...].

Aí, este velho marinheiro foi criando família por aqui. Dizem que ele se juntou com um mulher que era bisavó dos Pracianos e dos Soares que era os patrões daqui que mandavam depois desta tomada. Esta família Soares passou a ter domínio das terras dizendo que eram os herdeiros. Não tinha nada a ver! **Os herdeiros era nós!**”<sup>69</sup>

Desse modo, o Assentamento Maceió constitui-se como um território marcado por lutas, resistências e de defesa de seus modos de vida (CAMURÇA, 2013, p. 44). Holanda (2018) acrescenta que após uma série de confusões que remetem a formas de violência tão comuns à vida camponesa, como ameaças, intimidações e destruição de plantações, o Marinheiro Carneiro “toma” a documentação, fato que remonta ao “nascimento do patrão”. O roubo do documento da terra funcionou como um marcador que delimita o início dessa escravidão, como explica Maria da Paz dos Santos:

“Uma parte dessa terra  
De uma beleza sem fim  
Pertencia a uma senhora  
Dona Maria Bofim  
O marinheiro patrão  
Botou toda num bolão  
Ficou com tudo enfim

O tempo foi se passando  
O Marinheiro morreu  
Ficaram filhos e netos  
Sendo os herdeiros seus  
E os novos dominantes  
Vieram mais arrogantes  
Mais o destroço cresceu

Aí sim, piorou mais  
De ruim mudou pra pior  
Com esses novos patrões  
A corda arrouchou o nó  
Foi dor, foi choro e gemido  
Achei muito parecido  
Com o tempo de Faraó

Nosso povo sofreu tanto  
Que faz pena até contar  
Viviam na escravidão  
Sem poder se libertar  
Não se tinha uma solução  
Apenas tinha o patrão

<sup>69</sup> Nazaré Flor em entrevista para Connell, 1993. *In*. McCABE, 2015, p. 19.

Somente pra maltratar”<sup>70</sup>

Desse modo, devido à apropriação ilegal das terras os sujeitos que a herdaram submetiam os moradores a condições análogas ao trabalho escravo. Gomes (2014) ressalta que, para algumas famílias rurais, a condição precária de vida e trabalho no campo ocasionou o êxodo rural, já que o trabalho na terra passou a ser escravizado e o produto gerado do trabalho dividido com o patrão, que também tinha o direito de definir o que e como cada família poderia plantar.

“[...] Eles começaram a botar o povo para trabalhar pra eles. Quando meu avô era vivo, dizem que eles nunca obrigaram o meu avô a pagar renda [...]. Porque eles sabiam que meu avô sabia da verdade da história, eles não mexiam com ele. Mas quando meu avô morreu, a coisa pesava mais para meu pai, meus tios. Piorou e eles pressionando mais. Aí, na próxima geração, meus irmãos e primos, piorou mais ainda e pagaram renda muito alta.

João Soares era um perseguidor, um terrorista. Se não pagava renda, ele botava na cadeia, açoitava gente. Outra tortura era feita amarando os presos à frente dos cavalos ou burros da polícia; assim, estes animais iam pisando no calcanhar dos presos.

Um parente de João Soares chegou a ser prefeito de Itapipoca e nesta época, ele aproveitou e usou a polícia para amedrontar o povo, forçar o povo a trabalhar para eles”.<sup>71</sup>

Vários camponeses eram trabalhadores residentes do local, realizavam o trabalho agrícola da fazenda e em troca poderiam extrair da terra o seu próprio sustento e o de sua família. Contudo, os moradores não podiam plantar e nem produzir com liberdade, apenas com a permissão dos “patrões”.

De acordo com Abrantes (2012), os moradores somente tinham o direito de plantar mandioca, milho e feijão, jamais coqueiro e cajueiro, pois os “patrões” consideravam essas plantas permanentes como uma forma de fixação no local, ou seja, daria o direito e posse aos trabalhadores rurais de permanecer na terra. Outra condição de sujeição, vivenciada pelas famílias moradoras era a alta renda que tinham que pagar por cada plantio. A cada hectare de mandioca que plantavam deveriam dar ao patrão dois alqueires<sup>72</sup> de farinha, sendo que um alqueire de farinha corresponde a 160 litros. Manoel João e Dedé (2006), e Pedroca enfatizam que:

<sup>70</sup> Estrofes do cordel de Maria da Paz. Maceió em Cordel: uma história de luta e conquista. Ver Gomes (2014, p. 249).

<sup>71</sup> Nazaré Flor em entrevista para Connell, 199. In. McCABE, 2015, p. 19 - 20.

<sup>72</sup> Alqueire é uma medida agrária utilizada para sólidos, como capacidade de armazenamento de cereais, ou para superfícies, como para medir a extensão de uma fazenda. O alqueire enquanto medida de superfície varia conforme a região do Brasil.

“[...] Eles chegavam e mandavam os pobres plantar (coqueiro) e os pobres plantavam com medo. Os pobres cuidavam dos coqueiros, mas os coqueiros eram dos patrões. Olhe! Os pobres tratavam os coqueiros, mas não tinha direito de comer coco!”.<sup>73</sup>

“[...] Eu vivi a escravidão aqui. Eles, os patrões, os Soares, eles chamavam a gente para rapar a estrada de enxada, para a estrada ficar dura, para eles poder passar no jipe pra cobrar a renda de nós. Rapamos a estrada de Jacaré até Bode... De enxada! [...]. E tinha que ir ou sair da terra! **Trabalho forçado!** Era uma escravidão grande. De muita gente!”.<sup>74</sup>

No Brasil, o emprego da mão de obra escrava, como foi percebido por Chaves (2013), tinha em sua concepção diversas características, sendo uma delas o grau de violência empreendido. Como destacado por Gomes (2014), no caso do Maceió, era comum a forte repressão (torturados ou presos) aos camponeses considerados subversivos. Assim, a terra, o trabalho e o alimento eram arrendados e quem não pagasse a renda era expulso com o uso de formas violentas de intimidação. A repressão política e policial comum tanto no campo, em Maceió, como na sede de Itapipoca na época da Ditadura Militar nos anos de 1960, são rememoradas nas falas citadas por Manoel João nos trechos da entrevista:

“Joana Aninha, a irmã de papai (João Aninha), casou-se com Antônio Inês e foi na derrubada da casa deles que o papai entrou na luta contra os Soares. Foi mais ou menos no ano 1965 – 1967, que aconteceu a questão com Antônio Inês. Os Soares pelejaram, pelejaram muito contra ele, e o meio que eles arrumaram foi que vieram derrubar a casa dele. Na época, o protetor deles em Itapipoca era um político forte de Itapipoca. O que eles queriam, este político defendia (*Todo mundo sabe quem era esse chefe político daquela época*).

Nessa época, existia o Círculo Operário por aqui. O Prêa comandava e arrumaram um advogado, um homem grossão, **Dr. Lindolfo Cordeiro**. Ele veio fazer muita reunião aqui. (Eu era menino, mas fui olhar). Mas os patrões estavam contra o Círculo Operário, e com a proteção dos políticos de Itapipoca mandaram a polícia para derrubar a casa de Antônio Inês. Antônio Inês tinha coisas, benfeitorias, e eles não queriam que Antônio ou qualquer um tivesse nada não. Queria acabar com o pobre porque ele tinha as coisas. Os Soares não podiam ver ninguém com casa, com benfeitorias. Eles tinha raiva dele e aí, se vingaram. Aqueles coqueiros lá no Carrim hoje, eram de Antônio Inês. Neste dia era chuveiro, relâmpago, tanto a gente escutava o trovão como os tiros deles. ‘**PEI! PEI!**’ Estava o filho de João Soares, João José, novo nesta época... O carro que tinha por aqui era só o jipe deles. Aí, eles amarravam uma corda no jipe e outra ponta na parede da casa e derrubaram a casa tudim [...]”.<sup>75</sup>

<sup>73</sup> Manoel João e Dedé. In. McCABE, 2015, p. 25

<sup>74</sup> Pedroca em entrevista. In. McCABE, 2015, p. 31

<sup>75</sup> Manoel João. In. McCABE, 2015, p. 51 - 52

A chegada do Círculo Operário na década de 1960, no Assentamento Maceió, representa uma referência no início dos debates sobre Reforma Agrária e conquista da terra. Era um horizonte de libertação das comunidades, mesmo diante de um período de intensa repressão da Ditadura Militar (VIANA, 2016). De acordo com McCabe (2015, p. 40): “na década de 1960 chegou o Círculo Operário em Maceió, e com isso o povo experimenta a primeira tentativa de ser libertar da escravidão”. Frente a um período de malevolência e coerção de direitos políticos e civis que se fazia através do uso impropriedade da força impositora, a igreja reforçou, gradativamente, a consciência do povo de lutar pelos seus direitos. A religião sempre, segundo Célia Regina Vendramini (2000), desempenhou um importante papel no pensamento e nas ações dos camponeses brasileiros, bem como apresenta um duplo aspecto: é fonte de controle e instrumento de mobilização social.

Também é objetivo, neste estudo, dar visibilidade aos camponeses que foram brutalmente torturados no período da ditadura militar e dar voz aos camponeses que relataram suas trajetórias de repressão política e policial. Pois, para se compreender o contexto histórico do Assentamento Maceió, é necessário analisar as histórias de vidas dos camponeses que se tornaram protagonistas. Raimundo Inês (filho de Antônio Inês) ainda fala a respeito da tortura:

“Quando foi um dia, eu fui pro mar de novo, quando cheguei com um bocado de peixe. Eu tava em casa almoçando, tranqüilozim, mais meus irmãos e papai, quando zoou um carro na estrada pra cima. Parou. Nem demorou, lá vem a turma, a polícia e um bocado de gente. Mas ninguém devia nada e papai era corajoso. Papai tinha nervo – ‘não devo nada!’” Aí, chegaram e entupiram a cozinha da casa da avó, uma cozinha meia fracazina de taipa. Aí entupiram a cozinha – dois soldados, o tenente, e os capangas por trás. Eu tava na sala, e aí falaram com papai.

Eles: *‘Sai do terreno!’*

Papai: *‘Eu tou esperando para me pagar! Vocês dizem que o terreno é de vocês, me pague que eu saio.’*

E eles: *‘O que tem na terra é da terra! Não é teu não!’*

Andaram, andaram, reparando a casa e foram onde eu tava.

Aí, o tenente: *‘Raimundo, bora dá um passeio mais nós’*

***‘Vou não tenente. Cheguei neste instante do mar e tou enfadado!’***

Aí, um soldado disse: *‘Embora, rapaz, a gente volta logo. Só uma volta de jipe’.*

Eu: ***‘Então embora. Volta logo mesmo? Pois vamos.’***

Aí, saímos e pegamos o jipe [...]. Aí, se mandemos no jipe rumo ao sertão... chovendo... se mandemos, se mandemos, quando chegemos num lugar esquisito... muito mato fechado [...]. Aí, chegamos neste mato, e desceram do carro, e mandaram que eu descesse do carro. Desci. Quando eu descí do traseiro do carro, um dos soldados foi entrando dentro do mato. Ficou o tenente e outro soldado junto comigo. Eu no meio deles. Não demorou não! Lá vem ele com três chibatadas de pau deste tamanho. Eu me lembro que um era de catingueira. Os outros não me lembro. Tudo verde!

Aí, o soldado disse: ***‘Aqui – três paus bom que eu tirei!’***

Aí, o tenente disse: ***‘Raimundo, tire a roupa.’***

E eu: **‘tirar para quê, tenente?’**

**‘Tire a roupa!’**

Aí, eu tirei, ... tirei a camisa, tirei as calças.

**‘Tire as cuecas.’**

Eu: **‘Tiro não, tenente!’**

**‘Eu não te mandei tirar as cuecas?’**

Aí, eu fui, tirei, fiquei pelado do jeito que nasci. E chovendo. Fiquei pelado.

Quando fiquei em pé nuzim o tenente diz:

**‘Fique de joelho.’**

Fiquei de joelhos.

**‘Fique de quatro pés.’**

Fiquei de quatro pés.

**‘Fique mais estirado uma coisinha.’**

Fiquei

**Quando fiquei em uma posição mais estirada pra frente – de quatro pés, como um bicho bruto, aí um soldado pegou uma chibata de pau e começou me açoitar – 15 reaiada ele deu!**

**Eu não me esqueço nunca!** Este me deu 15 reaiada. Aí, o outro atacou – 15 também!. E o tenente também – cada um 15 reaiada! Dona Maria, fiquei todo inchado, botando sangue de todo canto.

Aí, entramos no carro. Fomos andando [...] Me mandaram descer de novo, **aí, outra pisa grande, cada um 15 reaiada – todos três batendo e contando 1 -2 -3 até 15, outro 15, outro 15!**

Aí, entremos no carro, se mandemos... Quase o pôr-do-sol. Se mandemos, quando chegemos lá em outro canto, só canto esquisito que eles procuravam. Aí mandaram parar o carro [...].

*‘Desce Raimund!’* Também esta vez, me bateram com a palma as mão, e fiquei com a perna esquecida, e caí no chão. Quando caí, ficaram em cima – *‘Te levante!’* Me levantei.

*‘Tire a roupa de novo’*

Quando fui tirar a roupa, **saiu um reím<sup>76</sup> de dentro do mato.** Ele veio com uma foíça (foice) no ombro, cabaça pendurada atrás. Um *reím* moreno. E ele olhou para nós todo o tempo, e nós lá, e nós lá, e chuviscando e este *reím* lá. Aí, o tenente puxou o revólver e deu três tiros para cima. **‘Pei! Pei! Pei!’ E o reím lá – nem mexeu!**

Aí, quando foi umas horas – o tenente – **‘S’ímbora! S’ímbora! S’ímbora!’**

Entremos no carro e o tenente disse: **‘Raimundo, a tua fortuna foi aquele velhinho!’**

Andemos pouco, mandou parar de novo e mandou tirar a roupa. Tirei de novo. Mas agora não foi de pau – foi com uma faca, uma peixeira de 12 polegadas. Bateram nas minhas costas – cada um deu 15 chibatadas de novo. Rasgaram a minha camisa, minha camisa cheia de sangue. Eu sofri, Dona Maria, eu sofri.”<sup>77</sup>

No mesmo dia, Raimundo Inês foi preso e novamente brutalmente torturado na delegacia de Itapipoca. Os torturadores do regime de 1964 montaram na cadeia da polícia militar em Itapipoca um quarto do sal para torturar os opositores da resistência. Em entrevista Raimundo Inês relata que colocado no quarto do sal, onde ficou em pé dentro da salmora e os tapurus foram subindo em suas costas. Raimundo Inês afirma que ficou na delegacia de sexta-

<sup>76</sup> Maria Alice McCabe relata que essa história, bem repetida pelos camponeses e apresentam várias interpretações: uns afirmavam que o *reím* era o São Francisco; outros, que era um Anjo da Guarda; mas na mente da maioria foi, sem dúvida uma proteção divina.

<sup>77</sup> Raimundo Inês em entrevista. In. McCABE, 2015, p. 53 - 57

feira até segunda-feira no final da tarde.

“Domingo chegou um bocado de soldado. Aí, o tenente perguntou se eu queria tomar banho. Todo melado, sujo de sangue desde sexta-feira [...]”

O tenente: **‘tire a roupa, Raimundo.’** Tirei  
**‘Entre neste tanque.’** Bocado de água dentro.  
 Aí, eu perguntei: **‘Cadê a cuia?’**  
**‘Te deita dentro do tanque!’**

Aí, Doma Maria, quando entrei dentro do tanque, e abaixei a cabeça, 3 soldados seguravam a minha cabeça, me enforcando (afogando) dentro da água... Três soldados segurando e o tenente dizendo: **‘Não deixe aprontar não! Não deixe tomar fôlego!’**

Todos três em cima de mim. E quando meu fôlego faltava, eu tirei todos três de cima de mim. Só dava tempo eu tomar um suspiro, aí me empurraram dentro d’água de novo. E eu morrendo enforcado.

Quando deu umas 3 horas da tarde, chegou um telegrama chamando o tenente para São Luís do Curú. Aí, ele foi embora, mas os soldados judiaram comigo muitas horas. Neste tempo eu tinha muita força para aguentar.

[...]. Se não era aquele réim no caminho, o telegrama chamando o tenente, e o Tio Maneco (tava preso nessa época), eles tinha me matado. **Deus é um Pai Bom!**”<sup>78</sup>

Como observado no estudo de McCabe (2015), durou quase um século essa escravidão, crueldade, trabalho forçado, rendas injustas, espancamentos, torturas, voto de cabresto, fome. Logo, a submissão aos patrões estava vinculada à sujeição ao proprietário de terra. Holanda (2018) aponta que a década de 1960 foi marcada pelo recrudescimento da violência contra os camponeses do Maceió, que pela primeira vez ousaram iniciar uma experiência de organização. A década seguinte testemunhou um momento de efervescência, na qual os sonhos de libertação ganharam fôlego e contornos de uma ação coletiva.

Segundo relata Sousa (2013), nesse período foi realizada a primeira missa no Assentamento Maceió, iniciando-se nesse período, o impulsionamento dos moradores em prol da mobilização reivindicativa de mudanças. Assim teve início o Círculo Operário, uma espécie de sindicato que reunia e fortalecia as reivindicações dos trabalhadores rurais locais. Assim, a mobilização entre as famílias intimidou as ações repressivas dos patrões, como relatado no cordel produzido por D. Maria da Paz:

“No “62” chegou  
 De Amontada, um padre  
 Celebrar a Santa Missa  
 Aqui na comunidade  
 Ele orientou o povo  
 Como fazer algo novo

<sup>78</sup> *Ibidem*, p. 59 - 61

Pra se ter liberdade

Disse o padre: se organize  
 Forme uma grande corrente  
 Só uma vara se quebra  
 Mas o molho é diferente  
 E se vocês conseguirem  
 As suas forças unirem  
 Isso vai ser excelente

José Dourado era o nome  
 Deste padre amigão  
 Trouxe mais uma novidade  
 Foi uma Associação  
 Que foi o Círculo Operário  
 Que nos tirou do calvário  
 Com uma coligação

A coligação que eu falo  
 Se trata da Educação  
 Que já veio incluída  
 A esta Associação  
 Pra nós foi uma alegria  
 Pois aqui só existia  
 Injustiça e opressão[...]

Para nos foi uma força  
 Esta Associação  
 Para os patrões desta época  
 Foi uma forte pressão  
 Foi como uma chama ardente  
 Que nasceu da nossa gente  
 Queimando sem compaixão”<sup>79</sup>

Por volta de 1966, João Aninha e Preá começaram a ser, sistematicamente, perseguidos, tendo suas casas derrubadas e plantações destruídas. As ameaças, humilhações e castigos físicos passaram a fazer parte da vida desses camponeses, o que motivou a família de Maria da Paz a partir para o Mundaú, onde tinha parentes e de onde regressou apenas em meados da década de 1970 (HOLANDA, 2018).

Segundo dados do livro intitulado: A nossa luta foi uma luta sagrada: o povo do Assentamento Maceió conta a história da sua luta pela terra (McCabe, 2015), citando entrevista com os moradores, descendentes dos integrantes do Círculo Operário de Maceió, ainda são muito acentuadas as formas de exploração, torturas e prisões e a dificuldade de acesso aos direitos humanos, em especial a educação, por parte da repressão política e injustiça social presentes no Maceió, como em todo o país, na época da Ditadura Militar no Brasil. Os dados revelam que o cumprimento da obrigatoriedade da educação básica para a população do campo era negado, pois nos relatos orais o morador Nicácio conta:

---

<sup>79</sup> Estrofes do cordel de Maria da Paz. Maceió em Cordel: uma história de luta e conquista. In. McCABE, 2015, p. 45

“Não gosto de conta a história do meu pai (Preá). Meu pai sofreu demais. O padre Zé Dourado de São Bento de Amontada, padre corajoso, ele foi o primeiro que tentou nos ajudar... Ele trouxe o Círculo Operário pra cá. E meu pai, preá, era um delegado do Círculo Operário... Por isso perseguiam ele. Zé Mariano e Luiz Biria também lutaram e sofreram nesta época.

Naquela época, a gente vivia sem saber de nada... Nós vivia como se fosse embaixo da cuia. Aí, este padre viu que a gente precisava de uma escolinha. Meu pai e Luiz Biria trouxeram esta escolinha pra cá. Lulu era a primeira professora. Nenê de Nicácio e Paz era alfabetizadoras. E o povo todo animado coma escolinha, fizeram eventos, quermesses para juntar dinheiro para a escolinha e para o Círculo Operário.

Este padre foi quem trouxe a luta. Ele falava sobre a força da união: **‘Uma vara só quebra, mas um molho é diferente’ Esta mensagem dele era como fogo na coivara.** João Soares e o irmão dele, o Arnaldo, e o cunhado, Ubirajara, não queria esta escolinha aqui porque sabiam que assim o povo ia descobrir os seus direitos. João Soares açoitava gente. Ele perseguia, derrubava casas. Derrubou a casa de Antônio Inês porque ele brocou a terra. Derrubou debaixo do relâmpago, trovão e chuva. Todo mundo escutava... depois foram queimar a casa do meu pai, Preá.”<sup>80</sup>

Os camponeses do Assentamento foram sendo sistematicamente impedidos de estudarem na escolinha do Círculo Operário e esse é apenas um exemplo dessa imensa diversidade social que os latifúndios utilizaram para dominação e patronagem no meio rural. Em entrevista, Chico Boquinha relata que era impossibilitado de estudar e obrigado a trabalhar:

“Eu fui estudar na escolinha do Círculo Operário. **Lulu** era a professora. Fiquei 4 dias! Aí João Soares e Ubirajara (eles eram o pé do governo aqui), e eles disseram que **não era pra estudar pro modo trabalhar lá nas Ameixas para eles.** E eu fui, era obrigado, não era de gosto, não!. Aí, não estudei mais”.<sup>81</sup>

Conforme leciona Holanda (2018), a escolinha não durou muito, pois logo o Círculo Operário passou a enfrentar a resistência dos patrões que viam na organização comunitária um risco ao seu poder e que se incomodavam com o fato de João Aninha e Preá terem se filiado ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itapipoca.

De acordo com Abrantes (2012), a história do Assentamento Maceió é uma história de luta, garra, “resistência cotidiana”, sonho e conquista pela libertação da terra e do trabalho dos moradores das fazendas locais. A luta iniciou no final dos anos de 1970, quando os camponeses e pescadores vão sofrer de forma mais intensa o processo de expropriação, confronto e resistência dos “patrões” até a conquista da terra.

<sup>80</sup> Nicácio em entrevista *In. McCABE*, 2015, p. 42 - 43

<sup>81</sup> Chico Boquinha em entrevista *In. McCABE*, 2015, p. 44

Foi na década de 1970 que se intensificou o processo de luta pela terra, marcada pela organização e coragem do povo motivado pela fé, bem como pela luta de permanência nesta terra, como Sousa (2013, p. 38) destaca:

[...] na década de 1970, as Comunidades Eclesiais de Base (CEB's)<sup>82</sup> passam a atuar no Maceió tendo como grande articulador o padre Felipe, como também outros protagonistas elencados pela memória dos(as) moradores(as) tais como: Irmã Maria Alice, Padre Albani, que desenvolviam trabalhos educativos por meio de estudos bíblicos, almejando despertar nos moradores o reconhecimento da exploração que estes viviam sob as ordens patronais; bem como conscientizar de que Deus não queria o sofrimento de seus filhos. Neste panorama, as famílias começaram a se organizar e executar a resistência em prol da luta pela terra.

Ainda em relação à luta contra a opressão em tempos de incertezas, Holanda (2018, p. 39) salienta que foi através das práticas de estudo das Folhinhas do Evangelho e Vida, das celebrações do Dia do Senhor, dos encontros e formações e da efervescência provocada pelo programa Encontro das Comunidades, que os camponeses acalentaram seus antigos sonhos de libertação. Como lembra Nazaré Flor:

“No final dos anos 70 começou aqui no Ceará uma seca muito grande, cinco anos de seca. Mas tinha que pagar renda sempre. Então lembrando que somos filhas e filhos de Deus e Deus não quer o sofrimento de seus filhos, então começamos a resistir.

**Combinamos que não íamos pagar mais renda ao patrão. Ninguém pagou! Então os patrões disseram: ‘ninguém broca mais. Mas o povo se reuniu e brocou. Aí, nós fomos aprendendo que a união faz a força! Aí, eles foram perdendo controle.** Imagine! Eles mandam que o povo não broca, mas o povo broca! Dizem que a renda é tanto e o povo não entrega nenhum carço! Nada! Ficaram danados e aí vão vender a terra. Quando descobriram que a gente tava ficando consciente dos direitos da gente, eles começaram a fazer planos de vender a terra”.<sup>83</sup>

Após gerações sobrevivendo a décadas de sofrimento, diante de toda essa pressão, os moradores passaram a se mobilizarem, constantemente, mesmo que de forma tímida: decidindo que não pagariam mais a renda que lhes era exigido; buscando seus direitos, através de sindicatos e do INCRA; levantando cercas derrubadas; bem como, transformando o local

<sup>82</sup> SOUSA, N. R em sua monografia de conclusão do curso de agronomia (2013) ressalta que as CEBs são comunidades ligadas principalmente à Igreja Católica que incentivadas pela Teologia da Libertação se espalharam principalmente nos anos 1970 e 1980 no Brasil e na América Latina. Consistem em comunidades reunidas geralmente em função da proximidade territorial e de carências e misérias em comum, compostas principalmente por membros insatisfeitos das classes populares, tem como objetivo a leitura bíblica em articulação com a vida, com a realidade política e social em que vivem e com as misérias cotidianas com que se deparam na matriz ordinária de suas vidas comunitárias (SANTOS, 1997 *apud* SOUSA, 2013, p. 38).

<sup>83</sup> Nazaré Flor em entrevista *In*. McCABE, 2015, p. 77 -78.

em espaço de luta e resistência. Percebendo as articulações, as famílias “proprietárias” das terras decidiram vendê-las, sendo os moradores mais uma vez alvo de exploração.

O enfrentamento e resistência junto aos “patrões” duraram aproximadamente três anos (1978 a 1981) e, segundo Abrantes (2012), os trabalhadores rurais desejaram a liberdade, no sentido de não ter mais patrão, não pagar a renda da terra, conquistar legalmente sua própria terra e possuir sua própria casa de alvenaria, sempre com apoio da Igreja (ABRANTES, 2012).

De acordo com Cajado (2013), percebendo essa articulação, por volta de 1980, as famílias “proprietárias” das terras decidiram vendê-las para Tasso Jereissati, dono da empresa Agropecuária Arvoredo, sendo os moradores mais uma vez alvo de exploração, desta vez de forma bem mais violenta. O novo proprietário, com o objetivo de implantar uma monocultura de coqueiros, começou a delimitar a terra cercando-a, usando tratores para passar por cima das casas que estivessem no caminho, utilizando gado para comer a plantação das famílias.

Como a opressão só aumentava, foi necessário existir cotidianamente diversas formas de resistência, tanto individual como de forma coletiva, com relações afetivas a solidariedade comunitária e as crenças e os valores religiosos. McCabe (2015) aponta, por meio de relatos de experiência com moradores antigos da região, como, historicamente, a fé e os momentos de oração se constituem em espaços de luta e resistência de forma mais organizada e são referência nos processos de formação e de enfrentamento durante a conquista da terra. Assim, a igreja passou a ter lugar no espaço de luta e resistência. Como expõe Nazaré Flor em entrevista realizada em 1993 para Coonell:

Em 1980, estes patrões se juntaram e combinaram a venda da terra todinha para um cara que se chama Carrá. E esse Carrá passou a terra para o grupo de Tasso Jereissati, que queria todas essas terras para plantação de coqueiros. Aí, Firma chegou e logo proibiu a broca. Mas agente se reuniu e resolveu: **‘Se nós ficamos parados, eles não vão nos dar de comer e nós vamos morrer de fome. Então, vamos trabalhar juntos.’** Aí, se organizou muita gente.

**A nossa estratégia foi muita gente trabalhar juntas.**

Aí vieram perguntar: **‘de quem é esta broca?’** respondemos: **‘É nossa!’** era muita gente trabalhando juntas e sempre respondendo: **‘É nossa!’**

Aí, que vamos sofrer opressão, viu! Os caras (da firma) chegaram e não aceitaram a gente fazer mais nada, foi aquela confusão toda! Até aviões passando aqui por cima olhando as terras... Cruzando... Espiando as dunas. Até um avião baixou na nossa praia sem nem pedir licença! Essa perseguição continuava e todo mundo apavorado!

Naquela época, Dom Paulo, junto com Padre Felipe, veio fazer uma visita pastoral aqui. **Dom Paulo fez um sermão tão incrível e forte a nosso favor, que os patrões ameaçaram dar um tiro na cabeça dele só que não deram, graças a Deus.**

[...] em **março de 1982** escrevemos nosso primeiro abaixo – assinado com **376 famílias**. Aí, mandemos este abaixo assinado para a paróquia, para a Diocese, para o INCRA e ITERCE<sup>84</sup>, para o Governo do Estado e para a Arquidiocese de Fortaleza. E para o Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) de Itapipoca, que não queria receber e criou uma briga conosco. Todos as outras entidades receberam só não o STR.

O INCRA e INTERCE disseram o seguinte, que iam fazer as medições porque nós dizia que eles (os patrões) não tinha documento da terra. Aí, se a terra for devoluta o INTERCE ia entrar; e se tiver documentação, o INCRA entra para desapropriação e negociação. E foi exatamente o que aconteceu. Que eles tinha documento e então entramos em negociação.<sup>85</sup>

Viana (2016, p. 74) retrata que: “o processo de conquista da terra ocorreu através de uma longa trajetória de resistência contra a apropriação e dominação territorial para implantação de empreendimentos agroindustriais”. Com isso, as famílias se reuniram e decidiram defender sua área. No dia 05 de março de 1985, mediante a retomada de terras, conseguiram conquistar a imissão de posse, passando assim de famílias sem terra para famílias assentadas. Caldart (2012) chama atenção ao conceituar a ideia de que um assentamento “é um processo histórico de transição e transformação, de organização do território, do espaço agrário em questão” (CALDART, 2012, p. 189). Nessa hipótese, Almeida (2015) destaca que:

Com a imissão da posse da terra os assentados passam da condição de sujeitos que não têm terra para condição de assentados com identidade Sem-Terra que continuam lutando por melhores condições de vida. Este é um fator de extrema importância que interfere nas condições de vida dos assentados e consequentemente na identidade da comunidade. A partir da imissão da posse da terra surgem novas demandas e novas possibilidades (ALMEIDA, 2015, p. 57).

Assentado constitui uma categoria social no meio rural, sujeito que obtém a concessão da terra. Embora todos os membros da família sejam denominados de assentados, juridicamente o assentado é apenas aquele que é cadastrado pelo INCRA, e na quase totalidade são homens adultos, considerados pela Instituição como o chefe da família (SALES, 2006).

Nessa perspectiva, conforme aponta Caldart (2012), quando um sem-terra torna-se

---

<sup>84</sup> Criando em 1979 o Instituto de Terras do Ceará (ITERCE) era uma autarquia estadual, com autonomia administrativa financeira e patrimonial e com a atribuição de executar a política agrária estadual. O ITERCE é então extinto e criado o então Instituto do Desenvolvimento Agrário do Ceará (IDACE), através da Lei nº 11.412/87 de 28 de dezembro de 1987. O IDACE é uma Autarquia Especial vinculada a Secretaria do Desenvolvimento Agrário do Ceará (DAS), que tem por finalidade a promoção e execução de uma política agrária estadual. O Instituto é responsável pelo desenvolvimento das atividades relativas à organização da estrutura fundiária, com ênfase no assentamento e reassentamento rural, e possui amplos poderes para promover a distribuição de terras devolutas, conforme legislação específica.

<sup>85</sup> Nazaré Flor em entrevista *In*. McCABE, 2015, p. 91 - 94.

assentado, sua primeira inclinação é pensar que chegou ao fim da história. Mas logo começa a perceber que no máximo chegou ao fim de um dos seus capítulos, talvez nem o mais importante. A autora enfatiza que se os camponeses não continuarem mobilizados, se não prosseguirem lutando, não conseguirão manter-se na terra produzindo, não terão o crédito, a estrada, o posto de saúde, a escola.

Bergamasco e Norder (1996, p. 10) concordam com o fato quando afirmam que após a conquista da terra, os trabalhadores rurais enquanto produtores agrícolas enfrentam novas lutas pela obtenção de melhores condições econômicas e sociais, tais como: a necessária infraestrutura social (saúde, educação, transporte, moradia, lazer), produtiva (terras férteis, assistência técnica, eletrificação, apoio crédito e comercial), entre outras. Por este motivo, os sujeitos camponeses além de lutarem pelo acesso a terra e o incentivo à produção agrícola para garantir a função social da terra, buscam, ainda, melhores condições de saúde, trabalho, educação e soberania alimentar, visando à qualidade de vida e das necessidades da população camponesa.

Vale ressaltar que, apesar da conquista da terra já alcançada, intensificando a luta de classes de um projeto contra hegemônico, um dos fatores que desencadeou outra disputa no Assentamento trata-se de uma faixa de terra na praia de Maceió, que no momento da desapropriação e formação do Projeto do Assentamento Maceió, não foi incluída por constituir uma região de dunas, propriedade da União Federal. Deste modo essa área está sob investigação e disputa na justiça, em que de um lado estão os(as) camponeses(as), de outro a família do empresário português Antônio Júlio de Jesus Trindade, conhecido como “PIRATA”, falecido no dia 30 de julho de 2011, devido a um câncer cerebral. Para Monteiro (2018), a praia por ser cartão de visita do Nordeste, e em especial no Ceará, ganha destaque, sobretudo na especulação imobiliária, devido às belezas naturais que são visadas por empreendimentos turísticos.

Abrantes (2012) ressalta que, o que está em questão nessa nova disputa não é somente a terra, mas, também, a identidade do Assentamento, do espaço geográfico como reprodução de vida dos seus moradores, além da preservação do bioma local que poderá ser extremamente afetado pela implantação de um grande empreendimento estrangeiro, por conta da sua localização privilegiada.

Segundo Sales (2006), a realidade rural brasileira apresenta-se muito dividida, pois de um lado há grupos econômicos desenvolvendo uma agroindústria moderna, baseada em commodities, e/ou investindo em grandes empreendimentos não agrícolas, por outro, existem famílias camponesas produzindo, com pouca ou nenhuma tecnologia, para tentar

garantir sua subsistência. Portanto, existem diversos rurais, diversas realidades, gerados por esse modelo de desenvolvimento adotado pelo governo brasileiro, que favorece um determinado grupo e prejudica outro.

Antes mesmo da consolidação do empreendimento, o Assentamento já sofria intervenções nas relações sociais, já que as opiniões divergem a respeito do seu significado, pois alguns acreditam que será uma forma de desenvolver o local, já outros temem que, com a invasão turística, o Assentamento passe a ter contato com drogas, prostituição e perda da identidade local (ABRANTES, 2012).

A autora destaca que as comunidades que compõem o Assentamento Maceió garantem a sobrevivência de todos com dignidade, tanto da produção agrícola, através dos quintais, roçados, campos comuns, quanto da pesca, da coleta de algas marinhas e do artesanato. A comunidade cultiva especialmente, mandioca, milho, feijão, batata, coco e caju. A autora afirma que o artesanato é praticado dentro das unidades domésticas, sendo mais frequentes trabalhos de renda de bilro e de palha. A produção de renda funciona como uma fonte econômica complementar, através da qual as mulheres geram para as famílias, prática essa que perdura, muitas vezes, da infância até a velhice.

Gomes (2014), em sua dissertação de mestrado realizada no Assentamento Maceió, propõe uma discussão que envolve gênero e as questões sobre a sustentabilidade e a construção de um território. A pesquisadora detém-se a analisar a atividade das mulheres rendeiras e, como ponto de partida, escolhe trilhar o caminho da origem do artesanato da renda de bilro, fazendo a partir daí uma reflexão sobre o artesanato e a cultura popular, onde observa novos significados nessa “arte de dedilhar os dedos” que está para além da dimensão econômica.

Quanto à organização do Assentamento, atualmente o Assentamento conta com três associações: a Associação Comunitária do Imóvel Maceió (ASCIMA), criada em junho de 1989, como resultado da necessidade de uma entidade jurídica para representar os seus sócios e o Assentamento como um todo, e ao mesmo tempo, para que fosse possível o acesso aos projetos no Assentamento; Associação das Artesãs do Imóvel Maceió (ARIMA), criada em março de 1996 para que o artesanato predominante na região (renda de bilro) viesse a ser comercializado de forma ordenada e com um melhor valor, nas feiras estaduais e interestaduais constituídas somente por mulheres artesãs, e a mesma continua até os dias atuais, exercendo a sua função, tendo como parceira o Centro de Artesanato do Ceará (CEARTE); Associação dos Pescadores do Imóvel Maceió (ASPIM), criada em 30 de novembro de 1998, fruto da necessidade de uma entidade que representasse os pescadores e a

Cooperativa de Produção Agropecuária do Imóvel Maceió (COPAIM), constituída em 30 de março de 1992, para que fosse possível a comercialização de forma ordenada da produção agrícola do Assentamento e também para adquirir projetos para seus cooperados. Essas organizações foram criadas com a finalidade de promover o desenvolvimento socioeconômico dos assentados em suas localidades, cada uma dentro de suas especificidades (Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo, 2016). Além do mais, elas possuem representação jurídica, podendo obter projetos e ou programas junto às instituições governamentais e não governamentais.

Gomes (2014, p. 226) assevera que: “o apoio de movimentos sociais, organizações não governamentais e universidade também são importantes para dar visibilidade ao projeto de vida das famílias assentadas”. O Centro de Estudos do Trabalho e de Assessoria ao Trabalhador (CETRA) desempenhou importante papel político, articulando diferentes atores e dando maior visibilidade aos camponeses, devido sua parceria com o Projeto Lumiar, por meio de assistência técnica rural junto às famílias na terra conquistada, no ano de 1996. Assim, Viana (2016, p. 158) ratifica que:

O assentamento conta com a atuação de instituições não governamentais como Centro de Estudos do Trabalho e de Assessoria ao Trabalhador (CETRA) e Instituto Terramar que mantêm parceria desde a década de 1990, do MST que ingressa frente de atuação na região a partir dos anos 2005, e da Congregação das Irmãs de Notre Dame, as quais têm dedicado longos anos de vivência cotidiana e construção de um diálogo e fortalecimento político nas comunidades do Assentamento Maceió.

Nessa perspectiva, Maceió era um Assentamento rural que crescia e se organizava cada vez mais. Além disso, as famílias sentiram a necessidade de uma Escola do Campo, para educar e orientar seus filhos e ensiná-los a preservar o ambiente. Caldart (2012) explicita que a luta camponesa tem cada vez mais sentido à medida que se consegue mais do que colocar escolas nos assentamentos, é preciso construir uma escola de assentamento, ou seja, com uma identidade entrelaçada aos desafios da luta por direitos sociais negados aos camponeses. Assim, emergiram várias negociações com o Estado e após uma jornada de luta, em meados de março de 2007, os camponeses conseguiram firmar o compromisso com o governo Cid Gomes em construir Escolas de Ensino Médio em áreas de Reforma Agrária.

Maia (2008) destaca que as marchas, as ocupações, as lutas, as místicas, a memória, a luta por escola são cenários vivos dessa história encenada nas trilhas rurais. Barbosa (2018) lembra que a luta por escola nesses territórios foi um enfrentamento por direitos contra um estado, que antes de estarem organizados no movimento social, não os

reconheciam. Assim, das 12 escolas do Campo em áreas de Reforma Agrária garantidas pelo governo do estado, apenas nove, atualmente, encontram em funcionamento. Dentre elas a Escola do Assentamento Maceió que em 2010 foi contemplado com a Escola do Campo Maria Nazaré de Sousa, pois o critério para escolha das localidades onde as escolas seriam implementadas consistia no tempo de Assentamento, tendo prioridade os mais antigos e com um maior número de famílias assentadas (SOUSA, 2012).

Consoante às discussões acerca da Escola do Ensino Médio no Assentamento, foi fundado um setor de educação constituído por dois representantes de cada comunidade do Assentamento e das comunidades em seu entorno, no período compreendido entre 2007 a 2009.

Entretanto, nem todas as gerações do Assentamento Maceió participaram do processo de luta pela terra. Os jovens do Assentamento apesar de apresentarem uma característica particular, pois formam uma geração que nasceu e cresceu no assentamento, na maioria das vezes estão inseridos no movimento próprio de fazer parte de um assentamento rural, pois entendem que herdaram os valores e conquistas de seus familiares, visto que a trajetória histórica daquele território faz parte de suas vidas, e esse sentimento de pertencimento foi repassado por seus avós e pais, os quais participaram da construção do Assentamento.

Nesse sentido, não é apenas o fator intergeracional, mas encontra-se na comunidade o papel essencial para reafirmar esta identidade e desenvolver junto aos jovens o conceito de pertencimento, de fazer parte da história e da responsabilidade pelo futuro e qualidade de vida da comunidade, como se observa nesse episódio organizado por McCabe na obra 'A nossa luta foi uma luta sagrada: o povo do Assentamento Maceió conta a história da sua luta pela terra' (2015):

“Entre 1976 e 1986, o povo da região Maceió no município de Itapipoca – Ceará enfrentou, com grande coragem e união uma luta sagrada – a luta pela liberdade da terra. O povo que enfrentou aquela luta e conseguiu libertar a terra que atualmente é conhecida como Assentamento Maceió, hoje são anciões e anciãs e querem que essa história, daquele tempo glorioso e vitorioso, seja contada e preservada para que as futuras gerações, a juventude de hoje e amanhã, lembrem que nós, os avós e as avós deles, passamos por uma dificuldade grande, uma luta grande para que hoje eles estejam na liberdade” (McCabe, 2014, p. 11)

No decorrer dos trinta e quatro anos de história do Assentamento Maceió, três gerações o compõem, deste modo, as relações sociais se estabeleceram, pontos da cultura

comunitária se fortalecem e compõem uma nova configuração social fundamentada nas relações e interações comunitárias.

A primeira geração do Assentamento Maceió vivenciou uma época na qual as atividades rurais eram intensas. Desta forma, podemos perceber que a identidade camponesa desses primeiros assentados é construída coletivamente, a partir de elementos que expressam suas relações com os aspectos sociais e a época na qual são vivenciadas, bem como sua relação com os recursos ambientais, com o território, com seus pares, com trabalho na terra.

Já a segunda geração é formada pelos filhos dos primeiros assentados, que participou com os pais do processo de ocupação da terra e, conseqüentemente, vivenciou momentos decisivos da história do Assentamento. São adultos ainda jovens que já constituíram famílias e que apresentam uma visão mais positiva do rural e vínculo mais forte com o seu território, com a identidade camponesa e com a luta do MST.

A terceira geração são os netos dos primeiros assentados, são as crianças que estudam nas escolas dentro das comunidades do assentamento e os jovens que estudam na Escola do Campo. Entretanto, apenas a geração não é um fator determinante para indicar a relação de vínculo ou de pertença com o Assentamento, mas sim o seu engajamento nas atividades comunitárias e políticas do Assentamento.

Deste modo, conforme Caldart (2012), a identidade do sujeito se constrói a partir de suas diferentes experiências. Assim, a identidade de Sem Terra é também sinal de uma identidade construída com autonomia, assim com letras maiúsculas e sem hífen, o MST acabou produzindo um nome próprio. Ainda segundo a autora:

No Brasil, a luta pela terra e, mais recentemente, a atuação do MST acabaram criando na língua portuguesa o vocábulo *sem-terra*, com hífen, e com uso do *s* na flexão de número (os “sem terras”), indicando uma designação social para esta condição de ausência de propriedades ou de posse da terra de trabalho, e projetando então, uma identidade coletiva. O MST nunca utilizou em seu nome nem o hífen, nem o *s*, o que historicamente acabou produzindo um nome próprio, *Sem Terra*, que é também sinal de uma identidade construída com autonomia (CALDART, 2012, p. 23 - 24).

A Escola de Ensino Médio Maria Nazaré Sousa (Nazaré Flor) assume em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e nos planejamentos, que uma educação contextualizada voltada a população camponesa não é suficiente, embora seja necessário, o fato de estar no campo para que seja uma Escola do Campo. Sua identidade está no seu compromisso com um projeto de agricultura camponesa e de Reforma Agrária popular, pois uma Escola do Campo é uma escola no campo, promotora do território camponês.

Destarte, a identidade está ligada ao sentimento de pertencimento a um determinado grupo. Desta forma, a questão do Assentamento ser vinculado ao MST implica diretamente nas características da identidade dos assentados (ALMEIDA, 2015).

Portanto, “um dos grandes desafios pedagógicos do MST com sua base social tem sido justamente ajudar as pessoas a fazer uma nova síntese cultural, que junte seu passado, presente e futuro numa nova e enraizada identidade coletiva e pessoal” (CALDART, 2003, p 54). O MST, além da luta pela terra, busca também educação/escola nos assentamentos. Inicialmente a escola foi instituída como um direito e posteriormente passa a ser vista como um lugar que contribui para a formação do sujeito Sem Terra. Nesta perspectiva para o MST, a escola é um espaço de formação humana e política, que adota uma forma peculiar de educar, com pedagogia cíclica, em movimento (CALDART, 2001).

## 4. RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

### 4.1 Percepções dos(as) educandos(as)

Os questionários e a condução do grupo focal foram realizados conjuntamente, na perspectiva de se compreender a relação entre educação ambiental e a educação do campo em uma Escola do Campo a partir do entendimento dos(as) educandos(as). Inicialmente os questionários foram distribuídos a onze educandos(as). Um dos(as) educandos(as) teve que desistir de participar da pesquisa, pois o seu responsável não autorizou e nem assinou o termo de consentimento, ou seja, foram devolvidos os questionários de apenas dez alunos.

Figura 05 – Aula de Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas.



Fonte: Acervo cedido pelo(a) professor(a) da disciplina de OTTP ao pesquisador (17/04/2019).

Posteriormente, os(as) alunos(as) foram convidados(as) a participarem do grupo focal. Por meio das respostas puderam-se constatar os motivos, as vantagens e desvantagens de estudarem em uma Escola do Campo; se os(as) educandos(as) se sentem discriminados(as) por morarem no campo; bem como sobre as estratégias utilizadas na Escola do Campo para trabalhar a educação ambiental e educação do campo.

Por questões éticas, foi preservado o anonimato dos participantes. Diante disso, adotou-se uma terminologia para identificá-los. Assim, nem mesmo o(a) participante será

identificado(a). No momento que foram transcritos os resultados, utilizou-se de siglas, de forma a não evidenciar quem é o(a) educando(a) responsável pela informação que foi incluída no texto de análise dos resultados.

Essa etapa da coleta de dados ocorreu em maio de 2018. No que se refere ao gênero constatou-se a predominância do sexo feminino, pois no estudo nove das educandas são do sexo feminino e um do sexo masculino. A predominância do sexo feminino no estudo aconteceu sem nenhuma intencionalidade. Esse fato é entendido na pesquisa como resultado proveniente do protagonismo e empoderamento das mulheres, visto que o convite para participar do estudo aconteceu de forma aleatória.

No Assentamento Maceió, as mulheres sempre estiveram à frente da luta pela terra. Assim, para o Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo Nazaré Flor (2019), as mulheres cumprem imprescindível papel na organização e mobilização para a materialização do projeto de desenvolvimento socioambiental na área de Reforma Agrária Popular, como se observou no relato da Nazaré Flor ao remeter-se a luta pela terra:

As mulheres fizeram muita coisa para defender as propriedades da gente. [...] Muitas vezes, quando era assim para evitar um conflito com os homens, elas ficavam na frente. E para dar recados, elas corriam de uma comunidade a outra, de repente. E nas negociações do INCRA, sempre as mulheres participaram [...]. A desapropriação desta terra foi graças às mulheres.<sup>86</sup>

Neste contexto, dialoga-se com o conceito de empoderamento feminino fundamentado de uma concepção feminista, quer dizer, como um processo da conquista de autonomia, sororidade, de autodeterminação, implicando, portanto, na emancipação feminina dos liames da dominação masculina, da opressão patriarcal entre os gêneros historicamente construídas no meio rural e, também, na Reforma Agrária.

Para Holanda (2018), a luta pela educação foi sem dúvida uma pauta cara às mulheres do assentamento Maceió, desse modo, as mulheres se uniram nessa longa caminhada e criaram diferentes táticas para acessar o mundo das letras, enfrentando diversos interditos que recaíam sobre elas pelo simples fato de serem mulheres, uma exclusão que se intensificava, tendo em vista que eram pobres, camponesas, nordestinas, cuja ancestralidade remonta aos povos indígenas.

Ressalta-se que, tanto as mulheres quanto os homens do Assentamento Maceió tiveram que realizar uma série de “trampolinagens” para ter domínio sobre a leitura e a escrita. Mas essa conquista teve importância redobrada para as camponesas, na medida em

---

<sup>86</sup> Relato de Nazaré Flor. *In.* Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo, 2019, p. 10

que foi crucial para a ampliação de seus espaços de atuação e conquista de autonomia, protagonismo e empoderamento.

Brumer e Anjos (2008) defendem que os assentamentos rurais são um recorte empírico privilegiado no uso e discussão do empoderamento da mulher. Isto porque, na medida em que estão vinculados a mobilizações prévias das populações carentes, são objetos de variadas experiências de organização coletiva da produção, de organização coletiva e política dos(as) camponeses(as), apresentando processos sociais similares àqueles que constituem a própria noção de empoderamento.

As formas de protagonismo feminino na experiência de luta pela terra, bem como o domínio da leitura e da escrita foi decisivo para que as mulheres do Assentamento Maceió tivessem acesso aos espaços de decisão, passando a participar efetivamente do processo de negociação da terra, entre os anos de 1981 e 1985, o que contribuiu significativamente para que expandissem a fronteira da domesticidade, participando de reuniões, caminhadas, mesas de negociação, se apropriando de novas linguagens e formulando documentos que foram essenciais à conquista da terra (HOLANDA, 2018). Além disso, a escolarização possibilitou a várias delas conseguirem emprego como professoras ou agente de saúde, o que lhes garantia autonomia financeira.

É importante mostrar que, de maneira específica, inclusive nos próprios Projetos Político Pedagógico da Escola do Campo (2016 e 2019), concebe a escola como lugar de formação dos sujeitos camponeses em sua diversidade – etária, de gênero, sociocultural, étnica, ambiental – superando a idealização de escola e de sujeitos, que a reduz a um padrão ao qual o sujeito, igualmente padronizado, tem que adequar-se, não contemplando as diferenças. Assim, a Escola do Campo apresenta uma proposta curricular diferenciada e orientada com a intenção de reforçar uma visão de mundo favorável às relações de gênero contra-hegemônica à visão neoliberal de democracia.

Holanda (2018) e Gomes (2014) analisaram diferentes fontes literárias produzidas pelas camponesas do Assentamento Maceió. Holanda (2018), em suas pesquisas sobre os papéis femininos a partir da luta pela terra no Assentamento Maceió em Itapipoca, destaca que nos poemas analisados:

Existe uma multiplicidade de imagens femininas, que não se vinculam apenas à família [...]. Mulheres que no lar, na vida comunitária, no trabalho do campo e na sociedade em geral desempenham papéis importantes e buscam ser reconhecidas. Nazaré, como as demais entrevistadas, deixa transparecer que não estão interessadas em romper com as estruturas familiares, mas desejam reformulá-las, convertendo-a em uma relação de companheirismo (HOLANDA, 2018, p. 134).

Deste modo, torna-se pertinente dar visibilidade à organização dos trabalhos, a participação nas decisões e na inserção das lutas sociais que as mulheres camponesas têm efetivado no Assentamento, *lócus* da pesquisa. É nessa luta, que encontramos elementos educativos, concebidos, historicamente, pela concepção e práticas pedagógicas estabelecidas pelas lutas sociais rurais.

No tocante a idade dos(as) educandos(as), observou-se a predominância de indivíduos com 17 anos 80,00%, 10,00% com 16 anos e com 15 anos 10,00%. Em relação ao ano do ensino médio que cursou em 2018, os dados apontam que 60,00% dos(as) educandos(as) estudam no 3º ano do ensino médio e 40,00% estudam no 2º ano.

Ao analisar os questionários, verificou-se que todos os(as) educandos(as) moram nas comunidades do Assentamento Maceió. Pôde-se constatar que 90,00% dos(as) educandos(as) vêm para escola de ônibus escolar e 10,00% de moto. Destaca-se que 10,00% dos(as) discentes além do ônibus escolar precisam pegar um caminhão “pau de arara” para se deslocar a escola.

Figura 06 – Ônibus escolar e pau de arara.



Fonte: facebook da Escola Nazaré Flor<sup>87</sup> (21/8/2019).

Considerando a localização geográfica da Escola do Campo, cujas estradas são precárias, existe a dificuldade de acesso, pois as estradas são de terra e o meio de transporte bastante comum para garantir o acesso e permanência dos educandos nas escolas é o conhecido caminhão “pau de arara”, caminhão estruturado para transporte de pessoas onde em sua carroceria os assentos são improvisados com tábuas e uma lona é utilizada como coberta.

<sup>87</sup> Disponível em: <https://www.facebook.com/escoladocamponazareflor>. Acesso em: 15 out. 2019.

É importante destacar que a origem, “pau de arara”, é um pau usado no interior do país para transportar araras e outras aves, amarradas. “Assim se começou a chamar também os caminhões que transportam retirantes nordestinos para os grandes centros [...] viajam sem conforto algum, agarrado às varas na carroceria do caminhão” (PIMENTEL, 2007, p. 5).

#### ***4.1.1 Motivações que levaram os(as) educandos(as) a estudarem na Escola do Campo***

Quanto às motivações que levaram os(as) educandos(as) a optarem por estudar na Escola do Campo, a compreensão sobre ensino voltado a realidade camponesa é considerado em quase totalidade dos depoimentos colhidos.

Figura 07 – Ilustração de um(a) educando(a) que representa a Escola do Campo.



Fonte: Rafael Soares de Souza Pitombeira (2018).

Deste modo, destaca-se: 80,00% dos(as) alunos(as) afirmaram que foi a proposta de ensino que atendem às necessidades do(a) aluno(a) que vive no meio rural que motivaram estudar na escola. Destaca-se também, o incentivo pelas famílias por acreditarem que estudar na Escola do Campo é um atrativo à permanência dos jovens no Assentamento, e terão assim, melhores oportunidades para a concretização dos seus sonhos:

“Minha mãe queria que eu estudasse em Itapipoca, mas mudou de opinião e eu vim estudar aqui. No começo eu não estava tão adaptada [...] pensei em sair, mas não

sair, estou aqui até hoje, amo muito a Escola e a metodologia de ensino. Que pena que é o último ano, vou aproveitar muito, pois, aqui sinto que é minha segunda casa, é daqui que tiro aprendizado para levar para casa e outros lugares que for” (EST 1).

“Meu irmão estudou na Escola, mas na verdade eu também me interessei pelo estudo, tinha curiosidade de conhecer o campo experimental, as aulas e os conteúdos voltados a realidade. Gostaria de saber como seria estudar lá dentro, queria aprender mais sobre a vida no campo e realçar melhor os meus conhecimentos” (EST 2).

“Fui motivada pela minha irmã que estudou aqui, pois quando chegava em casa ela ia contar para minha família como era legal estudar aqui. [...] Hoje e sempre enxergarei a Escola do Campo como minha casa, onde os professores são como pais, e as atividades como lição de vida” (EST 3).

Apesar da Escola do Campo seguir as estruturas curriculares do livro didático oferecido pelo Governo do Estado que, na maioria das vezes, não aborda as questões locais, o seu diferencial é justamente a superação da escola conteudista, bem como a ligação que os(as) docentes realizam entre o livro didático e a contextualização dos conteúdos com a realidade agrícola e agrária do país. Diante dessas evidências, entende-se que, apesar do livro didático ser um dos recursos centrais para orientação do trabalho pedagógico, dentre as inúmeras conquistas encontradas na Escola do Campo, destacam-se: a sensibilização ecológica, a formação política, o conhecimentos intergeracional, a valorização de sua cultura e o pertencimento, pois, os(as) educandos(as) e a comunidade passam a perceber a escola como um direito e, portanto, uma política pública.

Assim, apontam que à questão da educação do campo não salienta apenas a necessidade de ensinar com base na realidade local em que esses(as) jovens estão inseridos(as), mas também resgata o fortalecimento dos(as) camponeses e a defesa e recuperação das suas culturas e saberes, como afirma Caldart (2014), ampliando o reconhecimento da importância estratégica da juventude na dinâmica do desenvolvimento e na reprodução social do povo camponês.

“Vim estudar na Escola por gostar. Vejo que a Escola é um grande diferencial na vida profissional, política, cultural e social da gente. A gente ver o grande diferencial da Escola, gosto muito de estudar aqui” (EST 10).

Desse modo, a Escola constrói uma relação de confiança para que os(as) educandos(as) possam perceber-se protagonistas do seu local e da história da Escola do Campo. De tal visão também compartilha Gohn (2013) quando traz o seguinte enfoque: faz-se necessário a construção de outras posturas, como a solidariedade de classe, o sentimento internacionalista de lutas sociais, a construção do ser coletivo, sensibilidade ecológica,

espírito de sacrifício e o compromisso com a busca da igualdade sem perder de vista a liberdade e o respeito às diferenças.

#### ***4.1.2 Vantagens por estudar em uma Escola do Campo***

Partindo das vantagens de estudar em uma Escola do Campo, os(as) educandos(as) inqueridos(as) sobre isso falam sobre a metodologia de ensino da Escola do Campo, obteve-se deste modo os seguintes resultados:

“São muitas as vantagens, mas a mais importante é a metodologia e a proposta de ensino, pois abre nossos olhos para outra realidade” (EST 1).

“As vantagens são os conteúdos que a Escola do Campo proporciona para o estudo em sala de aula, a qualidade dos alimentos, os professores ensinam super bem, e as regras da Escola são ótimas” (EST 2).

“Na Escola do Campo, estamos aptos a conhecer áreas de diferentes graus de ensino, referente à educação do campo” (EST 3).

“Um ensino diferenciado” (EST 10).

“A metodologia é toda voltada para o campo” (EST 8).

“Existe alguns educadores bastante qualificados na sua área de ensino” (EST 10).

Indiscutivelmente uma escola que apresente em sua proposta uma formação que trabalhe com os(as) educandos(as) a partir da sua realidade, em que seu processo de formação dialoga com seus saberes, visibilizando e reformulando seus valores, culturas, memória e identidade, contribuem para que os(as) educandos(as) permaneçam no campo .

Figura 08 – Desenhos dos(as) educandos(as) sobre a Escola do Campo.



Fonte: Rafael Soares de Souza Pitombeira (2018).

A Escola do Campo *locus* da pesquisa assume em seu Projeto Político Pedagógico (2006) uma educação que possibilite o diálogo interdisciplinar, articulando os conhecimentos escolares dos diversos campos da ciência com a vida camponesa, sua cultura, seu trabalho e seus saberes, por se tratar de uma escola conquistada em um território de Assentamento de Reforma Agrária.

As Escolas do Campo oportunizam aos(as) jovens filhos(as) dos camponeses(as) a aprenderem a conviver com o semiárido e a desenvolverem produção de alimentos ecológicos como alternativa para a produção de alimentos saudáveis. Em se tratando do modelo sustentável para o campo, Sousa (2013) explica que a motriz da educação do campo deve ser proporcionada pela educação contextualizada, pois à medida que esta tem como premissa uma educação voltada aos sujeitos camponeses nas suas peculiaridades identitárias, locais, e de produção agrícola, tem-se desse modo, a transversalidade que perpassa pela sustentabilidade proposta.

A compreensão da necessidade de desenvolver uma agricultura baseada em princípios agroecológicos ganha espaço no país pela atuação dos(as) diversos(as) profissionais, ONGs, instituições de ensino, pesquisa e extensão e comunidades que incidem sobre os rumos do desenvolvimento rural, que adotam como referências as obras de Primavesi<sup>88</sup>, pioneira da agroecologia no Brasil e na América Latina, responsável pelos avanços nos estudos sobre o manejo ecológico do solo e recuperação de áreas degradadas.

No que diz respeito à realidade das Escolas do Campo no Brasil, hoje o campo brasileiro conta com inúmeras Escolas do Campo, levando o conhecimento e oferecendo oportunidades para os(as) jovens camponeses(as). No Ceará uma realidade presente em áreas de Reforma Agrária, além das Escolas do Campo, é a Escola Camponesa e as EFA's. Ao analisar o conjunto de depoimento dos(as) educandos(as) da Escola Nazaré Flor, pode-se inferir haver consenso que a proposta de ensino da Escola é uma das vantagens que motivou os(as) educandos(as):

“Descobrir o valor do campo onde a gente vive e o quanto vale a nossa terra” (EST 4).

---

<sup>88</sup> Ana Maria Primavesi, nasceu em 1920 e faleceu em 05 de janeiro de 2020 aos 99 anos de idade. Foi engenheira agrônoma, responsável por avanços no campo de estudo das ciências do solo em geral, em especial o manejo ecológico do solo. Uma das importantes pesquisadoras da agroecologia e da agricultura orgânica, precursora da agroecologia no Brasil, a primeira agrônoma a afirmar que o solo tem vida, ganha site exclusivo: <https://anamariaprimavesi.com.br/>. Foi professora na Universidade Federal de Santa Maria no Rio Grande do Sul. Fundou a Associação de Agricultura Orgânica (AAO). Escreveu livros considerados obras referencias nas ciências agrárias, entre eles: “Manejo ecológico do solo: a agricultura em regiões tropicais (1979)”.

“É que aprendemos a cuidar das plantações sem afetar o meio ambiente” (EST 9).

“As propostas de ensino são excelentes e os conteúdos são em torno da nossa realidade” (EST 5).

“A qualidade de ensino é ótima, bem como a metodologia de ensino é voltada para nossa realidade” (EST 6).

“O ensino que recebemos aqui é algo diferente, pois aqui vivemos a nossa realidade” (EST 7).

“Estudar na escola me fez aprender muito mais sobre a agricultura” (EST 9).

Deste modo, a Escola do Campo proporciona aos(às) educandos(as) um maior reconhecimento da realidade camponesa, contribuindo para o vínculo de pertencimento e estimulando o desejo de permanecer no Assentamento, bem como fortalecendo o afeto ao território. Trata-se, então, do autorreconhecimento da própria vida campesina e seus objetivos para contribuir para a promoção do desenvolvimento rural sustentável e das famílias que vivem nos assentamentos e acampamentos rurais.

No entanto, Almeida (2015), em seu estudo com camponeses(as) do Assentamento Recreio em Quixeramobim, no Ceará, ressalta que embora haja o orgulho de ter conquistado seus espaços, os(as) camponeses(as) entrevistados(as) esboçam a ideia de querer uma vida diferente para seus descendentes.

“Ser agricultor ou agricultora e retirar o sustento de atividades desenvolvidas na própria comunidade já não significa vantagem para os assentados, que acreditam que incentivar os filhos a estudar e buscar emprego é a melhor forma de investir no futuro dos jovens. Esta característica que se institui na comunidade revela um novo traço social, que se contrapõe aos ideais comunitários advindos do MST e da perspectiva de permanecer no campo. [...] os avós e pais de crianças e jovens do Assentamento, mesmo que afirmem a importância de pertencer àquele local e de ter construído lá suas histórias, trajetórias e identidades, desejam para os filhos e netos um futuro diferente do deles. Almejam outras vivências e outras oportunidades para os mais jovens, levando em conta inclusive a possibilidade de sair da comunidade.” (2015, p. 145).

Este anseio, conforme a autora, implica para os(as) assentados(as) na perspectiva de se estabilizar, sentimento que está ligado diretamente a dificuldades enfrentadas por camponeses advindas de fatores ambientais, econômicos e sociais incertos como: a dependência de chuvas para o plantio e colheita, acesso à saúde e educação, visto que a escola do Assentamento só atende crianças do Ensino Fundamental.

De acordo com Caldart (2012, p. 327): “a escola do campo pode contribuir para a formação de novas gerações de intelectuais orgânicos capazes de conduzir o protagonismo dos trabalhadores do campo em direção à consolidação de um processo social contra-

hegemônico”. É a partir desse fato que o(a) Est 3 justifica a vontade de estudar em uma Escola do Campo:

“Como vantagens destaco melhoria no ensino e das disciplinas educativas; promove a interação dos alunos; aulas práticas facilitando o aprendizado. Os professores notam quando os alunos apresentam dificuldade no conteúdo, eles procuram dentro das disciplinas desenvolverem práticas educativas para facilitar os saberes dos alunos; promovem a interação de todos os alunos trabalhando com toda a Escola no geral pra juntar aquelas pessoas dispersas (mística, formatura<sup>89</sup>, aulas práticas no campo experimental)” (EST 3).

“A gente tem grupos dentro da Escola para promover totalmente essa interação. Aulas práticas facilitando o aprendizado justamente em relação ao ensino, eles analisam o que os alunos têm dificuldade e então preparam aula no campo experimental pra gente, ai se deslocamos em aula pra lá, ai lá a gente trabalha na enxada, a gente capina e coloca a mão na massa mesmo para facilitar esse aprendizado” (EST 3).

De acordo com a Secretaria da Educação Básica do Ceará (SEDUC), o campo experimental é destinado à execução de atividades relacionadas ao currículo de base diversificado. Essa área configura-se como uma extensão pedagógica no qual a pesquisa se efetiva como princípio educativo e como uma estratégia de construção de novas alternativas tecnológicas, organização coletiva, cooperação para o trabalho, agroecologia e sustentabilidade ambiental, com a finalidade de melhor convivência com o semiárido (CEARÁ, 2018).

O campo experimental da referida Escola concentra diversos experimentos, com enfoque agroecológico, recuperação de áreas degradadas, compostagem, minhocário, sistema de produção de mandalla, casa ecológica, viveiros, além de avicultura e suinocultura.

No texto das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) está presente a ideia de que, “a agroecologia, com baixas entradas de insumos externos, apresenta-se como uma alternativa de menor agressão ao ambiente e faz parte de uma luta política”. Com isso, a agroecologia “caracteriza-se um novo paradigma técnico-científico capaz de guiar a estratégia do desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2013, p. 227).

---

<sup>89</sup> Formatura é um momento em que incita a participação dos(as) educandos(as), mostrando grande capacidade de organização a partir das experiências das populações do campo ao longo do processo de lutas em resposta às diversas desigualdades que negue o direito à educação, saúde, moradia e aos diferentes direitos sociais constitucionais. De acordo com o PPP da Escola Nazaré Flor (2019), este é o momento para conferência das turmas, mística coletiva, interação dos educandos, espaço de informes, cantar hinos e hasteamento das bandeiras. Na Escola *lócus* da pesquisa a formatura acontece semanalmente na segunda feira com toda a comunidade escolar.

Pode-se observar que a proposta da Escola Nazaré Flor é inter-relacionar os saberes empíricos dos(as) educandos(as) com os da academia, representado pelos(as) docentes, e que essa interação promova mudanças, firmando e valorizando a identidade do(a) jovem do campo. Deste modo, é necessário pensar, historicamente, quem são os(as) educandos(as) da Escola do Campo? quais são suas expectativas diante da escola? que conhecimentos têm a respeito de história de sua comunidade, sobre si mesmos(as) e sobre as outras pessoas? Talvez, assim, não corram o risco de defini-los(as) com o sentimento de não pertença a esse lugar e de negação desse espaço como de direito da população do campo, que vive e trabalha no campo.

Para isso, Caldart (2012) defende que nesses espaços é fundamental olhar como um local em movimento, ou seja, que vai sendo produzido através das relações que ali se estabelecem, e que resultam das decisões que vão sendo tomadas de forma coletiva. Assim, percebe-se que os conhecimentos ensinados na Escola do Campo perpassam pelas relações individuais e coletivas, com a realidade e a cultura, permeadas pela relação dialética, como defende Freire (2005), problematizando as situações.

#### ***4.1.3 Desvantagens e sentimento de discriminação dos atores sociais***

Os motivos que se referem às desvantagens em se estudar em uma Escola do Campo. De acordo com os dados dos questionários analisados, alguns(as) alunos(as) não apontaram ou afirmaram que não existem desvantagens.

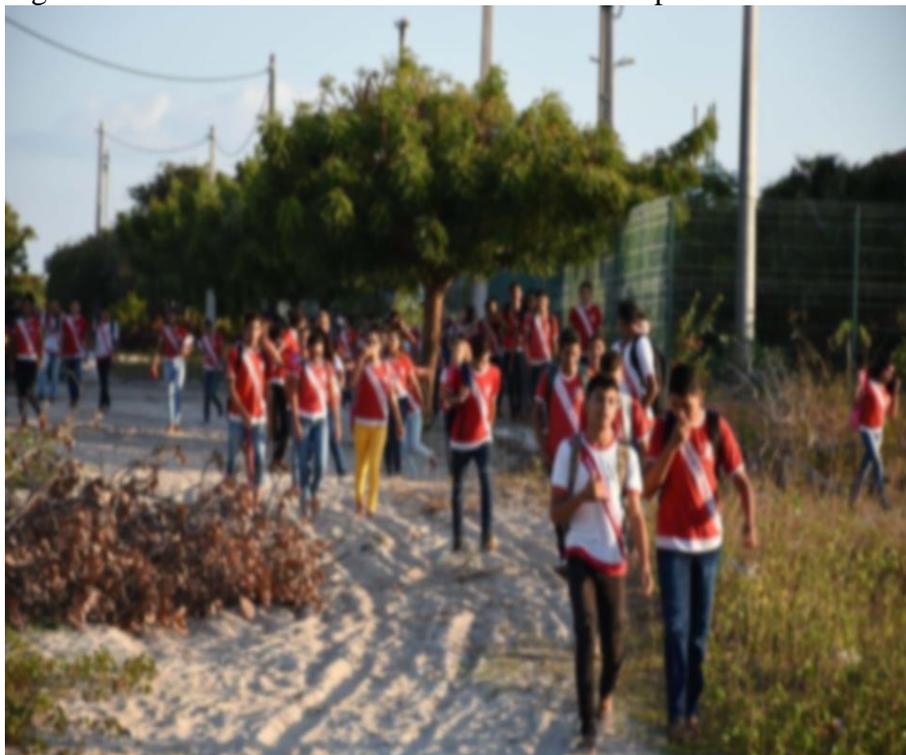
“No meu ponto de vista, não tem desvantagem” (EST 5).

“Nenhuma desvantagem” (EST 10).

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelos(as) educandos(as) é justamente o acesso à Escola do Campo, pois a distribuição espacial, a dispersão populacional e as características geográficas como a topografia e o clima contribuem para a ocorrência de extensos deslocamentos para se chegar a Escola. O(a) EST 3 relatou sobre a dificuldade do trajeto até a Escola:

“Desvantagens são: o acesso à Escola (estrada) que dificulta a nossa vinda para cá, mas a gente está aqui com muito esforço” (EST 3).

Figura 09 – Estudantes na saída da Escola do Campo Nazaré Flor.



Fonte: *facebook* da Escola Nazaré Flor (21/8/2019).

Além do acesso, por meio dos transportes dos(as) alunos(as) devido aos longos deslocamentos e o desconforto da viagem, ainda dentre os motivos que se referem às desvantagens em se estudar em uma Escola do Campo, destacam-se:

“A desvantagem é mais por conta do baixo interesse dos moradores da região que não dão tanta importância e acabam abandonando por conta de propostas melhores de trabalho” (EST 1).

“Desconforto e cansaço nos dias de tempo integral por conta de ser muito cansativo” (EST 2).

“A única desvantagem é que ainda há um desconforto no tempo integral” (EST 3).

“Falta de respeito com os funcionários do campo” (EST 4).

“Conseguir acompanhar a carga horária, por conta de termos vindo de escolas que não trabalhava com tempo integral” (EST 7).

“Desvantagens são: os dias de tempo integral se torna mais cansativo com essa carga horária da Escola, eu coloquei esse ponto só pra falar, pois a Escola promove atividades e oficinas nos dias integrais para os alunos não fiquem cansados de mais para as aulas à tarde” (EST 3).

A educação, em todas as formas e em todos os níveis, deve ter quatro características, definidas por Haddad (2012, p. 219) da seguinte forma:

Disponibilidade – significa que a educação gratuita deve estar à disposição de todas as pessoas. A primeira obrigação do Estado brasileiro é assegurar que existam escolas de ensino fundamental para todas as pessoas. O Estado não é necessariamente o único investidor na realização do direito à educação, mas as normas internacionais de direitos humanos obrigam-no a ser o investidor de última instância.

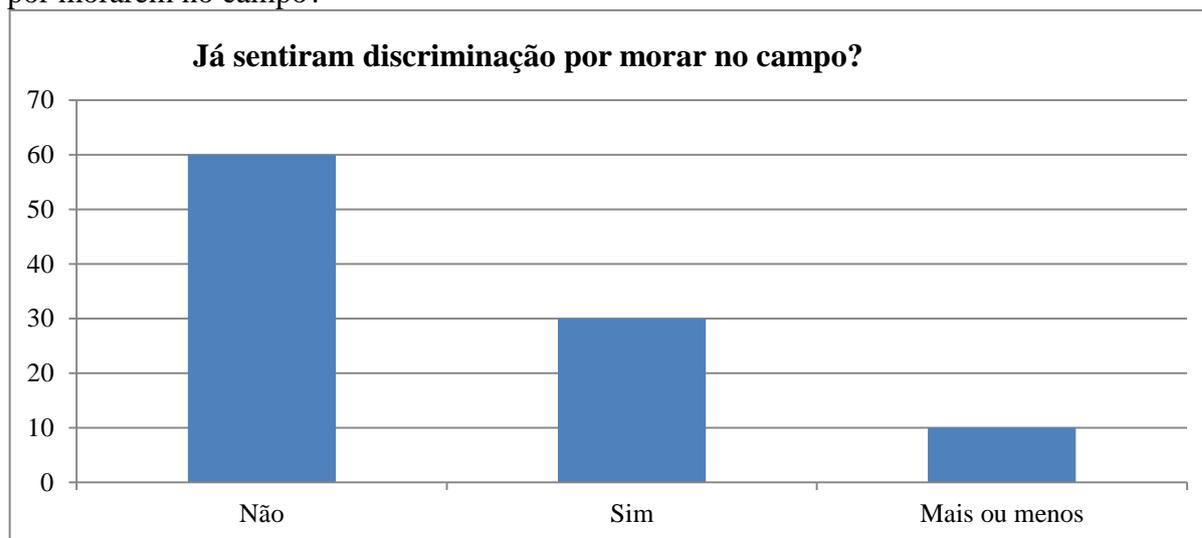
Acessibilidade – é a garantia de acesso à educação pública disponível, sem qualquer tipo de discriminação. A não discriminação é um dos princípios primordiais das normas internacionais de direitos humanos e se aplica a todos os direitos. A não discriminação deve ser de aplicação imediata e plena.

Aceitabilidade – é a garantia da qualidade da educação, relacionada aos programas de estudos, aos métodos pedagógicos e à qualificação dos(as) professores(as). O Estado está obrigado a assegurar que todas as escolas se ajustem aos critérios mínimos de qualidade e a certificar-se de que a educação seja aceitável tanto para os pais quanto para os estudantes.

Adaptabilidade – requer que a escola se adapte a seus alunos e alunas e que a educação corresponda à realidade imediata das pessoas – respeitando sua cultura, costumes, religião e diferenças –, assim como às realidades mundiais, em rápida evolução.

Desse modo, a universalidade e a não discriminação é uma das principais características dos direitos humanos, em geral, da educação, em particular, da prática social que vem produzindo o conceito de Educação do Campo. Entretanto, tais discriminações são, muitas vezes, piores nos assentamentos e acampamentos porque as relações sociais no campo são mais conservadoras do que na cidade (VENDRAMINI, 2010). No que concerne à discriminação sofrida para com os(as) educandos(as) pelo fato de morar no campo, observa-se as seguintes respostas:

Figura 10 – Gráfico com a porcentagem dos(as) educandos(as) com relação a discriminação por morarem no campo?



Fonte: Rafael Soares de Souza Pitombeira (2018).

60,00% dos(as) educandos(as) acreditam na inexistência dessa discriminação, pois afirmaram não se sentirem discriminados(as) por morarem no campo, 30,00% admitiram que já foram discriminados(as) perante outros membros da sociedade que residem na área urbana e 10,00% se sentiram discriminados(as) pela população do campo.

Os depoimentos dos(as) estudantes da Escola do Campo revelam vivências antes do acesso à Escola do Campo. Um possível motivo para a falta de empatia com a proposta das escolas do campo por partes dos(as) estudantes das áreas urbanas seria o fato de, na maioria das vezes, não terem tido participação ou aproximação com movimentos sociais, estudantis, dentre outros, por isso muitas vezes não consideram o contexto histórico relacionados à sociedade, ao bairro, à comunidade, com o enfoque político de participação, protagonismo, organização, emancipação e ao envolvimento com os problemas que estão relacionados à sociedade e natureza. Ao responder a questão proposta os(as) alunos(as) disseram:

“Nos nossos momentos de luta quando se deslocamos para nossa cidade de Itapipoca, nós podemos ver que os alunos das escolas olham pra nós diferentes e, às vezes, jogam piadas” (EST 7).

“No momento em que fui estudar em Itapipoca, para os alunos que moravam lá eu e alguns colegas do interior não sabiam de nada e não falavam direito” (EST 9).

“Já houve momentos em que disseram que quem mora no campo é pobre [...]” (EST 3).

A relação de discriminação não é apenas entre os(as) jovens camponeses(as) e os jovens da capital, populações urbanas<sup>90</sup> contra populações do campo, mas existe uma discriminação dos(as) estudantes da Escola do Campo entre os(as) próprios(as) moradores(as) que também residem no Assentamento Maceió. Para explicar esse processo observa-se a resposta abaixo:

“[...] nos momentos com os amigos, me chamam de empregado principalmente quando ajudo no campo experimental da Escola” (EST 4).

O MST, em sua proposta de cooperação agrícola e, especialmente, de coletividade, vem mostrando a exigência de uma nova postura dos envolvidos perante a sua realidade de vida e de trabalho (VENDRAMINI, 2000). Entretanto, como o(a) EST 4

---

<sup>90</sup> As diretrizes básicas da política municipal de Educação Contextualizada e Educação do Campo, define por populações urbanas as comunidades das sedes dos distritos e das cidades, caracterizado em seus aspectos administrativos, comercial, educacionais, e suas multi relações humanas, culturais de trabalhos e ambientais (ITAPIPOCA, 2017). Disponível em: <https://camaraitapipoca.ce.gov.br>. Acesso em: 01 maio 2019.

apresenta, essa proposta também encontra resistência por parte dos seus pares. Essa discriminação, no Assentamento, deve ser contornada quando os(as) educandos(as) da Escola do Campo apropriam-se e iniciam um trabalho político dentro da comunidade para fortalecer a luta, memória e identidade camponesa.

#### ***4.1.4 Educação ambiental, a interdisciplinaridade e a participação da comunidade local na concepção dos(as) educandos(as)***

Em relação às disciplinas que abordam o tema interdisciplinaridade consideradas pelos discentes, os resultados mostram que 90,00% dos(as) educandos(as) acreditam que algumas disciplinas trabalham de forma interdisciplinar. Entre as disciplinas mais citadas foram: a Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP), com 80,00% dos(as) alunos(as) afirmando que a disciplina é propícia a abordar a interdisciplinaridade, seguidas das disciplinas de biologia com 50,00%, Práticas Sociais Comunitária (PSC) com 40,00%, matemática e geografia empatados com 10,00%. Dentre as disciplinas que abordam o tema da educação ambiental, a mais citada foi a disciplina OTTP com 90,00%.

Figura 11 – Discentes participando do Grupo Focal.



Fonte: Rafael Soares de Souza Pitombeira (2018).

Segundo Silva (2017), quando as práticas educativas das escolas trabalham de forma interdisciplinar, trazendo para o debate não somente a crítica à fragmentação do saber, mas a necessidade de compreensão de sua origem, e o reflexo dessa posição para a ciência, particularmente a educação, a consequência disso é a não fragilidade da reflexão crítica de um determinado objeto, pois olhará de diferentes ângulos ampliando a compreensão das áreas de conhecimento.

No questionário, pediu-se para os(as) educandos(as) responderem a seguinte indagação: como você vê a participação da comunidade<sup>91</sup> na escola? A resposta deixa claro que a comunidade participa esporadicamente, com 60,00% dos(as) entrevistados(as), e 40,00% afirmaram que participam efetivamente.

Sobre a interação entre escola, comunidade e outras instituições, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) abordam sua relevância em:

[...] é preciso buscar formas de a escola estar mais presente no dia-a-dia da comunidade e também o inverso, isto é, a presença da comunidade no cotidiano da escola (pais, pessoas ligadas a associações e instituições, profissionais que possam demonstrar o trabalho que realizam e etc), de modo que a escola, os estudantes e os professores possam se envolver em atividades voltadas para o bem-estar da sua comunidade, desenvolvendo projetos que repercutam dentro e fora da escola. (BRASIL a, 1998, p. 32 e 33).

Esse parâmetro é considerado um importante instrumento de educação ambiental e educação do campo a se trabalhar a interação entre a escola e a comunidade atendida, pois no texto básico das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, determina no seu artigo 22, § 1º, que os sistemas de ensino devem propiciar às instituições educacionais meios para o estabelecimento de diálogo e parceria com a comunidade, visando à produção de conhecimentos sobre condições e alternativas socioambientais locais e regionais e à intervenção para a qualificação da vida e da convivência saudável (BRASIL, 2012).

O convívio escolar deve ser em um contexto participativo e integrador. Para isso, é imprescindível que a escola oportunize uma melhor integração entre escola e comunidade local a fim de conhecer a história, economia, a cultura e os recursos ambientais da comunidade, bem como os aspectos da sua realidade, visando à melhoria do ensino-aprendizagem. Percebeu-se que a trajetória de luta do Assentamento Maceió tem forte significado na formação dos(as) educandos(as). A participação da comunidade na Escola do Campo foi definida por eles como:

---

<sup>91</sup> O sentido de comunidade local presente neste estudo entende-se pelas famílias, os(as) profissionais da Escola do Campo, os(as) representantes do meio econômico, político e social, na qual a escola está inserida.

“Vejo que nossos pais tiveram uma grande luta, por isso eles se fazem tão presentes. O engajamento deles na Escola é grande” (EST 7).

O Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo contempla que são sujeitos dessa escola cada pai e mãe dos(as) educandos(as), cada membro das comunidades de abrangência da escola e suas organizações, não somente como sujeitos de um direito, mas compartilhando com o poder público a responsabilidade pela educação escolar, conforme previsto no PPP e amparado pela legislação educacional brasileira (ESCOLA NAZARÉ FLOR, PPP, 2016). A relevância dessas ações é atestada por depoimentos como estes:

“A comunidade participam e muito em eventos como: festa da colheita, festival junino” (EST 2).

“Participam e muito, em todos os eventos da Escola do Campo a comunidade está presente” (EST 3).

A Escola do Campo precisa estar a serviço do povo camponês, concebida e gerida por estes. Isso somente é possível com uma ampla participação da comunidade em sua gestão, inclusive pedagógica, num ambiente educativo democrático e com direção coletiva, assegurando a participação dos sujeitos em todas as decisões que envolvem a Escola (ESCOLA NAZARÉ FLOR, PPP, 2016). Esse entendimento se evidencia no seguinte objetivo da Escola do Campo: “Envolver de forma permanente, a comunidade e os movimentos sociais nas tomadas de decisões e nas ações da Escola que ambos promovam” (*ibidem*, p. 33).

Para tanto, a participação da comunidade local acontece de forma diversificada, na construção do PPP, na organização do trabalho pedagógico, nas atividades extraclases, nas atividades produtivas, nas marchas, na festa da colheita, na celebração do dia das mães, feiras de ciências e culturas, nas assembleias gerais, reunião de pais e mestres e nos festejos, apontando para um caminho possível para uma gestão democrática. Ou seja, se faz imprescindível que o projeto pedagógico da escola esteja articulado ao compromisso sociopolítico e interesses reais do Assentamento. Para isso, conforme Caldart (2012) a comunidade deve enxergar a escola como um lugar em que se encontrem consigo mesma, cuidando de sua identidade e de sua continuidade histórica.

A partir das respostas obtidas nos questionários para a pergunta “Como a Escola do Campo trabalha a educação ambiental?”, o resultado evidencia o senso crítico dos(as) estudantes em relação aos processos educativos de aprendizagem, da socialização dos

conhecimentos, do compartilhamento dos saberes teóricos e práticos, de convivência com o meio ambiente. Percebeu-se que as práticas ambientais voltadas a realidade camponesa tem forte significado na formação desses(as) educandos(as) e foi definido como:

“A Escola é uma forma de aprendermos a cuidar do ambiente de forma correta. Trabalhamos muito que em uma plantação não podemos colocar agrotóxicos, pois isso faz com que o solo fique fraco e sem nutrientes” (EST 9).

No Brasil, os defensivos agrícolas comumente chamados de agrotóxicos, também são denominados de agroquímicos, venenos agrícolas, pesticidas, herbicidas, praguicidas, fungicidas, inseticidas, fitossanitários e correlatos. No entanto, a promulgada da Lei nº 7.802, de 11 de julho de 1989, regulamentou o uso do termo agrotóxico como a nomenclatura correta a ser utilizada para os produtos supracitados.

A Lei nº 7.802 foi regulamentada conforme o decreto nº 4.074 de 2002, no seu art. 1º, que por agrotóxicos entende-se:

[...] produtos e agentes de processos físicos, químicos ou biológicos, destinados ao uso nos setores de produção, no armazenamento e beneficiamento de produtos agrícolas, nas pastagens, na proteção de florestas, nativas ou plantadas, e de outros ecossistemas e de ambientes urbanos, hídricos e industriais, cuja finalidade seja alterar a composição da flora ou da fauna, a fim de preservá-las da ação danosa de seres vivos considerados nocivos, bem como as substâncias e produtos empregados como desfolhantes, dessecantes, estimuladores e inibidores de crescimento (BRASIL, 2002).

Porém, estes produtos além de nocivos aos organismos que se desejam aniquilar, também acarretam impactos iníquos para todos os agroecossistemas, dentre eles os seres humanos. Vale destacar que tais produtos prometiam acabar com o problema da fome mundial, entretanto, embora com uso de agrotóxico, tenha havido aumento significativo da produtividade no campo, não foi resolvido o problema da fome, pois boa parte dos excedentes agrícolas gerados atualmente são *commodities*<sup>92</sup>, e a fome segue assolando cerca de um bilhão dos seres humanos subalimentados do planeta (RIGOTTO; ROSA, 2012). Ainda segundo as autoras, desde 2008, o Brasil tornou-se o maior consumidor mundial de agrotóxicos. IBGE (2015, p. 36) define o agrotóxico como:

---

<sup>92</sup> Rigotto e Rosa (2012, p. 86) conceituam *commodities* como “produtos de origem mineral ou vegetal, geralmente em estado bruto ou com pouco beneficiamento, produzidos em massa e com características homogêneas, independentemente da sua origem. Seu preço, normalmente, é definido pela demanda, e não pelo produtor. Alguns exemplos de *commodities* são soja, café, açúcar, ferro e alumínio”.

Produtos utilizados para o controle de pragas, doenças e ervas daninha, estão entre os principais instrumentos do atual modelo da agricultura brasileira, centrado em ganhos de produtividade. Por outro lado, os agrotóxicos podem ser persistentes, móveis e tóxicos no solo, na água e no ar. Tendem a acumular-se no solo e na biota, e seus resíduos podem chegar às águas superficiais, por escoamento, e às subterrâneas, por lixiviação. A exposição humana e ambiental a esses produtos cresce em importância com o aumento das vendas.

A partir de 1997, o governo federal passou a conceder isenção de 60% no Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS) para os agrotóxicos e no caso do Ceará, ampliaram 100% de isenções beneficiando a indústria química e comprometendo o financiamento de políticas públicas como as de saúde ou meio ambiente (RIGOTTO; ROSA, 2012). Conforme evidências expostas, os agrotóxicos trazem diversos malefícios para os seres humanos, solo, água e ecossistemas de forma geral. Nesse sentido, a Escola do Campo repudia o uso do agrotóxico, ao mesmo tempo em que apresenta alternativa de manejo que possibilitem o emprego do controle biológico, natural e agroecológico conforme os relatos a seguir:

“Sempre procurando meios de prevenir o ambiente, propondo formas naturais de trabalhar com o ambiente sem agredi-lo, sem utilizar ferramentas que possam atingir de nenhuma maneira desgastante para ofender o meio ambiente” (EST 1).

“É algo bem claro, pois já se é trabalhado diariamente em nossas rotinas, pois é nossa cultura” (EST 7).

A alimentação saudável é um tema relevante comentado pelo(a) EST 2. Sobre isso, o trecho a seguir resume a importância de tal assunto para o processo ensino-aprendizado.

“Sim, no modo de como plantar verdura e legumes sem o uso de agrotóxicos, como reutilizar alimentos para fazer adubos, sem tá jogando resto de alimento no solo. Ter uma segurança alimentar para ter o poder do que quer plantar” (EST 2).

Com a Lei nº 094<sup>93</sup>, de 17 de novembro de 2017, são temas e processos do interesse do desenvolvimento sustentável local do município de Itapipoca: a família, o meio ambiente, o semiárido e a convivência com o mesmo, a agricultura familiar e agroecologia, a diversidade cultural e os saberes das populações com ênfase para aqueles(as) da região, as atividades econômicas, a literatura, as etnias e seu processo histórico e atual no Brasil, as

---

<sup>93</sup> Sobre a Lei nº 094, de 17 de novembro de 2017 ver: As diretrizes básicas da política municipal de Educação Contextualizada e Educação do Campo, e dá outras providências. Disponível em: <https://camaraitapipoca.ce.gov.br>. Acesso em: 01 maio 2019.

relações de gênero e de geração, as relações sociais, a organização comunitária e social, entre outros. No contexto da Escola do Campo a agroecologia é considerada de suma importância, como destaca o(a) EST 10:

“A Escola do Campo ensina os alunos a ver que o rural tem uma diversidade de alimentos para o nosso consumo alimentar saudável, por isso nos ensina a importância de produzir de forma agroecológica” (EST 10).

Assim, para obter um alimento verdadeiramente saudável, é imprescindível administrar conhecimentos diversificados para que, através de um trabalho harmonizado entre a relação sociedade-natureza, se possam ofertar alimentos que promovam a saúde e uma soberania alimentar<sup>94</sup>. A educação do campo deve comprometer-se como diz a declaração produzida em 2012 no Encontro unitário dos trabalhadores, trabalhadoras, povos, do campo, das florestas e das águas, organizado em torno da luta pela terra: “a lutar pela transição agroecológica massiva, contra os agrotóxicos, pela produção de alimentos saudáveis, pela soberania alimentar, em defesa da biodiversidade e das sementes”.

Analisando as falas compreendeu-se que as principais estratégias citadas pelos sujeitos envolvidos está relacionada ao cotidiano dos(as) educandos(as), pois associada aos conteúdos curriculares enriquece o processo educativo. Corroborando essa ideia, Freire (2005) defende que o conteúdo programático da educação deve partir da situação presente e existencial dos(as) alunos(as), e o diálogo deve permear o trabalho em equipe e assim promover a problematização de situações com o intuito de despertar, nos(as) estudantes, uma visão crítica do mundo ao seu redor.

A educação ambiental deve ser vista como tema transversal, ou seja, trabalhada em todas as disciplinas conforme assegura os PCNs, como já mencionado anteriormente. Para os(as) estudantes as disciplinas da Escola significam um incentivo, uma forma de aprendizado:

“Temos uma matéria específica Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP) que trata dessa parte na educação, nela temos aulas diversificadas, práticas e teóricas no campo e em sala de aula trabalhando a educação ambiental” (EST 3).

---

<sup>94</sup> Utiliza-se, como referência, a definição construída na Declaração do “Encontro Nacional Unitário de Trabalhadores e trabalhadoras, povos do campo das águas e das florestas” (BRASÍLIA, 2012), que descreve a soberania alimentar como o direito dos povos a definir suas próprias políticas e estratégias sustentáveis de produção, distribuição e consumo de alimentos que garantam o direito à alimentação adequada a toda a população, respeitando suas culturas e a diversidade dos jeitos de produzir, comercializar e gerir estes processos. Disponível em: [http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/mostrar\\_bib.php?COD\\_ARQUIVO=16245](http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/mostrar_bib.php?COD_ARQUIVO=16245). Acesso em: 10 jan. 2020.

Temas geradores para atender demandas da sociedade por uma agricultura sustentável prevalecem na opinião dos(as) educandos(as), apontando para uma preocupação dos recursos ambientais, no âmbito das práticas sustentáveis. Assim, para pensar a agricultura familiar sustentável é necessário defender a Reforma Agrária como política essencial de desenvolvimento justo, popular, solidário e sustentável, pressupondo mudanças na estrutura fundiária, democratização do acesso à terra, respeito aos territórios e garantia da produção social dos povos do campo, das águas e das florestas (ENCONTRO NACIONAL UNITÁRIO DE TRABALHADORES E TRABALHADORAS, POVOS DO CAMPO DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS, 2012).

“Ensinando técnicas sustentáveis que não prejudicam o meio ambiente” (EST 6).

“Ensinando a cuidar do meio ambiente, de maneira sustentável para não prejudicar o meio ambiente” (EST 8).

“Ensinando a preservar o meio ambiente de forma sustentável” (EST 5).

Repensar as relações entre o rural e o urbano, enquanto relação social precisa estar constituída na esfera epistemológica. Para Fernandes (2013), a Reforma Agrária representa para os movimentos sociais a ideia de um desenvolvimento contrário ao realizado pelo Estado. Ela não subordina o rural ao urbano e tem o campo como um lugar de oportunidades e com características próprias, não como um lugar de atraso tecnológico que necessita avanço nesse sentido. Com base no que foi exposto, avaliou-se que o ensino da educação ambiental está diretamente relacionado à satisfação dos sujeitos sociais em morar em áreas rurais. Com base nos depoimentos dos(as) educandos(as) a Escola do Campo trabalha a educação ambiental:

“Mostrando-nos que eu posso ter qualidade de vida sem precisar estar na cidade, pois tudo do campo é melhor que da cidade. Exemplo os nossos alimentos...” (EST 4).

Conforme Alves; Melo e Santos (2017), na educação do campo transformadora, debates sobre as relações entre campo e cidade, entre produção e consumo, desenvolvimento e sustentabilidade são imprescindíveis para a compreensão dos(as) estudantes em relação a si e ao meio. Destarte, a escola do campo deve conectar ciência e cotidiano, deve contextualizar e religar o que está separado, bem como capacitar os(as) educandos(as) para que compreendam tanto fenômenos locais quanto globais.

#### 4.1.5 Práticas educativas e a sustentabilidade local na Escola do Campo

Leff (2000, p. 41), referindo-se à degradação ambiental diz que: “a crise ambiental não só se manifesta na destruição do meio físico e biológico, mas também na degradação da qualidade de vida, tanto no âmbito rural como no urbano”. Em face desse cenário de degradação ambiental, social, econômica, política e institucional do atual modelo de desenvolvimento excludente, a preocupação com a sustentabilidade local deve penetrar nas comunidades rurais, em especial nas áreas de Reforma Agrária. Nesse sentido, a Escola do Campo precisa apresentar os valores defendidos pelos princípios da Educação do Campo.

Figura 12 – Mosaico de imagens do campo experimental da Escola Nazaré Flor.



Fonte: Rafael Soares de Souza Pitombeira (2018).

Em relação às estratégias utilizadas pela Escola do Campo, também foi perguntado ao grupo de educandos(as) sobre como a escola relaciona as práticas educativas e a questão da sustentabilidade local. Os(as) educandos(as) comentaram as ações e reivindicações do MST por políticas, especialmente os processos históricos de lutas pela terra, organização e formação, bem como apoio do movimento por uma educação do campo e ambiental numa perspectiva de educação contextualizada para a formação de sujeitos.

“As lutas que o MST travou por conta dessa Escola nos incentiva muito nas aulas e na vida no campo. Para sempre lutarmos por nossos direitos” (EST 4).

“Que desde o começo da luta com o MST foi concebido com uma vitória a conquista da Escola do Campo, onde nela estuda filhas de guerreiras que lutou pela terra e por educação. E hoje o estudo da Escola se relaciona ao campo e as propostas do MST” (EST 2).

“Nós temos grandes estratégias, pois nós vemos que ter uma soberania alimentar é algo necessário para nós, e o MST tem uma grande participação, pois também influencia a termos uma vida saudável!” (EST 7).

“O MST promove palestra para uma melhor visão das práticas ajudando e criando atividades para a interação de todos os alunos” (EST 3).

O MST além da luta pela terra, sua força motriz, que se materializa com as conquistas dos assentamentos, busca solucionar diversas demandas sociais emergentes, como exemplo a luta por escolas em áreas de Reforma Agrária com base nos preceitos do Movimento. Um dos fundamentais propósitos dos princípios pedagógicas do MST com educação é especialmente a luta por direito à educação em todos os níveis e modalidades, por política pública de educação para as novas e futuras gerações, para que prossigam suas lutas e seus projetos próprios para os sujeitos do campo.

Nesta direção, o MST é considerado como educador enquanto movimento social e cultural. Sua presença, suas lutas, sua organização, seus gestos, suas linguagens e imagens são educativas, nos interrogam, chocam e sacodem valores, concepções, imaginários, cultura e estruturas. Constroem novos valores e conhecimentos, nova cultura política. Formam novos sujeitos coletivos (CALDART, 2012, p. 15).

De acordo com o MST, uma escola realmente educativa é aquela que reconhece o valor educativo das práticas sociais concretas, especialmente as ligadas ao trabalho e à organização popular, preocupando-se em entender e orientar a participação de seus sujeitos na vida global do Assentamento ou acampamento (CALDART; KOLLING, 2017). A esse respeito, os mesmos autores ainda acrescentam, o objetivo maior dos princípios pedagógicas do movimento é o de educar seus sujeitos para que compreendam e se situem na realidade

onde vivem, começando pelo Assentamento e chegando a sociedade, ao mundo como um todo, para que saibam pensar e agir com autonomia, tendo consciência da missão de perpetuação da luta pela terra e de outras lutas da classe trabalhadora, e ainda, para que tenham um conhecimento técnico e científico para atuar nos processos produtivos e organizativos do Assentamento.

Diante do exposto, compreende-se que a educação popular defende a relevância de se construir uma educação a partir do estímulo à inclusão de atividades curriculares e práticas pedagógicas contextualizadas. Nesta concepção, o conhecimento sobre práticas da realidade acaba refletindo sobre os problemas e potencialidade condizente com a realidade dos(as) educandos(as) e das comunidades do Assentamento. Dessa forma, considerando as práticas educativas a questão da sustentabilidade local, os(as) educandos(as) comentaram como estratégias:

“A casa agroecológica, pois é uma forma de reciclagem, quando nos reciclamos não estamos afetando o ambiente” (EST 9).

“A mandalla pois é uma forma de plantarmos sem usarmos fertilizantes, é uma forma de plantarmos com adubação de matérias mortas” (EST 9).

“A produção de áreas para propostas de ensino e aprendizagem, como a mandalla, o RAD, viveiro, a casa agroecológica, enfim” (EST 1).

Aos(às) educandos(as) perguntou-se como a relação entre educação ambiental e educação do campo é transformada em ação no cotidiano escolar. Todos(as) os(as) educandos(as) relataram a relação do ensino com a realidade camponesa. Apenas um(a) educando(a) não relacionou diretamente as concepções de educação ambiental e a educação do campo.

“A educação ambiental é mais voltada à sustentabilidade e a conservação do ambiente. A educação do campo é uma forma mais concentrada na experiência familiar” (EST 10).

O estudo de Rodriguez e Silva (2016) tem como objetivo discutir como a educação ambiental pode abordar o conceito de desenvolvimento sustentável. Os autores supracitados indicam que a educação ambiental é vista como uma aliada indispensável para fortalecer, no ambiente de aprendizagem: a democracia e a participação, por envolver todos os setores da sociedade, sem qualquer distinção; a articulação do conhecimento científico, saber popular e a preocupação ambiental, pois sem essa inter-relação a educação ambiental nunca poderá ser viabilizada; a construção de novas percepções, paradigmas e mentalidades

ambientais, a fim de configurar-se uma concepção que corresponda a “um mundo interconectado, um mundo orgânico contínuo, fluido e total”; o elevado grau de organização social em compromisso com a incorporação da sustentabilidade, na busca de condições mais justas e homogêneas para toda a população e por último; ao uso de informações como componente fundamental para construção do processo de desenvolvimento, abrindo caminhos para novas tecnologias integradas ao saber autóctone<sup>95</sup>. Deste modo, os(as) educandos(as) relataram:

“A educação dessa Escola é voltado para a nossa realidade, um exemplo, é o trabalho que realizamos no campo experimental” (EST 8).

“Aulas que pareciam ser chatas em sala de aula receberam ampliação e hoje temos o campo experimental, para por em prática conhecimentos adquiridos em sala de aula” (EST 3).

“Aula no campo, fazendo descobertas e tentando proteger a nossa terra” (EST 4).

“A relação é que a educação do campo ensina a importância e como cuidar do ambiente” (EST 6).

“A educação do campo é voltado para a educação ambiental, então aprendemos na Escola do Campo como cuidar do ambiente do campo e da nossa Escola” (EST 5).

A influência do movimento de educação popular defendida por Paulo Freire (1983) na proposta educacional pode ser observada na práxis da educação ambiental e educação do campo realizada na Escola do Campo Nazaré Flor, quais sejam: a valorização da cultura popular dos(as) camponeses(as) como aspecto emancipatório; espaço dialógico que ocorre entre todos(as) os(as) participantes do ato pedagógico para uma gestão democrática com uma organização coletiva construindo o seu próprio Projeto Pedagógico; bem como, na escolha intencional das temáticas a serem trabalhadas, que traz a agroecologia como bandeira de luta e instrumento de ação social.

Observa-se também a práxis da educação ambiental e educação do campo no trabalho com temas geradores para visualização e viabilização da agricultura familiar como área de conhecimento e como prática produtiva, contrariando a ideia de neutralidade na educação e evidenciando o potencial político transformador dos(as) educandos(as); na realidade como ponto de partida para o processo de ensino e compreensão dos anseios e necessidades dos(as) jovens rurais e no respeito aos saberes intergeracionais com a intenção de visibilizar as pessoas que vivem no campo. A relação entre educação ambiental e a

---

<sup>95</sup> Conforme Ferreira no Dicionário online Aurélio da Língua Portuguesa (2018), o termo autóctone significa que pertence ao povo natural de um território, e que tem origem no local onde se encontra ou onde se manifesta. Seu sinônimo pode ser: indígena, aborígene, natural, morador, nacional, nativo, originário, patricio e primitivo.

educação do campo, ainda são sustentadas, na concepção dos(as) estudantes da seguinte forma:

“A educação ambiental e a educação do campo são temas que tem o mesmo sentido, pois nossa Escola, além de passar conhecimentos diários e diferenciados, nos ensina a usar plantação sem trazer danos ao ambiente” (EST 9).

“No dia a dia de estudo praticamos atos que a Escola nos ensina, meios de ajudar a natureza de cuidar de todos os ambientes que somos ou estamos inseridos” (EST 1).

“Tem uma grande relação, pois as duas querem nos dar uma soberania” (EST 7).

“Elas estão andando juntas, porque a educação do campo ajuda como relacionar a educação ambiental no campo, ou seja, na Escola nos ensina como devemos ajudar a natureza e devemos nos conscientizar” (EST 2).

Analisando os relatos, observou-se que os(as) educandos(as) enfatizam o respeito as identidades culturais e a diversidade local. Com base nos depoimentos, avaliou-se que a educação ambiental e a educação do campo afirmam a necessidade de orientar a educação de forma contextualizada e interdisciplinar e vinculando sempre a realidade local.

Conhecer a necessidade local torna-se imprescindível para o uso adequado dos recursos ambientais. Dessarte, a metodologia da Escola baseada em princípios agroecológicos é cada vez mais imprescindível para o desenvolvimento rural sustentável, a fim de formar os(as) educandos(as) numa perspectiva de educação contextualizada, desenvolvida e experimentada com práticas na Escola e em seu entorno.

Barbosa (2018) entende que a agroecologia se constitui em um campo do conhecimento científico que, partindo de um enfoque holístico e de uma abordagem sistêmica, pretende contribuir para que as sociedades possam redirecionar o curso alterado da coevolução social e ecológica. Desse modo, os princípios da agroecologia têm se mostrado bastante coerentes com os ideais da educação do campo, sendo eficazes para inibir e/ou minimizar os impactos ambientais negativos, garantindo interações entre plantas, animais, solo, ar e água.

“A educação do campo vem nos ensinar a respeitar o meio ambiente preservando ele de forma agroecológica, por exemplo, não utilizamos produtos químicos na nossa agricultura, utilizamos defensivos naturais que é uma forma de preservar o meio ambiente” (EST 5).

“A educação do campo ensina a preservar o meio ambiente baseados em princípios sustentáveis, como por exemplo, não usar fogo, não queimar o roçado, não utilizar produtos químicos nas plantações e principalmente defender a agroecologia” (EST 8).

Segundo Pitombeira (2014), a degradação ambiental e a queda de produtividade agrícola vêm sendo provocadas principalmente pela ação antrópica, por meio do uso intensivo do solo, sem descanso e com pouca ou nenhuma técnica de conservação e pelo desmatamento, que além de comprometer a biodiversidade, deixa os solos descobertos e expostos à erosão. Dentre estes fatores, pode-se destacar a salinização através de irrigação inadequada, a perda de matéria orgânica, o uso de agroquímicos, maquinário agrícola, monoculturas, destruição da fauna e flora devido às constantes queimadas.

“A relação que existe entre educação do campo e a educação ambiental é a soberania e a autonomia, por que escolhi essas palavras, primeiro por conta da relação entre a educação do campo e a educação ambiental, quando a gente trabalha no campo a gente tem que procurar um trabalho de maneira que não prejudique o solo e o ambiente. Então quando começaram aqui as aulas práticas para plantar e colher, a gente tem autonomia sobre o que a gente está plantando e colhendo, porque a gente não utiliza agrotóxicos, só coisas naturais que a gente faz em casa mesmo, tipo a adubação a gente não usa adubação química, é feita em casa mesmo com produtos como resto de alimentos, folhas secas da arvores, enfim...”(EST 1).

Este relato expressa o benefício da incorporação de matéria orgânica ao solo, que aumenta a atividade biológica, e assim como a cobertura morta, auxilia na diminuição da evapotranspiração e aumenta a retenção de umidade. Primavesi (2002) comenta sobre o papel fundamental da matéria orgânica na promoção da melhoria de uma boa estrutura do solo, aumentando a percentagem de agregados estáveis, promovendo uma melhor porosidade e impedindo a formação de camadas compactadas. A incorporação de matéria orgânica também proporciona o controle de erosão no solo. Segundo Pitombeira (2014), o solo é um dos principais suportes da produção agrícola, porém quando seu manejo é inadequado, provoca erosão, compactação, redução da capacidade de armazenar água, diminuição dos teores de matéria orgânica e da atividade biológica, deixando-o menos fértil e menos apto à agricultura.

#### ***4.1.6 O papel da Escola no fortalecimento da identidade e cultura camponesa***

Barbosa (2018) explica que a Escola do Campo Nazaré Flor tem uma trajetória de luta pela vida em comunidade. Desse modo, tenta recuperar cotidianamente as matrizes da cultura camponesa em suas dimensões de ajuda mútua e reciprocidade, como se vê no compartilhamento de tarefas e responsabilidades coletivas. Segundo o mesmo autor, esse território escolar é “frutos da luta e resistência na terra, com sonhos de partilha e desejo de mundo com justiça e dignidade” (BARBOSA, 2018, p. 19).

Figura 13 – Desenho representando a Escola do Campo Nazaré Flor.



Fonte: Rafael Soares de Souza Pitombeira (2018).

Sá e Molina (2012) destacam que as escolas do campo tem o desafio de conceberem e desenvolverem formações contra-hegemônicas que formulem e executem projetos de educação integrados a projetos políticos de transformações sociais liderados pela classe trabalhadora, o que exigem formações integrais dos(as) camponeses(as), para promoverem simultaneamente as transformações do mundo e a autotransformação da humanidade.

Deste modo, a escola do campo deve promover aos(às) jovens rurais o fortalecimento da identidade camponesa dando uma maior visibilidade a esses sujeitos, aprimorando sua relação com seus pares e com a sociedade de modo geral. A respeito disso, Sales (2006, p. 260) acredita que a participação em atividades políticas e culturais promovidas pelo MST é para muitos(as) jovens a oportunidade de terem visibilidade e liberdade. De acordo com a autora, o sentido de liberdade é ter mais autonomia do que os(as) jovens rurais têm na família, no trabalho, na escola e na comunidade.

Assim, avaliou-se como a escola estimula o fortalecimento da identidade e cultura camponesa. Para maioria dos resultados dessa pergunta os(as) alunos(as) relataram a possibilidade de uma educação que afirme as suas raízes culturais, construída a partir dos conhecimentos contextualizados para realidade campesina.

“Estimula em um ensino que é mais voltada a realidade do campo” (EST 6).

“Através da proposta de ensino que está ligada com a vida no campo” (EST 6).

“Tudo que tem na Escola é relacionado ao campo, então isto, estimula muito a cultura camponesa” (EST 4).

“Estimular no ensino que tem muito em comum com a nossa realidade, com o modo de viver no campo” (EST 5).

“Nas nossas matérias de Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP), Projetos, Estudos e Pesquisa (PEP) e Práticas Sociais Comunitárias (PSC), pois nela estudamos detalhadamente nossa realidade” (EST 7).

Concorda-se com Maia (2008, p. 100) quando diz que: “A tentativa de resgatar a cultura popular é visível nas atividades do MST, nos cursos, nos cadernos de formação, nas falas, na mística, nos valores populares e nas cenas da entidade”. Do ponto de vista educativo, o papel da escola do campo pode também ser identificado na narrativa do(a) EST 3, quando explica que:

“Por ser uma Escola do campo junto ao MST a Escola promove diversidades de como conseguir uma visão sobre a identidade camponesa, variando temas e trabalhando para o fortalecimento da cultura” (EST 3).

Dito isso, pode-se identificar um consenso entre os(as) educandos(as) sobre a importância da educação vinculada aos processos sociais. Com isso, segundo a proposta do MST, para princípios pedagógicos da Escola é fundamental partir da vivência prática da produção no Assentamento, para proporcionar um preparo científico e tecnológico que ajude no avanço da prática produtiva e organizativa do grupo, além de desenvolver uma proposta de educação que proporcione aos(às) educandos(as) experiências concretas de transformação da realidade permitindo que, a partir dos desafios específicos do assentamento ou acampamento, eles possam se preparar criticamente e criativamente para participar dos processos históricos cada vez mais amplos de transformação (CALDART; KOLLING, 2017).

As escolas do campo devem primar por um tipo de educação que prepare os(as) estudantes, não como um sujeito que se adapta, mas que se insere no mundo e o transforma; enquanto sujeito capaz de compreender profundamente sua realidade (ALVES; MELO; SANTOS, 2017). Destarte, a base da ação pedagógica da Escola do Campo é a partir do diálogo tornar a educação um processo permanente e emancipatório, como fala Sousa (2018, p. 96) deve-se enxergar os camponeses “como sujeito social que luta pelo acesso e a cima de tudo pela permanência na terra, com o intuito de sua reprodução da vida”.

De acordo com Molina e Sá (2012, p. 471), o processo histórico da luta da classe trabalhadora pela terra é um fator importante para a produção da identidade do campesinato, uma vez que a terra é necessária para reprodução social desses sujeitos. Sales (2006) mostra que o trabalho coletivo faz parte da luta na construção de uma nova sociedade e por isso a organização das famílias e as formações de militantes apresentam-se importantes. O objetivo de organizar grupos assentados em bases participativas, como associações e cooperativas nos

assentamentos, tem o sentido de incentivar a permanência na luta após a conquista da terra, bem como de respeitar às individualidades de cada um no grupo. Ao aludir como a Escola do Campo estimula o fortalecimento da identidade e cultura camponesa, o(a) EST 2 menciona que:

“[...] a importância da Escola do Campo não é só o estudo das práticas agrícolas, mas também que devemos nos preocupar e lutar por aquelas pessoas que não tem acesso a uma área de produção, ou seja, a um campo para plantar” (EST 2).

No Assentamento Maceió a maioria das famílias encontram-se na comunidade antes mesmo da imissão de posse e, portanto, participaram do processo de luta pela terra e da construção do espaço. Esta participação acarreta a formação de valores próprios, que advém da história local e das experiências pessoais e coletivas, tais como o sentimento de pertencimento, de permanência e de coletividade que são explicitados em suas ações e que contribuem para a construção de identidades. Três gerações constituem o Assentamento Maceió e compõem uma nova configuração social fundamentada nas relações e interações comunitárias. Assim, é estabelecida uma forma de construção de identidades inédita. O(a) EST 1 e o(a) EST 9 relataram sobre o papel da Escola do Campo no fortalecimento dos conhecimentos intergeracional:

“Ajuda de diversas formas. A nossa Escola nos ensina a não termos vergonha do que somos. E a nossa forma de plantar é uma cultura que vem de muito tempo, dos antepassados, de guarda sementes para plantarmos certo, sem que traga danos a ambiente e nem para nós” (EST 9).

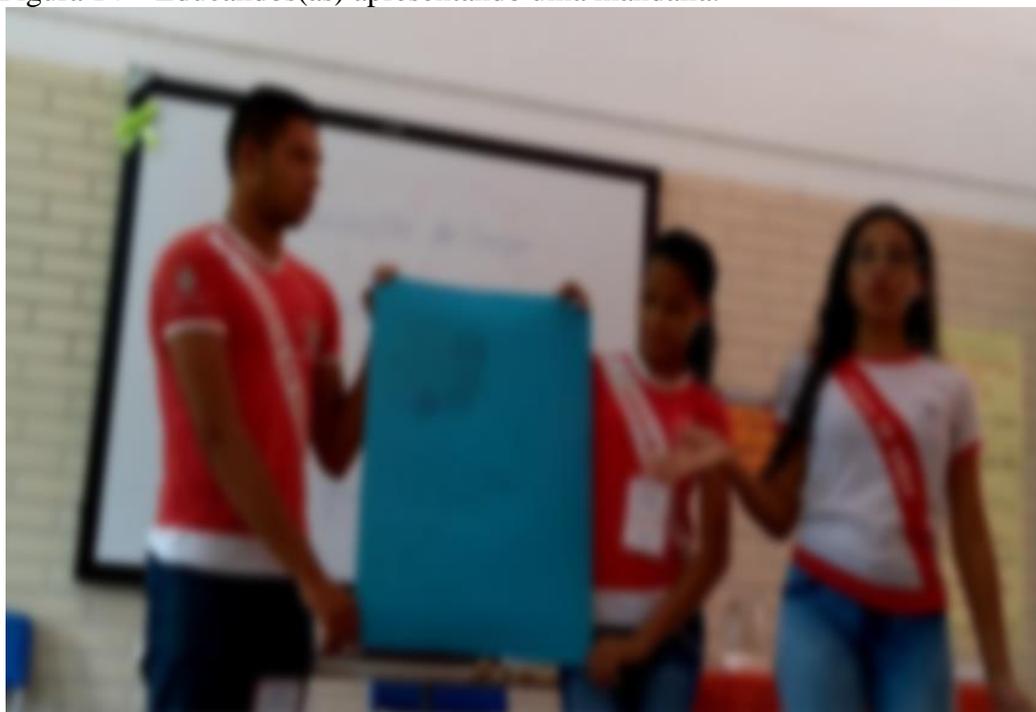
“Mostrando e abrindo nossos olhos para conhecimentos que nós deveríamos saber desde pequenos. Que a gente deve ter autonomia e soberania sobre o que plantamos e colhemos o nosso sustento” (EST 1).

O papel da escola no fortalecimento da identificação das populações do campo é urgente e necessário, pois os(as) jovens necessitam se sentirem pertencentes ao espaço, ou seja, como se a história do Assentamento fizesse parte de sua trajetória de vida, de forma que possam se sentir satisfeitos por viverem nele. O papel da Escola do Campo é de promover, dessa forma, um sentido de continuidade, construído a partir de três processos: identificação com a proposta da Escola do Campo que deve ser tratada sob a responsabilidade do Estado e por intermédio de políticas públicas e com os interesses da agricultura camponesa; o cuidado com os recursos ambientais em sua totalidade e, por fim, da superação da desigualdade social nas áreas de Reforma Agrária.

#### ***4.1.7 A voz dos(as) alunos(as): tecnologias sociais como instrumentos para o fortalecimento da identidade, memória e cultura camponesa***

Dando continuidade ao tema, sobre o fortalecimento da identidade, memória e cultura camponesa, os(as) educandos(as) afirmaram que desenvolvimento de tecnologias sociais atreladas à conservação ambiental colabora para a construção de um olhar mais consciente e de maior identidade com a vida social e cultural do campo.

Figura 14 – Educandos(as) apresentando uma mandalla.



Fonte: Rafael Soares de Souza Pitombeira (2018).

Experiências inovadoras realizadas no campo experimental da escola garante uma educação de qualidade. No entanto, os(as) educandos(as) reconhecem que há ainda bastante conquistas a serem alcançadas para que a educação do campo possa atender plenamente às necessidades dos(as) camponeses(as).

Nessa perspectiva, a análise dos dados permitiu inferir que as unidades produtivas no campo experimental como: mandalla, o biofertilizante à base de alga, as cisternas, viveiros, horta, recuperação de áreas degradadas (RAD), compostagem, minhocário, casa ecológica, horto de plantas medicinais, avicultura, suinocultura no sistema SISCAL, casa de semente, dentre outros, contribuem de forma responsável e participativa em diferentes espaços de aprendizagem dentro e fora do ambiente escolar.

Deste modo, a(o) EST 7, relata que o processo de construção da mandalla ocorreu de forma coletiva, sobretudo com a ajuda das turmas que passaram pela escola, através de um exercício de cooperação. É importante ressaltar que, nos assentamentos rurais, emergem diversas formas de cooperação, devido as experiências concretas dos(as) camponeses(as) através das suas formas organizacionais. Assim, a construção da mandalla propõe aos(as) estudantes o exercício de práticas sociais, à medida que promove a identificação dos(as) educandos(as) com a agroecologia, emergindo, dessa forma, conhecimentos essenciais para desenvolverem a autonomia e o espírito de coletividade.

“Nós desenhamos uma mandalla de pessoas, e aí a gente pensa, porque uma mandalla de pessoas se a manda é feita de plantas né? A nossa mandalla simboliza a grande identidade dos vários educandos que passaram por esse espaço, pois a nossa mandalla não foi feito somente porque a professora que veio lá da cidade viu na faculdade e pronto. A mandalla é uma construção que não é de hoje, foi iniciando há oito anos<sup>96</sup>, e desde o início todo o preparo do espaço e tudo foi definido pelos educandos da Escola, até pra arrancar um toco, que fez esse processo foi os educandos” (EST 7).

“Veio a primeira turma, brocou o roçado, cortou o toco, tirou o toco, colheu. Veio a segunda parte e foi a limpeza com o ciscador, com as enxadas, fez aquela limpeza todas, e a terceira parte foi identificar qual seria o melhor local para a mandalla que fosse feita, um local que tivesse acessibilidade, tanto para nós daqui da Escola como para a comunidade e para outros educandos que vem das universidades nos visitar, pois normalmente nos finais de semana recebemos muita gente das universidades e também para o assentamento em si. E já está com seis anos que a mandalla é produtiva, começou com o primeiro canteiro, fez a parte onde ficam os peixes, trouxe os peixes de água doce daqui da nossa região, foi colocado lá e isso estimula muito a nossa cultura aqui” (EST 7)<sup>97</sup>.

Nas falas dos(as) educandos(as) percebe-se o papel que a Escola do Campo apresenta em reconstruir e fortalecer o trabalho coletivo, assim a construção de tecnologias sociais como mandalla ocorreu de forma que remete ao trabalho coletivo, ao trabalho pela comunidade e à melhoria do Assentamento. Desse modo, o trabalho coletivo é força motriz na produção de conhecimentos na Escola do Campo.

Segundo Rodrigues, no Assentamento Maceió: “[...] o confronto pela terra contribuiu para solidificar alianças internas e motivou o surgimento de estratégias próprias do campesinato em situações de crise” (1998, p. 19). Uma das principais estratégias para garantir a resistência e luta pela terra é a relação recíproca e solidária, especialmente aquelas manifestadas nos trabalhos em mutirões realizados por esses(as) camponeses(as). O sujeito camponês apresenta, assim, uma solidariedade para a produção e reprodução da vida por meio

<sup>96</sup> EST 7 em entrevista, realizada em 17 de maio de 2018. Arquivo do pesquisador.

<sup>97</sup> *Ibidem*.

do trabalho solidário, criativo, coletivo, sustentado por relações de reciprocidade, respeito com os recursos ambientais e com a cultura do campo, a fim de garantir a função social da terra.

Assim como essa tese, o estudo de Vendramini (2000) defende que as formas de organização coletiva do trabalho camponês remontam à própria formação econômica e política da sociedade brasileira, estando alicerçadas nas modalidades tradicionais de ajuda mútua com raízes principalmente ameríndias e africanas.

Diante do exposto, é notória a importância da educação do campo para a formação voltada para valorizar as questões ambientais ao mesmo tempo em que concebem artefatos de como nortear o trabalho e a solidariedade. A solidariedade é um dos primeiros valores cultivados na Escola do Campo, tal valor é significativamente discutido por Caldart (2012, p. 182) como “o que fundamenta a ética comunitária”, a autora identifica que a formação do valor solidariedade em um grupo que traz herança a experiência continuada dos mutirões e entreajuda das famílias camponesas, é um processo diferente em um grupo onde essa experiência inexistente ou não chegou a ser incorporada como um valor. Por isso, as metodologias aplicadas na Escola do Campo influenciam a convivência coletiva, a cultura, as concepções políticas e o desenvolvimento rural sustentável.

Outra ação importante que veio mudar consideravelmente a relação dos(as) educandos(as) com a natureza foi à implantação da RAD. Deste modo, a Escola do Campo utiliza ações de recuperação de áreas degradadas como aporte para compreender como a cooperação acontece em diversas temporalidades. O processo de construção da RAD estabelece metas de recuperação dos solos e pastagens degradadas, dos quais combatem à desertificação e degradação das áreas, dentro de uma perspectiva da agricultura sustentável. Segundo Barbosa (2018, p. 120), na Escola do Campo:

A metodologia de recuperação se deu a partir da incorporação dos restos orgânicos e de vegetais sobre a área, com o intuito de estimular a formação de uma serrapilheira no solo. Como adição de matéria orgânica, foi utilizada a palha de carnaúba com o propósito de reter água no solo, e criar um ambiente próprio de adubação, possibilitando o plantio de cultivares com alto poder de fixação de nitrogênio no solo, como feijão, amendoim e outros.

Logo a educação ambiental e educação do campo fazem um elo com agroecologia, como relata o(a) EST 3:

“Lá onde hoje é o nosso campo experimental, próximo a mandalla, antes era um campo de futebol, então a gente via que o solo estava muito mal tratado e com o tempo os alunos foram trabalhando lá dentro o processo RAD” (EST 3).

Se pudesse, então, considerar o marco histórico da construção do RAD, seria a promoção do desenvolvimento rural sustentável a partir da adaptação de atividades agrícolas por meio de ações ambientais, sociais, econômicas e produtivas, inseridas no processo de ensino-aprendizado.

“Onde hoje é a RAD antes esse espaço era um campo de futebol, aí surgiu a proposta e aí a gente entrou, a professora na época era professora do primeiro ano e aí a gente entrou com processo de ajeitar aquele solo com a RAD, o que seria isso, a gente acabar com aquele solo degradado, aí ficou todo mundo se perguntando como vamos conseguir, na época lembro bem, tinha muito debate na sala, a professora afirmando que iríamos conseguir e os alunos falando como é que vamos plantar se não queimar o roçado? Deixar o mato crescer? Aí a professora falava, vamos ver os resultados antes de vocês saírem da escola” (EST 7).

A educadora da Escola do Campo teve um papel fundamental por priorizar a experiência de vida dos(as) educandos(as), articulando e mediando os saberes tradicionais dos(as) educandos(as) com os saberes acadêmicos. Barbosa (2018) mostra que a Escola é um espaço fundamental na socialização entre os saberes. O autor argumenta que o enfoque agroecológico enfatiza um novo processo educativo baseado em uma comunicação entre iguais, ou seja, o debate ocorre de forma horizontal, em que ambos os lados são detentores de algum tipo de saber. Saberes que se completam no processo, sem que um se sobreponha ao outro.

É nesse sentido que Caldart (2012) aponta que nas escolas do campo os(s) educadores(as) fazem parte de uma dinâmica social, cultural e formadora extremamente rica que dá às suas práticas novos sentidos. Por isso, é necessário que o(a) educador(a) utilize didática diferenciada através de práticas, ações e experiências de convivência com o semiárido para contribuir da melhor forma na formação dos(as) educandos(as), favorecendo a sua aprendizagem, para que ele(a) possa cumprir com o seu papel de transformar a realidade com práticas educativas de convivência com as diferentes adversidades enfrentadas no semiárido.

“Aí foi quando a professora e a turma do primeiro ano iniciou a RAD. Aí a gente fez o quê, pegou as palhas dos coqueiros, pegou os matos, os tocos, as folhas secas, foi colocando por cima e foi fazendo a plantação. A primeira plantação foi no ano passado que a gente já conseguiu tirar fava que foi pra feira de ciência sobre sementes crioulas e ganhamos o primeiro lugar, tirou fava lá, tirou batata doce, tirou macaxeira. E aí a professora fala esse ano: gente vocês se lembram do primeiro ano

da turma de vocês que vocês falavam que esse processo não ia dar certo, que ia custar anos e anos, que não ia sair produção daqui? Devido o solo ser muito devastado, não ia ter vida, se tivesse era algo que ia nascer mas ao longo do tempo ia morre e a gente foi vendo que aquela plantação daria certo sim, até porque usamos o NPK completo, então qual o motivo de não dar certo? (EST 7).

Em consonância com Caldart (2012), na escola do campo as ações educativas acontecem entre pessoas, cada uma com sua carga de saber, de valor, cultura, e que o processo de formação é uma relação de reciprocidade. Desse modo, os seus sujeitos, através da dinâmica da escola, exercitam: o ver, o ouvir e o falar, a respeitar opiniões, também exercitam a discussões, a defender seus ideais, a votar proposta e a praticar a democracia.

A Escola do Campo deve possibilitar a aproximação dos sujeitos com o meio em que se insere, de modo que o processo de ensino-aprendizado deve atuar, de forma significativa, no processo de transformação da realidade. Sendo assim, o(a) educador(a) deve ser comprometido(a) com os interesses coletivos, de acordo com Freire (2003), por que não aproveitar a experiência que têm os(as) alunos(as), por que não discutir com os(as) alunos(as) a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina. Deste modo, deve-se considerar que, os trabalhos desenvolvidos de forma coletiva na escola estimulam o fortalecimento e a identidade da cultura camponesa.

A valorização do discurso dos(as) jovens consegue fazer um resgate da memória das lideranças, da história do Assentamento e da luta por uma educação do campo. Assim, a Escola do Campo considerando, sua historicidade propicia um currículo que trabalhe o conteúdo voltado para a cultura camponesa proporcionando aos(às) jovens compreender em sua totalidade a história de lutas dos(as) trabalhadores(as) rurais vinculando-se como um elo nessa história para o enfrentamento das contradições pelo modo de produção capitalista em busca da superação do sistema social e produtivo vigente.

Nesse sentido, oportuniza aos(às) educandos(as) um maior comprometimento com projetos futuros que contemplem a continuidade dos sonhos intergeracionais, não só buscando a continuidade do que foi realizado, mas também de necessidade de projetos novos. A memória das companheiras ou dos companheiros que fizeram parte da história da luta pelo Assentamento e da Escola do Campo permanece presente através da luta dos que continuam, como evidencia o(a) EST 7:

“Então a mandalla foi construída coletivamente, ela tem a representação de vários educando que passou por aqui, e cada canteirinho daquele foi feito por uma turma, cada canteiro foi a turma que preparou. Na mandalla temos nomes de pessoas que foram responsáveis pela construção da nossa identidade: Nazaré Flor homenageada por nossa Escola, também o Théodoro que também mora no céu agora, tem a Maria

Branco que conta a história dela no livro de como foi a grande resistência. Também não podemos esquecer Irmãs de Notre Dame que vinheram e fizeram grande contribuição não só pra Escola mas em si para o Assentamento todo e também os nossos técnicos da Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP) que nos ajudaram a fazer a madalla” (EST 7).

Juntam-se a esses exemplos, diversas fontes produzidas por camponeses(as) do Assentamento Maceió, que possuem esse papel de alimentar essa memória coletiva. Como um exemplo dessas fontes, pode-se citar o Cordel de Maria da Paz, uma das mulheres que nasceu, “se criou”, e participou ativamente de todo o processo de luta social desencadeado no Assentamento. Na primeira estrofe do cordel, Maria da Paz demarca a importância da memória:

“Eu vou contar a história  
Da minha terra querida  
Vou pegar de cabo a rabo  
Deixar toda resumida  
É uma longa história  
Ficou em minha memória  
Faz parte da nossa vida

É uma longa história  
E vale a pena contar  
Detalhar ponto por ponto  
E por escrito deixar  
Isso me chama a atenção  
Tomei essa decisão  
Esta história escriturar

Esta terra que eu falo  
É o Maceió querido  
Por ser muito valioso  
Sempre foi bem perseguido  
Pelos ricos invejosos  
Por serem gananciosos  
Fere e não vê o ferido”<sup>98</sup>

Em sua narrativa poética, ao falar da decisão de “escriturar a história”, Maria da Paz dá a ver sua percepção acerca do poder da palavra escrita como um suporte no qual a memória pode ser conservada para além da vida daquele que a detém (HOLANDA, 2018). Nesse sentido, Maria da Paz deixa transparecer em suas falas uma preocupação com o registro da experiência de luta pela terra. Em relação à identidade da Escola do Campo ela pode ser definida pelas vinculações a realidade campesina e na sua memória coletiva. Entretanto, mesmo a Escola do Campo visto como espaço de produção do saber, fruto da luta dos(as) próprios(as) camponeses(as), alguns(mas) estudantes relatam certas condutas discriminatórias

<sup>98</sup> Estrofes do cordel de Maria da Paz. Maceió em Cordel - Uma História de Luta. Ver Gomes (2014, p. 249).

por parte de seus grupos sociais como a família e seus pares por estudarem em uma escola do campo que não segue as propostas pedagógicas tradicionais.

“De início foi uma grande resistência tanto por parte dos educandos quanto dos pais em estudarem em uma escola do campo. Era muito comum dizerem: eu não vou matricular meu filho na Escola pra botar meu filho para trabalhar [...]. Muitos jovens pensavam: ah, eu não vou estudar nessa Escola que coloca a gente pra trabalhar. Ainda hoje tem muitos pais que não querem. Hoje a gente vê que, de certa maneira, é mil vezes melhor estar aqui do que se esgotar para se deslocar para outros locais, pois a gente vê que a dificuldade é maior. E também na Escola do Campo os conhecimentos e aprendizados são daqui (EST 7)”.

O sucesso na diversidade e aumento da produção agrícola serve de estímulo para que cada vez mais famílias do Assentamento e seu entorno vençam as dificuldades impostas pela produção capitalista e retomem a produtividade<sup>99</sup> dos seus agroecossistemas, seguindo os princípios da agroecologia. Barbosa (2018, p. 63) explica que:

Um agroecossistema sustentável é aquele que gera um equilíbrio do sistema agrícola com o ecossistema, onde os impactos da ação humana podem ser minimizados com técnicas agroecológicas, gerando vantagens ao agricultor e a sociedade, pela produção e acesso aos alimentos saudáveis nutricionalmente diversificados.

A mandalla apesar de ainda não ser um agroecossistema sustentável no Assentamento, pois ainda depende de alguns insumos externos, mas os(as) educandos(as) já compreendem que a produção agroecológica é o caminho para a autossustentabilidade. Segundo Barbosa (2018), da mandalla sai parte das hortaliças servidas nas refeições aos educandos da Escola nos dias de turno integral.

A gente tem as aulas práticas e essas aulas já aliviam o cansaço dos dias integrais, são mais dinâmicas, por isso, a gente pode ver que a mandalla e todas as práticas da Escola do Campo têm uma grande contribuição que cada dia que se passa o aprendizado é maior e a gente fica apaixonado cada vez mais pelo campo. As aulas práticas e teóricas mostram nossa identidade rural pois não estamos estudando coisas que estão acontecendo lá na Alemanha, estudamos aqui coisas do nosso território e da nossa identidade, como por exemplo guardar semente na garrafa pet, como fazer pra que aquela semente não mofe? Colocamos areia do morro na semente, coloca cinza, folhinhas de eucalipto e isso é coisa da nossa região, coisas simples que muita gente nem sabe mas que é própria da nossa cultura que a gente vai resgatando e a gente não deixa nossa cultura morrer e desabar” (EST 7).

Na Escola do Campo o(a) educador(a) se coloca ao lado do(a) educando(a), suas atitudes devem desvelar de forma coerente a realidade vivenciada por educandos(as) enquanto

---

<sup>99</sup> Monteiro (2012) define produtividade como a capacidade do agroecossistema de prover o nível adequado de bens, serviços e retorno econômico aos agricultores num período determinado de tempo.

construção e reconstrução da realidade camponesa. A educação do campo é um processo social, que deve extrapolar os muros da escola conectando-se com a realidade. Neste sentido, Freire afirma que a "libertação" no sistema educativo só é válida se for um esforço coletivo: "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (FREIRE, 2005, p. 58).

Para trabalhar a educação ambiental na Escola, é indispensável considerar o envolvimento, a participação e a formação dos(as) educadores(as), bem como os limites e possibilidades para que sejam realizadas práticas pedagógicas realmente efetivas. Desse modo, a Escola do Campo Nazaré Flor apresenta-se como um importante laboratório de diferentes recursos didáticos essenciais para consolidar os princípios da educação do campo, com ênfase nos cenários curriculares interligados às atividades produtivas locais, tanto intensificando a construção da identidade e cultura camponesa quanto relacionando às práticas educativas a questão da sustentabilidade local.

#### 4.2 Percepções dos(as) educadores(as)

Após a coleta dos dados, pôde-se constatar o perfil dos(as) treze docentes que participaram da pesquisa, sendo sete do sexo masculino e seis do sexo feminino. Foi observada a predominância de indivíduos com faixas etárias entre 25 e 30 anos 53,85%, 38,46% entre 31 e 40 anos e 07,69% entre 41 e 50 anos. Não se observou a participação de entrevistados(as) acima de 50 anos (TABELA 07).

Tabela 07 – Frequências absolutas e relativas segundo faixa etária dos docentes entrevistados

Faixa etária	Absoluto	%
25 - 30	7	53,85
31 - 40	5	38,46
41 - 50	1	07,69
> 50	0	0,00
<b>Total</b>	<b>13</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Rafael Soares de Souza Pitombeira (2018).

Figura 15 – Docentes da área de Ciências Humanas.



Fonte: *facebook* da Escola Nazaré Flor (30/10/2019).

Em relação à formação profissional, os dados apontam que 84,62% dos(as) docentes da Escola do Campo Nazaré Flor possuem licenciatura, 07,69% dos(as) participantes se encontram cursando a graduação em licenciatura e 07,69% têm bacharelado. Os dados do INEP (2018) apontam que o percentual de disciplinas que são ministradas por professores(as) com formação superior de licenciatura na mesma área da disciplina nos anos finais do ensino fundamental, apresenta grande variação por região. De forma geral, as regiões Norte, Nordeste e grande parte da região Centro-oeste apresentam um menor percentual de disciplinas ministradas por professores(as) com formação adequada. No ensino médio, os menores percentuais de formação adequada foram observados para os estados da Bahia e Mato Grosso, enquanto que o Distrito Federal, o Paraná e o Amapá, se destacam positivamente.

Observa-se que do grupo de 13 (treze) educadores(as) entrevistados(as), 06 (seis) possuem o título de especialista e 1 (um) educador possui o título de mestre na área de Zootecnia pela UFC. Vale ressaltar, que dos(as) docentes que têm apenas graduação, 3 (três) deles já estão concluindo especialização. Pôde-se constatar que 50,00% dos cursos de pós-graduação estavam ligados aos conteúdos específicos das disciplinas, 20,00% ligados a processos de aprendizagem e técnica de ensino e 10,00% ligados à gestão escolar. Destaca-se que 20,00% dos(as) docentes teve a educação ambiental e/ou a interdisciplinaridade como temas do curso.

Com relação ao tempo de exercício como professor(a) na Escola do Campo, 61,54% atuam há mais de 5 (cinco) anos na escola onde foi realizada a pesquisa. Pôde-se constatar também que 69,23% dos(as) docentes moram na zona rural de Itapipoca, Ceará.

Todos os(as) docentes pertencem à rede estadual de ensino, como concursados(as) ou contratados(as), onde são priorizados os(as) professores(as) moradores(as) do Assentamento e da região, ou com vínculo com o campo. Segundo as duas últimas versões disponíveis do PPP da Escola Nazaré Flor (2006 e 2019), os(as) educadores(as) necessitam ser comprometidos com a luta dos movimentos sociais e dos(as) trabalhadores(as) do campo, que sejam éticos(as), com disponibilidade, que goste de estudar e pesquisar, aberto(a) a novas propostas de fazer educação.

Por questões éticas, foi preservado o anonimato dos(as) professores(as). Diante disso, adotou-se uma terminologia para identificá-los (QUADRO 08). Assim, nem mesmo o participante será identificado, mas o leitor saberá quando os depoimentos são oriundos de participantes da mesma área de conhecimento.

Quadro 08 – Docentes pesquisados por disciplina que lecionam na escola.

<b>Professor(a) por sigla</b>	<b>Área do Conhecimento</b>	<b>Quantidade de professores(as)</b>
PCN	Ciências da Natureza e suas tecnologias	2
PM	Matemática e suas tecnologias	2
PL	Linguagens e suas tecnologias	4
PCH	Ciências Humanas e Sociais aplicadas	1
PBD	Base Diversificada <sup>100</sup>	4

Fonte: Rafael Soares de Souza Pitombeira (2018).

No momento que foram transcritos os resultados, utilizou-se de siglas, de forma a não evidenciar quem é o(a) professor(a) responsável pela informação que foi incluída no texto de análise dos resultados.

<sup>100</sup> O Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo compreende componentes integradores, que se apresentam na base diversificada, as seguintes disciplinas: Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas; Práticas Sociais e Comunitárias; e Projeto, Estudo e Pesquisas (CEARÁ, 2017). Vale ressaltar, que cada componente desenvolve atividades integradas com as demais disciplinas do currículo.

#### 4.2.1 Educação ambiental de forma Interdisciplinar

No que se refere à importância da educação ambiental de maneira interdisciplinar no cotidiano escolar, os(as) docentes responderam a seguinte questão: Você trabalha a educação ambiental de forma interdisciplinar na Escola? Foram destacadas que 53,85% dos(as) educadores(as) afirmaram realizar às vezes, 30,77% sempre, enquanto nunca totalizou 15,38%.

Figura 16 – Feira de Ciências da Escola Nazaré Flor.



Fonte: *facebook* da Escola Nazaré Flor (12/09/2019).

Segundo Dias (2004), a educação ambiental deve se constituir como uma prática permanente e interdisciplinar, minimizadora dos problemas ambientais e integradores das práticas sociais. A maioria dos(as) professores(as) reconhece a importância da educação ambiental de forma interdisciplinar e em suas entrevistas relatam como a trabalham na Escola, conforme relatos a seguir:

“Nos exemplos cotidianos” (PL).

“Através de temas norteadores contextualizado com as disciplinas e componentes curriculares” (PL).

“Por meio de aulas práticas/campo” (PCH).

“Envolvendo os alunos em projetos de pesquisa laboratoriais, que envolvem disciplinas como pesquisa, química, biologia, matemática e Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP)” (PCN).

“[...] com cuidado ao meio ambiente, a alimentação saudável, o incentivo da prática de exercício físico na natureza” (PL).

“Na Escola, a agricultura é trabalhada no foco da agroecologia” (PBD).

“Aulas teóricas e práticas no âmbito da agroecologia” (PBD).

“Medindo área de algumas figuras planas no campo experimental da Escola. Também trabalhando a conscientização dos educandos” (PM).

A utilização do campo experimental apresenta-se como uma estratégia de ensino, que permite a socialização do conhecimento, a integração, à reflexão e a interação da educação ambiental e a educação do campo. Assim, concorda-se com Fazenda (1998, p. 8) quando afirma que: “O processo interdisciplinar desempenha um papel decisivo no sentido de dar corpo ao sonho de fundar uma obra de educação à luz da sabedoria, da coragem e da humanidade”.

Verificou-se que os(as) professores(as) compreendem a importância do enfoque interdisciplinar nas práticas de educação ambiental para a formação cidadã do indivíduo. No entanto, dois dos(as) trezes professores(as) relataram não exercer ações efetivas voltadas para essa perspectiva.

No que diz respeito ao que se compreende pelo conceito de interdisciplinaridade por professores(as), para alguns(mas), refere-se à interação com as outras disciplinas. Essa definição fica clara nas transcrições abaixo:

“Ligação, conexão de conteúdos em comum com as disciplinas afins, com o objetivo de favorecer e facilitar o aprendizado dos estudantes” (PL).

“Que acontece um trabalho contextualizado entre as disciplinas” (PBD).

“É trazer os conteúdos aproximando as disciplinas, fazendo com que o estudante aprenda com a maior facilidade.” (PCN).

“Uma conexão entre as várias disciplinas em um único objetivo” (PBD).

“Conexão entre as disciplinas das áreas (ciências da natureza, humanas, exatas, linguagem [...])” (PBD).

“É a interação de várias disciplinas em torno de uma temática” (PM).

Observa-se então que há um consenso sobre a terminologia, corroborando com as ideias de Japiassu (1976) ao definir o conceito interdisciplinar como a busca de interação entre duas ou mais disciplinas, de seus conceitos, diretrizes e de sua metodologia.

Conforme o dicionário Aurélio, a definição de interdisciplinaridade não difere da dos(as) docentes, ou seja, que implica relações entre várias disciplinas. E, avança quando aponta que a interdisciplinaridade estabelece relações entre áreas de conhecimento (FERREIRA, 2019). Quer dizer, aponta para a questão das áreas do saber que, é importante frisar, não podem ser compreendidas como sinônimo de disciplina, conforme o relato dos(as) educadores(as):

“É quando passamos a lecionar conteúdos que envolvem o máximo possível de disciplinas de todas as áreas do conhecimento, principalmente trabalhando com temas que envolvam a realidade dos alunos” (PCN).

“É a dinâmica de como os conhecimentos são repassados para nossos alunos de forma em que a sua disciplina esteja sendo trabalhada junto ao conhecimento de outra área” (PL).

Távora (2010, p. 100) esclarece que as questões ambientais precisam ser observadas, entendidas e compreendidas como parte de uma teia complexa de relações que transita pelas diversas áreas do conhecimento. Destarte, o diálogo com esses conhecimentos, significará um avanço para a educação ambiental.

Independentemente da abordagem utilizada acerca da interdisciplinaridade nas questões ambientais, todas englobam, sem dúvida, a interação das disciplinas. Ressalta-se, no entanto, que para Japiassu (2006, p. 15 e 16), o momento atual deve ser o da busca da transdisciplinaridade, que é “a abordagem científica, cultural, espiritual e social, dizendo respeito ao que está entre as disciplinas, através das disciplinas e além de toda disciplina”.

#### ***4.2.2 Desafios e facilidades de trabalhar a educação ambiental de forma interdisciplinar na escola do campo***

Em se tratando dos desafios no campo da interdisciplinaridade, observou-se em Silva (2017), que se destacam as fronteiras disciplinares, que são demarcações rígidas, que não conseguem estabelecer diálogos entre temáticas afins.

Figura 17 – Apresentação da Feira de Ciências da Escola Nazaré Flor.



Fonte: facebook da Escola Nazaré Flor (12/09/2019).

Contudo, o que se pode constatar na resposta apresentada aos desafios de trabalhar a educação ambiental de forma interdisciplinar na Escola do Campo, é que vários são os obstáculos enfrentados por professores(as) e que o desafio da interdisciplinaridade tem similitudes com outros estudos, como o de Silva (2017). Para os sujeitos pesquisados, não existe tempo suficiente para o planejamento interdisciplinar de forma integrada e para a discussão dos temas interdisciplinares:

“A falta de planejamento entre todas as áreas do conhecimento” (PM).

“A falta de tempo para planejamento unificado e formações específicas” (PCN).

“A maior dificuldade está em contextualizar a educação ambiental a disciplina específica, pois requer tempo para planejar e pesquisar, até chegar um objetivo específico” (PL).

No ambiente escolar, quando o planejamento é realizado de forma individual, ele pode encontrar como obstáculo não só o desinteresse dos(as) educandos(as), como também a indisponibilidade dos recursos ou local necessário. Segundo os(as) professores(as) pesquisados(as) é preciso maior tempo de planejamento das atividades de ensino para que se trabalhe de forma coletiva, pois a organização do tempo escolar dificulta isso.

Embora os(as) docentes(as) tenham relatado desenvolverem atividades didático-pedagógicas interessantes no contexto da educação ambiental de forma interdisciplinar, alguns(mas) apontam que desde a graduação sentem dificuldades no que diz respeito à formação interdisciplinar que contemple a educação ambiental.

“A própria formação na faculdade [...]” (PM).

“Contextualizar a educação ambiental com a disciplina específica” (PL).

“O conhecimento dos demais professores sobre o assunto, fato que dificulta o planejamento coletivo e interdisciplinar” (PBD).

“Elaboração de trabalho em que possa casar com os conteúdos do qual o professor esteja trabalhando” (PL).

Todos os(as) professores(as) concluíram sua graduação posterior a promulgação da Lei 9.795/99 – Política Nacional de Educação Ambiental. A referida Lei norteia ações voltadas à educação ambiental nos âmbitos formal e não formal do ensino. No entanto, apenas 30,77 % dos(as) professores(as) afirmaram que tiveram disciplinas no seu curso superior que abordaram a temática ambiental. Já 69,23 % dos(as) docentes pesquisados(as) afirmaram que tiveram disciplinas que abordaram a interdisciplinaridade quando alunos(as) do curso superior.

Desse modo, é necessário enfatizar que um princípio norteador para que as práticas pedagógicas sejam eficazes e de qualidade é a formação inicial dos(as) profissionais(as) de educação, entretanto, para os(as) profissionais do contexto campesino, torna-se necessário, que esses sujeitos estejam em constante processo de formação continuada, visando o aperfeiçoamento de seus conhecimentos por meio de encontros, congressos, seminários, *workshops*, cursos de extensão, grupos de estudo, etc., levando em consideração as experiências dos movimentos de luta pela terra, para que ressignifique assim, a própria formação para uma produção crítica do conhecimento para aprimorar sua prática educativa.

Dentro dos objetivos da educação ambiental, Dias (2004) descreve que quando executamos uma tarefa, o objetivo é oferecer conhecimentos que levem o indivíduo a desenvolver habilidades para identificar e resolver os problemas ambientais. A partir do momento em que o(a) aluno(a) se sensibiliza e se interessa por uma formação política de valorização da consciência social, este ressignificará sua memória, identidade e história e produzindo conhecimentos críticos e contra-hegemônicos.

Silva (2017) destaca que para além de uma perspectiva de matriz curricular interdisciplinar, é preciso uma nova concepção de trabalho pedagógico, que passaria pela formação inicial e continuada, para que se possa ter a cultura do diálogo e da construção coletiva, e assim poder transformar a prática educativa e a gestão escolar.

Entretanto, pode-se afirmar que as limitações acima apresentadas não inviabilizaram a inserção da educação ambiental escolar, mas elas motivam os(as)

professores(as) a testar estratégias que possam contribuir para o fortalecimento e aplicação da interdisciplinaridade na prática pedagógica.

No tocante às facilidades de se trabalhar a educação ambiental de forma interdisciplinar na escola, alguns(mas) docentes apresentam respostas que abordam o cotidiano das atividades escolares da Escola do Campo, além da proposta diferenciada da escola e os espaços pedagógicos. A proposta política e pedagógica da Escola do Campo é pautada em uma organização curricular integradora que exige a reorganização dos tempos e espaços educativos (BRASIL, 2013). Essa abordagem fica clara nos relatos abaixo:

“A questão do próprio meio que a Escola está situada já facilita bastante esse processo, e também o próprio projeto escolar da educação do campo contribuir para isto” (PCN).

“Componente de base diversificada” (PL).

“Campo experimental/mandalla” (PL).

“A Escola do Campo tem o campo experimental e com isso facilita as práticas agroecológicas” (PCN).

“Temas norteadores” (PL).

“O acesso aos objetos de pesquisa (água, mar, solos, matas e outros)” (PL).

“O currículo da Escola do Campo proporciona isso, pois nosso currículo tem o foco da agroecologia” (PM).

“A proximidade teórica e prática” (PL).

“Contexto da Escola do Campo” (PCH).

O sentimento de pertença ao campo é uma relação que a população estabelece a partir do seu cotidiano, que extrapola a noção de espaço geográfico e compreende o resgate da identidade dos sujeitos, de seus valores, saberes e práticas, permitindo a quem vive e trabalha no campo assumir sua condição de protagonista de um projeto social global e colocando o mundo rural numa relação horizontal, cooperativa e complementar ao mundo urbano (BRASIL, 2013). Assim, Fernandes (2013, p. 8) salienta que a educação do campo é compreendida como “um projeto de luta dos movimentos sociais por uma educação” que valorize as especificidades das populações do campo. Deste modo, outros(as) professores(as) apontam o vínculo de pertença ao campo como uma potencialidade de se trabalhar a educação ambiental de forma interdisciplinar na escola:

“Morar no campo” (PCH).

“A localização geográfica da Escola do Campo” (PBD).

“Os educandos têm o conhecimento empírico sobre o tema, proporcionando uma facilidade ao tema abordado de prática e teoria” (PBD).

“Tudo que trabalhamos em sala de aula se conecta com a educação ambiental no projeto da educação do campo é um dos princípios” (PBD).

“Ser temas fáceis devido à própria convivência dos estudantes” (PM)

“Tema atual, fácil adesão, necessidade [...]” (PBD).

“Aproveitando alguns trabalhos feitos pelos professores da Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP) e também trabalhando com os estudantes na casa ecológica” (PL).

“Os conhecimentos empíricos dos estudantes e das pessoas da comunidade” (PL).

A escola tem que ser construída e organizada no campo. O fato de estar no campo também interfere na produção dos conhecimentos porque não será uma escola descolada da realidade dos sujeitos. Construir educação do campo significa compreender a articulação de grupos locais, a equidade na distribuição de renda, a superação das desigualdades e a diminuição das diferenças sociais, com participação e organização da comunidade e movimentos sociais. De igual maneira, a escola precisa trabalhar questões de gênero, geração, raça, etnia, diminuição da pobreza e da exclusão, o respeito aos direitos humanos, a redução dos impactos ambientais, da produção de resíduos tóxicos e da poluição, o equilíbrio dos ecossistemas e a conservação e preservação dos recursos naturais devem ser objetivos a serem atingidos (BRASIL, 2013).

É importante frisar a indissociabilidade entre a educação e a comunidade educativa. No universo das práticas educativas, sintetizados por Gohn (2010, p. 15), articular a educação com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território, é um sonho, uma utopia, mas também uma emergência e uma demanda da sociedade atual. Percebe-se, dessa forma, que a educação ambiental de forma interdisciplinar é bastante utilizada no âmbito da escola do campo, pois segue a determinação do currículo escolar no qual os conteúdos não são trabalhados de forma fragmentada e os(as) professores(as) desenvolvem atividades/aulas criativas e dinâmicas relacionadas à educação proposta, a fim de formar cidadãos(ãs) éticos(as) e capazes de tornarem-se multiplicadores(as) relacionados à preservação do ambiente e ao desenvolvimento rural sustentável.

Gohn (2010) recorda que a educação não se resume à educação escolar, realizada na escola propriamente dita. Por isso, a autora trabalha com um conceito amplo de educação

que envolve campos diferenciados, da educação formal, informal e não formal. Desse modo, tal reflexão de Gohn diferencia estes três conceitos:

Caracteriza a educação formal como aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas; e a educação informal como aquela na qual os indivíduos aprendem nas relações e relacionamentos intra e extrafamiliares (amigos, escolas, religião, clube, etc.). A informal incorpora valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimento herdado. Os indivíduos pertencem àqueles espaços segundo determinação de origem, raça/etnia, religião, etc. São valores que formam as culturas de pertencimentos nativos dos indivíduos. Contrariamente, a educação não formal não é nativa, ela é construída por escolhas ou sobre certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado. O aprendizado gerado e compartilhado na educação não formal não é espontâneo porque os processos que o produz têm intencionalidades e propostas (GOHN, 2010, p. 16).

Lima (2014) compreende que a prática pedagógica das escolas orientadas pelo MST trabalham tanto os aspectos de educação formal quanto os de uma educação informal, com a formação política e cultural, considerando sempre o(a) aluno(a) sujeito(a) de seu processo de aprendizagem. Sobre a produção do conhecimento na educação formal em escola vinculada ao Movimento, Caldart (2012) afirma: para o Movimento, estudo (no sentido de formação) não pode ser compreendido apenas como produção do conhecimento, embora até possa considerar que este seja um de seus principais componentes. Inclusive, a autora afirma que para dar conta das atividades delegadas pelo MST são necessários conhecimentos, habilidades, mas não só, às vezes o que mais entra em jogo é a postura diante da realidade, as convicções, os valores, os comportamentos, a místicas, o equilíbrio pessoal.

#### ***4.2.3 Educação ambiental e educação do campo realizadas na Escola do Campo***

Como a educação ambiental e educação do campo são realizadas na prática com os sujeitos sociais da Escola do Campo? Os(as) docentes apontam aulas práticas no campo experimental e abordar a agroecologia como tecnologia, as quais ocorrem em espaços produtivos da comunidade, tais como quintais produtivos, casas de farinha, sistemas agroflorestais, etc. A fala do(a) educador(a) a seguir apresenta algumas estratégias onde a relação teoria e prática é voltada para uma práxis transformadora:

“Aqui existem três componentes curriculares que merecem atenção: Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP), Projetos, Estudos e Pesquisa (PEP) e Práticas Sociais Comunitárias (PSC). Então essas são as disciplinas norteadoras. A OTTP trabalha o aspecto da sustentabilidade, do meio ambiente e do trabalho. A PEP vem no sentido do entendimento, da compreensão, do sujeito que o educando é ao meio ambiental e tendo essa educação do campo. E com isso nós temos várias práticas chamadas de campo experimental. Esse campo experimental é o centro, é o laboratório das pesquisas onde eles são os próprios sujeitos para estar trabalhando, percebendo quem são eles e como está sendo construída nesse ambiente mais propício como se fala em questões ambientais. Todos os alunos são protagonistas do trabalho. Eles observam e tem uma nova concepção do que é realmente a questão ambiental. E o que poderão fazer e o que estão fazendo nessas atividades” (PBD).

“Falando sobre educação ambiental e essa relação com educação do campo, utilizamos como estratégia de ensino, o que chamamos de fortalecimento da Reforma Agrária, que através do laboratório do campo experimental que chamamos de um espaço da Escola que na verdade é da comunidade para ações e atividades práticas ligadas à agroecologia. Fortalecendo tanto a questão da produção e da prática do ensino, como a relação com a natureza e com o meio ambiente” (PCH).

Figura 18 – Aula da disciplina de Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas.



Fonte: Acervo cedido pelo(a) professor(a) da disciplina de OTTP ao pesquisador (17/04/2019).

Percebe-se nos relatos apresentados que a aula prática no campo experimental é considerada por grande parcela dos(as) pesquisados(as) um caminho que aborde a interação entre a educação ambiental e a educação do campo, pois acreditam que o campo experimental é o local ideal para a ampliação das discussões dos diferentes temas relacionados à agroecologia.

“A educação do campo é executada no âmbito da componente curricular Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP) norteando-se pela relação teoria e prática, a qual se fundamenta na agroecologia. Desse modo, os estudantes refletem sobre temas diversos e executam no campo experimental da Escola técnicas de produção que contemplam os conhecimentos previamente refletidos. Além disso, destaca-se a culminância de ações práticas de cunho ambiental, as quais ocorrem em espaços produtivos da comunidade, tais como quintais produtivos, casas de farinha, sistemas agroflorestais, etc. Assim, contempla-se ao longo dos três anos do ensino médio, o estudo de temáticas concernentes a agroecologia e, por conseguinte os educandos executam e vivenciam ações ambientais de maneira holística”(PBD).

Na mesma linha de pensamento, os docentes PL e PCN afirmam:

“Assim, falando do currículo a disciplina de Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP) [...] é a que trabalha diretamente voltado ao ambiental. Temos a disciplina de Projetos, Estudos e Pesquisa (PEP) que inclui as porções da realidade e nós temos a disciplina das Práticas Sociais Comunitárias (PSC) que é outro componente curricular que também abrange mais essa parte. Em relação à disciplina de português já realizei alguns trabalhos no campo experimental para trabalhar mais essa parte ambiental. No ano passado trabalhamos a origem das palavras das plantas lá do campo experimental, aí incluímos o laboratório de informática e a biblioteca como espaço de pesquisa. A finalização desse trabalho foi em sala de aula com apresentação dos estudantes. Assim essa parte ambiental está mais relacionado à realidade da Escola do Campo dos estudantes e é nessa parte que é incluso as “inventário da realidade”<sup>101</sup> que são os temas que trabalhamos na realidade” (PL).

“A Escola do Campo tem como ponto forte três componentes curriculares que trabalham muito essa questão da conscientização do ambiente. Principalmente a Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP). Ela que é a base mais forte. As outras disciplinas que dão o apoio fazendo um elo para fortalecer. E é assim que é trabalhado na questão da agricultura, sem defensivos químicos e sem o veneno como é chamado aqui. A maneira certa de desmatar, respeitando a terra. Toda essa problemática é trazida para os alunos e hoje eles podem também refletir na casa de cada um” (PCN).

Como é sabido, o modelo de desenvolvimento agrário e agrícola predominante na agricultura brasileira e constantemente incentivado pelas instituições de pesquisa, empresas transnacionais, política brasileira é o agronegócio. Entretanto, esse modelo caracteriza-se por substituir os ecossistemas naturais por monocultivos dependentes de padrões tecnológicos (sementes, máquinas e agroquímicos). Dentre os diversos males provocados pelo agronegócio, além de erosão genética, ocasionam também: expulsão de populações tradicionais dos territórios, destruição de agroecossistemas diversificados, impactos sociais e ambientais negativos com risco de degradação em diversos territórios, dentre outros.

---

<sup>101</sup> O PPP da Escola Nazaré Flor (2016), entende o inventário da realidade como “um instrumento de pesquisa, de estudos permanentes da realidade, que busca identificar as fontes educativas do meio, a partir das quatro matrizes formativas (as lutas sociais, a cultura, o trabalho e a opressão). Tem a intencionalidade de realizar os planejamentos pedagógicos vinculando os objetivos formativos e de ensino das áreas do conhecimento, à vida e a realidade dos educandos” (PPP, 2006, p. 50). Nesse sentido, esse instrumento é fruto de um processo coletivo que envolve, educadores(as), educandos(as) e comunidades em que a Escola está inserida. Ver anexo D (inventário da realidade do ano 2019).

Nesse contexto, é necessária a superação do atual modelo de desenvolvimento agrário e agrícola. Para isso, alguns(mas) ambientalistas/pesquisadores(as) e os movimentos sociais de lutas que reivindicam Reforma Agrária defendem a agroecologia como alternativa ao modelo do agronegócio, modelo agrícola hegemônico hoje no Brasil, que tem como base técnico-científica a chamada Revolução Verde, que se disseminou amplamente no país a partir da segunda metade do século XX, transformando radicalmente as paisagens (MONTEIRO, 2012).

Assim, é grande o desafio que as Escolas do Campo apresentam para superar o projeto do capital. A atuação das Escolas do Campo aparece como caminho capaz de apresentar aos(às) seus/suas educandos(as) a historicidade do latifúndio predador que aumenta espetacularmente a concentração fundiária em nosso país. Apenas a mobilização massiva com a totalidade dos(as) camponeses(as) é a principal forma de resistir e reconstruir a autonomia e identidade política construídas pelas lutas sociais dessa categoria sociopolítica heterogênea. Assim, a tese ressalta que na Escola do Campo a agroecologia consiste em representar uma força interdisciplinar de superação radical perante o modelo de agronegócio imposta pelo capitalismo selvagem que cada vez mais se intensifica contra a Reforma Agrária.

A Escola do Campo deve trabalhar e desenvolver em seus alunos a necessidade de superar a estrutura de uma sociedade dominante e exploradora pela alienação, pelo consumo de um povo explorado. Daí a importância para uma educação que oriente esforços para que os(as) camponeses(as) enfrentem uma contradição oportuna e útil, ou seja, as possibilidades da transição do paradigma da agricultura tradicional à agricultura agroecológica.

De acordo com Barbosa (2018), o MST tem realizado um esforço nos últimos anos para debates do tema da educação em agroecologia, por entender que essa abordagem é importante para o processo de formação humana dos sujeitos. Dessarte, o relato dos(as) educadores(as) traz a necessidade do debate da agroecologia como uma nova matriz produtiva para o campo, em contraponto ao modelo defendido pelo capitalismo no campo que é o agronegócio, dos transgênicos, do latifúndio, dos agrotóxicos e da exportação:

“Na verdade não é trazendo nada diferente do modo de vida que os camponeses vivem no campo. Na verdade é contrapondo ao modelo de agricultura defendido pelo capitalismo, que tem como principal ferramenta a condição do uso de veneno, do transgênico, principal ao ataque ao meio ambiente, à exploração do meio de trabalho, e essa reação da apropriação dos bem de consumo, que entra principalmente a questão do acesso a terra e a exploração e expulsão do homem do campo, através desses grandes projetos que é o agronegócio. E aí a Escola do Campo com a educação do campo vem fortalecer essa formação dos sujeitos sociais do campo na questão do campesinato, trazendo principalmente a agroecologia como

tecnologia, como informação e formação e principalmente com a relação teoria e prática na questão da prática pedagógica do ensino” (PCH).

Caldart (2012, p. 21) ressalta que: “estamos em um momento histórico em que o ser humano aparece em perigo”, por isso, a sociedade necessita urgentemente realizar “algumas escolhas decisivas sobre como será o futuro da humanidade, de todos nós”. Assim, o capitalismo, para a autora, é definido como sistema social hegemônico no mundo, que “vem se mostrando cada vez mais desumanizador e cruel em sua lógica”. Destarte, a Escola do Campo tem como objetivo construir uma educação que afirma a identidade dos(as) educandos(as) considerando a realidade em que vivem e em suas experiências educativas, em prol da garantia de seus direitos e na perspectiva da formação voltada à emancipação humana.

#### **4.2.4 O fortalecimento da identidade e cultura camponesa**

De acordo com os(as) docentes, romper com políticas e paradigmas conservadores têm sido o grande objetivo da Pedagogia do Movimento na trajetória da Escola do Campo para fortalecer a identidade e cultura camponesa.

“Esse fortalecimento da identidade e da cultura primeiro é reconhecer o seu território. Que a gente tem como princípio o reconhecimento de uma defesa do campo e de Reforma Agrária, que seja principalmente reconhecendo esse projeto necessário para o campo brasileiro. Que a Escola venha para fortalecer essa referencia de defesa de território, pois são terras em áreas de conflitos, onde envolve grandes projetos de interesse do capital. Que a Escola venha fortalecer a identidade do campo”(PCH).

“Reforçando a sua identidade, sua pertença, a sua cultura, a defesa do seu território, e a gente reafirmar assim os princípios de formar homens e mulheres, um novo homem e uma nova mulher, que tenha inclusive a superação de vícios e desvios que comprometem as relações de convivência de superação de desigualdade, com a predominância do machismo e do preconceito. Que esse campo venha desmistificar essa relação antiga que o bom e o belo estar fora de seu lugar, estar inclusive na área urbana. Que o campo é o lugar do atraso, que essa superação estar muito ligada a necessidade da formação através da educação, e a educação do campo venha fortalecer essa identidade, esse gosto pela vida no campo. Não é formar a juventude somente camponesa, agricultora, pescadora, e que a diversas formações, seja fincada nas suas raízes, no seu modo de vida e na sua história”(PCH).

“O fortalecimento da identidade camponesa é trabalhado muito na Escola. Aí o componente que vem de encontro são as Práticas Sociais Comunitárias (PSC). Ela que é a base também. E essa disciplina também vai acompanhando. Ela sempre trás o resgate da identidade camponesa. Sempre passa para os estudantes que é possível sim estar no campo mas sonhar com algo maior também. Você pode buscar um conhecimento que pode ser aplicado na sua localidade. E a gente percebe que no início a Escola teve muita resistência. Tinha que trabalhar a terra, trabalhar a... essa

questão. Mas hoje em dia graças a Deus a gente vê que isso tá se rompendo. Tá quase cem por cento” (PCN).

Figura 19 – Semeando mudas no campo experimental da Escola Nazaré Flor.



Fonte: Acervo cedido pelo(a) professor(a) da disciplina de OTTP ao pesquisador (17/04/2019).

Depoimento similar é o do docente PCN:

“Os alunos estão habituados. Já viram que é interessante, que é importante essa questão de valorizar o local que eles cresceram e trazer melhorias. Através do conhecimento que eles vão obtendo, eles vão lutar pela melhoria da sua região. A Escola do Campo usa como estratégias educativas o componente extracurricular. Aqui existem vários métodos usados de se trabalhar essa questão com os alunos. São os tempos educativos, tem o tempo da mística, né? tem o tempo do trabalho, tem o próprio tempo do estudo e tem a pesquisa que trabalha essa questão. O tempo do trabalho é esse tempo extra sala de aula. Faz o mutirão, aí eles ajudam na horta na própria Escola. Tem um evento na Escola aí eles ajudam na própria escola, juntamente com os professores. Eles têm as responsabilidades deles. A própria mística. Qualquer evento da Escola os alunos organizam para efetivar esses eventos. Então isso aqui é importante” (PCN).

Como pode ser notada nas falas dos(as) educadores(as), existe compreensão da importância dada ao currículo da Escola do Campo enquanto produtor de cultura e identidade. Almeida (2015) considera que a partir da posse da terra, a organização do Assentamento se estabelece, as pessoas passam da condição de sem-terra a de assentados(as) e vai surgindo a construção da identidade deste grupo. É no interior de determinada cultura que são fortalecidas as subjetividades dos sujeitos e a identidade se constrói constantemente.

“A identidade e a cultura camponesa são os pontos estruturantes do currículo da Escola do Campo. Para tanto, a base curricular diversificada com as suas três componentes curriculares são essenciais para o referido processo educativo, uma vez que ambas possibilitam ações integrativas e interdisciplinares com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) capaz de garantir o desenvolvimento da identidade e da cultura camponesa” (PBD).

A participação dos(as) educandos(as) no desenvolvimento de diferentes ritos dentro das Escolas do Campo vinculado ao MST tem como foco o resgate da memória de diferentes territórios de lutas que são repletos de simbolismos e palco de superação e resistência por parte dos camponeses, além de recuperar a memória histórica e cultural, pois os(as) educandos(as) recontam a história constantemente, através de representações e encenações antes do início das atividades ou como intervenções. Sob essa perspectiva, PL menciona que a mística é considerada fundamental na Escola do Campo como parte da formação de seus sujeitos.

“A mística que teve na segunda-feira passada (referindo-se a 7 de maio de 2018) ela trabalhava de uma forma tão bem [...] que é perceptível que eles (educandos) entendam essa identificação, a identidade deles na escola, na zona rural e no local que estão, moram, isso na organicidade” (PL).

Maia (2008) esclarece que a mística é um dos instrumentos mais importantes na ação política e educativa do MST e é através dela que seus militantes, educadores e educandos, se sentem sujeitos. É um ritual e existem vários momentos organizativos em que vozes, corpos e mentes se unem com objetivo de realiza-la, no assentamento, acampamento, na escola, na marcha e na universidade. Ainda segundo a autora:

A mística é utilizada cotidianamente e entra em cena por meio de músicas, poesia, missas, Hino do Movimento dos Sem-Terra, e também por meio de bonés, fotos, calendários históricos e da bandeira, que simbolizam o projeto escolar articulado ao seu plano geral de sociedade (MAIA, 2008, p. 101 -102).

Como afirma Caldart (2012), a expressão organicidade indica o processo através do qual uma determinada ideia ou tomada de decisão consegue percorrer, de forma ágil e sincronizada, o conjunto das instâncias que constituem a organização, capaz de garantir a participação efetiva de todos na condução da luta em suas diversas dimensões. Para a autora, a organicidade é essencial para os camponeses, pois para o fortalecimento da identidade e cultura camponesa, as Escolas do Campo necessitam cultivar a memória, que é mais do que conhecer friamente o próprio passado.

Por isso, deve existir relação tão próxima entre memória e mística, que através da mística como um instrumento educativo os sujeitos celebram a sua própria memória.

“Nas práticas produtivas (citou o nome do(a) professor(a) da disciplina de OTTP) eles trabalham também diferentes projetos e desenvolvem alguns no campo experimental como a mandalla e o viveiro. Esses projetos não ficam só aqui na Escola, eles trabalham também nas comunidades do Assentamento, inclusive tem uma senhora lá no Maceió (uma das doze comunidade do Assentamento onde fica localizado a Escola do Campo Nazaré Flor) que eles têm uma horta na casa dela e sempre eles fazem esse trabalho lá e aqui, e a culminância é na Escola, inclusive vai ser agora sexta feira esse trabalho. Dessa forma, é trabalhado bem a prática da realidade dos(as) estudantes(as). Aí sim eles reconhecem a própria identidade e a importância dos produtos da terra” (PL).

A educação do campo considera como um dos seus princípios fundamentais as experiências sociais comunitárias. Frente a isso, a identidade com o mundo exterior a Escola, de forma contínua, torna-se necessária. Para tanto, as metodologias trabalhadas pelos(as) docentes na Escola Nazaré Flor propõem o resgate da cultura e o fortalecimento da identidade camponesa nas diversas formas de atividades externas ao espaço escolar: excursões, visitas, seminários, cursos, aula em campo<sup>102</sup>, dentre outras.

As aulas em campo, como atividade externa a Escola, estão voltadas para atender a população do campo, onde seu currículo é flexível, recriando a educação a partir da realidade camponesa. Por meio das observações em *lócus* corroborando com as matérias apresentadas nas redes sociais da Escola do Campo Nazaré Flor, em sua página de *facebook*, pode-se perceber que além da interação educador(a)-educando(a) em apreender observando os recursos ambientais locais, a aula em campo aparece como essencial para se potencializar os conteúdos escolares e os métodos de aprendizagem. Desse modo, a Escola do Campo faz uso dessa metodologia em seu entorno, em outras escolas do campo, em outras localidades rurais e nos centros urbanos, como importantes instrumentos para dinamizar a formação dos educandos, bem como desenvolver práxis de compreensão e conhecimento entre natureza e sociedade.

---

<sup>102</sup> Ver Oliveira e Assis (2009) no qual conceitua a aula em campo como uma atividade extrassala/extraescola que envolve, concomitantemente, conteúdos escolares, científicos (ou não) e sociais com a mobilidade espacial e realidade social. A aula em campo não é sinônimo de trabalho de campo, porém, a primeira só se torna possível de realização devido ao segundo, pois esta é uma etapa obrigatória do(s) professor(es) para que exista. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/298/29811383014.pdf>

Figura 20 – Aula em campo sobre pesca artesanal na praia de Apiques no Assentamento.



Fonte: *facebook* da Escola Nazaré Flor (20/04/2019).

Na imagem os(as) educandos(as) do 2º ano A estão em aula em campo da disciplina de Ciências Humanas sobre pesca artesanal na praia de Apiques do Assentamento Maceió em Itapipoca-CE. Em sua dissertação de mestrado realizada na comunidade Apiques, Cajado (2013) afirmou que a pesca artesanal e a agricultura familiar, além da importância produtiva, contribuem para a segurança e soberania alimentar, reprodução socioeconômica e manutenção da cultura e identidade das famílias rurais, sugerindo a multifuncionalidade destas atividades.

O relato do(a) PBD corrobora com Lima (2014) ao considerar que o(a) educador(a) exerce um papel importante na construção de uma educação diferenciada que atenda as necessidades da população do campo, podendo contribuir para o fortalecimento da luta pela Reforma Agrária. Assim, as aulas práticas vivenciadas na Escola do Campo apresentam-se como estratégia de relevância social, ambiental e econômica por oportunizar o diálogo teórico com diferentes fontes de saberes, com destaque aos saberes dos camponeses e dos docentes.

“Quando os alunos chegam ao campo experimental no primeiro ano, não tem essa identidade, eles querem fugir. Esse fugir é: Não, eu não vou pegar numa enxada. Eu não vou querer... Eu não vou plantar... Eu já faço isso na minha casa. Eu já estou fugindo. E realmente com o tempo, com os trabalhos diferenciados dos professores,

esse aluno percebe que não é simplesmente pegar numa enxada. Não é simplesmente ter que plantar um feijão. É muito mais do que isso. E quando você vê isso, com uns três anos eles vão aprender que realmente essa identidade que eles aprenderam, que eles perceberam é que estimulam eles falarem: eu sou realmente um camponês. Que realmente eu estou fortalecendo a minha cultura, a minha raiz. Sem deixar de ter realmente de ter uma perspectiva futura. Eu quero ser um médico. Mas um médico que entenda o cotidiano da vida no campo, um médico que saiba de sua função para sociedade. E o meu pontapé é dentro da cultura camponesa. Eu fiz parte e eu sou parte desse processo cultural. Dentro do campo e fora do campo” (PBD).

Lima (2014) destaca em seu estudo, que a escola é formada por um grupo diversificado que pode influenciar a permanência dos jovens:

Não podemos esquecer que a escola é formada por um grupo de profissionais, coordenador, diretor, secretários, faxineiras, vigias, entre outros, que também exercem funções importantes, como dá apoio pedagógico à prática docente, de modo, que possa proporcionar aos educandos e educadores um ambiente favorável à aprendizagem (LIMA, 2014, p. 17).

Desse modo, a escola do campo deve fortalecer cotidianamente a consistência histórica e sociocultural dos(as) seus/suas educandos(as), sensibilizando seus/suas alunos(as) a se mobilizarem e produzirem uma dinâmica socioambiental e cultural. Assim, seus profissionais devem sempre motivar a participação dos(as) jovens camponeses nas decisões e soluções acerca das situações-problema enfrentadas, tanto na escola quanto no dia a dia, contribuindo para a permanência escolar dos(as) jovens no Assentamento rural oriundo da Reforma Agrária.

#### ***4.2.5 Práticas educativas e a questão da sustentabilidade local na Escola do Campo***

Ao se inserir na Escola do Campo componentes curriculares diferenciados que materializem a proposta do tripé: práticas pedagógicas - bases sustentáveis - realidade local, eis que se tem o início da propulsão da sustentabilidade local através dos(as) educandos(as), inseridos no processo de ensino e aprendizagem (SOUSA, 2013, p. 32).

As práticas educativas desenvolvidas na Escola do Campo favorece a promoção da autonomia e da sustentabilidade. Estas práticas educativas foram citadas também pelos(as) educandos(as), o que mostra a permanência de práticas na Escola do Campo Nazaré Flor.

Figura 21 – Composteira do campo experimental da Escola Nazaré Flor.



Fonte: Rafael Soares de Souza Pitombeira (2017).

Destarte, as práticas educativas sustentáveis são aquelas que oportunizam aos sujeitos da Escola do Campo, benefícios econômicos, sociais, culturais, institucionais e ecológicos, conhecidos como os pilares da sustentabilidade, contribuindo com o desenvolvimento sustentável.

“As estratégias pedagógicas são justamente os projetos que são trabalhados na Escola do Campo e também fora dela, podemos citar os projetos: feira de ciências; própria prática da Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP); aulas em campo; participação nas jornadas pedagógicas; porções da comunidade e o componente curricular Projetos, Estudos e Pesquisa (PEP), onde cada turma trabalha seu projeto, por exemplo: a turma do 3º ano trabalha o tema agricultura camponesa” (PL).

“Estamos tentando construir um biodigestor para a produção do biogás. Só que ao invés de usar resto de alimento, esterco, a gente vai utilizar as algas marinhas, que tem em excesso aí na praia. A gente tá construindo. É algo novo. Não quer dizer que vai ser cem por cento, mas é a pesquisa. Desde o ano passado que a gente tá trabalhando, conseguimos produzir o gás só que não estava cem por cento. Não teve uma queima boa. Aí a gente viu que tinha uma mistura de gases nele e esse ano a gente vai fazer uma purificação desses gases. [...] A gente vai isolar o gás esse ano. Fazer a purificação e montar o nosso biodigestor. Esse é um projeto. Vamos continuar um projeto que já iniciou, já está em andamento, construir um extrator de óleos essenciais de plantas. Porém, como não tem equipamento na Escola a gente tá produzindo ele manual mesmo, artesanal. São os alunos que estão construindo, a gente tá só orientando. E daqui a duas semanas a gente vai começar a extrair o óleo lá do... da horta escolar. Em cima disso, dá pra fazer algumas pesquisas, algumas análises. Tudo isso vai ser apresentado na feira de ciências da escola, na feira regional” (PCN).

“Aulas práticas cotidianas no campo experimental da Escola e em espaços produtivos da comunidade, ações pedagógicas do laboratório de química e biologia. Eventos pontuais e anuais da Escola, tais como: feira de ciências, semana da agroecologia, festa da colheita, semana da integração” (PBD).

O(a) PBD aponta que as diferentes práticas educativas como metodologias são eficazes tanto por envolverem e motivarem os(as) alunos(as) nas atividades educativas, quanto por promoverem mudanças de valores e posturas em relação aos recursos ambientais do Assentamento.

“Ora, quando nós falamos em educação do campo ela não é simplesmente entre quatro paredes. Nós estamos trabalhando dentro da localidade. Nós vivenciamos todas as questões do assentamento e das comunidades circunvizinhas. E o que esses alunos estão aprendendo, eles vão executar. Eles vão executar nessas localidades. Sejam elas nos cultivos ou nos canteiros. É nos canteiros que eles aprendem. Aqui na Escola eles estão passando para os pais. E de uma forma correta eles falam: ‘Ora pai, desta forma não é certa. A queimada não é certa. Então vamos fazer diferente. Então é isso... Isso que é educação do campo. Assim que Escola juntamente com os professores e educandos, está praticando o protagonismo. Este protagonismo é o futuro que está unindo conhecimentos que vale a pena dizer: Fiz parte, sou parte da educação do campo. Eu sei realmente o que é a educação ambiental’”(PBD).

No relato destacado a seguir, o(a) educador(a) destacou a pedagogia do MST<sup>103</sup>, com a socialização de saberes de forma contextualizada, voltadas a realidade do cotidiano da vida camponesa e suas potencialidades produtivas na formação da consciência ambiental e sustentável. Neste sentido, verifica-se no relato do(a) professor(a) a emergência de um novo(a) educando(a) social e político(a):

“A pedagogia do MST é uma pedagogia que ela forma e transforma através dos seus métodos: da luta como matriz formadora, do trabalho como matriz que também transforma, da cultura. E essa Pedagogia do Movimento possibilita que as pessoas se tornem sujeitos dessa construção, não tem nada dado, nem nada pronto, não tem uma receita de bolo, que se diga que a nossa Escola e nosso projeto é dessa forma. Na verdade é uma construção coletiva, de um novo trajetória, de conquistas, retrocessos, desafios e avanços. E mas principalmente com esse tempo reais a gente sente muito mais os enfrentamentos propostos, descredibilizar essa proposta, de desvalorizar o ensino, e que é um movimento tenso, as estratégias do currículo, primeiro essa relação da organicidade, da forma de se organizar a Escola, da forma como movimento se organiza. Uma outra estratégia importante e essa relação teoria e prática com o campo, com a natureza, com as comunidades e com as famílias, essa relação também dos tempos pedagógicos”(PCH).

A Escola do Campo e as relações que os(as) jovens camponeses(as) mantêm com ela podem ser pensadas a partir de diversos ângulos. O que se observa no estudo é que Escola

---

<sup>103</sup> A respeito da Pedagogia do MST, ver Caldart, 1999.

do Campo Nazaré Flor é um lugar que preserva as memórias e fortalece a identidade camponesa. Sendo assim, compreende-se que a Escola do Campo não se restringe ao seu espaço físico e a escolarização, é um espaço de formação social e política, que concebe aos(as) seus/suas educandos(as) o compartilhamento de saberes intergeracionais para intensificar a produção dos conhecimentos contemporâneos. Portanto, a Escola é um projeto popular de desenvolvimento do campo ao mesmo tempo em que contribui para construção e afirmação de um espaço de luta e resistência.

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento, cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 14).

Neste sentido, estudos sobre a identidade em instituição escolar foi recentemente objeto de investigação de pensadores contemporâneos, entre eles destaca-se Stuart Hall e Pierre Bourdieu. No relato do PCH é possível perceber que as práticas educativas da Escola do Campo, sobre os patrimônios históricos e culturais do assentamento, inspiram e sensibilizam os(as) estudantes acerca da cultura e memória a serem preservados.

“A Escola não da conta de ser só apenas tempo aula, não existe. Temos o tempo da mística e o tempo da formatura. No tempo da mística, é o momento de celebrar, que traz presente o ânimo de ante do desafio, é a hora que nos encorajar a trazer a memória. É a hora também que descarta sensações que não nos favorecem, no sentido que é credito dessa luta que precisa ter, é a confiança em nos mesmo que precisa existir, é o que estar posto como os enfrentamentos é muito maior que nossas fragilidades humanas que precisam ser superadas, é caminhando junto que a gente supera. Então a mística e formatura são esses momentos que estar presente esse vivo, os gritos de ordem, é as referências que as turmas dão aos nomes que eles elegeram na sala, é a animação, é o tempo presente de reavivar as bandeiras, os símbolos, é um pouco isso”(PCH).

PCH descreve a formatura como instrumento importante na ação pedagógico e político da Escola do Campo. A formatura é estrategicamente utilizada pedagogicamente para que os estudantes resistam na luta pela Reforma Agrária. Como percebido a Escola do Campo além de buscar compreender melhor as novas demandas da geração que ela atende, ela precisa trabalhar a cultura camponesa e a memória dos que lutaram para as conquistas locais, para que os(as) educandos(as) não percam as dimensões históricas, identitárias e relacionais. O tempo místico trata de momento cultural popular emancipatório que proporciona fazer

memória as histórias das lutas camponesas com a finalidade de consolidar o movimento camponês.

Deste modo, percebe-se que a educação do campo, se posiciona na luta de classes, tendo como perspectiva em seus processos pedagógicos uma formação que possibilite garantir uma igualdade negada ao longo do tempo e de novas práticas de luta pela sobrevivência e pela autonomia política dos(as) camponeses(as). Vê-se, portanto, assim como Vendramini (2000), que a classe é, para os camponeses(as), a formação social que organiza o seu confronto com a ordem. Desse modo, só se pode falar em consciência na luta de classes, em política, a qual se forja nas lutas sociais, pela ação coletiva, implicando uma organização que seja a portadora de uma ideologia própria.

#### ***4.2.6 A participação da comunidade local na concepção dos(as) docentes***

O MST constitui-se, de acordo com Gohn (2013), como o mais famoso dentre os movimentos sociais populares rurais no Brasil. Neste sentido, “a força desse Movimento vem do contexto político, econômico ou sociocultural” (CALDART, 2012, p. 31). Destarte, a participação da comunidade no cotidiano das Escolas do Campo é uma conquista proporcionada pelo processo de luta pela terra, relacionada à capacidade de organização social, econômica, ambiental e política dos camponeses. Fica evidente que a capacidade de organização dos camponeses está relacionada com o trabalho coletivo na luta por educação, no respeito às individualidades e à forma de pensar e agir que sempre envolveu a mobilização da comunidade local.

Os conhecimentos trabalhados na Escola do Campo não são exclusivamente acadêmicos, a Escola é um espaço de enfrentar os conflitos e contradição na sociedade de classes, onde se intensifica a importância de viver em comunidade, a lutar pelos direitos, a identificar e enfrentar os exploradores, oportunistas e pelo modo de produção capitalista. A Escola do Campo deve ser composta também pelo engajamento das comunidades camponesas, das instituições parceiras, dos colaboradores em todos os setores – estado, prefeitura, assembleia legislativa, etc., como condição elementar para a constante busca da superação do sistema social vigente.

Figura 22 – Escola Nazaré Flor.



Fonte: Rafael Soares de Souza Pitombeira (2017).

Os(as) docentes buscam fazer análise de conjuntura, além de resgatar os saberes do homem/mulher do campo que, muitas vezes, são negados em escolas tradicionais. Nesse sentido, a ruptura com a concepção tradicional de organização do saber, baseado na fragmentação das disciplinas, memorização, e não articulação entre saberes, influencia numa compreensão distorcida da sociedade, olhando-a separadamente e não articulando suas origens, significados, repercussões, que impossibilitam a visão da totalidade, e a projeção de uma realidade diferente (SILVA, 2017). Deste modo, quando indagados sobre a participação da comunidade local na escola, os(as) docentes relataram:

“[...] a Escola do Campo oportuniza o estudo na sua comunidade, garantindo não apenas a estrutura do prédio e a educação no campo, mas uma educação do campo, que seja de fato voltada para realidade local, partindo do particular ao universal, que compreende o mundo como em sua totalidade” (PCH).

Pensar na Escola do Campo do Assentamento Maceió é pensar na articulação comunitária dos(as) camponeses(as) como sujeitos históricos e de luta e assim, protagonistas inerentes da luta pela educação do campo e por um projeto de sociedade que possibilite a emancipação dos(as) trabalhadores(as) rurais. De acordo com PPP da Escola Nazaré Flor (2019), a Escola do Campo precisa estar a serviço do povo camponês, concebida e gerida por

estes, pois para gestão democrática se concretizar é necessária a participação de todos os segmentos que compõem a Escola e a comunidade rural. Isso somente é possível com uma ampla participação da comunidade em sua gestão, inclusive pedagógica, num ambiente educativo democrático e com direção coletiva, assegurando a participação dos sujeitos em todas as decisões que envolvem a Escola do Campo os processos decisórios que orientam a vida dos camponeses.

“[...] É através da contextualização que temos como estratégia de ensino o inventário da realidade pautado nas questões da realidade específicas das comunidades e das problemáticas da realidade para relacionar os conteúdos programáticos. Relacionar à Base Nacional Comum Curricular, complementando com a base diversificada do currículo, a gente tem o componente de Projetos, Estudos e Pesquisa (PEP) dentro do componente do currículo do ensino médio, as Práticas Sociais Comunitárias (PSC), e a relação do trabalho, que chamamos de Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP), a Escola do Campo ela vem com essa referencia de reafirmar, de dizer que somos sujeitos do campo, transformadores e forjadores de um novo mundo, de uma sociedade que pelo menos, assim, reconheça o campo como lugar de sua origem, como o lugar que tem ciências, ensino que na verdade tem avanço tecnológico, mas a serviços das populações e a serviço do povo camponês” (PCH).

O inventário da realidade é uma forma dos(as) educandos(as) e educadores(as) que não são da comunidade se ambientem ao território e (re)conheçam como aconteceu o processo de luta pela terra, a fim de vivenciar, analisar e propor estratégias de intervenção que valorizem a identidade e cultura camponesa. Desse modo, é necessário planejar pedagogicamente ações coletivas, em busca de melhorias nas diferentes dimensões (social, econômico, ecológico, cultural, político, espacial) para agregar diálogos em suas aulas, trabalhando com diversificados conteúdos, que vão desde temas específicos de assentamento, acampamento, agricultura camponesa, agroecologia, eólicas até assuntos gerais, tais como questão agrária, gênero, violência, tecnologia, drogas e sexualidade ( ver Anexo D). Dessarte, o inventário da comunidade influência as relações sociedade-natureza, contribuindo para que os processos de ensino-aprendizagem sejam realmente educativos e voltados à vida camponesa.

Para Barbosa (2018), o inventário da realidade do território em que a Escola do Campo está inserida, é o mecanismo fundamental para a articulação dos saberes e para a efetiva participação da comunidade no processo educativo construído nas Escolas do Campo. Segundo o referido autor, o entendimento da agroecologia favorece a valorização do saber popular na produção do conhecimento e fortalecimento da identidade camponesa.

Nota-se, com base no planejamento da base diversificada e no inventário da realidade do ano letivo 2019, elencadas no Anexo C e D, o perfil multidimensional da Escola do Campo e das

atividades realizadas. Dessa maneira, pode-se concluir que essas ações, enquanto recursos didáticos, exigem-se dos discentes da Escola do Campo uma compreensão interdisciplinar e uma práxis crítica e participativa com inter-relações entre diferentes temas no processo de formação dos alunos.

Para fortalecer a democracia na escola, algumas ações são tomadas. A primeira destacada é que Escola do Campo apresenta-se como centro cultural do Assentamento onde os conhecimentos são valorizados a partir dos saberes e práticas tradicionais do cotidiano dos(as) educandos(as). Desse modo, os(as) educadores(as) compreendem que um processo altamente educativo é valorizar a participação dos(as) alunos(as) e da comunidade, para que a interação positiva entre a comunidade escolar e desta com a comunidade em seu entorno contribua para a sociabilidade, os afetos, a reciprocidade, a espiritualidade, a sororidade e as redes de solidariedade que brotam espontaneamente nas comunidades rurais, em especiais nas áreas de Reforma Agrária.

A segunda ação é a Assembleia Escolar, onde participa diversos atores envolvidos na comunidade por meio de mecanismos que primam pela cultura da tolerância e do diálogo. Eis o registro da assembleia anual junto à comunidade escolar que aconteceu no dia 19 de dezembro de 2019 na Escola do Campo.

Figura 23 – Assembleia anual de 2019 na Escola Nazaré Flor.



Fonte: *facebook* da Escola Nazaré Flor (21/12/2019).

## Segundo relatos apresentados no Blog da Escola do Campo Nazaré Flor:

A Escola Nazaré Flor realizou sua última assembleia do ano com a Comunidade Escolar no último dia 19 de dezembro, com a presença de mais de 250 pais e mestres, responsáveis por nossos 520 educandos que fazem parte da nossa Escola. Na ocasião, esteve presente a Coordenadoria Regional de Educação (CREDE) 2, órgão da SEDUC, responsável pelo acompanhamento das mais de 45 escolas estaduais, espalhadas nos 16 municípios no Território dos Vales do Curu e Aracatiaçu [...]. O Diretor Flávio Barbosa, cumprimentou a todos, saudou de modo especial os pais e mestres da Escola, e fez destaque as ações realizada pela Escola, enfatizando os trabalhos acadêmicos desenvolvido pelos educandos no decorrer do ano, e que ali na Escola estavam expostos, para conhecimento dos pais, saber o que os filhos estavam conseguindo fazer, e desenvolvendo seus aprendizagens. O Diretor destacou, o trabalho que vem sendo realizado na Escola, com foco na aprendizagem dos educandos, o esforço coletivo dispensado por funcionários, educadores e gestão, para servir bem a comunidade escolar, com amor e dedicação à educação dos filhos de nossos pais, que quando para muitos dos ali presentes, estavam tendo a honra de ter o seu primeiro filho, conseguindo o Ensino Médio, sendo que eles não havia conquistado esse feito na sua juventude, em função do trabalho, e das dificuldades por falta de Escola no Campo. Segundo o diretor, hoje no ano de 2019, a "Escola cumpri sua missão gratulando 130 jovens que estão concluindo o Ensino Médio, alguns, tendo recentemente passado para segunda fase do vestibular da UECE 2020.1, e que vive a expectativa do sonho da conquista do acesso ao Ensino Superior na Universidade Pública" (*BLOGSPOT*, 2019).<sup>104</sup>

No PPP da Escola do Campo Nazaré Flor (2019), consta que a elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola foi coletiva com a participação de toda comunidade escolar. Este documento apresenta que a assembleia geral da escola é a instância máxima da comunidade escolar. Segundo o PPP:

Após debates nos núcleos de base, coletivos e colegiado, as propostas e encaminhamentos são aprovados em assembleia geral com a participação de todos e todas envolvidas no processo educativo e encaminhados para a realização nos núcleos e nas demais instâncias da Escola. A assembleia geral realiza-se bimestralmente, ou quando necessário for para encaminhamentos da Escola (ESCOLA NAZARÉ FLOR, PPP, 2019, p. 34).

Os relatos dos docentes defendem a ideia de que a escola e a comunidade devem inter-relacionar-se para que ambas progridam continuamente, propiciando, deste modo, um melhor desenvolvimento, respeitando os conhecimentos prévios e a cidadania daquela população. Grande parte das famílias que residem próximo a Escola do Campo retiram seu sustento da agricultura. Diante dessa realidade, a escola busca realizar uma educação voltada para essa comunidade. Para tentar explicar a relação da comunidade com a escola local, podemos citar a merenda escolar, quando o(a) professor(a) diz:

“Para a alimentação dos estudantes, boa parte da alimentação vem da comunidade. pra escola para os próprios estudantes, no tempo integral o lanche da manhã

<sup>104</sup> Ver blog da Escola do Campo. Disponível em: <https://eemnazareflor.blogspot.com>. Acesso em: 14 jan. 2020.

Geralmente tem tapioca, bolo de batata, bolo de macaxeira e suco. É a comunidade que faz, são as pessoas da comunidade. No almoço a verdura, os legumes, alguns alimentos vêm da própria comunidade [...]. Eles vêm deixar aqui todo dia, porém eu não sei como acontece o pagamento” (PL).

Alencar (2018) destaca que a Escola do Campo é vista como uma grande conquista para aquela região, pois cumpre um papel preponderante, primeiro ao preencher uma carência daquela região por uma escola de nível médio, vinculado ao poder estadual e com toda uma estrutura para um ensino de qualidade. Por outro lado, representa também a vinda de uma proposta sistemática e duradoura de educação do campo para o assentamento, vinculada ao MST. Destarte, o autor ressalta que a Escola do campo Nazaré Flor é uma conquista das comunidades do assentamento.

Deste modo, a Escola do Campo deve representar mais que avanços e transformação, mas sim a possibilidade do acesso aos mais diversos e variados conhecimentos construídos ao longo das gerações com base na difusão de tecnologias para práticas agrícolas sustentáveis. Assim, é necessária uma gestão democrática que seja orientada pelo Projeto Político Pedagógico e inclua a auto-organização dos(as) educandos(as) para sua participação efetiva nos processos de gestão escolar e mantenha vínculo orgânico da escola com as comunidades do campo e suas organizações. Diante dos relatos podemos dizer que a Escola do Campo tem participação da comunidade.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola do Campo compreende um importante espaço de fortalecimento da luta camponesa, socialmente elaborada e compartilhada, que tem como objetivo central construir uma educação que afirma a identidade e protagonismo dos(as) educandos(as), considerando a realidade em que vivem e em suas experiências educativas, em prol da garantia de seus direitos e na perspectiva da formação contra-hegemônico voltada à emancipação humana.

Deste modo, a partir dos resultados desta pesquisa, pôde-se concluir que a Escola do Campo proporciona aos(às) educandos(as) um maior reconhecimento da realidade camponesa, contribuindo para o sentimento de pertencimento e estimulando o desejo de permanecer no Assentamento, bem como fortalecendo o afeto ao território, melhorando a vida pessoal e seus objetivos de vida.

Os resultados provam que a Escola do Campo apresenta em sua proposta uma formação que trabalhe com os(as) educandos(as) a partir da sua realidade, em que seu processo de formação dialoga com seus saberes, visibilizando seus valores, culturas, memória e identidade, contribuindo para que os(as) educandos(as), filhos de agricultores, permaneçam no campo ou fortaleçam suas raízes com o meio rural.

A metodologia utilizada no presente estudo permitiu compreender as facilidades e desafios para se trabalhar a educação ambiental de forma interdisciplinar. Percebe-se que a Escola do campo é uma instituição politizadora que discute tanto os problemas educacionais, como os sociais, econômicos, institucionais e ambientais, exercitando uma sociedade com uma consciência crítica, cotidianamente, integrando teorias e práticas pedagógicas. Assim, com os resultados obtidos, pode-se concluir que a educação ambiental está sendo desenvolvida de forma interdisciplinar.

Os(as) educadores(as) relataram que o tempo de planejamento é insuficiente para discussão dos temas interdisciplinares. Outra limitação destacada pelos(as) educadores(as) no presente estudo foi que, desde a graduação, sentem dificuldades no que diz respeito à formação interdisciplinar que contemple a educação ambiental. Entretanto, pode-se afirmar que as limitações não inviabilizaram a inserção da educação ambiental escolar. Dentre os fatores que têm contribuído, sobressaem-se o contexto no qual a Escola do Campo está inserida, a proposta pedagógica da própria Escola, bem como a afinidade com a temática devido ao envolvimento cotidiano dos(as) discentes e docentes no exercício da práxis.

Através do estudo, foi identificado o consenso que os(as) docentes demonstraram sobre o conceito de interdisciplinaridade, referindo-se a interação entre as diferentes

disciplinas, que vão ao encontro dos conceitos defendidos pelos maiores disseminadores da interdisciplinaridade no Brasil, que são Ivani Fazenda e Hilton Japiassu.

A Educação Ambiental valorizando a interdisciplinaridade é inserida pelos(as) próprios(as) docentes. Portanto, fica o desafio que as escolas do campo têm em instigar constantemente sua comunidade escolar através de formação e capacitação, para sempre assumirem atitudes interdisciplinares, para que possam ter uma visão totalizada, para que o trabalho educacional faça-se de forma mais significativa e produtiva.

No decorrer do estudo constatou-se que a Escola do Campo tem possibilitado melhoria nas condições de vida dos(as) educandos(as), proporcionando conhecimentos alternativos de sustentabilidade, cooperação e emancipação, já que faz parte do processo de formação humana. Um dos principais pilares da Escola do Campo Nazaré Flor é a difusão da agroecologia, que tem como lógica outra relação do homem com a natureza, que busca tornar os(as) educandos(as) multiplicadores(as), que respeitem os recursos naturais como patrimônio do povo.

Ademais, a utilização do campo experimental apresenta-se como uma estratégia de ensino que permite a socialização do conhecimento, a integração, à reflexão, a interação da educação ambiental e a educação do campo, bem como a articulação entre Escola e comunidade e o trabalho docente como práxis educativa e social. Diante disso, percebe-se que a aula prática, no campo experimental, é uma práxis onde ocorre interação entre a educação ambiental e a educação do campo, pois, o campo experimental é o local ideal para a ampliação das discussões dos diferentes temas relacionado à agroecologia.

A influência do movimento de educação popular defendida por Freire na proposta educacional pode ser observada na práxis da educação ambiental e educação do campo realizada na Escola do Campo Nazaré Flor. De acordo com relato dos docentes, romper com políticas e paradigmas conservadores têm sido o grande objetivo da Pedagogia do Movimento na trajetória da Escola do Campo, para fortalecer a identidade e cultura camponesa. Assim, os conhecimentos trabalhados além de acadêmicos também enaltecem os saberes intergeracionais, bem como, deve-se resgatar e valorizar os saberes do homem/mulher do campo que, muitas vezes, são invisíveis em escolas conteudistas.

O presente estudo também apresenta uma análise em nível local de dissertações de diferentes áreas do conhecimento, que tiveram como *lócus* de investigação, o Assentamento Maceió. Para isso, evidenciou o que está sendo produzido e publicado referente ao Assentamento, utilizando como meio, a análise de dissertações encontradas no banco de BDTD. Os resultados obtidos remetem ao trabalho realizado por Monteiro (2018), que

destaca como elementos essenciais para a obtenção de sustentabilidade: a diversificação nos sistemas produtivos; a baixa dependência de insumos externos prejudiciais ao ambiente e à saúde humana; a preocupação com o meio ambiente, utilizando principalmente a agroecologia como estratégia de sustentabilidade para as atividades rurais.

Outro trabalho relevante foi o de Alencar (2018), que aponta como contribuições na organização do Assentamento a: formação da juventude; maior preocupação com a vida no campo; maior engajamento político, que acaba se refletindo também nas famílias como um todo, no que se refere a organização do Assentamento. Já Barbosa (2018) destaca a agroecologia como instrumento de luta e produção de conhecimentos, sendo a Escola do Campo, para o MST, um espaço de aprendizado e formação permanente da juventude em defesa do território camponês e da superação da fragmentação do conhecimento.

Assim, pode-se afirmar que na Escola do Campo a agroecologia apresenta-se como um instrumento de superação perante o modelo de agronegócio imposto pelo capital. Daí a importância dos alunos enfrentarem a contradição do real com o ideal, ou seja, as possibilidades da superação do paradigma da agricultura tradicional a agricultura agroecológica.

Diante disso, concluiu-se que a Escola do Campo Nazaré Flor é um importante laboratório para investigar as ações relacionadas à educação ambiental e educação do campo. Portanto, diante do exposto, os diferentes recursos didáticos desenvolvidos na Escola do Campo e apresentados pelos sujeitos sociais são essenciais para consolidar os princípios da educação do campo, com ênfase nos cenários curriculares interligados às atividades produtivas locais, tanto intensificando a construção da identidade e cultura camponesa, quanto relacionando às práticas educativas a questão da sustentabilidade local.

Perante o exposto, constata-se que o inventário da realidade se destaca como instrumento educativo, pois oportuniza (re)conhecer o processo de luta pela terra influenciando as relações sociedade-natureza, contribuindo, desse modo, para que os processos de ensino-aprendizagem sejam realmente educativos e voltados à vida camponesa e a permanência no campo. Nesse sentido, torna-se um mecanismo fundamental para a articulação dos saberes e para a efetiva participação da comunidade no processo educativo.

O trabalho permite ainda apontar que a Escola do Campo de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor) promove uma educação emancipatória frente ao sistema capitalista que está posto em nossa sociedade. Assim, os resultados deste estudo apresentam uma importante contribuição para ressaltar a visibilidade da Escola do Campo como espaço

formativo de sensibilização e organização, bem como identificar as fragilidades, que necessitam ser trabalhadas.

Nesse contexto, apresenta-se aqui, uma contribuição na área de educação ambiental e educação do campo no Estado do Ceará, para a consolidação das reivindicações propostas pela comunidade escolar das áreas rurais, especificamente relacionada com a educação do campo, tendo a Escola do Campo como resultado de um estudo que poderá servir de base para a busca de melhorias e para construções de novas escolas do campo no Ceará, bem como para o desenvolvimento de outros estudos que possam vir a ser realizados.

## REFERÊNCIAS

- ABRANTES, K. K. J. **Agroecologia e gênero: experiências em quintais produtivos nas comunidades Sítio Coqueiro e Barra do Córrego – No assentamento Maceió/ Itapipoca-CE.** 2012. 153 f. Relatório de Estágio Supervisionado (Graduação em Economia Doméstica) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.
- ABRANTES, K. K. J. **Caminhos estratégicos para o desenvolvimento rural sustentável: uma análise da dinâmica sociotécnica dos quintais produtivos.** 2015. 113 f. Dissertação (Mestrado em Economia Rural) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- AIRES, K. S. **Avaliação da política de previdência social na perspectiva do acesso das trabalhadoras rurais: estudo de caso da comunidade Bom Jesus, Assentamento Maceió – Itapipoca-Ce.** 2013. 187 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- ALENCAR, B. M. **Educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST e Organização Social: o caso do Assentamento Maceió, Itapipoca (CE).** 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.
- ALENCAR, F. A. G. **Segredos íntimos: A gestão dos assentamentos de Reforma Agrária.** - Fortaleza: EUFC, 2000.
- ALENCAR, F. A. G. **Uma geografia das políticas fundiárias no estado do Ceará.** 2005. 297 p. Tese (Doutorado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais e Filosofia, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2005.
- ALENTEJANO, P. Estrutura fundiária. In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 355- 360.
- ALMEIDA, R. R. **Práticas lúdicas: linha de transmissão intergeracional da cultura comunitária do Assentamento Recreio.** 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- ANDRADE, K. M. A. Basto. **Educação Ambiental: A formação continuada do professor.** Jundiá, Paco Editora: 2012. 184p.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C (Orgs.). **Por uma educação do campo.** 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.
- BARBOSA, F. F. P. **Educação do campo e agroecologia: produção de saberes nas Escolas do Campo Maria Nazaré de Sousa e Iraci Salete Strozak.** 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado em Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável) – Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável, Universidade Federal da Fronteira Sul, Laranjeiras do Sul, Paraná, 2018.

BATISTA, M. S. X. **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo**: pesquisa e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. 374p.

BERGAMASCO, S.; NORDER, L. C. **O que são assentamentos rurais?** São Paulo: Brasiliense, 1996.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRANCO, A. F. V. C.; LINARD, Z. Ú. S. A.; SOUSA, A. C. B. Educação para o desenvolvimento sustentável e educação ambiental. **Conexões-Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 1, p. 25-31, 2011. Disponível em: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1069>. Acesso em: 15 jun. 2018.

IBGE. Indicadores de desenvolvimento sustentável: Brasil 2015 / IBGE, Coordenação de Recursos Naturais e Estudos Ambientais [e] Coordenação de Geografia. – Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 de outubro de 1988.

BRASIL, Lei 8.069/1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 13 julho de 1990.

BRASIL a, **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos: temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL b, **Parâmetros curriculares nacionais**: meio ambiente. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 76p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.433, de 8 de janeiro de 1997. **Lei das Águas**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 1997, p. 470. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL, Lei Nº 4.074, de 4 de janeiro de 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/d4074.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4074.htm). Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Plano Nacional de Resíduos Sólidos: diagnóstico dos resíduos urbanos, agrosilvopastoris e a questão dos catadores. Comunicados do Ipea, n. 145, IPEA, abr/2012. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.2, de 15 de junho de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 jun. 2012

BRASIL. **proNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental**. Ministério do Meio Ambiente, Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental, Ministério do Meio

Ambiente. 4. ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2014. 112p. Disponível em: <http://www.mma.gov.br> . Acesso em: 14 out. 2008.

BRASIL DE FATO (2019a). Editorial: Veneno na mesa, Curitiba - PR , 29 de agosto 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/08/29/venda-de-agrotoxicos-altamente-perigosos-e-mais-intensa-em-paises-pobres-diz-estudo>. Acesso em: 18 dez. 2019.

BRASIL DE FATO (2019b). Editorial: Pesticidas. São Paulo – SP, 6 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/08/06/agrotoxicos-44-dos-principios-ativos-liberados-no-brasil-sao-proibidos-na-europa> . Acesso em: 18 dez. 2019.

BRUMER, A.; ANJOS, G. Relações de gênero em assentamentos: a noção de empoderamento em questão. In: LOPES, A.; BUTTO, A. (Orgs.). **Mulheres na Reforma Agrária, a experiência recente no Brasil**, p. 219-240, 2008.

CAJADO, D. M. **Da pesca artesanal à agricultura familiar**: a multifuncionalidade a partir da unidade de produção familiar. Estudo de Caso. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Economia Rural) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

CALDART, R. S. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. Estudos Avançados, v. 15, n. 43, p. 207-224, 2001.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. v. 1. 276p.

CALDART, R. S. **Movimento Sem Terra**: lições de Pedagogia. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp. 50-59, Jan/Jun, 2003.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M.C.; JESUS, S.M.S.A. **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma educação do campo”, 2004, p. 13-52.

CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>. Acesso em: 11 out. 2019.

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

CALDART, R. S.; ALENTEJANO, P. (Orgs.). **MST, Universidade e Pesquisa**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014. v.1. 264p.

CALDART, R. S.; KOLLING, E. J. **Educação no MST memória**: documentos (1987 – 2015). São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CAMURÇA, A. M. **Mulheres e agroecologia**: possibilidades para a sustentabilidade local da comunidade Bom Jesus, Assentamento Maceió, Itapipoca-CE. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

CEARÁ. Secretaria de Educação. Educação do Campo – Ações e Programas. Fortaleza: SEDUC, 2018. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-do-campo/>. Acesso: 12 set. 2019.

CHAVES, L. O. **Terra quilombola de Nazaré**: organização social e espacial, município de Itapipoca – Ceará. 2013. 197 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

COSTA, A. S. **Ludicidade, estética e formação em contexto**: as implicações de uma proposta formativa ludo-estética contextualizada na prática de educadoras infantis. 2017. 241 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

COSTA, C.A.S.; LOUREIRO, C. F. B. Interdisciplinaridade e educação ambiental crítica: questões epistemológicas a partir do materialismo histórico-dialético. **Ciencia & Educação**, v. 21, n. 3, p. 693-708, 2015.

COSTA, M. I. E. *et al.* (Orgs.). **Tecnologias de produção, cooperação e agroindústria**. Rio de Janeiro: Bonecker Editora, 2017. 286 p

CUNHA, P. R. O novo governo e a Amazônia: desproteção ambiental e privatização de terras públicas. **Confins. Revue franco-brésilienne de géographie/Revista franco-brasileira de geografia**, n. 501, 2019. Disponível em: <https://journals.openedition.org/confins/21149>. Acesso em: 24 out. 2019.

DAMASCENO, C. do S. **Contribuições e desafios da Escola do Campo Francisco Araújo Barros para construção do projeto de agricultura camponesa do MST- Ceará**. 2015. 191 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Agrária, Florianópolis, 2015.

DIAS, G.F. **Iniciação à temática ambiental**. São Paulo: Global, 2002.

DIAS, G.F. **Educação Ambiental**: princípios e práticas. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

ESMERALDO, G. G. S. L. **O MST sob o signo de uma economia subjetiva**: o assentamento José Lourenço. 2004. 285 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, 2004.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**. Campinas: Papirus, 1999.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, B. M. **Contribuição ao estudo do Campesinato Brasileiro** – Formação e Territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (1979-1999). Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERNANDES, B. M. **MST: formação e territorialização em São Paulo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

FERNANDES, B. M. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista NERA**, ano 8, n. 6. Jan/Jun, 2005.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2011.

FERNANDES, I. L. C. **Educação do campo para as ciências agrárias: avaliação do Programa Residência Agrária-Ceará**. 2013. 257 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

FERREIRA, Aurélio Buarque. Dicionário Aurélio. *In*. **Dicionário do Aurélio** [Online] Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com>. Acesso em: 29 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 30. ed. 2007.

GASPARETO, S. A. K. **A construção de saberes no movimento de mulheres camponesas: uma análise a partir do programa de sementes crioulas no Oeste de Santa Catarina-Brasil**. 2017. 242f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2017.

GATTI, B. A. **Grupo focal nas pesquisas em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOHN, M. G. **Os sem-terra, ONGs e cidadania**. São Paulo: Cortez, 1997.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. Cortez, 2010.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 143 p.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

GOMES, D. S. **Tecendo a Renda na Construção de um Território Sustentável: Estudo de Caso das Mulheres Rendeiras do Assentamento Maceió – Itapipoca-CE**. 2014. 220 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

GUIMARÃES, M. **Dimensão ambiental na educação**. Campinas: Papyrus, 1995.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Papyrus Editora, 2004.

HADDAD, S. Direito à educação. In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 217 - 224.

HOLANDA, L. R. **Dos fios da memória à teia das palavras: papéis femininos a partir da luta pela terra no Assentamento Maceió em Itapipoca-CE (1972-1985)**. 2018. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História e Letras, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

INCRA. **Assentamento de trabalhadores rurais**. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/tree/info/file/11934>. Acesso em: 28 out. 2019.

IBGE. Indicadores de desenvolvimento sustentável: Brasil 2015 / IBGE, Coordenação de Recursos Naturais e Estudos Ambientais e Coordenação de Geografia. – Rio de Janeiro: IBGE, 2015.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2019.

INEP. Censo Escolar 2018. Brasília, DF. Ministério da Educação. 2018. Disponível em: [http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior\\_2015/](http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2015/). Acesso em: 20 abr. 2019.

IPECE. **Perfil Básico do Município de Itapipoca**. Ceará, 2017. Disponível em: [https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/09/Itapipoca\\_2017.pdf](https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2018/09/Itapipoca_2017.pdf). Acesso em: 05 maio 2019.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. São Paulo: Imago, 1976.

JAPIASSU, H. **O sonho transdisciplinar e as razões da filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2013. 277p.

LEFF, E. **Ecologia, capital e cultura**: racionalidade ambiental, democracia participativa e desenvolvimento sustentável. Blumenau: Edifurb, 2000.

LEITE, S. P. Assentamento rural. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 110 - 114.

LIMA, N. L. G. **A educação de jovens e adultos do campo e a permanência escolar**: o caso do Assentamento 25 de Maio, Madalena, Ceará. . 2014. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

MAGALHÃES, S. M. F. **A educação do campo no fortalecimento do campesinato**: da ação dos sujeitos coletivos à construção de uma escola de formação. 2015. 157 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Programa de Pós-graduação em Geografia, Fortaleza, 2017.

MAIA, L. A. **Mística, Educação e Resistência no Movimento dos Sem-Terra – MST**. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

MAINGAIN, A.; DUFOUR, B. **Abordagens Didáticas da Interdisciplinaridade**. Lisboa: I. Piaget, 2002.

MARX, K. H.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista (1848)**. Trad. Sueli Cassa. Porto Alegre: Coleção L&PM POCKET, v. 227, 2001. 132p.

McCABE, M. A. (Org.). **A nossa Luta foi sagrada**: o povo do assentamento Maceió conta a história da sua luta pela terra. Fortaleza: Instituto Terramar, 2015.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em educação do campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 468 - 474.

MONTEIRO, D. Agroecossistemas. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 67 - 73.

MONTEIRO. P. M. **Sustentabilidade em comunidades rurais**: um estudo do assentamento Maceió, Itapipoca-CE. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MORAIS, T. C. A de. **Análise da percepção ambiental na comunidade Apiques (Itapipoca-CE)**: Um enfoque de gênero. 2012. 101 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Setor de Educação/CE. II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária- Textos para estudo e debate. Boletim da Educação n.º 12. São Paulo, 2004.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA.. Dossiê MST ESCOLA: documentos e estudos, 1990-2001. São Paulo: Editora Expressão Popular, Setor de Educação do MST/Itterra, 2005. Disponível em:

[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(13\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(13).pdf). Acesso em: 28 nov. 2018.

PADUA, S. M.; SÁ, L. M. O papel da educação ambiental nas mudanças paradigmáticas da atualidade. **Revista Paranaense de Desenvolvimento - RPD**, n. 102, p. 71-83, 2002.

Disponível em:

<http://www.ipardes.gov.br/ojs/index.php/revistaparanaense/article/view/212/174>. Acesso em: 30 jul. 2018.

PETERSEN, P. Agriculturas alternativas. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 42 - 48.

PIMENTEL, L. **Luiz Gonzaga**. São Paulo: Moderna, 2007.

PITOMBEIRA, R. S. S. **Estudo da sustentabilidade do Assentamento Recreio, Quixeramobim - CE**. 2014. 110 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração de saberes. **Liinc. em Revista**, v.1, n.1, março 2005, p. 03-15. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778>. Acesso em 10 jun. 2018.

PRIMAVESI, A. **Manejo ecológico do solo: A agricultura em regiões tropicais**. São Paulo: Nobel, 2002.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: **Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor)**. Assentamento Maceió, Itapipoca - Ceará, 2016.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: **Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor)**. Assentamento Maceió, Itapipoca - Ceará, 2019.

REINA, E. *et al.* Tecnologia apropriada: instrumento de desenvolvimento da agricultura familiar e de comunidades rurais. *In*: ABREU, Y.V. *et al.* **Energia, Economia, Rotas Tecnológicas: Textos Selecionados**. Palmas: Eumed, 2010. 330 p. Disponível em: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010e/827/indice.htm>. Acesso: 14 set. 2017.

RIGOTTO, R. M.; ROSA, I. F. Agrotóxico. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 88 - 96.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 456p.

RODRIGUES, M. F. F. Terra coletiva, terra comunitária: realidade ou mistificação?. In: **Revista Geosp**, n. 23, 1998, p. 17-27. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778>. Acesso em: 19 out. 2019.

RODRÍGUEZ, M.; SILVA, E. V. **Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável: Problemáticas, Tendências e Desafios**. 4. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2016.

RUPEA. Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis. Documentos técnicos: **Mapeamento da Educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior**: elementos para políticas públicas. Série Documentos Técnicos, nº 12. Brasília: RUPEA / MEC, 2007. 34 p.

SÁ, L. M.; MOLINA, M. C. Escola do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 326 – 332.

SALES, C. M. V. **Criações coletivas da juventude no campo político um olhar sobre os assentamentos Rurais do MST**. 2006. 294p. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2006

SAMPIERI, R. COLLADO, C. F. LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed, São Paulo: McGraw Hill, 2006.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, 2002.

SEGUNDO, M. **O banco mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica do Brasil**: O Fundef no centro do debate. 2005. 234 f, Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

SILVA, E.V.; RABELO, F B.; RODRIGUEZ, J. M. M (Orgs.). **Educação Ambiental e Indígena**: caminhos da extensão universitária na gestão de comunidades tradicionais. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SILVA, E. V da; RODRIGUEZ, J. M. M. Extensão Universitária: Meio Ambiente, Cultura, Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável. In: SILVA, E.V.; RABELO, F B.; RODRIGUEZ, J. M. M (Orgs.). **Educação Ambiental e Indígena**: caminhos da extensão universitária na gestão de comunidades tradicionais. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p. 11 - 35.

SILVA, M.C. L. **Caminhos da interdisciplinaridade**: da formação por área de conhecimento à prática educativa de egressos da licenciatura em educação do campo Procampo/IFPA, Campus de Castanhal, PA. 2017. 315f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

SILVA, P. R. S. **Trabalho e educação do campo**: o MST e as escolas de ensino médio dos Assentamentos de Reforma Agrária do Ceará. 2016. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

SOARES, J. L. J. **Economia criativa como estratégia de convivência com o semiárido cearense: o caso do artesanato renda de bilro**. 2013. 93 p. Dissertação (Mestrado em Economia Rural) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SOUSA, A. S. H. **Assentamento Antônio Conselheiro/CE: um olhar sobre suas relações sócio-espaciais**. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

SOUSA, N. R de. **Educação do campo, currículo e o fortalecimento das atividades produtivas locais: o caso da Escola Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor) do Assentamento Maceió, Itapipoca – Ceará**. 2013. Monografia (Graduação em Agronomia) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

STÉDILE, J. P. Reforma Agrária. *In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 641 - 646.

STÉDILE, J. P. (Org.) **A Questão Agrária no Brasil**. O debate tradicional 1500-1960. São Paulo: Expressão popular, 2005.

TÁVORA, M. A. **Impacto sócioambiental do lançamento de percolado e esgoto nos recursos hídricos: o caso da lagoa do Borzeguim, Itapipoca–Ce**. 2010. 115 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

TOZONI-REIS, M. F. C.; CAMPOS, L. M. L. A formação de professores para a educação ambiental escolar. **Revista UNIMEP**. v. 22, n. 2, p. 13-33, Ed. Rspecial. 2015. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2767>. Acesso em: 26 jun. 2018.

VENDRAMINI, C. R. **Terra, Trabalho e Educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST**. Ijuí: Ed Unijuí, 2000.

VIANA, L. A. **Parques eólicos e conflitos ambientais: luta e resistência ao projeto complexo eólico Baleia em Itapipoca-CE**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente) – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

YIN, R. K. **Estudo de Caso – Planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005

## **APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS (ÀS) DOCENTES**

1. Como a educação ambiental e educação do campo são realizadas na prática com os sujeitos sociais da Escola do Campo?
2. De acordo com sua percepção como a escola estimula o fortalecimento da identidade e cultura camponesa?
3. Quais as estratégias utilizadas pela Escola do Campo para relacionar as práticas educativas e a questão da sustentabilidade local, segundo as proposições do MST?

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS(ÀS) ESTUDANTES**

1. Que motivo levou para estudar em uma escola do campo?
2. Cite as vantagens e desvantagens em estudar em uma escola do campo?
3. Você já se sentiu discriminado por morar no campo? Em quais momentos? Cite exemplos de situação que se sentiu discriminado?
4. Nas aulas, você tem alguma disciplina que aborda o tema da interdisciplinaridade?
5. Nas aulas, você tem alguma disciplina que abordou o tema da educação ambiental?
6. Como você vê a participação da comunidade na escola?
7. Como a escola trabalha a Educação Ambiental?
8. Quais as estratégias utilizadas pela Escola do Campo para relacionar as práticas educativas e a questão da sustentabilidade local, segundo as proposta do MST?
9. Fale como a relação entre a educação ambiental e educação do campo são transformados em ação no dia a dia da escola?
10. De acordo com sua percepção como a escola estimula o fortalecimento da identidade e cultura camponesa?

## APÊNDICE C – ROTEIRO GRUPO FOCAL

**Grupo:** Educandos(as) da Escola Maria Nazaré de Souza – Assentamento Maceió em Itapipoca-CE.

**Registro:** Gravação em áudio e vídeo

**Tópico de discussão:** identificação dos discursos sobre como se relacionam a Educação Ambiental e Educação do Campo.

**Objetivos:** Utilizar dinâmicas a fim de estimular os estudantes a expressarem sua compreensão sobre como se relacionam a Educação Ambiental e Educação do Campo e suas repercussões para a construção da identidade e cultura camponesa.

### **Organização da atividade**

Credenciamento e cadastro dos participantes

Acolhida com Cordel

Agradecimento ao grupo pela disponibilidade em participar da pesquisa.

Apresentação da pesquisa e dos participantes.

### **Estímulo para discussão**

Parte 1.

O moderador dispõe de matérias sobre a mesa, na qual os(as) educandos(as) deverão desenhar e posteriormente apresentar ao grupo. O desenho deverá representar as práticas ambientais desenvolvidas na escola do campo.

Parte 3

Será apresentado o vídeo “Institucional Educação do Campo 2010”, chamando a atenção para o depoimento do aluno Caio C. Correa Fazoli e de seus pais. Na sequência, deverão ser apresentados os fragmentos da música Construtores do Futuro, de Gilvan Santos.

O moderador solicitará que os(as) educandos(as) comentem sobre suas produções de um modo geral e que os/ as integrantes da oficina, pensem sobre o depoimento do aluno e os fragmentos da música que foram lidos e cantados, observando as relações existentes. Para orientar esse processo a primeira pergunta é “Como a escola trabalha a educação ambiental?”. A segunda pergunta é :“Quais vantagens e desvantagens em estudar em uma escola do campo?”, “Que relação existe entre educação ambiental e educação do campo?” é a terceira pergunta, a quarta pergunta é “De acordo com sua percepção a escola estimula o fortalecimento da identidade e cultura camponesa?”

Parte 5.

Em seguida o moderador solicita que os(as) alunos(as) confeccionem cartazes, na intenção que eles expressem suas opiniões sobre “O que poderia ser modificado ou acrescentado para melhoria da escola e no assentamento”. Escola Real / Escola Ideal.

Parte 6.

Enceramento e lanche.

## APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
DOUTORADO EM DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE

### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL À REALIZAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA

Declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que a ESCOLA DE ENSINO MÉDIO MARIA NAZARÉ DE SOUSA (NAZARÉ FLOR), localizada no Assentamento Maceió em Itapipoca-CE, dispõe de toda infraestrutura necessária para realização da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS CONCEPÇÕES E PROJETOS PEDAGÓGICOS” a ser realizada pelo pesquisador RAFAEL SOARES DE SOUZA PITOMBEIRA.

Itapipoca, 13 de MAIO de 2018.

FRANCISCO FLAVIO PÉREIRA BARBOSA

**07.954.514/0032-21**  
EEM MARIA NAZARÉ DE SOUSA  
Assentamento - Maceió  
Localidade - Jacaré - CEP - 82.500-000  
Itapipoca - CE

## **APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA MENORES DE IDADE**

O menor \_\_\_\_\_, sob sua responsabilidade, está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO E DA CONCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR”. Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Esta pesquisa pretende investigar como se relacionam as concepções e práticas da Educação do Campo e da Educação Ambiental na Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa e suas repercussões para a construção da identidade e cultura camponesa, no Assentamento Maceió em Itapipoca-CE. A pesquisa poderá contribuir para a melhoria das atividades e práticas pedagógicas que envolvem educação ambiental e educação do campo, realizadas na Escola do Campo Maria Nazaré de Sousa, em Itapipoca-CE. Para a realização da pesquisa serão adotados os seguintes procedimentos metodológicos: questionários, entrevistas (conversas) com gravação de voz e anotações das respostas dos participantes.

A forma de participação do menor consiste em contribuir de forma presencial na entrevista e responder a um questionário que possui quatorze perguntas simples. A entrevista possui cinco perguntas e sua gravação será feita pelo celular do pesquisador e as anotações serão feitas no caderno de registro de campo. A entrevista e questionário devem tomar aproximadamente 60 minutos do tempo do menor e ocorrerem na Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa, em Itapipoca-CE.

Para participar deste estudo, o menor sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Você, como responsável pelo menor, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a identidade do menor com padrões profissionais de sigilo. O menor não será identificado em nenhuma publicação. A pesquisa oferece riscos mínimos aos participantes, isto é, risco de desconforto, alterações de comportamento durante gravações de áudio ou constrangimento ao se expor durante a realização do questionário. Apesar disso, o menor tem assegurado o direito

a ressarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. O nome ou o material que indique a participação do menor não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: **Rafael Soares de Souza Pitombeira**

Estudante do Curso de Doutorado do PRODEMA/Universidade Federal do Ceará.

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone para contato: (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_, E-mail: \_\_\_\_\_

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ. Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, responsável pelo menor \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Itapipoca, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2018

Nome do participante da pesquisa	Data	Assinatura
Nome do pesquisador principal	Data	Assinatura
Nome do Responsável legal/testemunha	Data	Assinatura

(se aplicável)

## APÊNDICE F - TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como participante da pesquisa “EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL A PARTIR DO PROJETO PEDAGÓGICO E DA CONCEPÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR” do pesquisador **Rafael Soares de Souza Pitombeira**.

Esta pesquisa pretende investigar como se relacionam as concepções e práticas da Educação do Campo e da Educação Ambiental na Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa e suas repercussões para a construção da identidade e cultura camponesa, no Assentamento Maceió em Itapipoca-CE. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que a pesquisa poderá contribuir para a melhoria das atividades e práticas pedagógicas que envolvem educação ambiental e educação do campo, realizadas na Escola do Campo Maria Nazaré de Sousa, em Itapipoca-CE. Para a realização da pesquisa serão adotados os seguintes procedimentos metodológicos: questionários, entrevistas (conversas) com gravação de áudio e anotações das respostas dos participantes.

A sua participação na pesquisa consiste em contribuir de forma presencial na entrevista e responder a um questionário que possui quatorze perguntas simples. A entrevista possui cinco perguntas simples e sua gravação será feita pelo celular do pesquisador e as anotações serão feitas no caderno de registro de campo. A entrevista e questionário devem tomar aproximadamente 60 minutos do seu tempo e ocorrerem na Escola de Ensino Médio Maria Nazaré de Sousa, em Itapipoca-CE.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo isto é, risco de desconforto, alterações de comportamento durante gravações de áudio ou constrangimento ao se expor durante a realização do questionário.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Itapipoca, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador

Endereço do responsável pela pesquisa:

Nome: **Rafael Soares de Souza Pitombeira**

Estudante do Curso de Doutorado do PRODEMA/Universidade Federal do Ceará. Endereço: Rua Rosa Cruz, 350, Maraponga, Fortaleza-CE.

Telefone para contato: (085)988553252, E-mail: rafael8416@yahoo.com.br

**ATENÇÃO:** Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ. Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

## ANEXO A - MATRÍCULA ESCOLAS DO CAMPO DO CEARÁ



GOVERNO DO  
ESTADO DO CEARÁ  
Secretaria da Educação  
Coordenadoria do Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem  
Diversidade e Inclusão Educacional

### Educação do Campo

#### MATRÍCULA ESCOLAS DO CAMPO DE ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL, EM ÁREAS DE ASSENTAMENTO, POR CREDE, MUNICÍPIO E ANO

CREDE	MUNICÍPIO	ESCOLAS	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
02	ITAPIPOCA	EEM Maria Nazaré de Sousa	622	570	400	413	351	325	296	505
03	ITAREMA	EEM Francisco Araújo Barros	398	380	425	402	287	262	214	297
06	SANTANA DO ACARAÚ	EEM José Fideles de Moura*						90	144	158
07	CANINDÉ	EEM Filha da Luta Patativa do Assaré*						361	307	375
08	OCARA	EEM Francisca Pinto dos Santos**							274	331
11	JAGUARETAMA	EEM Pe. José Augusto Régis Alves	130	147	133	167	140	123	123	99
12	MADALENA	EEM João dos Santos de Oliveira	181	173	174	202	173	171	129	159
13	MONSENHOR TABOSA	EEM Florestan Fernandes	155	133	123	115	104	147	175	150
<b>MATRÍCULA TOTAL</b>			<b>1.486</b>	<b>1.403</b>	<b>1.255</b>	<b>1.299</b>	<b>1.055</b>	<b>1.479</b>	<b>1.662</b>	<b>2.074</b>

\* Escolas em funcionamento a partir de 2016

\*\* Escola em funcionamento a partir de 2017

Fonte: SIGE Escola – Julho/2018

**ANEXO B - MATRIZ CURRICULAR DA ESCOLA DO CAMPO MARIA NAZARÉ  
DE SOUSA**

<b>Ensino Médio de Formação Integral</b>	
Estabelecimento: E. E. M. Maria Nazaré de Sousa	
Entidade mantenedora: Secretara Estadual de Educação - SEDUC	
Curso: Ensino Médio	Turno: Diurno/Noturno
Ano de implantação: 2017	Forma de implantação: Simultânea

	<b>Componentes Curriculares</b>	<b>C/h Semanal Bloco I</b>	<b>C/h Semanal Bloco II</b>	<b>C/h Semestral</b>	<b>Qtd. Semestres</b>	<b>C/h Anual</b>	<b>C/h Total</b>
<b>Base nacional comum</b>	Língua Portuguesa	4	4	80	6	160	480
	Artes	2		40	3	40	120
	Educação Física	2	2	40	6	80	240
	Matemática	4	4	80	6	160	480
	Física		4	80	3	80	240
	Química		4	80	3	80	240
	Biologia		4	80	3	80	240
	História	4		80	3	80	240
	Geografia	4		80	3	80	240
	Filosofia	2		40	3	40	120
	Sociologia		2	40	3	40	120
	Língua Estrangeira	2	2	40	6	80	240
	Projetos, Estudos e Pesquisas	2	2	40	6	80	240
	Organização do Trabalho e Técnicas	4	4	80	6	160	480
	Práticas Sociais e Comunitárias	2	2	40	6	80	240
	<b>Totais</b>	<b>32</b>	<b>34</b>			<b>1320</b>	<b>3960</b>

**ANEXO C - PLANEJAMENTO DA BASE DIVERSIFICADA, ANO/2019**

<b>Ações Gerais/unidades produtivas</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Turma</b>	<b>Períodos</b>
1. Cultivos consorciados/ Roçados	OTTP	3º Ano	1º Bimestre
2. Sistemas Agroflorestais	OTTP	1º Ano	2º Bimestre
3. Hortas Medicinais	OTTP	3º Ano	1º Bimestre
4. Canteiros	OTTP	2º Ano	1º Bimestre
5. Avicultura Alternativa	OTTP	1º Ano	3º Bimestre
6. Siscal	OTTP	1º Ano	3º Bimestre
7. Piscicultura	OTTP	1º Ano	3º Bimestre
8. Ovinocultura	OTTP	1º Ano	4º Bimestre
9. Produção de mudas/ Viveiro	OTTP	1º Ano	Anual
10. Capineira	OTTP	1º Ano	1º Bimestre
11. Palmal	OTTP	1º Ano	2º Bimestre
12. Mandiocultura	OTTP	1º e 3º Ano	2º Bimestre
13. Sementes	OTTP/PSC	2º Ano	3º Bimestre
14. Semana da Agroecologia	OTTP/PSC/PEP	1º,2º e 3º Ano	3º Bimestre
15. Museu	OTTP/PSC/PEP	1º e 2º Ano	Anual
16. Juri simulado Pesca Artesanal versus Pesca predatória	PSC/ PEP	2º Ano	2º Bimestre
17. Turismo comunitário versus grandes empreendimentos	PSC/PEP	2º Ano	2º Bimestre
18. Festa da colheita	OTTP/PSC/PEP	1º,2º e 3º Ano	2º Bimestre
19. Feira de Ciências	TODAS	1º,2º e 3º Ano	Anual
20. Seminários de Integração	PEP	1º,2º 3º Ano	4º Bimestre

## ANEXO D - INVENTÁRIO DA REALIDADE DO ANO 2019

DETALHAMENTO DAS PORÇÕES ESCOLHIDAS PARA O ANO 2019 DO INVENTÁRIO DA REALIDADE POR SÉRIE.

1º anos	2º anos	3º anos
<p><b>1.SAÚDE E PREVENÇÃO</b></p> <p>1.1 Drogas</p> <p>1.2 Sexualidade</p> <p>1.3 MEDICINA natural</p> <p>1.4 violência</p> <p>1.5 Bullying</p> <p>1.6 vícios tecnológicos</p> <p>1.7 Gênero</p>	<p><b>1.LUTAS SOCIAIS E RESISTÊNCIAS NA ZONA COSTEIRA.</b></p> <p>1.1 Eólica</p> <p>1.2 PLDM</p> <p>1.3 Organização das comunidades.</p> <p>1.4.Turismo comunitário</p>	<p><b>1. AGRICULTURA CAMPONESA E AGROECOLOGIA</b></p> <p>1.1 Pesca Artesanal e pesca predatória.</p> <p>1.2 Agricultura convencional;</p> <p>1.3 Agricultura familiar e camponesa;</p> <p>1.4 Agroecologia;</p> <p>1.5 A multifuncionalidade das formas produtivas no território da zona costeira.</p>