



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

ADELIANE VIEIRA DE OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A AGROECOLOGIA NA CONSTITUIÇÃO DO
CAMPESINATO NO CEARÁ, BRASIL**

FORTALEZA

2023

ADELIANE VIEIRA DE OLIVEIRA

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A AGROECOLOGIA NA CONSTITUIÇÃO DO
CAMPESINATO NO CEARÁ, BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Geografia. Área de concentração: Natureza, Campo e cidade no Semi-Árido.

Orientadora: Prof^a. Dra. Alexandra Maria de Oliveira.

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- O45e Oliveira, Adeliâne Vieira de.
A Educação do Campo e a Agroecologia na constituição do campesinato no Ceará, Brasil /
Adeliâne Vieira de Oliveira. – 2023.
226 f.: il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Programa de Pós-
Graduação em Geografia, Fortaleza, 2023.
Orientação: Profa. Dra. Alexandra Maria de Oliveira.
1. Educação do Campo. 2. Agroecologia. 3. Novos camponeses. I. Título.

CDD 910

ADELIANE VIEIRA DE OLIVEIRA

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A AGROECOLOGIA NA CONSTITUIÇÃO DO
CAMPEPINATO NO CEARÁ, BRASIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Geografia. Área de concentração: Natureza, Campo e cidade no Semiárido.

Aprovada em: ___ / ___ / _____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Alexandra Maria de Oliveira
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Aldiva Sales Diniz
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Profª. Dra. Celcina de Maria Veras Sales
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Carlos Alberto Feliciano
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP-Presidente Prudente)

Prof. Dr. Romier da Paixão Sousa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA)

Ao meu querido avô, Otávio João de Oliveira, que, mesmo na ausência do saber ler e escrever, (e assim como fez quando ingressei no mestrado), incentivou, estimulou e encorajou-me a lançar-me nessa grande empreitada, chamada Doutorado;

Aos meus pais, Maria do Socorro Vieira de Oliveira e Francisco Airton Lima de Oliveira, por todas as orações que embalsamaram meu deslocamento do interior pernambucano (Exu – PE) à capital cearense: Fortaleza;

Ao meu esposo, Magno Antonio Carvalho de Araújo, pelo apoio incondicional em todos os momentos, por torcer e vibrar comigo a cada conquista nesse processo;

A todos os camponeses e camponesas que, na arte e ofício de ensinar, expõem as mazelas do mundo e a necessidade de lutar por uma sociedade mais justa. Sigo aprendendo!

AGRADECIMENTOS

Na certeza de que até aqui me ajudou o Senhor, agradeço a DEUS! Por me conceder força e coragem nessa caminhada. Porque dele por ele e para ele são todas as coisas!

Aos meus amados pais, Maria do Socorro Vieira de Oliveira e Francisco Airton Lima de Oliveira, pela fortaleza e orações direcionadas em todo o meu caminhar estudantil, no Doutorado, não foi diferente.

A meu esposo, companheiro de vida e de sonhos, Magno Antonio Carvalho de Araújo, pela compreensão e apoio incondicionais às minhas escolhas. Por me encorajar nos momentos de medo e ansiedade e por se alegrar comigo a cada conquista/etapa vencida.

À Maria Alexsandra Vieira de Oliveira, minha irmã amada, pela empatia, amor e cuidado de sempre. Obrigada pelo apoio e orações ao logo dessa jornada!

À Professora, Alexandra Maria de Oliveira, por guiar esse processo. Agradeço pela paciência, confiança e acolhida durante a caminhada de orientação (que não foi fácil, diante das condições impostas pela pandemia). Gratidão pela gentileza e por me ensinar a ser criativa nas situações adversas! As reflexões e problematizações foram fundamentais para avançar teoricamente e traçar os rumos deste estudo, para mim valioso! Muito obrigada por tudo!

À Professora, Aldiva Sales Diniz, por me apresentar essa grande escola chamada MST e a Educação do Campo que vêm mudando significativamente o meu jeito de ver o mundo, desde o Mestrado, na UVA/Sobral. Gratidão pelas ricas contribuições com esta pesquisa

À Professora, Celecina de Maria Veras Sales, por contribuir valiosamente na construção desta pesquisa.

Ao Professor, Carlos Alberto Feliciano, pelo seu olhar atento e por ajudar a delinear os rumos desta pesquisa, desde a qualificação.

Ao Professor, Romier da Paixão Sousa, pela oportunidade do diálogo e por lançar contribuições importantes na reta final de construção desta tese.

Aos Professores e Professoras do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFC pela acolhida e contribuições ao longo do curso.

Escrever, ser produtivo em meio a uma pandemia não foi fácil. Nesse sentido, agradeço aos queridos amigos que a UFC me presenteou.

À Rosilene Aires, pela amizade generosa, apoio e empatia de sempre. Por dar leveza, em forma de palavras, aos momentos mais complexos desse caminhar e se fazer presente durante todo o percurso e para além dele.

A Marcílio Batista Magalhães Moura, amigo querido, que não mediu esforços para me auxiliar na caminhada de construção desta pesquisa. A quem agradeço pelas muitas e longas conversas sobre o campesinato, a questão agrária, a Educação do Campo e por ouvir pacientemente meus relatos, às vezes aflitos, outras, felizes do fazer desta tese! Também agradeço pela gentileza da leitura atenta dos capítulos da tese e por me ajudar a refletir a escrita e as ideias. Sigamos juntos, amigo! Gratidão!

Aos queridos Professores e companheiros de trabalho, Maria Soares da Cunha, Ivan da Silva Queiroz e Maria de Lourdes Carvalho Neta, pela motivação, generosidade e empatia ao longo desse caminhar, por proporcionarem conforto e acolhimento às minhas estadias em Fortaleza – CE.

À Antônia Carlos da Silva e Maria Soares da Cunha, por me ajudarem a enxergar a docência com os olhos da coerência e da empatia. Gratidão por todas as palavras e atitudes de acolhimento e por serem essas valorosas mulheres e referências profissionais marcantes no meu caminhar, na Geografia.

À Antonio Marcos Gomes da Silva, pelo encorajamento e diálogos ao longo de toda a trajetória acadêmica e profissional. Obrigada por dar leveza nos momentos complexos, através da poesia.

Aos alunos do Curso de Licenciatura em Geografia da URCA, por me ensinarem, cada dia, a ser melhor na prática docente.

À Maria Aline da Silva Batista e Thayssllorrany Batista Reinaldo, pelas partilhas de saberes sobre as experiências de pesquisa e sobre a questão agrária. Agradeço pelo cuidado, pelo elo forte firmado ao longo dessa caminhada e por, mesmo de longe, se fazerem tão perto.

À José Ricardo de Oliveira Cassundé, por me ajudar a refletir sobre as experiências coletivas e agroecológicas, no Ceará.

À Maria Alyne de Souza, pesquisadora da Educação do Campo, companheira de lutas e de trabalhos de campos. A quem agradeço pela companhia em alguns dos campos realizados para esta pesquisa e pela alegria de sempre!

À Eudes Araújo Santos, pela acolhida no Assentamento Santana e na Escola Florestan Fernandes. Agradeço também pela paciência e solicitude em me acompanhar plenamente e ser o guia em cada visita de campo, mesmo com as muitas demandas da escola e do Assentamento. Agradeço o respeito e a consideração, bem como por não medir esforços para me ajudar na construção desta pesquisa! O meu muito obrigada!

À Ivanete Ferreira Fernandes, por me ajudar a compreender melhor a Educação do Campo e as práticas agroecológicas no Assentamento Santana. Agradeço pela partilha dos links

de acesso às salas virtuais e pela acolhida e disponibilidade em sempre ajudar, e na oportunidade da visita presenciais, por me acolher com respeito e consideração. Muito obrigada!

À Dona Luísa Elisene, mulher de fé, forte e resiliente, por me receber em sua casa e proporcionar uma acolhida calorosa. Agradeço a simplicidade e o respeito para comigo!

À Maria de Jesus dos Santos Gomes, por sempre contribuir e ensinar muito com as experiências de lutas e conquistas do MST e da Educação do Campo no Ceará. A quem agradeço por ser referência de força e luta para todos/as nós!

A Paulo Roberto de Sousa Silva, pela paciência e gentileza ao me ensinar sobre o MST e sobre a Educação do Campo. Obrigada pelas partilhas e pela generosidade de sempre.

À Euzimar, agradeço pelas articulações para as idas à campo. Obrigada pela acolhida!

À Dona Maria Gorete Pereira Fernandes, por abrir as portas do seu quintal produtivo para que eu pudesse conhecer um pouco das práticas agroecológicas desenvolvidas por ela e sua família.

À Dona Fátima, “mulher das flores”, pela paciência com que me apresentar o seu amor pelas flores e o cuidado com o seu quintal produtivo, colorido e, como ela mesma falou, “que tira o estresse da gente”. Gratidão!

A José Pereira Fernandes (Zezinho), por me falar sobre sua trajetória formativa, na Escola Florestan Fernandes e para além dela.

À Vanessa, Vitória e Marcelo, por me ajudarem a entender a dinâmica de estudar em uma escola do campo.

À Dona Lúcia, por permitir que eu adentrasse o seu quintal produtivo e conhecesse as experiências desenvolvidas e por me mostrar que é possível construir um campo diferente.

A todos que fazem a Escola Florestan Fernandes e ao Assentamento Santana que me acolheram e partilharam suas vivências de lutas e conquistas. Sigo aprendendo, constantemente!

Ao coletivo da Escola do Campo Paulo Freire, no Assentamento Salão em Mombaça (CE), nas pessoas de Dávila e Messias, por toda a articulação para que eu conseguisse participar dos eventos das/nas escolas do campo (Por ser a escola do campo mais próxima do cariri cearense, eu fazia o percurso Crato-Mombaça e de lá seguia de ônibus, junto com o coletivo escolar para os eventos nas demais escolas do campo). Agradeço imensamente o carinho e a consideração.

À Antonia Helaine Veras Rodrigues, por me ajudar junto com o seu irmão Helênio Rodrigues a encontrar um caminho para desbravar os territórios tamborienses (Tamboril – CE)

e chegar ao Assentamento Santana (Monsenhor Tabosa – CE). Sou Grata a Deus pelas boas amizades.

À Toinho, por me apresentar as estradas carroçais que ligam Tamboril ao Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa, e me transportar com a segurança e respeito. Muito obrigada!

À Fernanda Castro, amiga querida, pelo apoio e partilhas acadêmicas, mesmo de longe. Gratidão, pela energia maravilhosa de sempre!

À Lidiane Pereira, amiga a quem chamo carinhosamente de “Lili”, pelo rigor cuidadoso e profissionalismo na revisão desta tese. Agradeço pela empatia e generosidade nos diálogos.

À Edilene e Erandi, secretários do Programa de Pós-graduação em Geografia, por proporcionar agilidade aos trâmites necessários ao longo da minha estadia acadêmica na UFC.

A todos que fazem a UFC, pela acolhida e possibilidade de construção acadêmica.

“Porque dele, por ele e para ele são todas as coisas” (Romanos 11:36).

RESUMO

A Educação de nível Médio, em escolas do campo gestadas pelo Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST), no Ceará, vem construindo, no diálogo com a Agroecologia, territórios fortalecidos pela agricultura camponesa. Esta tese objetivou analisar a Educação do Campo com base na Agroecologia como projeto fundante da constituição do novo campesinato no Ceará. Caminhamos apoiados no materialismo histórico-dialético, por entender que a realidade é movimento. No processo, buscamos aporte teórico em: Martins (1985, 1995, 2004); Oliveira (2007); Bartra (2011); Caldart (2004, 2009, 2011, 2012, 2016); Dalmagro (2010); Damasceno (2015); Fernandes (2000, 2001, 2004, 2005, 2012); Ribeiro (2010, 2012); Fernandes e Molina (2004); Mészáros (2008); Altieri (2012); Borges (2007); Rosset (2017, 2020) dentre outros. Além do levantamento bibliográfico e da vivência no Assentamento Santana, bem como na Escola do Campo Florestan Fernandes, conversas informais e entrevistas semiestruturadas foram instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa. A Agroecologia, enquanto matriz formativa, tem a potencialidade de ser trabalhada nas relações sociais das famílias com a terra, a vida e a produção de alimentos, sobretudo, no cuidado com as formas de produzi-los. Os quintais agroecológicos revelaram a diversidade de cultivos e pequenas criações; ademais, as tecnologias sociais mostraram a eficiência da unidade camponesa, no contexto da escassez hídrica do semiárido brasileiro. O processo de transição agroecológica do Santana tem sua base na Escola do Campo Florestan Fernandes e de lá se estende para todo o assentamento e suas comunidades de entorno e na leitura forjada na articulação com a Via Campesina. Com isso, acreditamos que as escolas do campo, no Ceará, com base na Pedagogia do Movimento e na Agroecologia tem dinamizado o protagonismo da juventude camponesa que tem optado por estudar e permanecer, desenvolvendo novas leituras sobre a vida no campo, novas práticas e ações capazes de propor alternativas para os desafios da luta pela educação de qualidade, dignidade e justiça social no campo e na cidade. Portanto, consideramos ter, no protagonismo dessa juventude, os novos camponeses que se afirmam na luta pela efetivação da Reforma Agrária e por sua reprodução socioterritorial.

Palavras-chave: Educação do Campo; agroecologia; novos camponeses.

ABSTRACT

Middle-level education, in rural schools managed by the Landless Rural Workers and Workers Movement (MST), in Ceará, has been building, in dialogue with Agroecology, territories strengthened by peasant agriculture. This thesis aimed to analyze Field Education based on Agroecology as a founding project for the constitution of the new peasantry in Ceará. We walk supported by historical-dialectical materialism, understanding that reality is movement. In the process, we sought theoretical support in: Martins (1985, 1995, 2004); Oliveira (2007); Bartra (2011); Caldart (2004, 2009, 2011, 2012, 2016); Dalmagro (2010); Damascene (2015); Fernandes (2000, 2001, 2004, 2005, 2012); Ribeiro (2010, 2012); Fernandes and Molina (2004); Mészáros (2008); Altieri (2012); Borges (2007); Rosset (2017, 2020) among others. In addition to the bibliographic survey and experience in the Santana Settlement, as well as in the Escola do Campo Florestan Fernandes, informal conversations and semi-structured interviews were data collection instruments used in the research. Agroecology, as a formative matrix, has the potential to be worked on in the social relations of families with the land, life and food production, above all, in the care with the ways of producing them. The agroecological backyards revealed the diversity of crops and small creations; moreover, social technologies showed the efficiency of the peasant unit, in the context of water scarcity in the Brazilian semi-arid region. Santana's agroecological transition process has its base in the Escola do Campo Florestan Fernandes and from there it extends to the entire settlement and its surrounding communities and in the reading forged in the articulation with Via Campesina. With this, we believe that country schools in Ceará, based on the Pedagogy of the Movement and Agroecology, have boosted the protagonism of peasant youth who have chosen to study and remain, developing new readings about life in the countryside, new practices and actions capable of proposing alternatives to the challenges of the fight for quality education, dignity and social justice in the countryside and in the city. Therefore, we consider to have, in the protagonism of this youth, the new peasants who assert themselves in the struggle for the effectiveness of the Agrarian Reform and for its socio-territorial reproduction.

Keywords: Field Education; agroecology; new peasants.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Espacialização das Escolas de Ensino Médio do Campo no Estado do Ceará (2023)	26
Figura 2 –	Localização da Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, Assentamento Santana – Monsenhor Tabosa, Ceará	30
Figura 3 –	VI Semana Pedagógica das Escola do Campo Padre José Augusto Régis Alves - Assentamento Pedra e Cal - Jaguaretama, CE (2016)	40
Figura 4 –	Participação na X Semana Pedagógica das Escolas de Ensino Médio do Campo dos Assentamentos de Reforma Agrária do Estado Ceará, Escola do Campo Patativa do Assaré, Assentamento Santana da Cal, Canindé – CE, 2020	41
Figura 5 –	Cartaz do I Colóquio Virtual	43
Figura 6 –	Cartaz do II Colóquio Virtual	43
Figura 7 –	Cartaz da XI Semana Pedagógica das escolas de Ensino Médio do Campo das áreas de Reforma Agrária – 2021	43
Figura 8 –	Vista parcial do Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa – CE	44
Figura 9 –	Participação no XIII EEERA - Escola Irmã Tereza Cristina, Assentamento Nova Canaã, 2022	45
Figura 10 –	Parte do espaço interno da Escola Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa – CE, 2022	45
Figura 11 –	Educandos no Campo experimental da Agricultura Camponesa (Unidade produtiva umburana do Saber) – Escola Florestan Fernandes, Assentamento Santana, 2022	46
Figura 12 –	Parte do quintal produtivo da família de José Pereira Fernandes – camponês e ex-educando da Escola Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa – CE, 2022.....	46
Figura 13 –	Esquema teórico metodológico da tese	48
Figura 14 –	Ações dos movimentos socioterritoriais no Ceará (2004 a 2009)	66
Figura 15 –	Ações do MST/CEARÁ no período de pandemia	74
Figura 16 –	Redes de articulações para a construção da Educação do Campo no Ceará	83
Figura 17 –	Periodização das ações educativas no MST (1979- atual)	85
Figura 18 –	Notícia sobre o Curso Residência Agrária na UFC.....	92

Figura 19 –	Notícia sobre a formatura de 63 Sem Terra no Ceará (2018)	93
Figura 20 -	Notícia sobre a realização da X Semana Pedagógica das Escolas de Ensino Médio do Campo (2020)	98
Figura 21 –	Rede de Educadores da Reforma Agrária, Bases do MST, militantes e intelectuais orgânicos reunidos na X Semana Pedagógica das Escolas de Ensino Médio do Campo dos Assentamentos de Reforma Agrária do Estado Ceará	100
Figura 22 –	Mapa de Localização do Assentamento Santana em Monsenhor Tabosa – CE	106
Figura 23 –	Açude na Entrada do Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa, CE (outubro de 2021)	107
Figura 24 –	Casas no Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa- CE, 2021.....	108
Figura 25 -	Cooperativa de Produção Agropecuária Águia do Assentamento Santana Ltda – COPÁGUIA, Assentamento Santana, 2021.....	109
Figura 26 –	Representantes do Assentamento Santana e demais Assentamentos de Reforma Agrária em reunião com o Secretário de Desenvolvimento do Estado do Ceará, outubro de 2021.....	109
Figura 27 –	Mercantil Bodega comunitária, Assentamento Santana, 2021	110
Figura 28–	Rádio Vozes do Campo - Assentamento Santana, 2021	111
Figura 29 –	Ponto da cultura - Assentamento Santana, 2021	112
Figura 30 –	Unidade Básica de Saúde – UBS, Assentamento Santana, 2021.....	113
Figura 31 –	Notícia sobre debate da metodologia “Camponês a Camponês no Ceará, 2020	114
Figura 32 –	Quintal produtivo de Dona Maria Gorete, camponesa - Assentamento Santana, 2021.....	116
Figura 33 –	Aproveitamento da água da pia, para irrigação da ciriguela, quintal produtivo, Assentamento Santana, 2021	118
Figura 34 –	Caixa d’água de plástico para armazenamento de água, Assentamento Santana, 2021	119
Figura 35 –	Quintal produtivo da camponesa Maria Gorete	122
Figura 36 –	Pimenteira no quintal produtivo da camponesa Maria Gorete.....	122

Figura 37 -	Restolho de milho para suporte forrageiro, quintal produtivo de Dona Fátima - camponesa, Assentamento Santana, 2021	123
Figura 38 -	Aprisco com ovelhas (sistema agrossilpastoril) no quintal de Dona Lúcia - camponesa, Assentamento Santana, 2021.....	124
Figura 39 -	Cultivo de flores no quintal produtivo de Dona Fátima - camponesa, Assentamento Santana, 2021	124
Figura 40 -	Horta no quintal Produtivo de Dona Lúcia - camponesa, Assentamento Santana, 2021.....	125
Figura 41 -	Canteiro produzido a partir da água da cisterna de enxurrada, Assentamento Santana, 2021	126
Figura 42 -	Cisterna de Enxurrada no Quintal produtivo de Dona Lúcia - camponesa, Assentamento Santana, 2021	128
Figura 43 -	Síntese das produções, criações, estratégias agroecológicas e tecnologias sociais existentes no Assentamento Santana, 2023.....	130
Figura 44 -	Parte da estrutura física da EEM Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa, Ceará	146
Figura 45 -	Instâncias de decisões das escolas do campo com base na Escola João Sem Terra, Assentamento 25 de Maio, Madalena – CE	147
Figura 46 -	XIII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores das Áreas de Reforma Agrária do MST/CE, Escola do Campo Irmã Tereza Cristina, Assentamento Nova Canaã – CE, 2022	156
Figura 47 -	Programação do XIII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores das Áreas de Reforma Agrária do MST/CE, 2022.....	157
Figura 48 -	Matrizes formativas que fundamentam a Educação de nível médio do Campo	161
Figura 49 -	A Agroecologia como matriz formativa na Educação do Campo.....	163
Figura 50 -	A Educação do Campo e a Agroecologia como elementos constituintes do novo campesinato.....	164
Figura 51 -	Fachada da Escola do Campo Florestan Fernandes, Assentamento Santana, 2021	165
Figura 52 -	Disciplinas da Base Diversificada das Escolas do Campo	169
Figura 53 -	Placa na entrada do Campo Experimental Dom Frágoso – Escola Florestan Fernandes, Assentamento Santana (2022)	172

Figura 54 – Horta escolar no campo experimental da Agricultura camponesa, Escola do Campo Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa – CE, 2021	172
Figura 55 – Cobertura do solo para contenção da umidade do solo, Escola do Campo Floresta Fernandes, 2021	175
Figura 56 – Agrupamento das práticas produtivas e tecnologias dos campos experimentais com empiria no Campo Experimental Dom Fragoso – Escola Florestan Fernandes, Assentamento Santana, 2022.....	176
Figura 57 – Mandala na Escola Florestan Fernandes, Assentamento Santana, 2021.	177
Figura 58 – Produção de mudas na EEM Florestan Fernandes, Assentamento Santana, 2021	178
Figura 59 – Experiência do bioágua na Escola Florestan Fernandes, Assentamento Santana, 2022	179
Figura 60 – Imburana do saber na Escola Florestan Fernandes (06/10/2021)	180
Figura 61 – Imburana do saber na Escola Florestan Fernandes (13/12/2022)	180
Figura 62 – Sequência formativa com o Ensino Médio	187
Figura 63 – Educandos do 2º Ano do Ensino Médio apresentado o pré-projeto “Defensivos naturais; manejo alternativo para pragas e doenças” – Escola Florestan Fernandes, 2022	188
Figura 64 – Jardim construído pelos educandos do 2º Ano, a partir do projeto “Jardim na Escola do Campo Florestan Fernandes: é preciso florir para alegrar”, 2022	189
Figura 65 – Farmácia viva, construída pelos educandos do 2º Ano da Escola Florestan Fernandes, no âmbito do projeto “Segredo das plantas: uma medicina alternativa”, 2022	190
Figura 66 – Exposição de fotografia dos educandos do 2º Ano no âmbito do projeto “Fatos e Fotos: novo olhar” – Escola Florestan Fernandes, 2022	191
Figura 67 – Educandos do 2º Ano em exposição de pinturas em tela, no âmbito do projeto “Artes visuais na escola do Campo Florestan Fernandes”, 2022.	191
Figura 68 – Notícia da conquista de Cursos Técnicos para as escolas do campo do Ceará, 2022	196
Figura 69 – Espacialização das Cooperativas Agroindústrias do MST no Ceará (2023)	198

Figura 70 – Hortaliças no quintal produtivo da família de José Pereira Fernandes – camponês, Assentamento Santana, 2022	202
Figura 71 – Criação de galinhas no quintal produtivo da família de José Pereira Fernandes – camponês e ex-educando da Escola Florestan Fernandes, Assentamento Santana, 2022	202
Figura 72 – Parte do quintal produtivo da família de Girassol A e B – educandas da Escola Florestan Fernandes, Assentamento Orange, 2022	205

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Perfil dos sujeitos entrevistados	39
Quadro 2 –	Escolas de Ensino Médio do Campo no Ceará (2023)	96
Quadro 3 –	Semanas Pedagógicas das Escolas do Campo do Ceará realizadas (2011 a 2023)	99
Quadro 4 –	Organização do Projeto Político Pedagógico da EEM Florestan Fernandes no Assentamento Santana (Monsenhor Tabosa - CE)	139
Quadro 5 –	Matriz Curricular das Escolas de Ensino Médio do Campo	142
Quadro 6 –	Tempos Educativos das escolas de Ensino Médio do Campo e respectivas atribuições	145
Quadro 7 –	Relato das práticas agroecológicas, por região, durante o XIII EEERA (2022)	159
Quadro 8 –	Inventário da Realidade – Escola do Campo Florestan Fernandes, Assentamento Santana	184
Quadro 9 -	As porções da realidade na dinâmica do Ensino Médio da Escola do Campo Florestan Fernandes	186

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Número de ocupações de terra pelo Brasil (1992 a 2002)	62
Gráfico 2 –	Número de ocupações de terra no Brasil durante o Governo Lula (2002-2010)	64
Gráfico 3 –	Número de ocupações de terra no Brasil durante o Governo Dilma Rousseff (2011-2016)	69
Gráfico 4 –	Número de conflitos no campo brasileiro (2019 – 2020)	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APS	Atenção Primária à Saúde
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CaC	Camponês a Camponês
CEB	Comunidades Eclesiais de Base
CMBA	Colégio Municipal Barbara de Alencar
COPÁGUIA	Cooperativa de Produção Agropecuária Águia do Assentamento Santana
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EEERA	Encontro Estadual de Educadoras e Educadores das Áreas de Reforma Agrária
EFAS	Escolas Família Agrícolas
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
FETRAECE	Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Ceará
FHC	Fernando Henrique Cardoso
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LBGEA	Laboratório de Geografia Agrária
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação
LEG	Laboratório de Ensino de Geografia
MAG	Mestrado Acadêmico em Geografia
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
OMS	Organização Mundial da Saúde
OTTP	Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas
PEP	Projetos Estudos e Pesquisa
PNRA	Plano Nacional da Reforma Agrária
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PSB	Partido Socialista Brasileiro

PSC	Práticas Sociais Comunitárias
PT	Partido dos Trabalhadores
SEDUC	Secretaria de Educação
STR	Sindicato dos Trabalhadores Rurais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UBS	Unidade Básica de Saúde
UDR	União Democrática Ruralista
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
URCA	Universidade Regional do Cariri
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	21
2	A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO CEARÁ	51
2.1	A questão agrária no Brasil e a luta pela terra no Ceará	51
2.2	MST e Educação do Campo no Brasil: redes de solidariedade na construção do Projeto Camponês	77
2.3	Os caminhos da Educação de Nível Médio do Campo no Ceará	88
3	A CONDIÇÃO CAMPONESA NO ASSENTAMENTO SANTANA	102
3.1	A luta pela terra no Assentamento Santana	102
3.2	O Assentamento Santana – a terra, o campesinato e a organização das práticas agroecológicas	113
4	A AGROECOLOGIA COMO MATRIZ FORMATIVA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A ESCOLA FLORESTAN FERNANDES	132
4.1	O currículo das escolas do campo	132
4.2	A Agroecologia como matriz formativa na Educação do Campo	148
4.3	A Escola Florestan Fernandes e o campo experimental da agricultura camponesa	165
4.4	A Agroecologia e a Escola Florestan Fernandes: diálogos com a juventude camponesa	180
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	207
	REFERÊNCIAS	211
	APÊNDICE A - ROTEIROS DE ENTREVISTAS	224
	ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	225
	ANEXO B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ.	226

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, enquanto demanda dos movimentos socioterritoriais do campo, nas últimas décadas no Brasil, em especial no Estado do Ceará, vem sendo forjada pelos camponeses. A luta pela terra, em suas mais diversas mobilizações, leva à exigência da luta por educação. E, na perspectiva socioterritorial, os camponeses que lutam pela Educação do Campo dialogam com a dinâmica afirmativa dos territórios e da vida camponesa.

Os camponeses, ao longo do processo histórico de formação do território brasileiro, foram excluídos não somente do acesso à terra, mas também do acesso à educação (CALDART, 2009; RIBEIRO, 2010). Sendo, historicamente, tratados de forma pejorativa como seres atrasados e subdesenvolvidos no que se refere à dinâmica campo-cidade. Com a revolução industrial, no Brasil, a imagem que se tinha de campo era de um território atrasado, subdesenvolvido em detrimento da cidade, considerada o local da modernidade e da vida. Dessa forma, o êxodo rural se afirmou levando dezenas de camponeses a buscarem melhorias de vida, nos centros urbanos.

No âmbito das políticas públicas de educação para os povos do campo, evidenciou-se que a educação assumiu uma função “retificadora”, uma vez que era pensada com o objetivo de subordinar a população camponesa ao modo de produção capitalista e formar mão de obra para a indústria (RIBEIRO, 2010). É nesse contexto que surge a denominada Educação Rural, ou seja:

[...] a partir de uma visão de fora da realidade ou de uma suposição sobre como viviam as populações rurais que estavam marginalizadas do sistema capitalista, foram tomadas “providências” para que as mesmas fossem integradas ao progresso que seria resultante desse desenvolvimento” (RIBEIRO, 2010, p. 171, grifo da autora).

A Educação Rural tratou de desenraizar o camponês do seu local de origem, de modo que os saberes, os conteúdos não dialogavam e muito menos refletiam sobre a realidade camponesa. Nesse sentido, a partir da ascensão dos movimentos sociais de luta pela terra, no Brasil – como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) – desde o final dos anos de 1980, mobilizou-se e problematizou-se a luta por educação, em seus territórios. Isso ocorreu tanto no âmbito do acampamento como dos assentamentos de Reforma agrária. Como resultado, tem-se, de modo geral, a projeção da demanda pelo campo.

As discussões em torno de uma educação contextualizada para os povos do campo são históricas e se dão a partir do entendimento de que é preciso refletir sobre uma educação que contemple os anseios desses sujeitos. Nesse aspecto, os movimentos socioterritoriais do campo empenharam-se na construção de uma proposta educativa que viesse ao encontro dos ideais do campo e dos sujeitos que nele habitam. A Educação do Campo é uma demanda histórica dos movimentos socioterritoriais, em que os camponeses defendem a ideia de que eles mesmos devem ser os protagonistas e construtores de sua própria educação.

Assim, nos campos teórico e prático vivenciados pelos camponeses na luta pela Educação do Campo há a mediação da dicotomia existente entre campo e cidade afirmando-os enquanto espaços que, nas suas diferenças, se complementam. Do mesmo modo, essa proposta educativa, protagonizada pelos camponeses, afirma um ideal de campo diferente da ideia de que este é atrasado e inferior. Assim, o ideal de campo tem a ver com a valorização dos sujeitos sociais que nele moram e constroem seus modos de vivência. Nessa linha, Martins (2004, p. 33) coloca:

A educação deveria ser pensada como ponte de acesso à complexidade da sociedade moderna, que vem se tornando, também social, cultural e politicamente, e até economicamente, a sociedade da diferença, da diversidade. O campo deixou de ser passado para ser o contemporâneo e sua diferença deixou de ser atraso para ser singular e diferente num mundo de diferentes e do direito à diferença (MARTINS, 2004, p.33).

A participação do MST nos processos de luta e conquista deve ser amplamente compreendida, uma vez que, na concepção de Fernandes (2000a), o MST não é um movimento de apoio à luta dos Sem Terra; ele é a própria luta. De igual modo, é mister destacar a dinâmica da Pedagogia do Movimento Sem Terra (CALDART, 2004) que muito contribui para avançar na construção e entendimento da Educação do Campo. Essa pedagogia é fortalecida pelo ideal de que a luta educa e na luta se educa, de modo que todos os momentos experienciados no contexto do Movimento se configuram como espaços educativos e formativos.

Para Caldart (2004, p. 23), “trata-se de uma pedagogia que tem como sujeito educador principal o MST, que educa os sem-terra enraizando-os em uma coletividade forte, e pondo-os em movimento na luta pela própria humanidade”. Em estudo realizado para compreender essa complexidade, essa mesma autora identifica que o MST junta em si dois sujeitos: os sujeitos da pedagogia e da reflexão pedagógica. O que para ela, o torna:

[...] um objeto bastante privilegiado de estudo também nesse campo. Trata-se, pois, de compreender uma pedagogia do Movimento e não para o Movimento, no duplo sentido de ter o Movimento como sujeito educativo e como sujeito de reflexão

(intencionalidade pedagógica) sobre sua própria tarefa de fazer educação ou formação humana (CALDART, 2004, p. 321).

No que corresponde à mobilização do MST, frente a problemática educativa do campo, no Brasil, na tentativa de discutir sobre essa e outras questões, o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) aconteceu em Brasília entre os dias 28 e 31 de julho de 1997. De acordo com Stédile e Fernandes (2012, p.75), este evento “teve um impacto muito grande na comunidade acadêmica e educacional por ter aglutinado, pela primeira vez na história do Brasil, educadores do meio rural para debater sobre educação e reforma agrária”.

Nascia, portanto, da crítica à escola hegemônica e ao latifúndio, uma proposta de educação e formação de educadores preocupada com os saberes e práticas sociais camponesas: a Educação do Campo. Esta, empenhada na construção de uma educação e de uma escola diferente, que pudesse dar sentido de afirmação ao trabalho e a vivência do homem e da mulher do campo. Alguns eventos marcam a concepção dessa proposta educativa. Do ponto de vista de Caldart (2012, p. 257-258, grifos da autora), sua nomenclatura possui marco temporal e espacial:

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.

Nesse sentido, a concepção da Educação do Campo necessita da desconstrução de paradigmas e preconceitos para a implantação de um modelo de educação a partir do campo e para o campo. A necessidade de superação do antagonismo existente entre cidade e campo é, pois, um dos propósitos dessa política de educação que busca, entre outras coisas, afirmar a complementaridade desses espaços e, mais que tudo, afirmar a identidade dos camponeses com o campo. Além disso, os camponeses na luta pela Educação do Campo, ao valorizarem o campo e seus saberes, concebem a educação como forma de emancipação humana e não como mercadoria. Como afirmou Gomes (2013, p. 49):

Esta ruptura desde a luta e o acesso à educação no MST visa a formação de um ser humano, para a transformação da história, do desvelamento da alienação e da exploração do capital, ao considerar a intencionalidade da formação humana de sujeitos que buscam interpretar e analisar a realidade, em vistas da transformação social. Mas também afirmando a realidade, da luta da classe trabalhadora, em vistas a sua emancipação humana e de classe.

Assim, o paradigma da Educação do Campo, na perspectiva de Oliveira (2010, p. 77), “busca reunir o conhecimento da classe trabalhadora no campo e a cultura camponesa, para construir uma identidade que lhe é própria”. Na visão de Caldart (2009, p. 38):

[...] a Educação do campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem.

Nesse sentido, no Ceará, os vínculos com a realidade camponesa e as lutas por condições de vida dignas levam os agricultores a travarem um grande confronto com o latifúndio do saber (GOMES, 2013), uma vez que a exclusão social e a injustiça estão intimamente ligadas ao sistema capitalista vigente.

Os camponeses entendem que a pedagogia da Educação do Campo possui um caráter peculiar ao problematizar questões pertinentes à formação dos indivíduos numa perspectiva crítica e atuante. Afinal, as condições de vida são essenciais para a construção de histórias e, na perspectiva de Marx e Engels (2009, p. 13), “somos forçados a começar constatando que o primeiro pressuposto de toda existência humana, e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história”.

Assim, os camponeses protagonizam a Educação do Campo e problematizam a pertinência da luta pela terra enquanto um direito negado ao campesinato e afirmam a necessidade formativa dos sujeitos do campo. Desse modo, ao longo do processo histórico, ações afirmativas se desvelaram nesse sentido, caso, por exemplo, da Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB), de 1996. Esta, reconhecendo a diversidade sociocultural, o direito à igualdade e à diferença, possibilitou a definição de diretrizes operacionais para a educação do campo (BRASIL, 1996). A intenção foi adequar as finalidades, os conteúdos e as metodologias à realidade dos camponeses esperando-se, assim, propiciar o fortalecimento da construção coletiva do conhecimento.

No Ceará, a luta pela Educação do Campo e a consequente trajetória de luta por escolas do campo se afirmaram no ano de 2007 (GOMES, 2013). Apoiado tanto nas experiências das Educação do Campo – como as escolas itinerantes – bem como nas Escolas Família Agrícolas (EFAS), o MST, numa trajetória de continuidade de luta por educação do campo frente ao Governo do Estadual, reivindicou a construção de sessenta e quatro (64) escolas para os assentamentos de Reforma Agrária presentes no Estado. Do número total de escolas, doze (12) deveriam ser destinadas ao Ensino Médio, nas áreas de Assentamentos de

Reforma Agrária do Estado.

A expressão “escolas do campo” não pode ser compreendida com o mesmo significado de “escolas no campo”. Entre elas, existem diferenças e, conforme descrito por Fernandes (2002, p. 68):

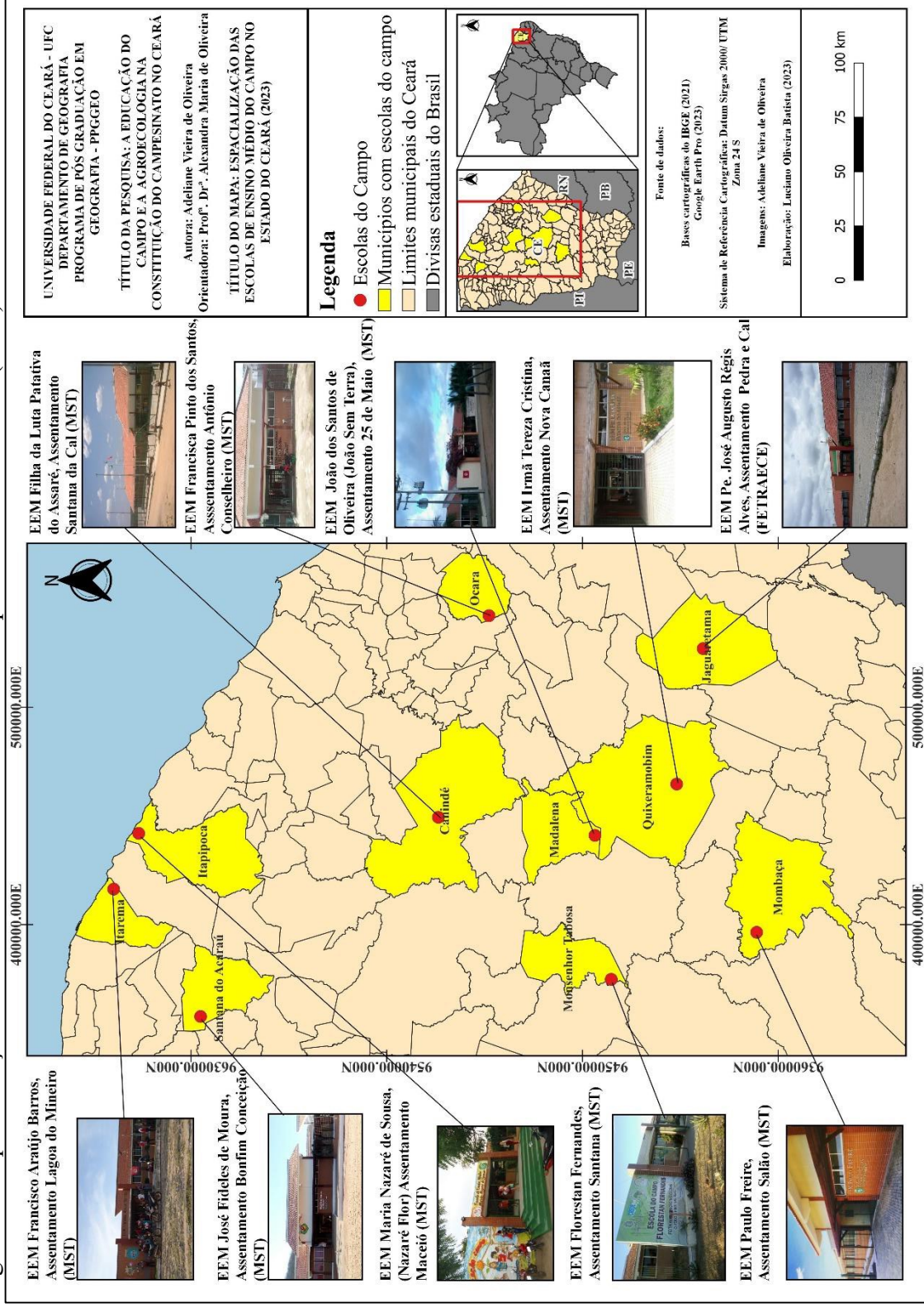
[...] as diferenças entre escola no campo e escola do campo são pelo menos duas: enquanto escola no campo representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a escola do campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo.

No ano de 2007, foi conquistada a garantia, por parte do então governador Cid Gomes (Partido Socialista Brasileiro (PSB)), da construção imediata das cinco (5) primeiras escolas de Ensino Médio do Campo no Ceará. Posteriormente, envolvido em permanentes processos de luta, conquistou-se a construção de mais duas escolas.

Na atualidade (2023), o Ceará conta com dez (10) escolas do campo construídas e em funcionamento em assentamentos de Reforma Agrária: EEM João dos Santos de Oliveira (João Sem Terra) – Assentamento 25 de Maio, Madalena; EEM Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor) – Assentamento Maceió, Itapipoca; EEM Florestan Fernandes – Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa; EEM Francisco Araújo Barros – Assentamento Lagoa do Mineiro, Itarema; EEM Pe. José Augusto Régis Alves – Assentamento Pedra e Cal, Jaguaratama; EEM Filha da Luta Patativa do Assaré – Assentamento Santana da Cal, Canindé; EEM José Fideles de Moura – Assentamento Bonfim Conceição, Santana do Acaraú; EEM Francisca Pinto dos Santos – Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara; EEM Paulo Freire – Assentamento Salão, Mombaça; e EEM Irmã Tereza Cristina – Assentamento Nova Canaã, Quixeramobim.

Ressaltamos que a EEM Pe. José Augusto Régis Alves que é vinculada à Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Ceará (FETRAECE), “tem tido uma participação em conjunto com o MST, nas semanas pedagógicas e nas atividades promovidas pela Secretaria de Educação Estadual do Ceará, num processo de aproximação com o MST” (GOMES, 2013, p. 48). As outras duas escolas do campo seguem em processo de construção nos Assentamentos de Reforma Agrária Logradouro (MST) e Conceição (MST), ambos localizados no município de Canindé – CE. As escolas do campo refletem a identidade coletiva forjada na luta e apresentam-se desde o litoral às porções sertanejas do Estado do Ceará e atendem desde os educandos dos assentamentos de Reforma Agrária e comunidades do entorno, à estudantes indígenas. A espacialização das escolas de Ensino Médio do campo no Ceará pode ser visualizada na Figura 1.

Figura 1 – Espacialização das Escolas de Ensino Médio do Campo no Estado do Ceará (2023)



Fonte: IBGE (2021); Google Earth Pro (2023). Elaboração: Luciano Oliveira Batista (2023).

Os camponeses compreendem que, na concepção formativa dos sujeitos do campo, a pedagogia da Educação do Campo dialoga com a construção de um projeto de agricultura camponesa e de Reforma Agrária Popular. Ao pleitear uma educação pública e de qualidade para todos os camponeses, o MST, na condição de movimento socioterritorial, é, para Gomes (2013, p. 48):

[...] é o primeiro Movimento Camponês em nosso país a trabalhar com a educação escolar, desde a luta pelo direito a educação pública. Ao mesmo tempo em que vem construindo sua concepção de educação enquanto formação humana, desde as matrizes formativas do ser humano, do trabalho, da luta social, da organização coletiva, da cultura e da história vinculada a um projeto de transformação da sociedade, desde a realidade dos assentamentos e acampamentos.

Desse modo, a agroecologia é uma palavra-chave e prática essencial para a transformação da realidade camponesa. Em contraposição ao agronegócio e ao modelo de produção capitalista, os camponeses vêm forjando na construção da Educação do Campo a agroecologia nos seus territórios.

A partir desse cenário, esta tese objetivou analisar a Educação do Campo com base na Agroecologia como projeto fundante da constituição do novo campesinato no Ceará. Nossa intenção foi compreender o papel das escolas do campo na disseminação de práticas e experiências agroecológicas que estão sendo desenvolvidas a partir das escolas de Ensino Médio do Campo nos territórios.

De modo mais específico, objetivamos: (a) compreender o MST como movimento socioterritorial na luta por Educação do Campo no Brasil e no Ceará; (b) identificar a transição agroecológica a partir de práticas produtivas e tecnologias sociais no Assentamento Santana em Monsenhor Tabosa – CE; e (c) revelar o caráter inovador das escolas do campo do MST no Ceará.

Esta investigação se construiu a partir da tese de que a Educação do Campo, proposta pelo MST, tem contribuído para a constituição de um novo campesinato a partir das escolas de Ensino Médio do Campo e que dinamizam a Agroecologia no Ceará. Trata-se, portanto, de um campesinato (sujeito) que tem ressignificado o campo com um olhar propositivo para os problemas vivenciados em suas comunidades. Nesse contexto, a Educação do Campo com base na Agroecologia, como ciência, prática social e movimento, tem desenvolvido: conhecimentos escolares, acadêmicos, éticos e populares; alternativas criativas de tecnologias sociais de convivência com o semiárido; e um projeto de sociedade com dignidade, justiça social e ambiental no campo.

Consideramos as escolas do campo como “trincheiras de luta no campo”, conforme indicado por um camponês, no estudo de Sousa (2020, p. 124). Ocorre que essas escolas exerceram um papel fundamental na construção e afirmação da identidade camponesa dos sujeitos sociais que dela fazem parte. Desse modo, busca na sua essência, formar para a vida e ampliar os horizontes da leitura crítica do mundo em todos os sentidos.

O nosso ponto de partida baseou-se no olhar para as práticas agroecológicas camponesas desenvolvidas em áreas de Assentamentos de Reforma Agrária e em como elas repercutem no território através das escolas do campo. Aqui, acreditamos estar diante de uma característica internacional da Educação do Campo pautada pelo MST. Algo junto do entendimento sobre a importância do diálogo com o movimento internacional da Via Campesina. Este, nascido em 1992, tem como palavra de ordem: “Globalizemos a Luta! Globalizemos a Esperança”. Com isso, esse movimento vem apresentando e sistematizando experiências camponesas em diversas partes do mundo, entre elas, na América Latina, com olhar especial para o Brasil e o Ceará. Conforme Barbosa e Rosset (2017, p. 710):

[...] ao longo da trajetória política das organizações no enfrentamento do capital transnacional há um vínculo indissociável entre território-sujeitos-educação-agroecologia, fundamental no avanço da pauta de luta articulada na região, em diálogo com as organizações membros dos outros continentes.

A articulação do MST, na sua pedagogia e luta pela Educação do Campo, com a Via Campesina, vem forjando, no Ceará, a reafirmação do campesinato a partir de experiências agroecológicas. O intuito é fortalecer as práticas agroecológicas, bem como diversificar a produção agrícola numa perspectiva de negação do agronegócio e afirmação da soberania alimentar. Bartra (2011, p. 69), ao se remeter à Via Campesina, informa que:

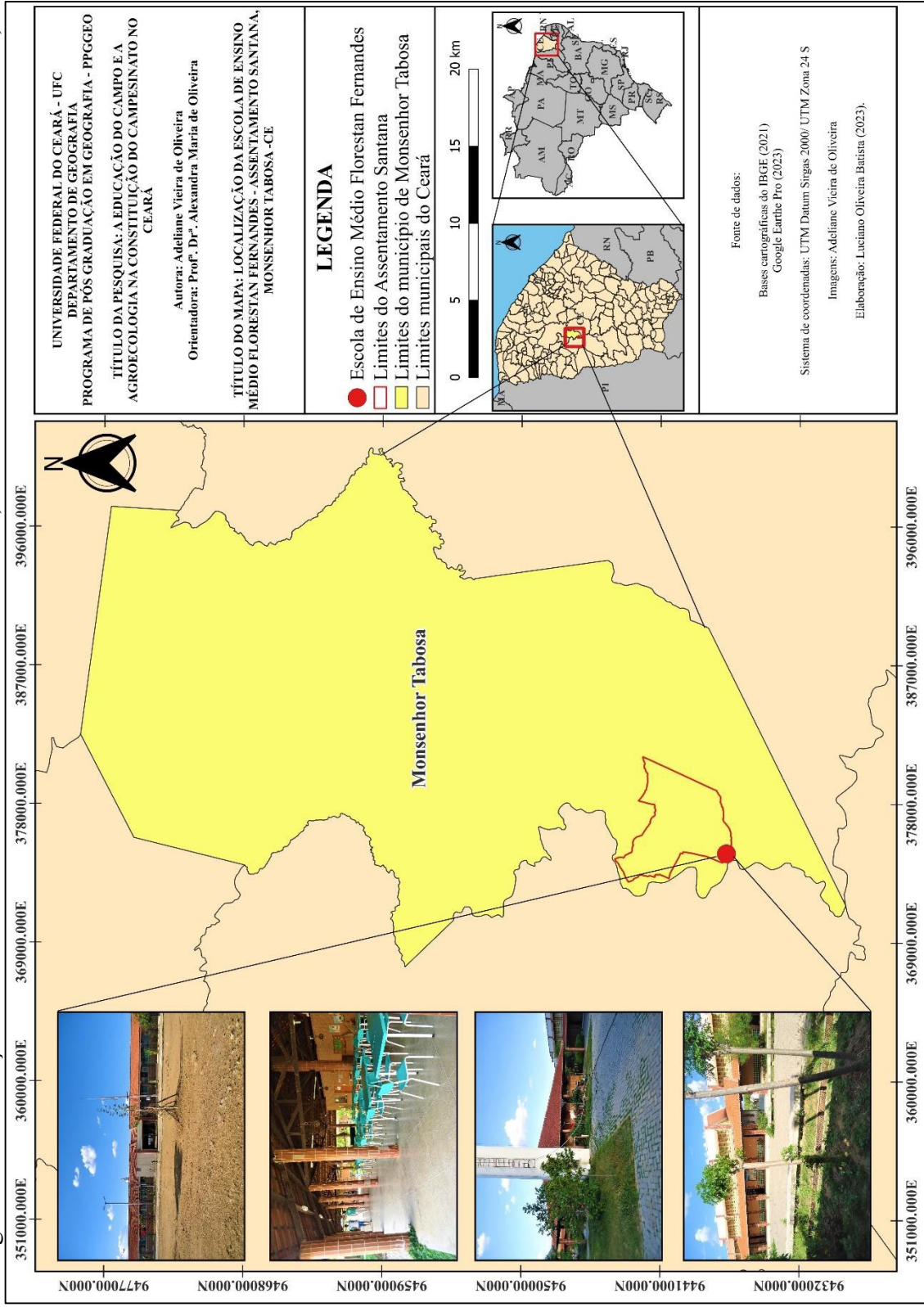
[...] esse movimento internacional, comprometido com a segurança alimentar, com o ambientalismo, com a perspectiva de gênero, com os direitos à autonomia é, antes de tudo, um movimento dos pequenos e médios produtores rurais e suas comunidades.

Desse aspecto, indagamos: Como se dá a construção da Educação do Campo no Ceará, na perspectiva do MST enquanto movimento socioterritorial? Que novidades podemos encontrar na educação presente nas áreas de reforma agrária no Ceará? Qual o papel das escolas do campo e da agroecologia no processo de resistência camponesa no Estado? Qual a inovação implementada pela Pedagogia do Movimento nas escolas do campo no Ceará?

A fim de aprofundarmos a análise, selecionamos a Escola do Campo Florestan Fernandes localizada no Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa – CE (Figura 2). Essa

escolha não desvalorizou as práticas das demais escolas do campo; ao contrário, reforçou o caráter complexo da análise e a necessidade de focar em uma realidade específica para maior aprofundamento. Destacamos ainda que essa escolha também se deu diante da organicidade do Assentamento Santana e da transição agroecológica, em curso, em seu território. Assim, a curiosidade de desvendar e entender melhor o papel da escola nesse processo foi aguçado.

Figura 2 – Localização da Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, Assentamento Santana – Monsenhor Tabosa, Ceará



Fonte: IBGE (2021); Google Earth (2023). Elaborado por Luciano Oliveira Batista (2023).

Esta proposta de pesquisa compreende uma discussão pertinente sobre a leitura da questão agrária brasileira atual, bem como sobre a Educação do Campo no Brasil e no Ceará ao revelar a relação existente entre as escolas de Ensino Médio do Campo e as estratégias de resistência camponesa. Afirma, portanto, a luta pela reforma agrária popular, à soberania alimentar e se contrapõe ao agronegócio.

O interesse pela temática, aqui pesquisada, surgiu a partir da minha vivência pessoal, enquanto filha de agricultores e morando na zona rural (Sítio Azabertas) do distrito de José Gomes no município de Exu – PE. Concluí o Ensino Fundamental I na Escola Municipal Antônio Alves Feitosa, localizada na comunidade. Ao estar apta a ingressar no Ensino Fundamental II e não havendo escolas habilitadas a esse nível de ensino na localidade, tive que me deslocar, em transporte escolar, para a sede do município. Era uma hora e meia de viagem todos os dias, num percurso de 36 km, para acessar a escola na cidade. Nesse sentido, para não perder o horário em que o ônibus escolar passava (às 05h.45min.), era necessário acordar sempre às 05:00 horas da manhã, retornando para casa às 13:30 da tarde.

Ao longo dos anos e terminado o Ensino Fundamental II no Colégio Municipal Barbara de Alencar (CMBA), iniciei, no ano de 2008, o Ensino Médio na Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) Barão de Exu. Era perceptível o olhar diferenciado que meus colegas da cidade tinham em relação aos demais que moravam no sítio. Infelizmente, essa realidade de menosprezo ao campo em relação à cidade ainda é latente, embora tenha se modificado bastante, atualmente.

O ingresso no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Regional do Cariri (URCA), em Crato – CE, no ano de 2011, foi um marco importante na minha trajetória formativa e um marco para a minha família, por ser a primeira integrante a adentrar o Ensino Superior. Na graduação, somadas as diversas leituras realizadas, na segunda metade do curso (quinto semestre), cursei a disciplina de Geografia Agrária e fui me familiarizando com a discussão sobre a questão agrária. E, por ser do campo, fui compreendendo as relações desenvolvidas nos territórios e me identificando com algumas delas. Nesse contexto, conheci, através de leituras, a Educação Popular e à medida que fui ampliando a bibliografia, conheci, também, a proposta da Educação do Campo, mas ainda somente através da teoria.

Instigada a conhecer melhor essa proposta educativa, construí um projeto de pesquisa e o submeti à seleção do Mestrado Acadêmico em Geografia (MAG) da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), em Sobral – CE, turma 2016.1, no qual fui aprovada. Sob a orientação da Professora Aldiva Sales Diniz, construí o entendimento concreto e empírico sobre a Educação do Campo no Ceará. Conhecendo e compreendendo de perto o MST e dialogando

com os sujeitos da Educação do Campo, experienciei a oportunidade de ser monitora no Curso de Segunda Licenciatura em Geografia por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Iniciada em 2015 a turma batizada de “Eldorado dos Carajás” incluiu os cursos de Segunda licenciatura em Geografia e História e iniciou suas atividades com disciplinas obrigatórias e, na fase final do curso, com a incumbência da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

A inserção na monitoria se deu em fevereiro de 2016 e seu término foi em fevereiro de 2017, perfazendo um período de um ano e objetivou auxiliar uma das Professoras do Curso de Segunda Licenciatura em Geografia (Antonia Helaine Veras Rodrigues) no processo de orientação para a elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs) de 7 (sete) licenciandos em Geografia. Estes, em sua maioria eram oriundos de Assentamentos de Reforma Agrária vinculados ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) do município de Crateús, no Ceará, e dos municípios de São Miguel do Gostoso, Mossoró e Ceará Mirim no Estado do Rio Grande do Norte.

A atuação enquanto monitora do PRONERA/UVA proporcionou a construção de diversos aprendizados. Dentre as atividades desenvolvidas destacaram-se principalmente: a leitura de materiais a respeito do PRONERA, Reforma Agrária e Educação do Campo; levantamento de materiais pertinentes as respectivas temáticas de pesquisa (Educação do Campo, Ensino de Geografia, Agricultura camponesa, Movimento de Educação de Base (MEB), formação de professores da Educação do Campo e juventude camponesa) trabalhadas pelos alunos a fim de auxiliá-los na elaboração de seus TCCs.

Uma peculiaridade marcante do PRONERA corresponde a sua metodologia de alternância em tempos educativos “compreendendo, portanto, o “Tempo Universidade”, momento intenso de estudos que ocorrem na Instituição de Ensino em que o Curso acontece e o “Tempo Comunidade” em que os alunos voltam para seus espaços de vivência” (OLIVEIRA et al 2017, p. 110). Desse modo as atividades desenvolvidas na monitoria além de compreender os estudos individuais, a fim de apreender a dinâmica do Programa e da Educação do Campo, também foram realizadas diretamente com os discentes. No tempo universidade a interação direta com os mesmos foi bastante proveitosa.

Além disso, também tivemos a realização de visitas de campo e orientação aos alunos em locais em que os mesmos pudessem estar presentes. Nesse sentido, foram realizadas duas visitas ao vizinho estado do Rio Grande do Norte (em março e novembro de 2016). A primeira visita deu-se em ocasião do I Encontro do Coletivo de Educação do MST Nordeste

realizado no Centro de Formação Patativa do Assaré em Ceará Mirim – RN¹. Na ocasião, além de conversar sobre os projetos em construção das alunas, também aprendemos com as discussões e explanações realizadas durante o evento. A segunda visita de orientação realizada com as licenciandas do Rio Grande do Norte ocorreu em novembro de 2016. O local para o encontro continuou sendo o Centro de Formação Patativa do Assaré por ser de fácil acesso para as mesmas.

A visita de campo realizada em Crateús - CE (em agosto de 2016) garantiu o diálogo com os três licenciandos daquele município bem como forneceu as devidas orientações para a construção de suas respectivas pesquisas. Na ocasião conhecemos os objetos de estudo de alguns deles ao visitar a comunidade Alto Bonito pertencente ao distrito de Ibiapaba em Crateús- CE e a Escola do Campo Florestan Fernandes localizada no Assentamento Santana em Monsenhor Tabosa – CE. Essa foi a minha primeira visita à escola (mal sabia eu que, anos depois, o destino me reservaria a oportunidade de voltar à essa mesma escola e tê-la como objeto de pesquisa desta tese).

A experiência enquanto monitora no PRONERA/UVA foi crucial para afirmar meu objeto de estudo no Mestrado e fortalecer minhas decisões de pesquisa no universo da Educação do Campo. Ser monitora, me possibilitou conhecer o chão das escolas de Ensino Médio do Campo e dialogar com os alunos do curso que eram, também, educadoras e educadores das escolas do campo. Cabe destacar que durante o primeiro ano no MAG/UVA, sem bolsa de estudos, mas sendo monitora do PRONERA, tive a oportunidade de conhecer as sete escolas do campo em funcionamento no período² em articulação com os próprios discentes. Essas visitas correspondiam a trabalhos de campo realizados junto com a professora orientadora, conforme já exposto, e na participação em encontros de Pólos e Semanas Pedagógicas. Assim, os próprios discentes me ajudavam a participar dos eventos, articulando desde o meu deslocamento à minha estadia nos momentos formativos nas escolas do campo. Então, conhecer de perto as escolas me instigou cada vez mais a continuar desvendando os encantos da Educação do Campo e de todos que a erguem.

Nessa continuidade e entendendo melhor a realidade da Educação do Campo, a partir do olhar atento para a realidade de uma delas, em fevereiro de 2018, defendi a dissertação de mestrado com o título “A territorialização das escolas de Ensino Médio do Campo: o caso

¹ A ida ao evento foi articulada com o Setor de Educação do MST/CE que contou com um transporte saindo de Fortaleza.

² EEM João dos Santos de Oliveira (João Sem Terra); EEM Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor); EEM Florestan Fernandes; EEM Francisco Araújo Barros; EEM Pe. José Augusto Régis Alves; EEM Filha da Luta Patativa do Assaré; EEM José Fideles de Moura.

da EEM Francisco Araújo Barros no Assentamento Lagoa do Mineiro em Itarema – Ceará”. Esse é, para mim, motivo de grande orgulho e alegria, pois, no referido trabalho, está posta a luta camponesa pelo acesso e manutenção da Educação do Campo, por meio de experiências concretas impulsionadas pelo trabalho na escola em questão.

Ao finalizar o Mestrado, no ano de 2018, fui aprovada no Processo Seletivo para Professor Substituto da URCA, setor de Ensino. Com isso, um universo de conhecimentos me achegou e eu, que antes era aluna (na graduação), agora estava na condição de Professora, na instituição em que me formou. Nesse sentido, a experiência docente no Ensino Superior, sobretudo no Curso de Licenciatura em Geografia, vem me fazendo refletir e amadurecer melhor as discussões no âmbito do Ensino de Geografia. De igual modo, me oportuniza retornar ao Laboratório de Ensino de Geografia (LEG), ao Laboratório de Geografia Agrária (LABGEA), bem como às atividades dos grupos de estudos dos respectivos laboratórios. A experiência docente favorece, sensibiliza o olhar e o sentido de ser pesquisador.

Nessa sequência instigada à continuidade da formação docente atrelada à pesquisa, pleiteei, pela segunda vez, uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará (UFC). Ao adentrar no Programa, em agosto de 2019, pude, provocada pela Professora Alexandra Maria de Oliveira, minha orientadora, ampliar o olhar sobre a Educação do Campo. Assim, os caminhos da pesquisa foram sendo delineados e construídos.

Ao longo desta pesquisa, buscamos construir as chaves de interpretação para os questionamentos, anteriormente apresentados, e esperamos que este estudo contribua para uma maior valorização do campo, bem como para a afirmação do campesinato por meio da sistematização das experiências da Educação do Campo, nos territórios que encaminham a sua resistência. Esperamos que este trabalho se configure enquanto referência a ser utilizada por outros pesquisadores que almejam divulgar para a sociedade as experiências que mantêm a constante e complexa resistência camponesa no seio da sociedade capitalista, mostrando que é possível construir outras perspectivas de educação e de vida no/do campo.

Nos estudos sobre o campesinato são emblemáticas as contribuições de autores como Chayanov (1974) e Shanin (1983). Ambos apresentam elementos para compreender, respectivamente, sobre a economia camponesa e o campesinato enquanto classe social. Nesse sentido, cabe destacar que Shanin (1983) apresentou uma rica reflexão sobre o campesinato enquanto classe, compreendendo-o a partir do seu caráter de coesão. De modo que, em sua perspectiva:

El campesinado puede definirse como un conjunto de pequeños agricultores que, con la ayuda de un equipo simple, su propio trabajo y el de sus familias, producen principalmente para su propio consumo y para satisfacer las obligaciones impuestas por los que ostentan el poder político y económico, alcanzando un grado de autosuficiencia social casi total dentro del marco de una comunidad (SHANIN, 1983, 68).

Para Shanin (1983), o campesinato se mobiliza em momentos de crise, de modo que os processos que permeiam essa dinâmica, como a extinção, divisão, fusão e migração das unidades domésticas significavam a mobilidade social do campesinato. O campesinato se entende como classe em momentos de crise, quando sua diferenciação interna é posta de lado e a coesão da classe se torna clara e evidente.

Em Shanin (1983), também encontramos a apresentação sobre o caráter de produção de subsistência no contexto da unidade doméstica camponesa. Para o autor, os camponeses “produzem principalmente para seu próprio consumo e para satisfazer as obrigações impostas pelos que ostentam o poder político e econômico” (SHANIN, 1983, p. 68). Ou seja, a família fornece o trabalho necessário, enquanto as atividades agrícolas se orientam para sanar as necessidades familiares e o pagamento de impostos.

No contexto das relações desencadeadas na agricultura, percebemos a forte inserção capitalista no campo. Ao passo que a terra, aos olhos capitalistas, é uma mercadoria. Diferentemente da concepção de terra tida pelo camponês: é algo sagrado, um bem natural.

Sobre a “condição camponesa”, o estudo realizado por Duque-Arazola (1985) revela que esta envolve a dinâmica da reprodução camponesa. De tal modo que a autora entendeu o campesinato:

[...] como a reprodução da 'condição camponesa', ou seja, a maneira de viver e de organizar o trabalho familiar no campo, assim como de uma certa concepção de mundo, que manifesta certos “traços” ou marcas distintivas dessas condições de vida. A 'forma aparential camponesa' é a reprodução dessa condição (DUQUE-ARRAZOLA, 1985, p. 143, grifos da autora).

A autora apresentou a análise sobre a condição camponesa, situada no modo de produção capitalista e refletiu que, quando se remonta à “forma aparential camponesa”, entende essa aparência diretamente atrelada à essência das relações que, em sua totalidade, compõe a realidade. Assim, nos posicionamos a favor da resistência do campesinato no contexto contraditório do modo de produção capitalista.

No final dos anos 1980 e na década de 1990, do século XX, os estudos realizados por Martins (1984, 1995) foram fundamentais para compreendermos o surgimento do

campesinato no Brasil. Para Martins (1995), comparar a situação brasileira com o contexto do campesinato russo, no século XIX, é uma atitude descabida, uma vez que:

[...] há diferenças substantivas entre o campesinato russo daquela época e o campesinato brasileiro de hoje. Lá, o campesinato resistia à expansão do capital porque era um campesinato apegado, ligado à terra. Era como comprovava Lenin, um campesinato estamental baseado na propriedade comunitária e tradicional da terra. Lá, era um campesinato que não queria sair da terra, que queria permanecer defensivamente alheio ao capitalismo, fora e contra ele, que resistia ao processo de expropriação que poderia desenraizá-lo, libertá-lo da comuna, abrir-lhes os horizontes. Aqui, ao contrário, o campesinato é uma classe, não um estamento. É um campesinato que quer entrar na terra, que ao ser expulso, com frequência à terra retorna, mesmo que seja terra distante daquela de onde saiu. O nosso campesinato é constituído com a expansão. Por isso, todas as ações e lutas camponesas recebem, do capital, de imediato, reações de classe: agressões e violências, ou tentativas de aliciamento, de acomodação, de subordinação (MARTINS, 1995, p. 15-16).

Desse modo, o nosso campesinato nasce atrelado ao modelo de dominação intrínseco à construção territorial brasileira. O campesinato no Brasil está intimamente ligado à atuação do capitalismo no campo. Nesse sentido, e no que diz respeito à dinâmica da agricultura no modo de produção capitalista, é necessário estarmos atentos para as contradições que perpassam esse processo. Torna-se pertinente a compreensão de que o desenvolvimento do modo de produção capitalista está envolvido de contradições, principalmente no que concerne a sua dinâmica e manifestação no campo. Para Oliveira (2007, p. 21), “o próprio capital cria e recria relações não-capitalistas de produção”. A esse respeito, ainda nos esclarece que:

[...] de modo geral, a agricultura desenvolveu-se em duas direções: de um lado, a agricultura especificamente capitalista, baseada no trabalho assalariado e nos arrendamentos; de outro, a agricultura baseada na articulação com as formas de produção não-capitalistas (OLIVEIRA, 2007, p. 21).

Cabe ressaltar que essas formas de produção não-capitalistas correspondem à negação do produto final do modo de produção capitalista que é a mais valia, ou seja, a acumulação e exploração da força de trabalho alheia. As relações não-capitalistas estão mais diretamente relacionadas à produção de produtos para, posteriormente, serem transformados em mercadorias, uma vez que são colocados à venda.

Em Bartra (2011), encontramos uma discussão sobre o campesinato dos anos 2000, no contexto mexicano. O autor, ao se reportar sobre a dificuldade de definição do campesinato, afirmou que “o camponês é esquivo por natureza. Sua verdadeira imagem, como seu conceito são difíceis de capturar” (BARTRA, 2011, p. 67). Para o estudioso, a diversidade material, presente no camponês, dificulta sua conceituação assim como a compreensão de sua

complexidade. Nesse sentido, o autor problematiza o pensamento sobre esse sujeito a partir das posses do fazendeiro, do burguês e do proletariado:

O fazendeiro possui a terra, o burguês o capital e o proletariado vende a força de trabalho. E o camponês? O que possui? O que produz? O que vende? O dinheiro que recebe é uma renda, um lucro ou um salário? O camponês pode ter a terra e até um módico capital, vende ou come o que planta e pode contratar temporariamente peões, outras vezes é ele mesmo quem vende sua força de trabalho por um salário. O camponês é um pouco fazendeiro, um pouco burguês e um pouco proletário (BARTRA, 2011, p. 67).

Bartra (2011, p. 68) compara o camponês a um fantasma multiforme visto que “aparece primeiro como evidência social: como protagonista de movimentos reivindicatórios, como projeto e utopia, como socialização rural, como cultura, como discurso, como imaginário coletivo, como nostalgia”. É interessante que, na análise realizada, o autor afirma que os camponeses correspondem a uma classe condenada pela modernidade. Nesse sentido, inferimos que a sua não extinção e sua recriação no contexto capitalista é uma contradição. Ou seja, seus processos de reprodução no contexto da modernidade, que está intrinsecamente ligada às investidas capitalistas no campo, são causa de grande complexidade conceitual.

Entendemos que a construção do caminho metodológico deve acompanhar a trajetória histórica da sociedade, uma vez que “somos forçados a começar constatando que o primeiro pressuposto de toda existência humana, e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história” (MARX; ENGELS, 2009, p. 13). Essa afirmação se adequa perfeitamente a realidade camponesa ao considerar que a luta por educação vem possibilitando a conquista das condições necessárias para a construção da história da Educação do Campo, no Ceará.

Nesse sentido, o método, sobretudo na pesquisa social, é extremamente importante para a concepção e apreensão da realidade estudada, bem como para a aquisição e construção do conhecimento. Este, sendo “sempre resultado da relação social. Por meio da relação e/ou da identificação, os pesquisadores realizam seus trabalhos a partir de objetivos definidos pelos seus interesses e que tem como referência uma bibliografia determinada” (FERNANDES, 2001, p. 16).

Compreendemos o método de pesquisa como um conjunto de regras ou normas a serem seguidas para adentrarmos no processo de construção do conhecimento. Concordamos com Paulo Netto (2011, p. 09), quando considerou que “a questão do método é um dos problemas centrais e mais polêmicos da teoria social”. Nesta tese, caminhamos apoiados no materialismo histórico-dialético por entender a realidade em seu constante movimento.

Segundo Freitas (2007, p. 48), “uma das características fundamentais que distingue o materialismo histórico-dialético dos outros métodos é que o método materialista se ancora nas contradições. Os outros métodos não conseguem fazer isso porque não são dialéticos”.

Desse modo, tomando a realidade em seu constante movimento e visando alcançar os objetivos propostos, esta pesquisa foi construída a partir de leituras pertinentes à temática estudada, bem como através de consultas aos diversos meios de pesquisa. Compreender a fundo os aspectos que envolvem a teoria sobre o campesinato também é importante. Para isso, buscamos aporte teórico em: Chayanov (1974); Shanin (1983); Martins (1985, 1995, 2004); Oliveira (2007); Bartra (2011) dentre outros.

Sobre a história da Educação do Campo no Brasil e no Ceará, o apoio teórico se dá em autores como: Caldart (2004, 2009, 2011, 2012, 2016); Dalmagro (2010); Damasceno (2015); Ribeiro (2010, 2012); Fernandes e Molina (2004); Mészáros (2008); Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (1996); Kolling (2002, 2014); Gomes (2013); Silva (2013), dentre outros.

Na pesquisa documental, também se fazem presentes, nesta análise, os Projetos Político Pedagógico (PPP) das Escolas Ensino Médio do Campo, em funcionamento no Estado, além de documentos do Setor de Educação do MST/CE. Do mesmo modo, a leitura da teoria sobre a agroecologia foi necessária, partindo de autores como Altieri (2012), Borges (2007), Rosset (2018, 2020), Toledo (2016) dentre outros. Além do levantamento bibliográfico, a vivência em campo foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa. As conversas informais e as entrevistas semiestruturadas se constituíram como os instrumentos de coleta de dados utilizados no âmbito desta pesquisa. Os sujeitos entrevistados, no total de nove (cinco mulheres e quatro homens), compreenderam militantes/intelectuais do MST, educadores e educandos da Escola Florestan Fernandes e camponeses do Assentamento Santana.

Ressaltamos que os sujeitos entrevistados autorizaram a divulgação do seu nome na pesquisa, mediante assinatura dos termos de Consentimento Livre e Esclarecido (Termo de Concessão de Entrevista, autorização de gravação de voz) e que cada um deles possui cópia da documentação assinada. Os nomes dos educandos menores de idade foram preservados e estão tratados pelo nome da flor, símbolo da Educação do Campo, sendo Girassol A, B e C. Cabe destacar que Maria de Jesus dos Santos Gomes, Paulo Roberto de Sousa Silva e Ivanete Ferreira Fernandes além de terem sido entrevistados, são também intelectuais orgânicos do Movimento e suas reflexões estão postas ao longo do trabalho, enquanto referências importantes para a construção desta pesquisa, a saber: Fernandes (2017, 2021, 2022); Gomes (2013) e Silva (2013, 2016, 2017, 2022). O perfil dos sujeitos entrevistados está posto no Quadro 1.

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos entrevistados

Entrevistado	Descrição	Local da realização da entrevista	Data
Eudes Araújo Santos	Camponês, militante, intelectual orgânico e Gestor da EEM Florestan Fernandes - Assentamento, Santana, Monsenhor Tabosa, CE	Em sua residência no Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa, CE	06/10/2021
Maria Gorete Pereira Fernandes	Camponesa, Educadora aposentada e promotora da Metodologia Camponês a Camponês do Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa, CE	Em sua residência no Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa, CE	07/10/2021
Paulo Roberto de Sousa Silva	Militante, Intelectual orgânico, Pesquisador, Professor e membro do Setor de Educação do MST/CE	Sala de Professores da Escola do Campo Irmã Tereza Cristina, Assentamento Nova Canaã, Quixeramobim – CE ³	23/11/2022
Maria de Jesus dos Santos Gomes	Militante, Intelectual orgânica Pesquisadora e membra do Setor de Educação do MST/CE	Sala de Professores da Escola do Campo Irmã Tereza Cristina, Assentamento Nova Canaã, Quixeramobim – CE ⁴	25/11/2022
Ivanete Ferreira Fernandes	Camponesa, Intelectual orgânica, Pesquisadora, Professora de Geografia da Escola Florestan Fernandes - Assentamento, Santana, Monsenhor Tabosa, CE	Refeitório da Escola do Campo Florestan Fernandes- Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa, CE	12/12/2022
Girassol A	Educanda do 3º Ano do Ensino Médio da EEM Florestan Fernandes, Assentamento Orange, Monsenhor Tabosa, CE	Refeitório da Escola do Campo Florestan Fernandes- Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa, CE	12/12/2022
Girassol B	Educanda do 3º Ano do Ensino Médio da EEM Florestan Fernandes - Assentamento Orange, Monsenhor Tabosa, CE	Refeitório da Escola do Campo Florestan Fernandes- Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa, CE	12/12/2022
Girassol C	Educando do 2º Ano do Ensino Médio da EEM Florestan Fernandes - Assentamento Orange, Monsenhor Tabosa, CE	Refeitório da Escola do Campo Florestan Fernandes- Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa, CE	12/12/2022
José Pereira Fernandes	Ex - educando da Escola Florestan Fernandes e funcionário responsável pelo Campo Experimental da Agricultura Camponesa na escola - Assentamento, Santana, Monsenhor Tabosa, CE	Quintal produtivo da sua família no Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa, CE	13/12/2022

Fonte: Elaborado por Adeliene Vieira de Oliveira (2022).

³ Na oportunidade de participação no XIII EEERA - Encontro Estadual de Educadoras e Educadores das Áreas de Reforma Agrária do MST/CE.

⁴ Idem.

O olhar atento em campo proporcionou esclarecimentos sobre a resistência do campesinato no Ceará. O diálogo com o coletivo das escolas e com o MST foi iniciado em janeiro de 2016, ainda na condição de mestranda do MAG/UVA, quando contactei e conheci uma escola do campo. Tratou-se da EEM Padre José Augusto Régis Alves, Assentamento Pedra e Cal – Jaguaretama, CE. O referido momento foi oportunizado na VI Semana Pedagógica das Escola do Campo ocorrida na referida instituição (Figura 3). Desde então, venho acompanhando os encontros e articulações. É mister destacar que o retorno à leitura do caderno de campo, utilizado para registrar as anotações ao longo deste evento, foi fundamental para a construção e amadurecimento das discussões ao longo desta tese.

Figura 3 – VI Semana Pedagógica das Escola do Campo Padre José Augusto Régis Alves - Assentamento Pedra e Cal - Jaguaretama, CE (2016)



Fonte: Adeliane Vieira de Oliveira (2016).

A participação na X Semana Pedagógica das Escolas de Ensino Médio do Campo dos Assentamentos de Reforma Agrária do Estado Ceará, ocorrida na Escola do Campo Patativa do Assaré, entre os dias 27 a 31 de janeiro de 2020 (Figura 4), foi mais um momento de aprendizado sobre a conjuntura que perpassa a Educação do Campo no Ceará. De igual modo, proporcionou-me um panorama geral sobre as iniciativas e práticas agroecológicas desenvolvidas nos territórios assistidos por essas escolas.

Figura 4 – Participação na X Semana Pedagógica das Escolas de Ensino Médio do Campo dos Assentamentos de Reforma Agrária do Estado Ceará, Escola do Campo Patativa do Assaré, Assentamento Santana da Cal, Canindé – CE, 2020



Fonte: Alyne Sousa (2020).

Após a realização dessa atividade empírica, fomos surpreendidos pela situação pandêmica do Coronavírus (síndrome respiratória aguda grave 2, SARS-COV-2), iniciada no ano de 2019, chegando ao Brasil, em março de 2020. Fato esse que exigiu o necessário distanciamento social. Ademais, tal situação interferiu drasticamente nas atividades relacionadas à pesquisa.

A pandemia da Covid-19 impactou significativamente e de diferentes maneiras a Pós-Graduação mundial e brasileira, com esta pesquisa não foi diferente. As Escolas do Campo estavam fechadas, seguindo as normas estabelecidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), zelando, assim, pela vida dos educandos e da comunidade em geral. Assim, a realização da pesquisa de campo de forma presencial não foi possível. Certamente, além do impacto direto no desenvolvimento da pesquisa, acrescentou-se o cenário de medo e incerteza que assolou a vida pessoal desta pesquisadora.

Vivenciar o contexto de uma pandemia foi e continua sendo uma experiência surreal, principalmente por entender que os prazos continuaram estabelecidos e que precisávamos seguir da forma que fosse possível, na construção da pesquisa. Qualquer que seja o adjetivo, não é possível qualificar o impacto da pandemia no psicológico de um pós-graduando. A incerteza, a ansiedade e o medo se fizeram presentes em grande parte da escrita deste trabalho. Sobretudo por temer a perda de alguém próximo ou dos amigos e por acompanhar de perto e de longe o sofrimento das famílias com o número elevado de vítimas a cada dia.

Por vezes, pode parecer desnecessário expor esse desabafo, mas compreendo que, por trás de uma tese, ou qualquer que seja o trabalho científico em análise e avaliação, existe um sujeito dotado de sentimentos e emoções. Pesquisador, pesquisadora é gente. Gente que

sente a dor no corpo e na alma e é capaz de sentir a dor do outro também. De igual maneira, esse cenário caótico esteve presente nas comunidades atendidas pelas escolas do campo, no Ceará. Conversar com professores em serviço e ouvir suas vozes preocupadas, por vezes enlutadas, foi algo difícil de assimilar. O vírus chegou às comunidades, aos assentamentos de Reforma Agrária. Chegou e levou muitas histórias de vida e resistência.

Outros aspectos necessários a ressaltar referem-se às constantes indagações: quando poderíamos retornar aos Assentamentos de Reforma Agrária, às comunidades, às escolas do campo? Seria este trabalho desenvolvido sem pesquisa empírica? Dificilmente isso seria possível, a saída foi reformular o campo empírico da pesquisa. Se, inicialmente, eram três escolas, focamos em uma como forma de acompanhar os acontecimentos nesse período.

As perguntas supracitadas continuaram perturbando esta e tantos outros pesquisadores que, no rotineiro exercício de ir a campo, se perceberam incapacitados de fazê-lo, temendo pela sua e pela saúde dos outros. A teoria sem sombra de dúvidas é importantíssima para a pesquisa, do mesmo modo que a empiria clareia a teoria e vice-versa. Trata-se de um processo dialético, tendo em vista que “a descrição do estado atual e mais avançado do objeto é importante, ainda que não suficiente, pois permite que a compreensão do mais avançado ilumine etapas menos avançadas pelas quais o objeto investigado foi se formando ao longo do tempo” (FREITAS, 2007, p. 53).

Nesse sentido, a pandemia nos impôs a pausa nas pesquisas de campo e, como alternativa, buscamos nos organizar em grupos de estudo, colóquios, produção de artigos científicos e participação em eventos virtuais. A organização esteve atrelada ao Grupo de Pesquisa em Geografia, movimentos sociais e diversidade no campo, composto por pós-graduandos (mestrandos e doutorandos), orientados pela Professora Alexandra Maria de Oliveira com quem, por meio de grupo do *wattzap* e por e-mail, trocávamos ideias e discutíamos sobre os rumos das pesquisas e os caminhos que poderíamos seguir; antes disso, e principalmente, nos apoiávamos para não nos sentirmos sozinhos.

Como frutos dessa articulação, realizamos dois colóquios virtuais (Figuras 5 e 6) com a participações de professores de instituições de Ensino Superior: Alexandre Queiroz Pereira (UFC); Gema Galgani Silveira Leite Esmeraldo (UFC), Sandra Maria Fontenele Magalhães (UVA) e Bernardo Mançano Fernandes (UNESP). Juntos, esses professores avaliaram nossas propostas de pesquisa.

Figura 5 – Cartaz do I Colóquio Virtual



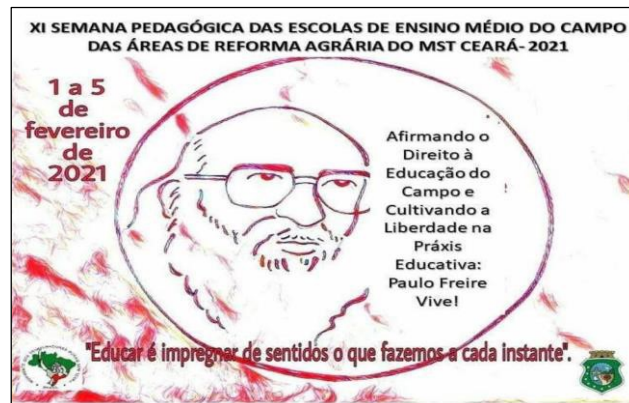
Figura 6 – Cartaz do II Colóquio Virtual



Elaboração: Maria Aline da Silva Batista (2020). Elaboração: Maria Aline da Silva Batista (2022).

No âmbito desta pesquisa, acompanhamos as atividades remotas das escolas e do Movimento por meio das redes e plataformas virtuais como: *Facebook*, *Youtube* e *Google Meet*. Esses encontros corresponderam a: momentos formativos com os educandos das escolas, à XI Semana Pedagógica das escolas de Ensino Médio do Campo das áreas de Reforma Agrária de 2021 (Figura 7), à formação com mulheres sobre práticas agroecológicas, bem como atividades internas das escolas.

Figura 7 – Cartaz da XI Semana Pedagógica das escolas de Ensino Médio do Campo das áreas de Reforma Agrária – 2021



Fonte: Página Educacampo Seduc⁵.

Com o avanço da vacinação no Brasil e no Ceará, tendo em vista a priorização de alguns grupos etários (trabalhadores da saúde e educação, idosos, pessoas com comorbidades etc.) e após a imunização completa com a tomada das duas doses necessárias, foi possível, ainda

⁵ Disponível em: https://www.instagram.com/educacampo_seduc/. Acesso em: 10 fev. 2021.

com cautela, retomar às pesquisas de campo.

Assim, tomando todos os cuidados e precauções, conseguimos mobilizar e realizar uma visita de campo ao Assentamento Santana em Monsenhor Tabosa – CE, nos dias 06 e 07 de outubro de 2021 (Figura 8). Em campo, pudemos conhecer um pouco da vida no Assentamento, da EEM Florestan Fernandes, bem como conhecer experiências agroecológicas no diálogo com os camponeses, através de conversas informais e pela realização de entrevistas semiestruturadas. Buscamos ao máximo não perder de vista a intensão de confrontar a teoria e empiria por entender que “a realidade é movimento, a realidade é contradição e onde não há contradição não há movimento, desde o mundo natural até o homem. Sem contradição, sem movimento” (FREITAS, 2007, p. 48).

Figura 8 – Vista parcial do Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa – CE



Fonte: Adeliane Vieira de Oliveira (2022).

No ano de 2022, foi possível participar de momentos importantes como o XIII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores das Áreas de Reforma Agrária do MST/CE – (EEERA), realizado na Escola do Campo Irmã Tereza Cristina, Assentamento Nova Canaã, em Quixeramobim – CE (Figura 9). Esse evento, ocorrido entre os dias 22 e 25 de novembro, foi um divisor de águas para a compreensão das questões empíricas que estão postas neste trabalho. É mister destacar as redes de ajuda e solidariedade para com esta pesquisadora, na realização deste campo. De modo que para a participação nos eventos das escolas do campo, há uma mobilização junto ao coletivo da Escola do Campo Paulo Freire, no Assentamento Salão, em Mombaça – CE.

Primeiro, porque é a escola mais próxima do cariri cearense (território de origem desta pesquisadora). Segundo, pelo constante diálogo com alguns educadores da escola que se tornaram amigos. Assim, para a participação nesse evento, bem como para a participação na X

Semana Pedagógica, ainda no ano de 2020, saí de Exu – PE para o Crato – CE, e, na sequência, para Mombaça – CE. De lá, junto com o coletivo escolar, seguíamos para as escolas do campo.

Figura 9 – Participação no XIII EEERA - Escola Irmã Tereza Cristina, Assentamento Nova Canaã, 2022



Fonte: Adeliâne Vieira de Oliveira (2022).

Além da participação no XIII EEERA, foi realizado mais um trabalho de campo na Escola Florestan, nos dias 12 e 13 de dezembro de 2022 (Figura 10). A movimentação dos alunos na escola deu um novo ar ao ambiente. Foi muito bom retornar à escola depois da trégua dada pela pandemia. Conseguir dialogar com os professores e estudantes foi, portanto, indescritível.

Figura 10 – Parte do espaço interno da Escola Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa – CE, 2022



Fonte: Adeliâne Vieira de Oliveira (2022).

Na ocasião deste trabalho de campo, os próprios alunos me ajudaram a compreender melhor os espaços da escola, com foco no campo experimental da agricultura camponesa. Além disso, me apresentaram às experiências produtivas a partir da escola (Figura 11). Uma das

educandas, que mora no Assentamento Orange (vizinho ao Assentamento Santana), me convidou para conhecer o quintal produtivo da sua família, durante a estadia no Assentamento. Porém, no dia marcado (13/12/2022), fomos surpreendidos pela notícia do falecimento de uma das camponesas do mesmo Assentamento e a visita foi, obviamente, cancelada.

Figura 11 – Educandos no Campo experimental da Agricultura Camponesa (Unidade produtiva Umburana do Saber) – Escola Florestan Fernandes, Assentamento Santana, 2022



Fonte: Adeliâne Vieira de Oliveira (2022).

Mas, mesmo diante do ocorrido, foi possível articular com os camponeses do Assentamento Santana, a visita a alguns quintais produtivos. Dentre os quintais visitados, estive o da família de José Pereira Fernandes (Zezinho) ex-educando da escola (Figura 12), sendo viável conhecer as experiências naquele território.

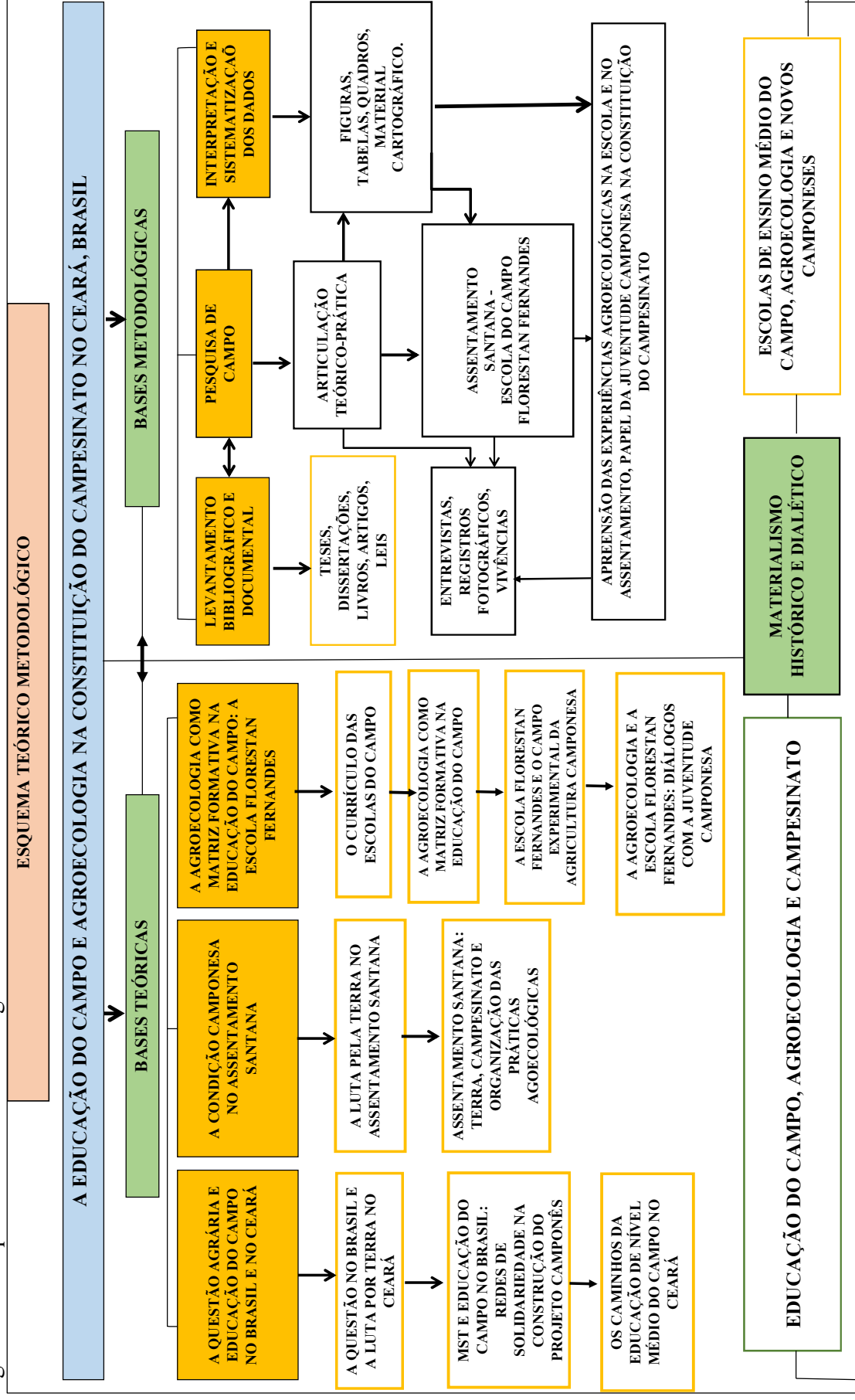
Figura 12 – Parte do quintal produtivo da família de José Pereira Fernandes – camponês e ex-educando da Escola Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa – CE, 2022



Fonte: Adeliâne Vieira de Oliveira.

As ações empíricas foram intercaladas com a leitura da bibliografia elencada para subsidiar o entendimento das categorias e conceitos adotados na pesquisa: Educação do Campo, Agroecologia e resistência camponesa. O esquema teórico metodológico está posto na Figura 13.

Figura 13 – Esquema teórico metodológico da tese



Fonte: Elaborado por Adeliene Vieira de Oliveira (2022).

O que está escrito nas páginas desta tese foi uma construção coletiva e dialética que não pode ser vestida pela camisa de força das estruturas técnicas que acabam negando esse movimento. Concordamos com Freitas (2007, p. 47) quando afirmou que “a pesquisa dialética é mais fácil de ser vista em ação e não na estática das páginas dos relatórios de apresentação da pesquisa onde a formalização obriga ao rompimento dos múltiplos laços existentes na realidade, não raramente, se limita ao que deu certo”.

De fato, o início da construção e escrita deste trabalho não se deu com a Introdução alcançando de forma linear as Considerações finais que apresentamos para esse estudo. Em muitos momentos, a escrita das reflexões finais foram o subsídio para pensar o início. Tal qual um pintor que, em sua arte de criar, não estabelece um ponto específico para iniciar sua obra. Nesse sentido, “[...] não há uma maneira certa e definitiva de criar uma pintura. Ela vai ficando pronta a partir da atividade do pintor em vários pontos da tela. Até que emerge por completo com todas as suas relações” (FREITAS, 2007, p. 47- 48). Assim, surgiu e foi sendo escrita esta tese: às vezes do meio para o começo, do fim para o meio, num movimento de valorização da dinâmica da vida e dos que fizeram/fazem viver este trabalho.

Ao longo da pesquisa e das articulações teóricas e empíricas, percebemos que a Educação do Campo, a partir das escolas do campo gestadas pelo MST, vêm construindo um novo campesinato no Ceará. Consideramos o MST como movimento socioterritorial educador e:

Sua presença, suas lutas, sua organização, seus gestos, suas linguagens e imagens são educativas, nos interrogam, chocam e sacode valores, concepções, imaginários, culturas e estruturas. Constroem novos valores e conhecimentos, nova cultura política. Formam novos sujeitos coletivos (ARROYO, 2012, p. 15).

A Agroecologia, enquanto matriz formativa na Educação do campo e sendo entendida como ciência, prática social e movimento, está forjando uma nova relação do campesinato com a natureza e com os sujeitos sociais: relações de respeito, na busca de alternativas de formação, produção e vida digna e justa no campo. Portanto, forjando um novo campesinato que é sujeito da sua formação, de sua pedagogia e que amplia o entendimento teórico através de práticas concretas nas comunidades camponesas, construindo possibilidades agroecológicas de produção e convivência com o semiárido.

Na Escola Florestan Fernandes, foi possível perceber a ação coletiva dos educadores envolvidos com a pedagogia do Movimento e com a Agroecologia que reverbera no Assentamento Santana e nas demais comunidades do entorno. A transição agroecológica no Assentamento Santana está sendo construída no diálogo com os sujeitos sociais e a juventude

camponesa. Assim, tem papel importante ao levar os saberes, as práticas e os valores escolares e agroecológicos para junto das suas famílias.

Nesse sentido, entendendo a necessidade de lançar o subsídio lógico para que o leitor possa compreender e usufruir do conteúdo aqui posto e seguindo o rigor acadêmico, esta tese encontra-se organizada em quatro capítulos, além desta **Introdução**. Assim, no segundo capítulo, **A Questão Agrária e a Educação do Campo no Brasil no Ceará**, apresentamos a emergência dos movimentos socioterritoriais na luta pela terra e apresentamos o MST enquanto movimento socioterritorial na construção da Educação do Campo no Brasil e no Ceará.

No terceiro capítulo, **A condição camponesa no Assentamento Santana**, apresentamos uma discussão sobre a condição camponesa no Assentamento Santana em Monsenhor Tabosa – Ceará. Apresentamos a luta pela terra do Assentamento e como a organização camponesa vem forjando possibilidades de luta e conquistas de vida digna na terra com a organização de práticas agroecológicas no território.

No quarto capítulo, **A Agroecologia como matriz formativa na Educação do Campo: a Escola Florestan Fernandes**, refletimos sobre a agroecologia como matriz formativa na Educação do Campo, como foco na Escola do Campo Florestan Fernandes. Apresentamos as experiências vivenciadas em campo a partir do diálogo com os sujeitos sociais: camponeses, educadoras, educadores e a juventude camponesa. Abordamos o currículo das escolas do campo e o seu diálogo com a agroecologia, buscando compreender como a mesma se apresenta nas práticas escolares e na dinâmica das famílias camponesas. Por fim, apresentamos as **Considerações finais**.

São muitas as complexidades que envolvem a Educação do Campo, a Agroecologia e o campesinato no Ceará. Por ora, este trabalho corresponde a uma análise atual dessa realidade em constante construção pelos movimentos socioterritoriais. Esperamos que esta pesquisa possa se configurar como uma referência a ser utilizada por outros pesquisadores que também almejam divulgar e mostrar para a sociedade que é possível construir um projeto de educação e de sociedade pautados na justiça social no campo e na cidade.

2 A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NO CEARÁ

Este capítulo apresenta a discussão sobre a questão agrária no Brasil e no Ceará. Tratamos sobre a redemocratização no Brasil e a emergência dos movimentos socioterritoriais, na luta pela terra e nas condições de vida a partir de sua conquista. Ademais, apresentamos o MST enquanto movimento socioterritorial na construção da Educação do Campo no Brasil e no Ceará. Nosso ponto de partida é o pressuposto de que a articulação do MST nas redes de solidariedade possibilita a construção do projeto camponês de educação. Assim, indagamos quanto às especificidades do trabalho nas escolas de Ensino Médio do campo sob a articulação do MST e como este consegue avançar na formação de sujeitos para o mundo, a partir da sua perspectiva socioterritorial. Na sequência, destacamos os caminhos para a construção da Educação de Nível Médio do Campo no Ceará e Escolas de Ensino Médio do Campo, estas sob a gestão do MST.

2.1 A questão agrária no Brasil e a luta pela terra no Ceará

A questão agrária, no Brasil, está posta no processo histórico da construção do território brasileiro. De pronto, Stédile (2005, p. 15) nos adianta que, sob a ótica da Geografia, é comum a expressão “questão agrária” “para explicar a forma como a sociedade, como as pessoas vão se apropriando da utilização do principal bem da natureza, que é a terra, e como vai ocorrendo a ocupação humana no território”. Apoiados nos estudos desse autor, bem como de outros como Prado Júnior (1979); Martins (1991, 1995); Stédile e Fernandes (2000a); Andrade (2005) e Oliveira (2001, 2007), afirmamos que a apropriação privada da terra é a principal marca na construção da história do Brasil.

Iniciada a partir da invasão portuguesa, no ano de 1500, a concentração da propriedade da terra se tornou evidente com a divisão do território no regime das sesmarias. Estas, correspondiam a grandes porções de terras exploráveis que eram doadas a quem tivesse dinheiro e disposição para dominar e dar continuidade ao processo de escravização indígena. Ao passo que essa realidade se afirmava no território, um fato emblemático marcou o surgimento do latifúndio, a partir dos anos 1850.

Naquele momento havia, no Brasil, uma pressão para a libertação dos escravos, fato que culminou, no mesmo ano, na criação da Lei de Terras (Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850). Todavia, essa lei foi uma ferramenta fundamental para o processo de capitalização da

terra. Segundo Stédile (2005), a lei de terras foi responsável pela criação dos Sem Terra ao implantar a propriedade privada da terra no Brasil. A esse respeito, Stédile (2005, p. 23) explica que “A Lei nº 601, de 1850, foi então o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil”.

Com a libertação dos negros da condição de escravos, estes “não possuindo nenhum bem, não teriam, portanto, recursos para “comprar”, pagar pelas terras à Coroa” (STÉDILE, 2005, p. 23). O fato de a democratização das relações de poder estar diretamente vinculado ao acesso à terra e sua concentração é responsável pela centralização de poder econômico e político, bem como pela exclusão social. Por isso, a história do Brasil é marcada por lutas e resistências que podem ser, conforme Fernandes (2000a, p. 22):

As lutas dos posseiros e dos pequenos proprietários para resistirem na terra, as lutas dos arrendatários, dos colonos, juntamente com as lutas dos trabalhadores assalariados, os encontros e os congressos camponeses, indicavam o desenvolvimento do processo de organização política.

Os processos de resistências são materializados através das lutas. Seja da luta indígena contra o colonizador, negros escravizados ao formarem os quilombos em que o que estava em jogo era o território e a liberdade de viver nele. No Brasil, temos lutas e organizações de camponesas emblemáticas, sobretudo no Nordeste, região marcada pela seca e pela concentração de fundiária. Esta, conforme explanou Andrade (2005, p. 64), é consequência:

[...] do caráter essencialmente comercial da agricultura nordestina, caráter esse que se manifestou desde o início da colonização e que ainda hoje, apesar do crescimento sensível da classe média e do mercado interno, consequência da industrialização, é predominante.

Ainda no século XVI, destacou-se a maior organização de luta contra a escravidão no Brasil: o Quilombo dos Palmares. Surgido por volta do ano de 1580, na Serra da Barriga, entre os Estado Estados de Alagoas e Pernambuco, o quilombo foi liderado, inicialmente, por Ganga Zumba, e, posteriormente, por Zumbi. A organização que libertava os negros escravizados dos engenhos e os acolhia no território é considerada o maior quilombo da história do Brasil, símbolo da resistência africana à escravidão e que “[...] conseguiu romper com a “cortina-de-silêncio” que nossos historiadores estenderam sobre as reações negras contra o cativeiro no Brasil” (ANDRADE, 2005, p. 77, grifo do autor). Conforme indicou Sousa (*et al.* 2021, p. 8-9), “apesar de muita resistência, Palmares teve seus últimos habitantes degolados,

era a queda do maior quilombo que já existiu no Brasil, mas era apenas o início da resistência quilombola que se reinventou e se espalhou por todas as regiões do país pelos anos seguintes”.

Outro marco importante nas lutas, no Brasil, teve como cenário o sertão baiano entre os anos de 1896 e 1897: a Guerra de Canudos. Liderado por Antônio Conselheiro, esse movimento messiânico conseguiu aglomerar cerca de vinte mil pessoas na luta contra a miséria a que esses sujeitos estavam submetidos à época. Posteriormente, entre 1912 a 1916, a história do Brasil foi marcada pela Guerra do Contestado, liderada por José Maria de Santo Agostinho. O movimento envolveu camponeses nas regiões de Santa Catarina e do Paraná e foi, segundo Martins (1991, p. 26), “a maior guerra popular da história contemporânea”.

Um outro movimento de organização camponesa ocorreu no sul do Estado do Ceará, no município de Crato: o Caldeirão da Santa Cruz do Deserto (1930-1938). No Caldeirão, “ninguém se considerava dono de coisa alguma. Como disse D. Marina, “o que era de um era de todos e nada era de ninguém” (RAMOS, 2011, p. 66, grifo do autor). Liderada pelo Beato José Lourenço, seguidor do Padre Cícero Romão Batista, a comunidade se tornou um exemplo de luta e organização camponesa na época, e justamente, por isso foi aniquilada pelos coronéis e pelas forças políticas locais da época.

A igualdade social, econômica, a solidariedade e a fraternidade praticada no Caldeirão chamaram a atenção e inúmeros camponeses que lá se refugiavam, deixando para trás as condições de expropriação e subordinação às quais eram submetidos nos latifúndios da região. A evasão dos trabalhadores para as terras do Caldeirão despertou a ira dos coronéis da oligarquia fundiária do Cariri, que se sentiu ameaçada e passou a difamar a comunidade, divulgando trata-se de um movimento de fanáticos religiosos, com aspirações comunistas e com pretensões de transforma-se em uma nova Canudos. (SILVA; ALENCAR, 2005, p. 84).

Diante do refluxo do coronelismo, do messianismo e do cangaço, a partir da década de 1940, outras estratégias de lutas foram surgindo sem haver um rompimento com esses fenômenos. O campo político passou a ser disputado por meio da sindicalização e do associativismo, havendo uma disputa pela hegemonia na organização da luta camponesa entre as Ligas Camponesas, o Partido Comunista do Brasil e a Igreja Católica (PIANCÓ; NOBRE; BRITO, 2017).

Nesse sentido, em trabalho anterior (OLIVEIRA; PIANCÓ, 2020), refletimos que esse cenário possibilitou a organização de vários movimentos políticos em todo o país; muitos deles distintos entre si, mas foi no Nordeste, no litoral pernambucano, que teve origem uma das mais significativas lutas camponesas do século XX. Foi no Engenho Galileia, zona da mata

pernambucana, que as Ligas Camponesas surgiram, em 1955, numa situação de muita opressão aos trabalhadores rurais em lida com a cana de açúcar.

Com base nesses episódios da história de lutas no Brasil e no Nordeste, chamamos atenção para o Ceará, enquanto território de interesse deste trabalho. Nele, a luta por terra se revela na luta pelo pagamento da renda justa no interior de algumas fazendas, quando o patrão, dono das terras, exercia grande poder de mando sobre seus empregados. A consciência de que o pagamento da renda da terra era injusto, constituiu o despertar dos camponeses em relação ao abuso que sofriam. Nessa discussão, destaca-se a importante contribuição de Barreira (1992) ao apresentar, de forma detalhada, os conflitos isolados que se desenrolaram no interior de algumas fazendas cearenses e “guardam como característica comum, o confronto direto entre camponeses e o proprietário rural” (BARREIRA, 1992, p. 48). Como exemplos desses conflitos, estão os das fazendas Japua e Monte Castelo, localizadas, respectivamente, nos municípios de Canindé e Quixadá, na década de 1970.

Martins (1991, p. 56), ao analisar a propriedade da terra e o processo de resistência camponesa, afirma que o trabalho “legitima a posse da terra; é nele que reside o direito de propriedade. Esse direito está em conflito com os pressupostos da propriedade capitalista”. Sabemos que o enfrentamento sempre fez parte da trajetória formativa dos camponeses. Estes, conforme Martins (1995), nascem das contradições presentes no capitalismo e resistem ao processo de expropriação.

[...] a resistência do camponês, não expressa o seu sentido num universo particular e isolado, camponês; que a resistência do camponês à expropriação, ao próprio capital, vem de dentro do próprio capitalismo. Que essa resistência só adquire sentido pela mediação das contradições fundamentais que contrapõem operários e burgueses, pois a questão agrária é uma entre outras expressões das contradições do capital (MARTINS, 1995, p. 18).

O desdobramento dos conflitos, no interior dos latifúndios cearenses, com o questionamento sobre pagamento da renda da terra, foi um marco influenciador das discussões dos camponeses, na década de 1970. Nesse momento, o Estatuto da Terra ou lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, que “regula os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola”⁶, passou a ser o centro das discussões no meio do convívio de alguns agricultores que demonstravam a

⁶ Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4504.htm. Acesso em: 26 dez. 2020.

coragem necessária para enfrentar o patrão, a fim de garantir seus direitos e pôr fim às explorações sofridas.

No contexto nacional, o Estatuto da Terra simbolizou a falsa preocupação do governo militar em relação à efetivação da Reforma Agrária no país. A dura repressão sofrida pelos movimentos no campo e na cidade, de um lado, e a modernização da agricultura, de outro, favoreceu a ascensão capitalista no campo. Conforme Fernandes (2004, p. 275):

Com a extinção dos movimentos camponeses e o movimento sindical sob controle, o regime totalitário pôde ignorar a reforma agrária e pretendeu eliminar os conflitos por terra, incorporando os trabalhadores rurais por meio do assalariamento e ou provocando a migração para as cidades. O resultado desse processo político foi o aumento das desigualdades. A modernização da agricultura capitalista aconteceu de forma extraordinária. A mecanização da agricultura e as crises econômicas também promoveram o desemprego.

Mesmo com a dura repressão sofrida, o entendimento do que estava posto no Estatuto da Terra, pelos camponeses foi fundamental para a ação camponesa em prol dos seus direitos. Destaca-se o papel de parte da Igreja Católica, no final dos anos de 1960 que, no decorrer de sua atuação fez nascer as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Conforme mostrou Diniz (2009, p. 101):

Através da leitura da Bíblia, com base na realidade do camponês e munidos do Estatuto da Terra, os padres foram muito mais longe e tiveram um papel fundamental no processo de conscientização dos moradores, conforme veremos nos trabalhos dos padres José Maria e Moacir, na paróquia de Pacatuba; do Padre Albany na diocese de Sobral, e do bispo Dom Fragoso, na diocese de Crateús. Eles tiveram o apoio de algumas freiras e missionárias, como a irmã Cleide e a irmã Maria Alice.

As CEBs foram setores organizados pela Igreja Católica que se envolveram na luta por melhores condições de vida para os desfavorecidos da sociedade. O trabalho de padres e freiras se destacou nos anos 1960, período marcado, no Brasil, por uma forte crise política, econômica e social, que foi o regime militar, em plena ascensão acompanhado de suas mazelas sociais e o aumento da dívida externa, juntamente com o crescimento dos índices de concentração de renda no país.

Foi nesse contexto de disposição e solidariedade de setores da Igreja Católica que passamos a entender um pouco mais sobre o seu envolvimento na luta dos camponeses no interior dos latifúndios no Brasil e no Ceará. Como refletiu Martins (1991), a Igreja está muito próxima da população, pelo trabalho que foi desenvolvendo e, conseqüentemente, se tornou mais sensível à possibilidade de mudança. Logo, para contrapor essa realidade, é necessário o

enfrentamento; e, ao decidirem lutar por uma nova realidade, “os camponeses iniciam o rompimento das cercas de poder da ditadura militar” (FERNANDES, 2000a, p. 33).

Nesse sentido, no final dos anos 1960, com as CEBs, foi cumprido o papel de evangelização e conscientização camponesa sobre os seus direitos sobre o acesso à terra. No Ceará, destaca-se a importante contribuição de Diniz (2009), no estudo dos conflitos e da situação dos camponeses no final dos anos 1960 e início dos anos 1970:

No estado do Ceará, o patrão entregava a terra nua, isto é, sem nenhuma benfeitoria, e toda a despesa com sementes e todo trabalho de preparação da terra ficava a cargo dos moradores que, entretanto, [...] tinham que pagar 50% da produção e ainda dar os dias de sujeição ao patrão. Ou seja, estavam submetidos à exploração da renda em produto e a renda em trabalho (DINIZ, 2009, p. 130).

A criação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no dia 9 de julho de 1970, marca a tentativa do governo militar de aniquilar a organização dos camponeses em movimentos de lutas por terra. Todavia, mesmo num momento ditatorial, o campo brasileiro viu eclodir a organização dos camponeses e camponesas na luta pelo acesso à “terra de trabalho” e contra “terra de negócio” (MARTINS, 1991). Assim, em meados de 1975, no Estado de Goiás, surgiu a Comissão Pastoral da Terra (CPT). Desde então, essa se consolidou, atuou e atua de forma significativa na conscientização camponesa, aproximando-se dos mais desfavorecidos e levando, além da palavra de Deus com a leitura da bíblia, o esclarecimento da realidade através da Teologia da Libertação.

Para Mitidiero Junior (2008, p. 165), a Teologia da Libertação “sustenta e motiva a sua ação, consolidando a ideia de que a sociedade só será transformada quando os próprios oprimidos se fizerem sujeitos da sua própria história”. Certamente, o caminho trilhado pela CPT, com a teologia da libertação, foi a oposição à ideologia burguesa, conforme indicou Dasmaceno (1990, p. 107):

Torna-se evidente que essa teologia se opõe dialeticamente ao universo e a ideologia burguesa, visto não ser uma invenção, uma formulação teórica a priori. Ela emerge da realidade concreta das classes exploradas, que está em oposição à ideologia burguesa. Quer dizer, a reflexão crítica desmistifica o traço ideológico burguês que apresenta a realidade de opressão como sendo uma ordem natural e que por isso tem que permanecer como está.

A atuação da CPT possuiu um papel de destaque na organização e luta dos camponeses pelo Brasil e no Ceará, e é responsável por motivar a luta pela efetivação da conquista dos territórios camponeses, hoje Assentamentos de Reforma Agrária. De igual modo, exerce uma rica contribuição para o estudo e mapeamento dos conflitos e da violência no

campo. Nesse aspecto e na continuidade da construção histórica, com a crescente mobilização e organização camponesa:

Chama especial atenção o crescimento da violência nos anos 80, decorrente do aumento da pressão social feita pelos camponeses em sua luta pela terra. A chamada modernização da agricultura estava gerando seu oposto. Como contradição da modernização conservadora aumentava a luta pela terra por parte dos camponeses. A sociedade civil movia-se na direção da abertura política. Anistia, diretas já, formação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), Partido dos Trabalhadores (PT) e demais partidos de esquerda abriam frentes de apoio à luta travada pelos camponeses sem terra (OLIVEIRA, 2001, p. 192).

A partir da ação da CPT junto aos camponeses, o campo brasileiro ver ser construído, no final dos anos 1970 e início dos anos de 1980, o maior movimento socioterritorial e político na luta pela terra: o MST⁷. Os estudos realizados por Bernardo Mançano Fernandes são emblemáticos na construção histórica do Movimento por apontarem os caminhos da espacialização e territorialização do MST, no Estado de São Paulo (FERNANDES, 1994), e no Brasil (FERNANDES, 2000a). Além disso, inauguram as reflexões sobre o movimento social enquanto categoria geográfica, lançando uma leitura geográfica sobre os movimentos sociais.

No mesmo período (final dos anos 1970 e início dos anos 1980), dois cenários estavam postos na conjuntura brasileira: no campo, a movimentação e articulação camponesa com a CPT e o MST, e a continuidade da luta pela permanência na terra. Na cidade, a partir “[...] das greves dos metalúrgicos, professores, bancários e outras categorias, reunidas na formação de um movimento sindical autêntico, que formou a Central Única dos Trabalhadores (CUT), nasceu o Partido dos Trabalhadores (PT) (FERNANDES, 2004, p. 385-386).

Essas distintas forças políticas nasceram quase que concomitantemente em espaços políticos diferentes, interativos e autônomos. Cada qual com sua estrutura organizativa e além de suas origens formadas no seio das lutas de classes, tinham em comum pelo menos um princípio: a defesa dos direitos e dos interesses dos trabalhadores. Com a fundação do Partido dos Trabalhadores criou-se um espaço para reunir os projetos políticos dos diferentes segmentos da classe. Na década de 1980, os movimentos camponeses, a Comissão Pastoral da Terra, juntamente com o PT, recolocaram na pauta política a questão da reforma agrária. A retomada desta luta representava igualmente a intensificação do enfrentamento entre camponeses e latifundiários.

A organização dos movimentos sociais e o surgimento do MST recoloca a Reforma Agrária na pauta política, depois da dura repressão do regime militar. O nascimento do PT, no ano de 1980, marca a união das lutas do campo e da cidade por um princípio: a defesa dos

⁷ Neste trabalho, não nos remeteremos à discussão da gênese do MST diante da vasta bibliografia já produzida. Para maiores aprofundamento, indicamos a leitura de Fernandes (1999).

direitos e interesses dos trabalhadores. Nesse sentido, a articulação dos camponeses, no campo, e dos operários, na cidade, vão forjando um contexto de fortes tensões políticas no Brasil.

A “Nova República” instalada no Brasil no ano de 1985, com a eleição indireta de Tancredo Neves (que morre um dia antes de assumir), e com a posse do então vice-Presidente José Sarney, fez nascer o I Plano Nacional da Reforma Agrária (PNRA). Este, no entanto, não foi efetivado por conta da organização dos latifundiários na União Democrática Ruralista (UDR). Conforme Oliveira (2014, p. 51-52):

A resposta dos latifundiários ocorreu com a organização dos representantes dos grandes proprietários de terra na União Democrática Ruralista (UDR), que nasceu para garantir o direito de proteção da propriedade de suas terras, com orientação à “militarização” dos latifúndios, visando combater as ocupações de terra com a violência armada e, assim, impedir a implantação do PNRA.

No campo, esse período teve, segundo dados da CPT, o maior número de conflitos, contabilizando um total de 768 conflitos. Desse todo, 636 foram por terra envolvendo 86.856 famílias (CPT, 1985, p.15). O Ceará, na mesma década, viu surgir vários conflitos no interior dos latifúndios, o que marcou a luta pela “renda justa” que era a luta pela justiça no pagamento da renda da terra ao patrão com o objetivo de pôr em prática o que estava estabelecido no Estatuto da Terra. No Ano de 1985, o Estado contou com 21 conflitos por terra envolvendo 2671 famílias (CPT, 1985).

No ano seguinte (1986), conforme dados da CPT, o Ceará teve 96 conflitos por terra envolvendo 5079 famílias e três assassinatos no campo. Em 1987, foram registrados 14 conflitos por terra (CPT, 1987) sendo que um deles culminou no assassinato, no dia 12 de agosto de 1987, do lavrador Francisco Araújo Barros que tombou na luta pela terra do Assentamento Lagoa do Mineiro em Itarema - Ceará e tem seu nome lembrado e homenageado diante da conquista da Escola do Campo Francisco Araújo Barros, citada na Introdução desta tese.

Na constituição da conjuntura dos anos 1980, o acirramento das lutas e o aumento dos conflitos no campo seguiram nos anos seguintes. A constituição de 1988 esteve sob o alvo da Bancada Ruralista na luta contra a reforma Agrária e a favor do latifúndio. Segundo Fernandes (2004, p. 386), “[...] a reforma agrária sofreu duro golpe da bancada ruralista. Embora a reforma agrária fora aprovada na Constituição, necessitava, contudo, de lei complementar para a sua realização”. Esse fato só veio a ocorrer no ano de 1993 com a aprovação da lei 8629 que regulamentava a desapropriação de terras.

A Constituição Federal de 1988 foi um marco institucional e jurídico no que diz respeito à política de reforma agrária no Brasil. Pós redemocratização os movimentos

sociais voltaram a atuar livremente e, com novos projetos, pressionaram a inserção da função social da terra como condição para a utilização de terras no Brasil. Caso descumprida a função, a terra poderia ser desapropriada para fins de reforma agrária. Esse aspecto contribuiu para que se elevassem as expectativas quanto à formalização de uma política de reforma agrária realmente eficiente (CATTELAN; MORAES; ROSSONI, 2020, p. 141).

Concomitante a conjuntura política da época e a necessidade de organizar novas estratégias de luta, os agricultores no Ceará buscaram articulação com o MST, sujeito este que marcou fortemente a dinâmica da luta por terra no Estado. Naquele momento, o apoio do Movimento à luta dos agricultores afirmava, no Ceará, a resistência camponesa na luta pela negação da exploração e da miséria, bem como assinalava a continuação do ideal de construir uma nova realidade social.

No contexto da resistência na luta pela terra, notificamos o primeiro contato do Movimento na realidade do Ceará, no processo de ocupação da Fazenda São Joaquim, município de Madalena, configurando a primeira ocupação de terra no Estado, no dia 25 de Maio de 1989. Segundo Fernandes (2000a, p. 116), na ocupação “participaram trezentas famílias que romperam com as cercas da Fazenda São Joaquim e realizaram a primeira ocupação do MST no Estado do Ceará”. Para Fernandes (2000a, p. 173), “a ocupação é uma forma de luta, é uma ação popular que compreende tempo e espaço na transformação da realidade”.

No ano seguinte (1990), houve a ocupação de mais cinco fazendas (Jacurutu-Canindé; Vaca Serrada – Madalena; Ameixas – Santana do Acaraú; Morgado – Massapé e no dia 25 de julho, da Fazenda Salão, no município de Mombaça. Hoje o assentamento Salão conta a conquista da Escola do Campo Paulo Freire, também indicada na Introdução da tese.

O ano de 1990 foi de intensas mobilizações e grandes conquistas, quando ocorreram cinco ocupações, tendo sido a primeira na Fazenda Ameixas no município de Santana do Acaraú, que contou com 400 famílias. A área fazia parte de um processo de desapropriação envolvendo outras fazendas vizinhas, somando 15.000 ha. As outras conquistas ocorreram nos Municípios de Massapé, Canindé, Madalena e Mombaça, que resultou nos assentamentos de Morgado, Jacurutu, Vaca Serrada e Salão respectivamente (ALENCAR; DINIZ, 2010, p. 138).

Conforme Fernandes (2000, p. 116), nesse processo de articulação dos camponeses para a luta os mesmos organizaram encontros municipais e regionais, reunindo pessoas que viveram “[...] diferentes experiências de organização popular, trabalhando nas Comunidades Eclesiais de Base, na Comissão Pastoral da Terra, nos sindicatos e no Partido dos Trabalhadores. Essas militâncias fortaleceram a luta pela terra em desenvolvimento”.

Assim, o final dos anos 1980 marcou o acirramento da luta pela terra e a articulação dos camponeses, e principalmente a possibilidade da realização da reforma agrária, quando a primeira eleição direta no Brasil, no ano de 1989, é marcada pela candidatura de Luís Inácio da Silva (Lula), pelo PT enquanto representação dos interesses dos trabalhadores do campo e da cidade.

No Ceará, destacamos o relato de Dona Virgínia (apresentado por Godinho; Gonçalves e Vicente (2020, p. 144), camponesa do Assentamento Santana, em Monsenhor Tabosa, que contextualizou a importância desse momento político e de um episódio de tentativa de coibir o voto no PT nas eleições de 1989:

Aí, quando foi que Lula foi candidato, em 1989, dentro do sindicato e das comunidades, nós deixamos tudo para votar no candidato a vereador que se candidatava do lado do Lula. [...] onde nós morava não tinha carro, e tinha um amigo dele lá [*do presidente do FUNRURAL*⁸], não sei se era vereador, pra carregar o povo. Quem falasse no PT pagava passagem, e quem fosse do lado deles era de graça. Eles tinham desconfiança que eu não votava mais nele. Estava encostada no carro, aí ele disse: ‘Virgínia, por que vocês agora vão nos desprezar? Por que é isso? Por causa do PT? O que é PT?’. Eu disse: ‘O senhor quer saber o que é PT? É das comunidades de Base. Surgiu o Partido dos Trabalhadores, que no tempo do meu pai não tinha. Agora surgiu, nós vamos deixar de assumir esse projeto? [...] Ele disse: ‘Pois você não vai neste carro de jeito nenhum! Vocês vão ficar aí e não vai de jeito nenhum!’ Eu disse: ‘Tá bom!’ [...] E fiquei. Aí, eu disse: ‘Sabe de uma coisa, vou para a Casa Paroquial conversar mais o padre, [sobre] o que está acontecendo aqui dentro de Tamboril’. O padre disse; ‘Rumbora lá no sindicato’. A primeira moto que saiu na época, um pedaço de moto, o sindicato tinha comprado. Eu montei, não sabia nem o que era moto. Vim embora, graças a Deus cheguei. Passei um tempo, votamos em quem nós [entendemos] (GODINHO; GONÇALVES; VICENTE, 2020, p. 144, grifo nosso).

Embora, no pleito de 1989, bem como nos seguintes (1994 e 1998) o PT não tenha saído vitorioso nas eleições presidenciais, as articulações camponesas no Brasil e no Ceará se afirmavam. Na ocasião (1989), conforme Fernandes (2004, p. 386), elegeu-se “presidente Fernando Collor, que sofreu impedimento em outubro de 1992, pelo Congresso Nacional, acusado de participar de diversos esquemas de corrupção. Collor foi substituído pelo vice-presidente Itamar Franco que governou até 1994”. Nesse governo, a reforma agrária não foi efetivada, tampouco fortalecida; o que a fazia latente na ordem política eram as organizações camponesas em luta.

A partir de 1988, esperava-se que a reforma agrária efetivamente acontecesse, da maneira como nunca havia ocorrido, desapropriando os grandes latifúndios que não

⁸ Conforme Moreira e Queiroz (2019, p. 221), o Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (FUNRURAL) criado “com a edição da Lei nº 4.214, de 2 de março de 1963, que, em seu artigo 158, determinou a instituição do Fundo de Assistência e Previdência do Trabalhador Rural, depois apenas Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural, mais conhecido como Funrural”.

cumprissem com a sua função social e colocando neles famílias que necessitassem da terra para viver e produzir. O projeto de reforma agrária gestado durante a década de 1980, objetivava construir uma política integrada com outros setores, não somente inserindo as famílias nas terras, mas dando condições de produção e oferecendo serviços públicos básicos. Os primeiros anos da década de 1990 mostraram que o projeto de reforma agrária não aconteceria dessa maneira e que as lutas experimentadas na década de 1980 necessitariam de continuidade, pressionando o governo nas desapropriações (CATTELAN; MORAES; ROSSONI, 2020, p. 141).

Nas eleições de 1994, saiu-se vitorioso o sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC) que esteve à frente do governo brasileiro durante dois mandatos (1995 a 1998 – 1999 a 2002). Conforme analisou Fernandes (2004), cada mandato possuiu características distintas em relação à reforma agrária. No primeiro, foi realizado uma ampla política de assentamentos de Reforma Agrária, o que não impediu ou enfraqueceu a organização camponesa nas lutas.

Todavia, com os massacres de Corumbiara, no Estado de Rondônia, em 1995, e de Eldorado dos Carajás, no Estado do Pará, em 1996, e com o crescimento das ocupações de terra durante o seu primeiro mandato, que passou de vinte mil famílias em 1994, para setenta e seis mil famílias em 1998, o governo FHC viu a sua tese [*de que não havia mais latifúndio no Brasil*] cair por terra (FERNANDES, 2004, p. 386, grifo nosso).

Os massacres de Corumbiara (RO) e Eldorado dos Carajás (PA), vitimando respectivamente, 12 e 21 pessoas, pressionaram ainda mais o governo pela efetivação da reforma agrária. As ocupações se espalhavam pelo Brasil e a territorialização do MST se efetivava pelo país. Para Fernandes (1999), o MST, à medida que se espacializa, ou seja, se multiplica, afirma a movimentação dos territórios e, conseqüentemente, esse movimento, por meio da espacialização, promove a territorialização (FERNANDES, 2005).

A luta pela terra promovida pelo MST, no Brasil e no Estado do Ceará, a partir das conquistas das frações de território camponês (DINIZ, 2009), afirma o seu processo de espacialização e territorialização. Fernandes e Molina (2005, p. 60) explicam que o processo de espacialização da luta pela terra compreende “processos de criação e recriação do campesinato que produzem diferentes espaços políticos e transformam territórios latifúndios viram assentamentos e assim, as famílias sem-terra fazem a sua própria geografia”. Nesse sentido, no governo FHC viu-se o acirramento da luta pela terra com a realização de ocupações de terra, conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Número de ocupações de terra pelo Brasil (1992 a 2002)



Fonte: Elaborado por Adeliene Vieira de Oliveira com base nos dados do DATA LUTA, 2004⁹.

Na continuidade da análise da reforma agrária no governo FHC, percebe-se, como mostrado no gráfico, o aumento do número de ocupações de terra e a tensão no campo, sobretudo entre os anos 1996 a 1999. Como forma de apaziguar os ânimos dos camponeses em luta, o então presidente desenvolveu sua política de assentamento das famílias e o período foi, conforme Cattelan, Moraes e Rossoni (2020, p. 142) “[...] um dos que mais assentou famílias na história da reforma agrária recente no Brasil”. Conforme caracterizou Oliveira (2014, p. 63):

Pressionado pelas constantes ocupações de terra e pelos acampamentos organizados pelos trabalhadores rurais sem-terra em movimento de luta pela reforma agrária, o presidente adotou novos mecanismos de acesso à terra, com base na orientação do Banco Mundial. Assim, o programa reforma agrária de mercado, do Banco Mundial, passou a ser parte constitutiva da proposta mais ampla de construção do novo mundo rural brasileiro.

Nesse sentido, como forma de realização da reforma agrária, FHC acionou o mercado de terras e a Reforma agrária de mercado em negociação com o Banco Mundial, o que, para Oliveira (2014), representou um projeto pactuado com a elite agrária brasileira.

O ministro do Desenvolvimento Agrário anunciou a incorporação de novos instrumentos de auxílio ao processo de aceleração da reforma agrária. Quais sejam: a) a introdução do mecanismo de mercado de terras. Nas operações de aquisição de terra via mercado, o proprietário recebe em dinheiro e à vista, assim, o mercado, e não a intervenção do Estado, passa a ser o instrumento principal de acesso à terra; b) a descentralização da reforma agrária. As desapropriações são atos unilaterais do governo, enquanto as compras são negociadas entre o vendedor voluntário (proprietário da terra) e o comprador voluntário (associação comunitária). O financiamento do empréstimo reembolsável ao fundo de terras, com juros e correção monetária, cabe ao governo; e c) a formação de novas bases políticas institucionais

⁹ Disponível em: http://www.lagea.ig.ufu.br/rededataluta/relatorios/brasil/dataluta_brasil_2004.pdf. Acesso em: 08 jan. 2023.

locais. Isso favoreceu o clientelismo político nos municípios e negou a importância política da luta histórica dos trabalhadores rurais, desmobilizando, por pouco tempo, movimentos sociais e entidades de representação dos camponeses, como o MST e a CPT (OLIVEIRA, 2014, p. 63-64).

Tanto foi um pacto que o mandato do segundo governo FHC (1998 até 2002) foi marcado pela criminalização dos movimentos sociais e da luta pela terra, com fortes repressões e afirmando sua política de mercantilização da terra. Prova disso está posta nas medidas provisórias criadas à época:

[...] uma em que determinava o não assentamento das famílias que participassem das ocupações de terra e outra que determinava a não vistoria das terras ocupadas por dois anos, quando ocupadas uma vez e por quatro anos quando ocupada mais de uma vez (FERNANDES, 2004, p. 387).

Nesse sentido, a experiência do segundo mandato de FHC propôs a criação do “Novo Mundo Rural”, afirmando a entrada do capital no campo e sufocando as lutas no campo. Conforme denunciou Fernandes (2004, p. 387):

Na verdade, o governo FHC nunca possuiu um projeto de reforma agrária. Durante os mandatos de seu governo, 90% dos assentamentos implantados foram resultados de ocupações de terra. Todavia, no seu segundo mandato, quando criminalizou as ocupações e os movimentos camponeses entraram em refluxo e, por consequência, diminuíram as ocupações de terra, também diminuiu o número de assentamentos implantados. Para garantir as metas da propaganda do governo, o Ministério do Desenvolvimento Agrário “clonou” assentamentos criados em governos anteriores ou criados por governos estaduais e os registrou como assentamentos criados no segundo mandato de FHC. Essa tática criou uma balbúrdia, de modo que em 2003 nem mesmo o INCRA consegue afirmar, com certeza, quantos assentamentos foram implantados de fato.

Motivados pelas incoerências do governo FHC, os movimentos sociais acirraram a luta pela terra e, nas eleições do ano de 2002, “o PT em uma coligação de forças políticas desde a esquerda à direita, elegeu Luís Inácio Lula da Silva para presidente do Brasil” (FERNANDES, 2004, p. 387). Naquele momento se erguia, no seio dos movimentos socioterritoriais, a esperança da efetivação plena da reforma agrária no país.

Lula chega ao poder do Estado brasileiro em meio a uma conjuntura de euforia dos movimentos socioterritoriais e, ao mesmo tempo, da construção histórica dos ruralistas contra a Reforma Agrária e a favor da afirmação do capital no campo. Estes cuidaram, ao longo dos governos anteriores, de destacar o agronegócio, omitir e maquiagem o latifúndio.

[...]o avanço das políticas neoliberais, com o desemprego estrutural, a desregulamentação e eliminação dos direitos dos trabalhadores, a privatização de

grande parte de empresas estatais, provocou um enorme refluxo dos movimentos sindicais e camponeses. Nesse contexto, os ruralistas criaram a tática de destacar o agronegócio, tentando suprimir a figura do latifúndio, denominando-o de empresa rural (FERNANDES, 2004, p.388).

O governo Lula que seguiu do ano de 2003 até 2010 trouxe a esperança da Reforma Agrária, inclusive com a abertura participativa dos movimentos socioterritoriais nas indicações de nomes para compor a equipe de governo. Conforme Fernandes (2004, p. 390):

Com a vitória do governo Lula, os movimentos camponeses participaram nas indicações de nomes para cargos de segundo escalão do governo Lula. O MST e a CPT tiveram forte influência na nomeação de vários cargos no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, inclusive indicando para presidente o geógrafo Marcelo Resende, que trabalhara no Instituto de Terras do Estado de Minas Gerais, durante a gestão do então governador Itamar Franco. A CONTAG também indicou alguns nomes para o Ministério do Desenvolvimento Agrário. [...] Também, os ruralistas participaram das indicações de nomes para o Ministério da Agricultura, garantido dessa forma a continuidade do modelo de desenvolvimento da agropecuária, que fora implantado pelos governos militares. Além de ocupar esse espaço político, os ruralistas reagiram ferozmente ao aumento das ocupações de terra e do número de famílias acampadas.

Embora o Governo Lula tenha dado abertura de diálogo aos movimentos socioterritoriais e favorecido a política de assentamento de famílias camponesas, a Reforma Agrária, esperada por todos, nunca foi efetivada. Na gestão de Lula, foram significativos os números de ocupação de terras (Gráfico 2), colocando para a sociedade que os movimentos socioterritoriais estão em constante afirmação das suas pautas de luta por uma vida digna para todos.

Gráfico 2 – Número de ocupações de terra no Brasil durante o Governo Lula (2002-2010)



Fonte: Elaborado por Adeliene Vieira de Oliveira com base nos dados do DATA LUTA, 2011¹⁰.

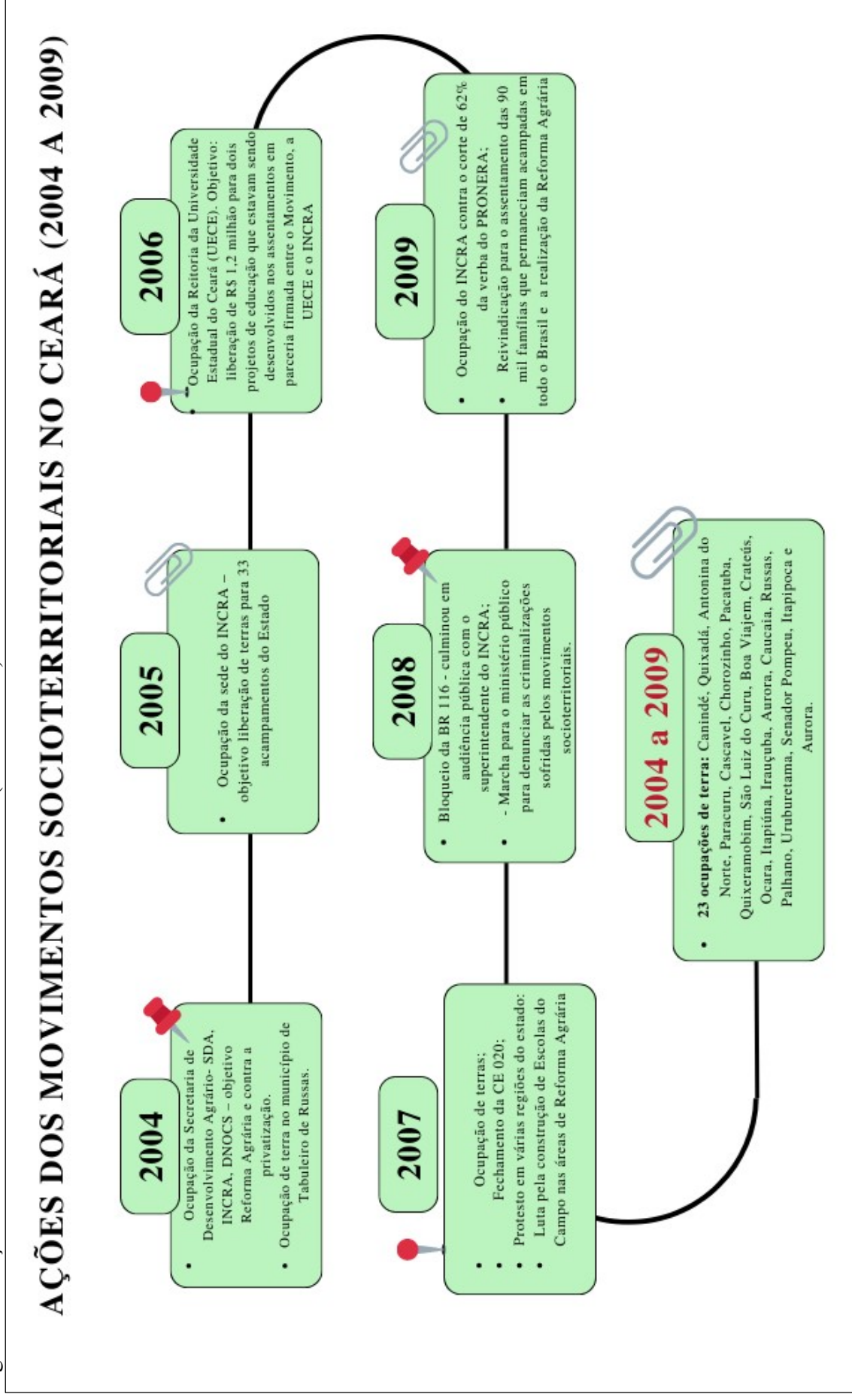
¹⁰ Disponível em: http://www.lagea.ig.ufu.br/rededataluta/relatorios/brasil/dataluta_brasil_2011.pdf. Acesso em: 08 jan. 2023.

O Gráfico 2 demonstra, portanto, que houve um aumento significativo no número de ocupações de terra na metade do governo e que foi diminuindo a partir do ano de 2007. As alianças neoliberais firmadas, tendo em vista a correlação de forças, bem como o fortalecimento da bancada ruralista são notáveis. Obviamente, esta não tem interesse em votar a favor de um projeto de campo que beneficie o campesinato e a agricultura camponesa, quando a sua proposta está pautada no agronegócio e seu pacote tecnológico e produção para exportação.

O primeiro mandato de Lula (2003-2006) caracterizou-se pela pretensão em harmonizar ações para a agricultura familiar e ações para a agricultura patronal. As desapropriações foram bem menores que o esperado, e o projeto de reforma agrária foi baseado nas regularizações[...] Outrossim, nota-se que há uma intenção implícita em mostrar às famílias que se cumpria o que havia sido prometido antes mesmo da eleição em 2002, na qual, por outro lado, o governo procurava mascarar os incentivos à setores ligados ao agronegócio monocultor. Lula foi reeleito em 2006, apesar das contradições e insatisfações das classes alinhadas ao Partido dos Trabalhadores (PT), do qual fazia parte, e da ideologia do seu governo. O segundo mandato (2007-2010) continuou seguindo o mesmo perfil de atuação (CATTELAN; MORAES; ROSSONI, 2020, p.152).

Durante a gestão de Lula, os movimentos socioterritoriais se firmaram nas lutas pela terra e por direitos em todo o Brasil. No Ceará, as manifestações envolvendo a luta pela realização da reforma agrária e por investimentos na educação do campo foram notáveis durante todo o mandato (Figura 14).

Figura 14 – Ações dos movimentos socioterritoriais no Ceará (2004 a 2009)



Fonte: Elaborado por Adeliene Vieira de Oliveira (2023) com base em Alencar e Diniz (2010).

Conforme mostrou a Figura 14, as manifestações dos movimentos socioterritoriais foram intensas, no Ceará, logo no segundo ano do governo Lula. No ano de 2004, realizaram ocupações de prédios estratégicos para a luta, a exemplo do prédio da Secretaria de Desenvolvimento Agrário (SDA), do INCRA e do DNOCS, intencionando a realização da Reforma Agrária. No ano seguinte, 2005, outras ocupações de terra ocorreram, tendo como estratégia a ocupação do INCRA. Em âmbito nacional, no mesmo ano, ocorreu a “grande marcha nacional pela reforma agrária. Os Sem Terras saíram de Goiânia e foram para Brasília com 15 mil militantes de todo Brasil; o Ceará participou com uma delegação de 190 pessoas” (ALENCAR; DINIZ, 2010, p. 140).

Nos anos seguintes, 2006 e 2007, seguiu-se o aumento das ocupações de terra, bem como dos espaços universitários como a UECE, para forjar a formação dos sujeitos do campo, afluída desde o ano de 2004, após a realização da II Conferência por uma Educação Básica do campo, realizada em Luziânia – GO. Assim, no ano de 2006 é colocada em pauta a questão o Ensino Médio para a juventude das áreas de Reforma Agrária. O MST/Ceará, no ano seguinte, 2007, conquistou na luta por educação de qualidade, a construção das 12 escolas de Ensino Médio do Campo (atualmente, 2023, duas dessas escolas ainda estão em processo de construção), em suas áreas de assentamento de Reforma Agrária, afirmando a política de Educação do Campo forjada, também, na luta e no enfrentamento ao Estado capitalista.

Na sequência das ações, as denúncias ao Ministério Público contra a criminalização dos movimentos socioterritoriais foram latentes no ano de 2008 em que:

[...] os militantes do MST realizaram uma marcha para o Ministério Público Estadual, em Fortaleza, saindo duas colunas: uma do INCRA, com cerca de mil pessoas e outra saindo da UFC, com cerca de 300 jovens. O ato contou com a participação de diversos movimentos sociais, que demonstram solidariedade ao Movimento diante da criminalização que vem sofrendo pela meios de comunicação e pelo Poder Judiciário (ALENCAR; DINIZ, 2010, p. 140).

As lutas dos movimentos socioterritoriais no Ceará culminaram entre os anos de 2004 a 2009 num total de 23 ocupações de terra (ALENCAR; DINIZ, 2010). Esse fato destaca que as conquistas e as redes de solidariedade são construídas e afirmadas na luta. Nesse sentido, as políticas públicas de educação para o campo foram duramente conquistadas, e a partir do ano de 2009 foram criados, no âmbito das universidades brasileiras, cursos de Licenciatura em Educação do campo, nas diversas áreas, principalmente com a institucionalização da política Nacional de Educação do Campo via decreto nº 7 352/2010. A maior delas, na avaliação de

Santos (2018), foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), surgido no ano de 1998.

Não há dúvidas acerca do significado desta política sobre o elevado grau de desenvolvimento econômico, social, político e cultural dos assentamentos da Reforma Agrária no Brasil, na última década, combinado e associado evidentemente com o nível organizativo destes assentamentos e do próprio Movimento Sem Terra, um dos movimentos mais importantes a protagonizar esta política (SANTOS, 2018, p. 424-425).

Embora se tenha uma avaliação positiva das políticas de educação para o campo no governo Lula, as contradições também estiveram presentes. Concomitante às conquistas dos movimentos socioterritoriais em relação à pauta educativa, houve também as conquistas do capitalismo enquanto projeto de educação neoliberal. Sobre essa questão, Santos (2018) pontua:

Reconhecemos as contradições presentes nos governos Lula e Dilma, que orientou a ação do método *pau e prosa*, forjado com os movimentos dos/as trabalhadores, como a crítica radical ao Pronatec e sua concepção de educação profissional voltada aos interesses do capital em seus diversos setores e organizações do campo empresariais como o Sistema S (SENAI, SESI, SENAT, SENAR). Além da crítica às políticas impostas pelo Movimento *Todos pela Educação*, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica, que captura as iniciativas de transformação escolar e coloca os/as professores/as como meros repassadores/as de conteúdo previamente estabelecidos, aprofundando a alienação no âmbito da escola. Trata-se de contradições a serem superadas no movimento inevitável da história sobre os sujeitos individuais e coletivos nela envolvidos.

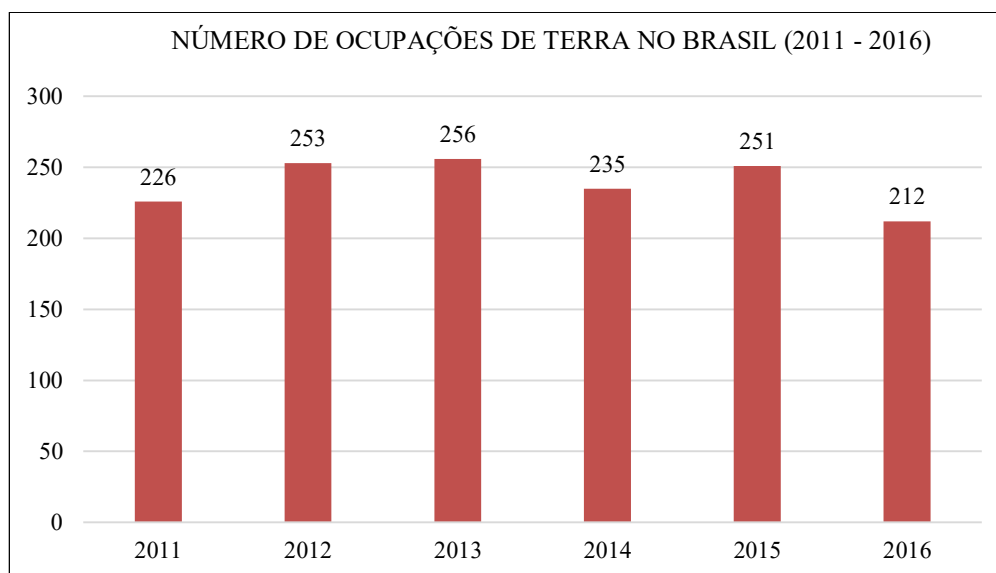
Assim, a mobilização em massa dos movimentos socioterritoriais no Brasil e no Ceará é que favorece as lutas e as conquistas das condições de vida dignas no campo e na cidade. Ou seja, mesmo o governo Lula sendo de esquerda, a luta foi a palavra de ordem dos movimentos socioterritoriais, tendo em vista as correlações de forças, a conjuntura política e a aliança feita pelo PT com o neoliberalismo que abriu espaço para o desenvolvimento da dicotomia de diferentes projetos para agricultura (agricultura camponesa e agronegócio) na estrutura governamental.

A partir do ano de 2011, dando sequência as propostas do governo Lula, têm-se o governo de Dilma Vana Rousseff, também do PT. Esse governo (2011 – 2016) propôs reduzir a pobreza, mas não focou na reforma agrária como principal medida adotada. Em sua gestão, “Dilma continuou com políticas de combate à pobreza no campo e com ações de desenvolvimento territorial a partir do que já vinha se modelando no governo Lula” (SANTOS, 2019, p.77). Conforme Cosme (2016, p. 333):

Ao final do seu governo, em 2014, as medidas anunciadas para a reforma agrária não foram cumpridas. O governo Dilma não tinha no final daquele ano, como ainda não tem uma política efetiva de reforma agrária, pois, nem ao menos se preocupou em elaborar o III Plano Nacional de Reforma Agrária.

No período governado por Dilma Rousseff houve uma diminuição significativa no número de ocupações de terra no Brasil (Gráfico 3). Esse fato confirma ter sido, “um período de descrédito para a reforma agrária, o MST perdeu forças e as ocupações podem ter se reduzido devido à falta de perspectiva quanto às desapropriações” (CATTELAN; MORAES; ROSSONI, 2020, p. 143).

Gráfico 3 – Número de ocupações de terra no Brasil durante o Governo Dilma Rousseff (2011-2016)



Fonte: Elaborado por Adeliene Vieira de Oliveira com base nos dados do DATA LUTA, 2017.

Mesmo com a diminuição do número de ocupações, conforme mostrou o Gráfico 3, os movimentos socioterritoriais seguiram na luta pelo acesso à terra e educação num contexto de aliança governamental a favor do agronegócio. No ano de 2015, assumindo o primeiro ano de seu segundo governo, Dilma Rousseff atribuiu a Kátia Abreu o comando do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA). “Uma das figuras mais fiéis entre todas, que com unhas e dentes defende o agronegócio como única e inexorável saída para o campo brasileiro” (COSME, 2016, p. 337). A conjuntura política e a correlação de forças da época foram analisadas por Mitidiero Júnior (*et al.*, 2016, p. 89):

No ano de 2015 iniciamos o acompanhamento de ações legislativas na Câmara e Senado Federal que de alguma forma feriam os direitos dos povos do campo. O que se percebia, naquele momento, é que o resultado eleitoral de 2014 levou às duas casas

legislativas o Congresso mais conservador desde o período militar. Tornavam-se, assim, cada vez mais frequentes ações legislativas – sobretudo em forma de Projetos de Lei (PL) - contra a realização da Reforma Agrária e contra as terras indígenas e quilombolas. Uma avalanche de propostas antigas e novas passou ou retornou a tramitar a partir de 2015, levando-nos a intitular essa estratégia orquestrada pela Frente Parlamentar da Agropecuária (entenda-se Banca Ruralista) de “ataques aos direitos dos povos do campo”, que se constitui, na verdade, como um ataque frontal dos ruralistas e seus representantes em Brasília às conquistas de homens e mulheres que vivem e trabalham no espaço rural.

Nesse sentido, o balanço da Reforma Agrária feito pela CPT (2015) sobre o primeiro mandato de Dilma Rousseff mostrou que esta não só descumpriu o compromisso assumido para com os povos do campo como fortaleceu o agronegócio com massivos investimentos. Conforme a CPT (2015), a Presidenta deixa sua marca na questão agrária:

[...] foi a presidenta que menos desapropriou terras e assentou famílias para a Reforma Agrária; menos demarcou os territórios Indígenas, Quilombolas e de diversas populações tradicionais; menos criou Reservas Extrativistas. Em contrapartida, foi a que mais apoiou o agronegócio e os grandes empreendimentos capitalistas. Ao que parece, os sinais do tempo indicam que a mudança não vem do Planalto, vem das Planícies. A posse do primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff, em 2011, alimentou a esperança de que a Reforma Agrária e as demarcações de terras tradicionalmente ocupadas por povos indígenas e quilombolas voltaria para a pauta do Governo Federal. Afinal, esse foi o compromisso assumido. No entanto, a presidenta não apenas seguiu o mesmo caminho de seu antecessor, como acentuou o processo posto em marcha pelo presidente Lula. A política econômica da nova presidenta seguiu investindo forte, e quase exclusivamente, no agronegócio, nas mineradoras, em grandes projetos de desenvolvimento e de expansão do capital. Do outro lado, milhares de camponeses, populações tradicionais e a mãe Terra, com uma incansável resistência, continuaram denunciando as contradições e a inviabilidade do modelo de desenvolvimento que os esmagava¹¹.

A conjuntura política, fortemente acirrada pela crise do capital financeiro e pela aliança neoliberal, fez com que no ano de 2016 “a jovem democracia brasileira” fosse violentada (MITIDIERO JÚNIOR; FELICIANO, 2018, p. 223). O golpe de Estado político-parlamentar/jurídico/midiático levou ao *impeachment* ou destituição a então Presidenta Dilma Rousseff.

A opção eleitoral de milhões de brasileiros foi sumariamente descartada ao passo que setores da elite nacional e do capital internacional arquitetaram a tomada do poder pelo viés de um golpe parlamentar, alicerçado nas duas casas legislativas: Câmara e Senado Federal. Deputados e senadores da legislatura 2014-2018, os quais formam o congresso mais conservador desde o golpe militar de 1964, sem temor e com retumbante tranquilidade, imputaram à presidente da República, Dilma Rousseff, um crime de responsabilidade que ela não cometeu, pelo menos na forma da acusação e de suas consequências (MITIDIERO JÚNIOR; FELICIANO, 2018, p. 223).

¹¹ Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes/noticias/cpt/2381-balanco-da-reforma-agraria-2014-e-do-primeiro-mandato-da-presidenta-dilma-rousseff>. Acesso em: 11 jan. 2023.

O golpe instituído e a saída da Presidenta Dilma do comando do Estado brasileiro fez com que o então vice-Presidente Michel Temer assumisse o cargo, governando de 2016 a 2018. Conforme analisou Mitidiero Júnior (*et al.*, 2016) as ações desse novo governo apresentaram uma nova linguagem ao povo brasileiro e a captura dos direitos conquistados na dura luta de classes:

O Golpe de 2016 trouxe uma nova linguagem ao cotidiano nacional, a linguagem das siglas, das incognoscíveis siglas para boa parte da população brasileira. PEC, PL, MP e Decretos, que antes ocupavam pouco espaço tanto na mídia como nas ruas, passou agora a fazer parte do dia a dia. Mesmo que quase totalmente alheia aos ataques que vinha sofrendo, a população (o trabalhador) brasileira passou a receber nos seus ouvidos o som dessa linguagem cifrada que nada mais é do que o processo legislativo golpista em cena. A própria noção de “ataques”, forjada por nós no início da pesquisa em 2015, passou a ser predominante nas análises de parte dos críticos da conjuntura política. (MITIDIERO JÚNIOR, *et al.*, 2016, p. 90).

O governo Temer, que durou pouco menos de dois anos, desmontou os direitos dos trabalhadores do campo e da cidade. “Este governo priorizou um conjunto de medidas altamente ofensivas à dimensão humana da classe trabalhadora, editando normas e definindo mecanismos legais na promoção de desmontes de direitos e contrarreformas” (SANTOS, 2019, p. 79). A Reforma Agrária foi dramaticamente abandonada; se já estava a passos lentos, no governo Temer, ela não existiu. “Uma das ações deste governo, que marcaram a questão agrária, foi a extinção do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), criado no governo FHC” (CATTELAN; MORAES; ROSSONI, 2020, p. 156). Conforme explicou Mattei (2018, 297 – 298):

O ato de extinção do MDA (MP 726) fez com que, inicialmente, toda sua estrutura institucional e autarquias fossem transferidas para o novo ministério: o MDSA, associando-se linear e superficialmente o social e o agrário. Para tanto, foi criada a Secretaria Especial de Agricultura Familiar e do Desenvolvimento Agrário (SEAD), a qual passou a congregar as seguintes secretarias: Secretaria da Agricultura Familiar (SAF); Secretaria de Reordenamento Agrário (SRA); Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT); e Secretaria de Regularização Fundiária da Amazônia Legal, responsável pelo programa “Amazônia Legal”.

É inegável que o desmonte do MDA revoltou os movimentos socioterritoriais e sua consequência foi o aumento do número de conflitos no campo seguido da intensa violência sobre os povos do campo. Conforme refletiram Mitidiero Júnior e Feliciano (2018, p. 232):

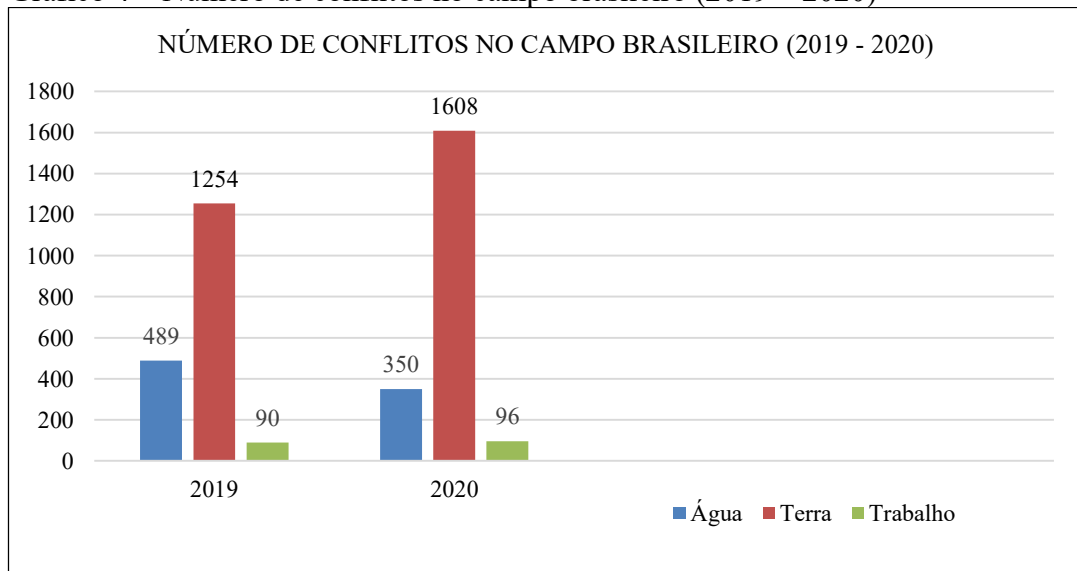
Os conflitos em 2016 alcançaram o maior número de ocorrências nos conflitos por terra em toda a história de registro da CPT, assim como o ano de 2017 superou todos os recordes, com 05 massacres em um ano, algo nunca registrado pela CPT neste século. Desde 1985 nunca havia ocorrido tantos conflitos com a presença de atos de violência como em 2016, chegando a cifra de 1.079 ocorrências. Já o dado que demonstra a face mais trágica dos conflitos rurais, que são os números de assassinatos, alcançou um total de 61 em 2016 e 71 assassinatos em 2017 (em média foram 6

assassinatos por mês), o maior número desde 2003 (73 assassinatos) e o segundo maior número nos últimos 25 anos.

No ano de 2018, tivemos um grande marco da aliança ultraneoliberal no Brasil: a chegada de Jair Messias Bolsonaro à presidência da república. Ao assumir o poder, o então presidente manteve uma política governamental baseada na austeridade orçamentária, intensificando ataques à estrutura funcional e técnica dos órgãos públicos, extinguindo e/ou paralisando programas sociais, políticas públicas/sociais e provocando o esvaziamento das discussões e processos relacionados à reforma agrária no país. Conforme indicou Catellan, Moraes e Rossoni (2020, p. 157) “o tema “reforma agrária”, contudo, sequer é citado no plano de governo do, agora eleito, presidente. [...] Além disso, o então governo se posiciona contra os movimentos sociais e não possui pretensão em realizar uma reforma agrária social”.

Nesse sentido, concomitante aos ataques a órgãos e políticas, o presidente da República investiu em discursos de ódio e criminalização dos movimentos socioterritoriais. Assim, o presidente criou um clima de animosidade que se refletiu no aumento dos conflitos no campo nos dois primeiros anos do governo, conforme vemos no Gráfico 4:

Gráfico 4 – Número de conflitos no campo brasileiro (2019 – 2020)



Elaborado por Adeliene Vieira de Oliveira (2023) com base nos dados da CPT (2019, 2020).

No ano de 2019, a CPT (2019) contabilizou o total de 1833 conflitos por terra, água e trabalho no campo brasileiro envolvendo 859023 famílias. No ano seguinte, 2020, foram 2054 conflitos no campo envolvendo 914144 famílias. Dos conflitos registrados, somente por terra, foram 1608, mesmo num período marcado pela pandemia. No ano de 2020, a pandemia do

Corona vírus assolou o mundo e impôs uma série de medidas sanitárias com intuito de combater a propagação do vírus e garantir a proteção da vida. No Brasil, o contexto pandêmico foi agravado pela condução política, gerando crises que afetaram as áreas social e econômica, escancarando a desigualdade social, as altas taxas de desemprego e aumentos excepcionais no preço dos alimentos, combustíveis e insumos básicos da produção.

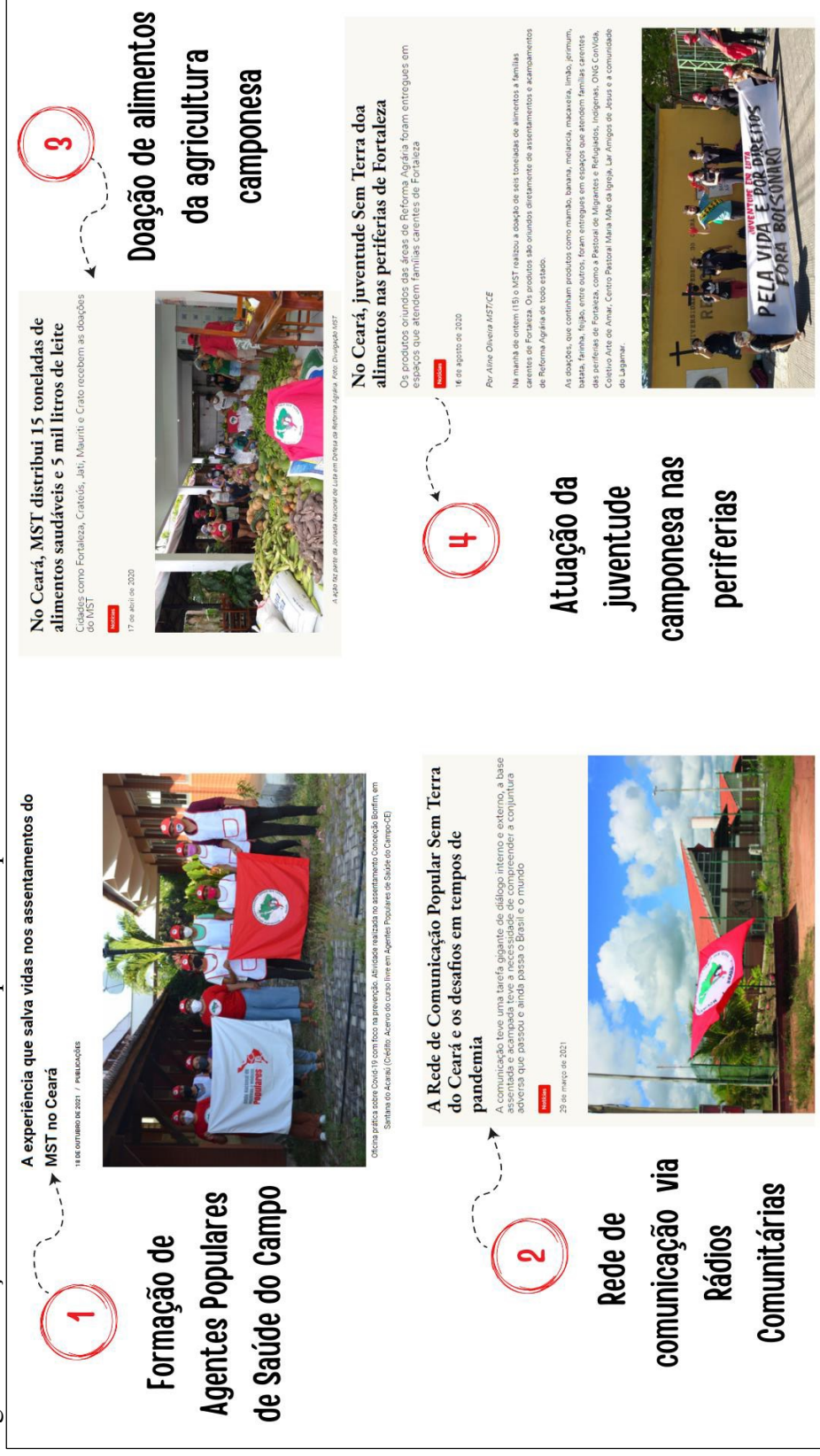
Ainda que tenha havido investidas contra a reforma agrária, e diante da condução ineficiente do governo Bolsonaro frente à pandemia, os movimentos socioterritoriais, em suas diversas formas de luta, organização e articulação, tiveram papel fundamental na difusão de informações, no combate ao vírus e na realização de ações solidárias em todo o país. As ações em redes de solidariedade afirmaram a postura comprometida dos movimentos socioterritoriais na luta pela garantia de alimentação, materiais de higiene e outros insumos para as famílias em situação de vulnerabilidade. Segundo Roos (*et al.*, 2020, p. 180):

[...] iniciativas solidárias espalhadas por todo o país têm impedido que muitos sucumbam, a exemplo da mobilização realizada pelo movimento dos trabalhadores sem terra - MST para arrecadação de alimentos dentre camponeses e camponesas assentados (as) e acampados (as) para doação a famílias que enfrentam a falta de renda, de trabalho e de reconhecimento de direitos básicos, cuja a fila não para de crescer país a fora.

Ao tempo em que a fome e o preço dos alimentos aumentaram, “[...] o agronegócio atingiu recordes de produção no país” (PEREIRA; COCA; ORIGUÉLA, 2021, p. 13). Em contrapartida, as ações solidárias dos movimentos socioterritoriais se espalharam pelo território brasileiro frente ao contexto de desigualdade social com a distribuição de alimentos agroecológicos oriundos da agricultura camponesa. Tais ações demonstraram que os alimentos da produção agroecológica, produzidos e partilhados pelos camponeses, são capazes de saciar a fome e garantir dignidade à população brasileira do campo e da cidade.

No Ceará, as ações dos movimentos socioterritoriais (Figura 15) tiveram como base a necessidade do esclarecimento dos camponeses sobre o vírus, a necessidade de adesão às medidas sanitárias e a mobilização e organização dos assentados e acampados da Reforma Agrária para a doação de alimentos.

Figura 15 – Ações do MST/CEARÁ no período de pandemia.



Fonte: Elaborado pela autora com base em MST (2020;2021)¹² e Fio Cruz (2021)¹³.

¹² Informações disponíveis nos seguintes endereços eletrônicos: <https://mst.org.br/2021/03/29/a-rede-de-comunicacao-popular-sem-terra-do-ceara-e-os-desafios-em-tempos-de-pandemia/>; <https://mst.org.br/2020/04/17/no-ceara-mst-distribui-15-toneladas-de-alimentos-saudaveis-e-5-mil-litros-de-leite/> e <https://mst.org.br/2020/08/16/no-ceara-juventude-sem-terra-doa-alimentos-nas-periferias-de-fortaleza/>. Acesso em: 16 Jan. 2023.

¹³ Informações disponíveis em: <https://ceara.fiocruz.br/serpovos/2021/10/18/a-experiencia-que-salva-vidas-nos-assentamentos-do-mst-no-ceara/>. Acesso em: 16 Jan. 2023.

As ações do MST no Ceará foram fundamentais para o enfrentamento ao vírus no início da pandemia. A formação de Agentes Populares de Saúde do Campo foi uma ação do Movimento em âmbito nacional e em articulação solidária com a Rede Nacional de Médicas e Médicos Populares e o Coletivo de Cuidados da Militância na mobilização camponesa diante do perigo de contágio pelo vírus. Conforme o MST (2021, p. 30) os agentes populares trabalharam nas comunidades a partir de três frentes principais:

Bloco I: A Pandemia; aspectos gerais, internacionais, nacionais e regionais • A Pandemia; o que é a covid-19, o que é o vírus, aspectos clínicos da doença • A Pandemia e as estratégias de prevenção, onde são detalhadas as estratégias e cuidados. • Apresentação da proposta de formação e o convite a se tornar Agente Popular de Saúde do Campo, como forma de combater a pandemia. Bloco II: A Pandemia e o SUS (aspectos históricos, apreensão do momento de desgoverno de intenso processo de desmonte do SUS) • A Pandemia e os cuidados, o que fazer com quem adocece • A Pandemia e as nossas práticas populares, o uso de plantas medicinais. Bloco III: A Pandemia e seus efeitos ou consequências • A Pandemia e o aumento da violência doméstica, em especial a violência contra a mulher • A Pandemia e seus efeitos sobre a saúde mental • A Pandemia e o uso da informação, compreender e combater as Fake News.

Somando-se à atuação dos agentes populares, a rede de comunicação do MST com as rádios comunitárias desenvolveu programações de conscientização junto às famílias camponesas no Ceará, mantendo-os informados sobre os cuidados individuais e coletivos.

No Ceará, onde está concentrada 50% das rádios comunitárias populares do MST, desde o início da pandemia, diversas ações foram realizadas: boletins de saúde com participação de profissionais da área, diversas lives, e uma das estratégias mais exitosas as transmissões de programas especiais sobre diversos temas em rede — todas as rádios transmitindo simultaneamente, nas ondas do ar, na web (app.RadiosNet), e nas redes Facebook e Youtube (OLIVEIRA, 2021, p. 35).

As rádios nos assentamentos de Reforma Agrária facilitaram, inclusive, o trabalho educativo das escolas do campo. Sem aulas, os camponeses utilizaram-se da rádio para construir “a Educação do Campo nas ondas do ar” (OLIVEIRA, 2021) e manterem o contato sonoro com os educandos.

Assim como o MST teve necessidade de reinventar as suas atividades, é importante destacar que as rádios tiveram um papel fundamental, a educação do campo também se apropriou da ferramenta para chegar até os educandos e educandas que tiveram limites com o uso da internet. Desde outubro de 2020 a Escola João dos Santos de Oliveira, localizada no Assentamento 25 de Maio no município de Madalena, passou a realizar debates acerca dos temas das aulas através da Rádio 25 de Maio FM. [...] Das sete rádios comunitárias do MST no Ceará, seis delas estão inseridas em assentamentos que tem escola de ensino médio do campo, e algumas experiências exitosas já tem ocorrido, a programação das rádios sempre envolve um programa

específico da educação, conduzido por sujeitos que estão diretamente ligados a gestão e ao núcleo de educadores e educadoras destas (OLIVEIRA, 2021, p. 35).

A doação de alimentos pelo MST se fez constante no período pandêmico e garantiu a alimentação das famílias carentes pelo Brasil. No Ceará, a doação de alimentos (milho, feijão, Jerimum, banana, verduras, leite, batata, entre outros), todos agroecológicos e oriundos da agricultura camponesa, no campo e na cidade, nos lares de assistência social e em municípios do interior do estado do Ceará, proporcionou dignidade alimentar às famílias. Nas articulações e organizações solidárias dos movimentos socioterriais, na distribuição de alimentos, sejam marmitas prontas ou cestas de alimentação, a atuação da juventude camponesa foi fundamental nas periferias. A juventude camponesa cearense atuou de forma intensa na periferia da capital, Fortaleza, doando alimentos da Reforma Agrária e conscientizando sobre a responsabilidade política da situação pela qual passava o país.

As ações dos movimentos socioterritoriais, pautadas na agroecologia e na agricultura camponesa, demonstram que a luta por um projeto de campo e de sociedade não cessam, mesmo nos momentos e contextos políticos desafiadores. Assim, as eleições de 2022 renovaram mais uma vez a “esperança pela Reforma Agrária” (FERNANDES, 2004), quando Luís Inácio Lula da Silva foi eleito, pela terceira vez, presidente do Brasil, e quando o MST mais uma vez fez história “ao eleger 6 candidaturas em cargos de deputados/as estaduais e federais, nos estados de Pernambuco, Ceará, Bahia, Rio de Janeiro, além de levar outras 2 candidaturas no Rio Grande do Sul”¹⁴ (Deputadas/os estaduais: Rosa Amorim – PT/PE; Marina do MST – PT/RJ; Adão Pretto – PT/RS e Missias do MST – PT/CE. Deputados federais: Valmir Assunção – PT/BA e Marcon – PT/RS).

Ao assumir, em 1 de janeiro de 2023, Lula reestabeleceu o Ministério do Desenvolvimento Agrário e recolocou a Reforma Agrária na pauta política do Brasil. O cenário a partir do ano de 2023, para os movimentos socioterritoriais é, não apenas de esperança e de retomada da democracia brasileira, mas também de continuidade das lutas por dignidade e justiça social no campo e na cidade; luta pela soberania alimentar e pela Reforma Agrária. Nesse sentido, no próximo item, apresentamos o MST e a Educação do Campo no Brasil a partir das redes de solidariedade na construção do Projeto Camponês.

¹⁴ Disponível em: <https://mst.org.br/2022/10/03/mst-elege-seis-candidaturas-em-cargos-estaduais-e-federais/>. Acesso em: 20 jan. 2023.

2.2 MST e Educação do Campo no Brasil: redes de solidariedade na construção do Projeto Camponês

Pensar a Educação do Campo no Brasil remete à reflexão sobre a luta pela terra que está intimamente ligada à luta pelo direito à vida, ao território, à água e a tantas outras apropriações feitas pelo capitalismo e suas manobras contra os diversos sujeitos sociais, com destaque para os povos do campo. A atuação do MST, enquanto movimento socioterritorial, vem possibilitando avançar na afirmação de um projeto de desenvolvimento alternativo com respeito à dignidade, saúde e elevação da vida digna nos territórios camponeses no Ceará por meio de sua ação coletiva organizada.

A Educação do Campo, enquanto demanda histórica dos movimentos sociais do campo, encontra-se em constante disputa. Ocorre que ela não corresponde a uma luta pronta e acabada, mas que em sua gênese e continuidade, possui peculiaridades fazendo com que a necessidade de enfrentamentos seja constante.

A luta por Educação do Campo almeja a afirmação de um projeto de campo que afirme o povo e seus saberes. Os estudos realizados por Caldart (2009, 2010, 2012) apontaram para a construção coletiva de um projeto educativo para o campo por meio da Pedagogia do MST. “Trata-se de uma pedagogia que tem como sujeito educador principal o MST, que educa *os sem-terra enraizando-os* em uma coletividade forte, e pondo-os *em movimento* na luta pela sua própria humanidade” (CALDART, 2012, p. 23, grifos da autora). A partir do amadurecimento das reflexões, o Movimento estende essa luta pela educação contextualizada a todo o campo, ultrapassando, dessa forma, os limites dos seus territórios conquistados ou em processo de conquista.

Nesse sentido, a Educação do Campo surge como crítica à Educação Rural que, em sua lógica organizativa, não valoriza os sujeitos do campo, muito menos seus costumes e peculiaridades, mas sim, um campo voltado para a produção e desenvolvimento industrial. Isso nos faz reconhecer a legitimidade da Educação do Campo na sua proposta de afirmação do campo e dos sujeitos que nele habitam.

Na sua origem, o ‘do’ da Educação *do* campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses, pedagogia *do* oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa nos limites ‘impostos pelo quadro em que se insere’, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas (CALDART, 2009, p. 41, grifos da autora).

A reflexão sobre luta e das redes de solidariedade na construção da Educação do Campo no Ceará é fundamental e não pode ser feita distanciada do contexto do MST em nível nacional tendo em vista seu caráter de movimento socioterritorial. Para o Movimento, o que importa não é somente o acesso à terra ou a conquista de escolas, mas a inserção de outros processos como estratégias de luta e de perpetuação desta, sobretudo com a formação de novas lideranças e articulação da juventude. Segundo Fernandes (2005, p. 65):

Quando os movimentos contemplam objetivos mais amplos, que não sejam apenas resolver o próprio problema, mas inserir-se no processo de luta, e as lideranças promovem espaços de socialização política, para a formação de novas lideranças e experiências, a tendência é de desenvolvimento da forma de organização, espacialização e territorialização.

Entendemos que a Educação do Campo é forjada na construção de uma nova concepção para o campo, pensando-o enquanto espaço de reprodução da vida e do trabalho camponês. Nesse sentido, identificamos a existência de redes de ajuda e solidariedade na construção e efetivação da luta por Educação do Campo no Brasil. Para se construir a trajetória da ação do MST, em suas diversas redes de ajuda e solidariedade, é importante ao longo desse processo nos situarmos quanto à própria trajetória de construção da Educação do Campo em seu caráter concreto de conquistas no âmbito do Movimento. Assim, entendemos que a Educação do Campo é um fenômeno em permanente construção e como tal expressa a ousadia camponesa em lutar e permanecer em luta por um projeto de educação e de campo que valorize suas raízes e costumes, bem como desenvolva tecnologias sociais em produções agroecológicas que possibilitem a vida digna no/do campo.

A partir de Dalmagro (2010), percebemos alguns períodos sobre o pensamento da escola no contexto do MST. A autora se detém à formação do movimento e as diversas etapas de constituição da vida escolar, desde o acampamento ao Assentamento propriamente dito, bem como à ampliação do olhar do movimento frente a essa questão.

O surgimento da questão escolar junto aos acampamentos e depois assentamentos podem ser objetivamente atribuído a dois fatores: a existência de crianças em idade escolar nos acampamentos e a longa duração destes. A luta por escola que se desenvolve desde os primeiros acampamentos de sem terras, antes mesmo da fundação do MST pode, portanto, ser compreendida como decorrência “natural”, espontânea, da condição em que se desenrola a luta pela terra desde aqueles primórdios até hoje (DALMAGRO, 2010, p. 164).

O MST compreende a demanda escolar como necessidade e continuidade da luta pela terra. Diante da situação das crianças e adolescentes em idade escolar nos assentamentos de Reforma Agrária e acampamentos somada à demora da resolução do problema agrário do país, o MST se coloca como sujeito educador, forjando a identidade Sem Terra. Conforme reflete Caldart (2012, p. 37), “essa é a nova identidade que enraizada nas suas próprias tradições culturais de trabalhador da terra, recriou sua identidade porque vinculou com a luta social, com uma classe e com um projeto de futuro”. Assim, as lutas do MST se apoiam no processo histórico da sociedade e estão pautadas no contexto da sociedade de classes; isso, para Paludeto (2018, p. 52-53):

[...] revela no MST uma preocupação com a educação de seus membros tornando o processo histórico de luta pela terra seu principal referencial para a construção de sua escola e, principalmente, de amadurecimento do seu método organizativo de luta. O que precisa ficar claro aqui é que, embora o MST compreenda e defenda que a luta educa as pessoas, seu método organizativo antecede seu método pedagógico. Isso significa dizer que sua educação foi/é organizada, pensada, estruturada a partir da organização da luta. A organização da luta, a luta em si, organiza a educação que, com sua linguagem característica, aprimora e pode fazer avançar a própria luta já que pressupõe a formação dos sujeitos por meio do conhecimento da teoria.

Ao lado da fundação do MST, em 1984, percebe-se que sempre houve preocupação com a escola. Esta, sendo compreendida como estratégia de luta e resistência, compreende, portanto, uma necessidade formativa tanto nos acampamentos como nos assentamentos de Reforma Agrária. Em outras palavras, trata-se da “necessidade da escola” e da “escola como necessidade de luta” (DALMAGRO, 2010, p. 165). Ressaltamos que o MST, embora seja oficialmente apresentado à sociedade em 1984, anteriormente a esse período, já desenvolvia atividades de articulação junto aos camponeses.

Conforme indicado por Paludeto (2018, p. 54), no Paraná, berço do Movimento, “a luta pela primeira escola estadual de 1ª a 4ª série iniciou no acampamento Natalino e, embora a escola tenha sido construída em 1982, somente em 1984, já no assentamento Nova Ronda Alta, foi legalizada e tornada oficial”. Nesse sentido, entendemos que a articulação do MST, na luta por terra e preocupação com a educação remonta a sua gênese organizativa.

Podemos dizer, então, que o motor do surgimento da questão da educação neste contexto foi, de um lado a necessidade (as crianças são uma presença que não é possível ignorar), e por outro uma certa intuição sobre ser a escola um direito de todos, ambas motivadas por uma das características da luta pela terra que persiste até hoje, que é a de ser feita pelas famílias, o que acaba gerando mais rapidamente outras demandas/consciência de direitos que não apenas a conquista da terra propriamente dita (CALDART, 1997, p. 10).

Essa preocupação do Movimento com a questão educativa em seus territórios culminou na criação do Setor de Educação do MST, no ano de 1988. Nesse sentido, os próprios militantes do Movimento se configuraram como redes de solidariedades forjadas no processo de construção da Educação do campo. Sobre esse ponto, Caldart (1997, p. 25) informou que:

Nas escolas de acampamento, enquanto não são oficiais, recebem como educadoras ou educadores as pessoas voluntárias para tal função: ou porque se consideram/são consideradas com alguma “vocação” para este trabalho, ou porque são as mais escolarizadas no acampamento, ou ainda porque já exerceram o magistério, antes de vir acampar.

Assim, no processo de gesta o dessa proposta educativa, nos acampamentos e assentamentos, as mulheres dos assentados e acampados tomavam   frente e ministravam aulas para que as crianças não ficassem sem aprender (DALMAGRO, 2010). As primeiras escolas se constituíam com paredes de lona e são conhecidas como Escolas Itinerantes do MST.

Podemos assegurar que as Escolas Itinerantes têm sua origem nos primeiros acampamentos do MST na década de 1980. No entanto, nesse período, essas escolas não se chamavam Itinerantes, funcionavam como extensão de outras escolas e/ou se constituía de maneira informal, por meio do trabalho voluntário de professoras e/ou por pessoas com afinidade com crianças que viviam nos acampamentos (BAHNIUK, 2015, p. 180).

Na perspectiva do MST (2005, p. 185), “um dos aprendizados da Escola Itinerante está sendo o de que   possível trocar saberes, ensinar e aprender coisas importantes, mesmo sem todas as condi es de infraestrutura, mesmo numa escola sem sala, como dizem as crianças”. No Brasil, a legaliza o das Escolas Itinerantes teve seu marco no Rio Grande do Sul por parte do Conselho Estadual de Educa o, no ano de 1996. “A notícia circulou na imprensa, no acampamento, no conjunto do MST, uma conquista política, um desafio pedagógico (MST, 2005, p. 188).

A reflexão sobre a questão educativa se manteve latente no contexto do MST. As produ es realizadas pelo Movimento demonstravam essa preocupa o, como por exemplo o boletim da Educa o número 1, “Ocupar, resistir e produzir também na educa o”, publicado em agosto de 1992. Nele, estão postas reflexões sobre como deveria ser a escola do assentamento. Concordamos com a reflexão feita por Paludeto (2018, p. 52, grifos nossos) de que, no processo educativo, os “integrantes do MST perceberam que, do mesmo jeito que são expulsos da terra perdendo suas raízes culturais, são também da escola, abandonando suas origens e sua história”. Nesse aspecto, pensar uma escola contextualizada está para além da estrutura física da mesma. Tendo em vista que:

[...] a escola do campo pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios (MOLINA; SÁ, 2012, p. 326).

Associada à preocupação educativa estava a preocupação com a formação dos professores, uma vez que, para uma proposta educativa diferente e que levasse ao fortalecimento da luta, havia a necessidade de que a formação de educadores se encaminhasse também, nesse sentido. “Quando tratamos da formação de educadoras e educadores no MST, estamos nos referindo, pois, a uma multiplicidade e variedade de iniciativas nesta perspectiva mencionada, e que se realizam a nível local, regional, estadual, nacional [...]” (CALDART, 1997, p.27). Assim, as articulações formativas se dão, no contexto do MST, por meio de diversas frentes de ações e atividades como:

Encontros, seminários e cursos breves em cada uma de nossas frentes de trabalho educacional; participação das educadoras e educadores nos coletivos e nas lutas do Setor de Educação e do MST como um todo; Oficinas de Capacitação Pedagógica-OCAP's, que envolvem uma metodologia específica de formação na ação; sistematização das práticas pedagógicas das diversas frentes; produção coletiva e socialização de materiais sobre (ou que subsidiem) a proposta de educação do MST e visando a ampliação dos horizontes e das alternativas pedagógicas; programa de leitura dirigida à distância, que envolve o envio sistemático de textos de auto-formação para grupos específicos de educadoras/es; programas de cursos não formais de maior duração e em etapas, visando uma formação mais continuada e abrangendo temas diversos relacionados com a educação e com a luta pela Reforma Agrária em sentido mais amplo, muitos deles realizados em parcerias com Universidades ou outras entidades educacionais; planejamento coletivo de aulas ou de outras atividades pedagógicas com crianças, jovens, adultos e comunidades [...] (CALDART, 1997, p. 27).

Conforme essa mesma autora, “a articulação de um Curso de Magistério para professores de assentamentos e acampamentos começou através do Setor de Educação do MST do Rio Grande do Sul” (CALDART, 1997, p. 30). As tentativas de articulação com as escolas de Magistério e universidades, por parte do MST, foram realizadas sem sucesso. Esse cenário veio a mudar no ano de 1989, a partir das discussões do Setor de Educação sobre a criação de uma entidade específica que pensasse estratégias educativas para a formação de professores, vinculado ao Departamento de Educação Rural da Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero (FUNDEP)¹⁵. “O Curso de Magistério do MST, à medida que foi um dos motivadores da criação da Fundação, acabou sendo o primeiro curso formal do DER,

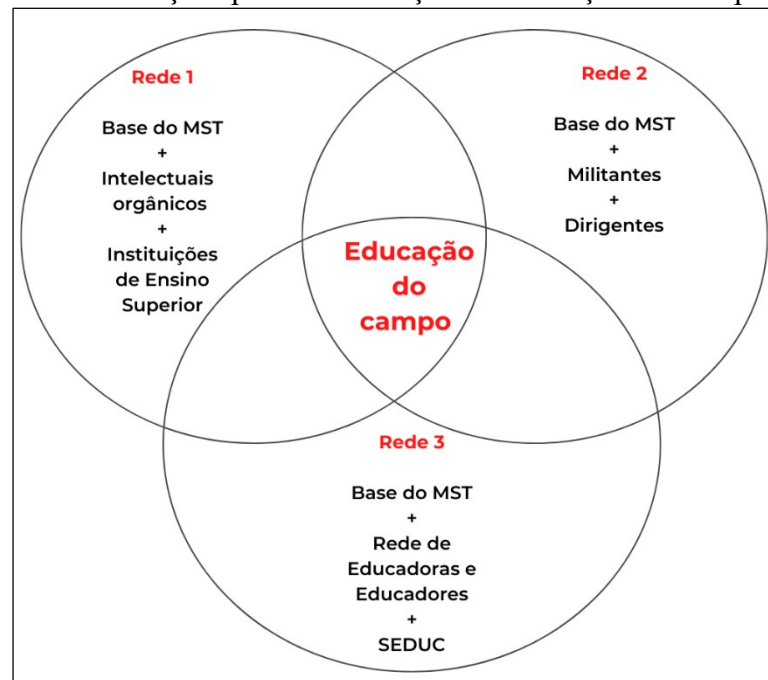
¹⁵ Ressaltamos que os trabalhos educativos do FUNDEP foram continuados posteriormente com o “Instituto de Educação Josué de Castro” do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA) (MST, 2005, p. 8).

tendo iniciado a sua primeira turma em janeiro de 1990” (CALDART, 1997, p. 30). Assim, a primeira escola de Magistério para professores do MST chamou-se ‘Escola Uma terra de Educar’. No que tange o início das atividades da primeira turma, Caldart (1997, p. 35) rememorou que:

Como a escola estava iniciando suas atividades junto com o curso, tudo estava por fazer. O prédio, que era o de um antigo Seminário de Religiosos, precisava de reformas que o deixassem com mais “jeito de escola”. Nem tudo ficou pronto para o início do curso. Aliás, não foram poucas as reuniões onde se punha em dúvida o seu começo, à medida que não haviam ainda sido conseguidos os recursos financeiros necessários. Mas como frustrar expectativas há tanto tempo acalentadas? A decisão foi a de correr o risco, apelando para a solidariedade de pessoas e entidades que se dispuseram a dar pequenas contribuições financeiras que garantiram o básico inicial. Quando as alunas e os alunos da primeira turma chegaram, foram convocados a participar do mutirão das reformas, ajudando na tarefa de adaptar espaços, improvisar equipamentos, racionalizando o uso dos poucos recursos financeiros que até então se havia conseguido para sua sustentação. Esta foi uma circunstância que acabou contribuindo para que o grupo de alunas/os se sentisse realmente “dono” desta Escola e participantes ativos nas decisões sobre o seu funcionamento. Algo semelhante voltaria a acontecer, quando anos mais tarde outro grupo de estudantes ajudaria na montagem de outra Escola, a Josué de Castro, do ITERRA, onde a história hoje continua [...].

Nesse sentido, a Educação do Campo no Brasil está ligada a ação intelectual de diversos sujeitos sociais. Dentre elas, destacamos a atuação dos intelectuais orgânicos, dos militantes e da rede de professores da Educação do Campo no Ceará (Figura 16). Estes, a partir da reflexão e necessidades práticas do MST, buscaram, junto com o Movimento, amadurecer e sistematizar uma proposta educativa que, de um lado fortalecesse a crítica à Educação Rural e, de outro, afirmasse o campo enquanto território de vida. Assim, uma outra rede de solidariedade a ser destacada é a importante atuação dos chamados intelectuais orgânicos.

Figura 16 – Redes de articulações para a construção da Educação do Campo no Ceará



Fonte: Elaborado por Adeliene Vieira de Oliveira (2023).

A expressão ‘intelectuais orgânicos’ surgiu a partir das reflexões de Antônio Gramsci sobre os intelectuais italianos, em sua obra denominada *Quaderni del cárcere* (1975). Semeraro (2006, p. 177-178), ao refletir sobre os estudos de Gramsci, interpretou que os intelectuais orgânicos “são os intelectuais que fazem parte de um organismo vivo e em expansão. Por isso, estão ao mesmo tempo conectados ao mundo do trabalho, às organizações políticas e culturais mais avançadas que o seu grupo social desenvolve para dirigir a sociedade”. Assim:

Conscientes de seus vínculos de classe, manifestam sua atividade intelectual de diversas formas: no trabalho, como técnicos e especialistas dos conhecimentos mais avançados; no interior da sociedade civil, para construir o consenso em torno do projeto da classe que defendem; na sociedade política, para garantir as funções jurídico-administrativas e a manutenção do poder do seu grupo social (SEMERARO, 2006, p. 178).

Os intelectuais orgânicos, no contexto da Educação do Campo, compreendem, sobretudo, militantes e professores pesquisadores que se debruçaram em compreendê-la e materializá-la articulando teoria e prática. A exemplo disso, temos duas das principais referências da área, a Professora Roseli Salette Caldart e o Professor Bernardo Mançano Fernandes, que, desde o início da formação do MST (1984), se debruçaram sobre a compreensão da pedagogia do Movimento¹⁶. É importante destacar que a articulação dos

¹⁶ Cf. Caldart (2012).

militantes com os intelectuais orgânicos é dialética, tendo em vista que os mesmos são o próprio Movimento. Este, reconhecendo a necessidade de transformação da sociedade, provoca, problematiza e dialoga com os intelectuais numa articulação teórico prática.

Os militantes “são os que dão sustentação e organicidade ao movimento e organização de massa. Ou seja, são as pessoas mais conscientes, que fazem o vínculo entre os objetivos e decisões que a organização toma com sua ampliação na base e no meio da massa” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA, 2012, p. 08). Assim, compreendemos que a rede de solidariedade inicia com a base do MST, os militantes, dirigentes, e finda neles mesmos num processo dialético formativo sobre o Movimento, sobre sua pedagogia e sobre o campo. São, portanto, sujeitos que se formam no processo de luta, tendo em vista o forte caráter educativo desta.

Na articulação entre teoria e prática, destacamos a interrelação dos militantes e intelectuais orgânicos e sua atuação estratégica na formação de professores para o campo. As políticas públicas conquistadas, especialmente no âmbito do PRONERA, possibilitaram a formação de profissionais condizentes com a proposta da Educação do Campo. Nesse sentido, tendo em vista a articulação do MST em nível nacional e seu caráter socioterritorial de articulação em redes educativas, destacamos as parcerias firmadas com as universidades, através dos intelectuais orgânicos, a partir do final dos anos 1990. O levantamento feito por Lerrer (2012, p. 454) demonstrou que das turmas iniciadas pelo PRONERA, entre 1998 e 2010, “um total 2.9515 alunos integrantes ou vinculados a movimentos sociais do campo obtiveram certificados de cursos de graduação e especialização oferecidos predominantemente por universidades federais durante este período”.

Com isso, reforçamos a importância das universidades na reflexão junto com o Movimento de propostas formativas para que os professores tenham as condições teóricas e práticas de construir o projeto educativo do campesinato. Como descreveu Camacho (2017, p. 202):

De maneira dialética, portanto, ao mesmo tempo em que a luta dos movimentos camponeses inseriu o PRONERA na universidade, tendo como proposta a construção de um outro modelo de desenvolvimento, por sua vez, a universidade, por meio de sua produção do conhecimento formal, auxilia para pensarmos o papel do campo na construção desse outro modelo de desenvolvimento para a sociedade. A contribuição da produção acadêmica neste sentido se dá por meio da geração de informações relacionadas com o debate que apontem a intencionalidade teórica-política-ideológica a favor dos movimentos camponeses.

As redes de solidariedade vão sendo criadas colocando o campo em pauta nas pesquisas acadêmicas e construindo os caminhos da formação de professores para o campo. Desse modo, “a necessidade de formação de educadores vai sendo enfrentada a partir da parceria com instituições de ensino superior na construção de cursos de formação inicial e continuada” (SILVA, 2016, p. 82). De acordo com Camacho (2017, p. 202):

A universidade, enquanto representação de uma instituição estatal, é a materialização de um território em disputa entre as classes sociais. A relação dos movimentos socioterritoriais com professores-educadores comprometidos com a transformação social tem permitido a efetivação da Educação do Campo no nível superior.

O MST, em todo o seu histórico de criação e práticas coletivas, mobilizou a discussão sobre a luta pela terra e o acesso às condições dignas de vida no/do campo. Desse modo, a educação é uma das principais estratégias de resistência e luta. Conforme Stédile (2012), podemos periodizar as ações educativas no contexto do MST (Figura 17), de modo a demonstrar a ampliação das discussões, bem como das articulações em rede com os diversos sujeitos que contribuem para fortalecer a formação dos camponeses.

Figura 17 – Periodização das ações educativas no MST (1979- atual)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Stédile (2012).

No primeiro período (1979 a 1984), percebemos a retomada da luta pela terra e a preocupação com as crianças em idade escolar. Há, ainda no segundo período (1985 – 1988), um importante passo nesse sentido que é a articulação e criação do Setor de Educação do MST.

Para Stédile (1997, p. 74), “O setor de educação, com um enorme contingente de companheiros que se preocupam em discutir como organizar as escolas, como dar formação às crianças e como preparar professores que dão aula nos assentamentos”.

No terceiro período (1989 – 1994), percebemos uma articulação em torno da elaboração da proposta educativa que comporta o objetivo do movimento de construir uma educação condizente com a identidade do/no campo. Têm-se, nesse sentido, a constituição dos setores de educação nos assentamentos de Reforma Agrária e a articulação com os coletivos estaduais, bem como a busca de experiências formativas para os camponeses atuarem nos territórios dos mesmos.

No período que compreende os anos de 1995 aos anos 2000, temos a consolidação da proposta Educação do campo com o apoio dos diversos sujeitos organizados em rede de ajuda e solidariedade. A organização e realização de eventos como o I ENERA, com discussões primordiais sobre a proposta educativa do MST e a mobilização das universidades para a formação de educadores e a criação do PRONERA (dentre outras conquistas e mobilizações seja pensando a alfabetização, o Ensino Fundamental, Ensino Médio e também a Educação de Jovens e Adultos) são os principais acontecimentos desse momento histórico.

No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, observamos uma ampla articulação do MST em nível nacional com as diversas instituições de ensino superior via PRONERA, com massiva participação de camponeses cearenses. Nesse sentido, destacamos os primeiros cursos dessas parcerias: Curso de Pedagogia da Terra – Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul em Ijuí (UNIJUÍ); Curso de Pedagogia da Terra, no Rio Grande do Norte; Curso de Magistério da Terra, na Paraíba; Curso de Pedagogia da Terra, no Pará; Pedagogia da Terra, em Pernambuco. Participaram das turmas vinte e cinco (25) camponeses cearenses (SILVA, 2016).

O PRONERA enquanto política pública jornada na luta dos movimentos socioterritoriais vem, desde a sua criação, afirmando a Educação do Campo com a formação dos sujeitos sociais e colocando, ao longo dos anos, a Agroecologia na pauta formativa dos camponeses. Nesse sentido a Educação do Campo, em seu movimento de conquista e manutenção, está sempre erguendo sua condição de enfrentamento.

Enquanto política pública de acesso ao conhecimento pelos camponeses, essa proposta educativa tem favorecido, a partir da leitura de sua gênese, a conquista e constante luta pela manutenção das escolas do campo em funcionamento. Com base nas contradições e processos de articulação de poder envolvidos nos processos históricos da Educação do Campo, consideramos que a mesma corresponde a territórios educativos forjados pelos camponeses. O

modelo de educação hegemônica se manifesta, na escola, enquanto instrumento de poder. Ao refletir sobre essa questão, Pistrak (2011, p. 23) considerou que:

[...] a escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes”, uma vez que estas “não passavam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando a maioria aos seus interesses, e é por isso que se esforçavam para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação.

Portanto, opõe-se aos interesses da escola hegemônica. Conforme Pedon e Corrêa (2019, p. 89):

Os agentes do capital, representantes máximos do status quo, têm uma grande necessidade de garantir os meios de sua reprodução, um dos caminhos é projetar para dentro das novas gerações da classe trabalhadora sua concepção de mundo. Com o passar do tempo, essas gerações serão conduzidas à um processo de formação ideológica, cultural e política que acomodará em muitos sentidos sua forma de ver e atuar sobre o mundo à visão dos grupos e classes hegemônicas. Em tese, quanto mais cedo essas gerações de alunos forem educadas no projeto da classe dominante menor será a resistência à sua hegemonia, conformando-as a assumir sua posição periférica na sociedade.

Na contramão do pensamento sobre uma escola idealizada pela classe dominante, apontamos uma escola construída a partir da classe trabalhadora do campo, Segundo Molina e Sá (2012, p. 326):

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo. Sendo assim, ela se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital.

Conforme Molina e Sá (2012, p. 327), o projeto educativo da Educação do Campo, enquanto projeto formativo, intenciona a “formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social”. Certamente, temos a evidência da construção de um projeto de escola para a emancipação dos sujeitos.

Ao refletir sobre esse modelo de escola, Gilvan Santos, em sua canção ‘Construtores do Futuro’, indica o tipo de escola pleiteada pela classe trabalhadora do campo. Na canção, a escola surge e se aperfeiçoa a partir dos saberes e costumes do campo e dos camponeses:

Eu quero uma escola do campo
 Que tenha a ver com a vida, com a gente
 Querida e organizada
 E conduzida coletivamente.
 Eu quero uma escola do campo
 Que não enxergue apenas equações
 Que tenha como “chave mestra”
 Eu quero uma escola do campo
 Que não tenha cercas que não tenha muros
 Onde iremos aprender a sermos construtores do futuro.
 Eu quero uma escola do campo
 Onde o saber não seja limitado
 Que a gente possa ver o todo
 E que possa compreender os lados
 Eu quero uma escola do campo
 Onde esteja o ciclo da nossa semente
 Que seja como a nossa casa
 Que não seja como a casa alheia.
 (Construtores do Futuro – Gilvan Santos, 2004).

A arte demonstra os objetivos do projeto de sociedade, de modo a valorizar os saberes e valores do campo, “que tenha a ver com a vida, com a gente”. Do mesmo modo, percebemos, a partir da letra da canção, a crítica à escola hegemônica capitalista que concebe a educação enquanto mercadoria, limitando o saber. Desse modo, a Educação do Campo em sua completude possibilita construir experiências de escola em que se pode “ver o todo e que possa compreender os lados”. Não é uma escola baseada nos princípios da Educação Rural, mas uma escola que tenha como referência o campo e os camponeses. Como escreveu Gilvan Santos, “que seja como a nossa casa, que não seja como a casa alheia” instituindo, portanto, a identidade do/com o campo através de uma educação que dialogue com os saberes camponeses e tenha esses sujeitos como protagonistas.

Conforme Pedon e Corrêa (2019, p. 86), “a escola tem por finalidade instituir os valores, hábitos e costumes de uma determinada classe ou grupo social como se fossem naturais e universais”. Certamente, a Educação do Campo reflete um projeto educativo, político e de desenvolvimento para o campo que se diferencia da concepção conservadora e que caminha no diálogo coletivo de afirmação do campesinato e da crítica aos valores historicamente definidos. É um processo em permanente construção e disputa que também se apresenta nos diversos territórios. No tópico seguinte, estão postos os caminhos dessa construção educativa no território cearense.

2.3 Os caminhos da Educação de Nível Médio do Campo no Ceará

No Ceará, a luta por Educação do Campo nasce articulada a uma rede de sujeitos e instituições fundamentais para amadurecer essa proposta educativa nesse território. O MST, no Estado, se destaca por refletir sobre a educação dos jovens e adultos bem como das crianças e pela organização de frentes de luta. A ação formativa do PRONERA no Ceará iniciou-se com a participação de alguns militantes e camponeses cearenses em cursos oferecidos por instituições de nível superior em outras regiões do Brasil.

Em âmbito nacional, com a criação do PRONERA, o MST organizou a primeira turma de curso superior. Após negociação com 51 Universidades, a Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul em Ijuí (UNIJUI) se dispõe a estabelecer parceria com o MST para realização de um Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, o Curso de Pedagogia da Terra. Do Estado do Ceará participaram 04 educadores. A partir do final da década de 1990, o MST segue com a formação superior de educadores das áreas de reforma agrária, em parceria com diversas Universidades públicas brasileiras. Após o curso da UNIJUI, realizaram-se o curso de Pedagogia da Terra, no Rio Grande do Norte, com 12 educadores do Ceará; o Magistério da Terra, na Paraíba, com 04 educadores cearenses; o Pedagogia da Terra, no Pará, com 02 estudantes do Ceará; o Pedagogia da Terra, em Pernambuco, com 03 educadores cearenses e assim seguiu Brasil afora. A participação desses educadores nesses cursos possibilitou avançar na implementação da Pedagogia do MST nas escolas dos assentamentos, fortalecendo o Movimento e o trabalho com educação na base (SILVA, 2016, p. 84).

O MST/CE, imbuído pelo pensamento a respeito da necessidade pela preparação de professores e no diálogo com as universidades cearenses, garantiu a afirmação de parcerias para a formação de professores no âmbito do PRONERA. Conforme Carvalho (2006, p. 153), “no Ceará, o PRONERA começou a ser pensado em 1997 e teve início em julho de 1998”, com destaque para a atuação de três universidades: Universidade Estadual do Ceará (UECE), UFC e UVA.

Em julho de 1998, quando o PRONERA foi instituído, constituiu-se uma Coordenação Estadual, com a participação de representantes do MST, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Ceará e de três Instituições de Ensino Superior: Universidade Federal do Ceará, Universidade Estadual do Ceará e Universidade do Vale do Acaraú, e ainda algumas organizações não governamentais que atuavam no campo, como CIPAT e CETRA (UFC, 1999^a *apud* CARVALHO, 2006, p. 153).

As preocupações iniciais sobre a formação de professores se estabeleciam em torno da necessidade da alfabetização de jovens e adultos do campo no Ceará. Então, as articulações com os intelectuais orgânicos se fizeram pensando na alfabetização dos camponeses para, posteriormente, se capacitarem como educadores da reforma Agrária. Assim, “em 1999, realizou os primeiros convênios no Estado do Ceará com o PRONERA, organizando 44 Turmas de alfabetização e 01 turma de escolarização e formação continuada dos educadores em parceria

com a UFC e 72 Turmas de alfabetização dos Jovens e Adultos, com a UVA” (SILVA, 2016, p. 84).

Além da alfabetização, a formação política da juventude é uma preocupação dos movimentos socioterritoriais. Nesse sentido, no Ceará, as primeiras articulações de formação da juventude camponesa se deram a partir do ano de 2001, com o primeiro curso de Formação sobre a realidade brasileira. Este, conforme Oliveira (2021, p. 289), foi fruto da articulação da Professora Celecina Sales “com uma equipe de professores da UFC e o MST nacional”. Ainda conforme Oliveira (2021, p. 293), os cursos existem desde 2001 e:

[...] as universidades, como territórios, foram palcos de disputas de conhecimentos diversos, e cada curso ocorrido foi motivo de vitória das juventudes envolvidas com os movimentos sociais, que transformaram a estrutura de um possível “latifúndio do saber”, o que resultou em novas formas de expressão e de pensamento.

De acordo com Silva (2016), as ações do Movimento foram contínuas, sobretudo no que se referiu à criação de uma Articulação Estadual por uma Educação Básica do Campo por meio de vínculos com algumas entidades:

O ano de 2003 foi marcado por um esforço de criação de uma Articulação Estadual por uma Educação Básica do Campo que chegou a realizar algumas reuniões envolvendo Universidades públicas, ONG’s, Secretaria Estadual e Municipais de Educação, Movimentos Sociais e Sindical. A proposta era de constituir um espaço de discussão e união de forças para avançar na elaboração teórica, na construção de práticas pedagógicas e na conquista de políticas públicas de Educação do Campo em nosso Estado, somando ao movimento nacional que vinha se consolidando nessa direção (SILVA, 2016, p. 85).

O primeiro Curso de Ensino Superior conquistado pelos movimentos socioterritoriais, no Ceará, foi o Curso de Pedagogia da Terra, iniciado no ano de 2004, “numa parceria entre o MST a UFC e o PRONERA¹⁷, com um total de 107 estudantes em duas turmas, concluindo em janeiro de 2009, com 88 estudantes graduados” (SILVA, 2016, p. 86). Os cursos correspondem a conquista camponesa na luta pelo acesso a uma educação de qualidade, mostrando que a lógica organizativa do MST/CE não é alheia ao Movimento em âmbito nacional. Conforme afirmou Fernandes (2005, p. 32):

Os movimentos (socioterritoriais) territorializados são aqueles que atuam em diversas macrorregiões e formam uma rede de relações com estratégias políticas que promovem e fomentam a sua territorialização. Todos os movimentos territorializados começam como movimentos isolados. Estes ao se territorializarem e romperem com

¹⁷ O PRONERA foi extinto pelo decreto nº 10.252 de 20 de fevereiro de 2020 que modifica drasticamente a estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

a escala local, se organizam em redes e ampliam suas ações e dimensionam seus espaços.

Nesse sentido, as ações do MST, no Ceará, seguem concomitante às ações do MST no Brasil. Desse modo, a luta é constante e a organização assim como a coletividade fazem parte da dinâmica camponesa nesse processo. A organização das frentes de luta educativa pelo MST no Estado possibilita a reflexão sobre as práticas, os desafios além dos caminhos a serem seguidos. O amadurecimento sobre a questão da alfabetização de jovens e adultos levou o setor de educação do MST/CE, juntamente com os militantes e camponeses, a colocarem em pauta também a questão do Ensino Médio para o campo.

Diniz (2018) reforçou a importância do PRONERA na alfabetização de Jovens e Adultos no Ceará e firmou que a criação de escolas de Ensino Médio nos Assentamentos de Reforma Agrária fez surgir a demanda pela formação de professores que atendesse a esse público específico.

Considerando-se que, com a implantação das escolas do campo surgiu a emergência e exigência da formação dos(as) professores (as) com habilitação adequada para lecionarem utilizando a proposta pedagógica da Educação do Campo, com uma atuação que valorize o lugar, o trabalho, os costumes e tradições camponesas, bem como a luta pela Reforma Agrária (DINIZ, 2018, p. 83).

Arroyo (2010, p. 481) expôs que “as experiências de formação que vêm dos movimentos sociais, especificamente do campo, se contrapõem a essas tendências e a esses perfis de formação docente, neutros, descontextualizados”. Sendo sua contribuição mais significativa, uma vez que os movimentos socioterritoriais:

Não veem a escola como uma entidade fechada em si mesma, alheia à dinâmica social, mas inserida, marcada, fazendo parte, tendo sua função nessa dinâmica social. Consequentemente não vem os docentes-educadores como recursos humanos a ser qualificados para elevar a qualidade de uma instituição fechada em si mesma, em seus critérios de qualidade, de resultados. Uma das ênfases na formação será posta em partir de uma visão da escola e da docência contextualizadas. Partir do estudo da dinâmica tensa e complexa, do contexto social do campo, das tensões econômicas, sociais, políticas, culturais, que marcam a escola e, sobretudo, seus sujeitos mestres, alunos, famílias, comunidades. Conhecer essas realidades, formar nas capacidades, artes e sensibilidades sociais para conhecê-las, pesquisá-las, teorizá-las. Para nelas intervir passa a ser central nos perfis de docente-educador a ser formado (ARROYO, 2010, p. 481).

Nesse sentido, no ano de 2015 foi conquistado o Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural promovido pelo Programa de Residência Agrária Jovem na Universidade Federal do Ceará (Figura 18). O Programa foi fruto da “parceria entre o MST, a UFC, o

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, o Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Secretária Nacional da Juventude e Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)”¹⁸.

Figura 18: Notícia sobre o Curso Residência Agrária na UFC



Fonte: Página do MST/CE¹⁹.

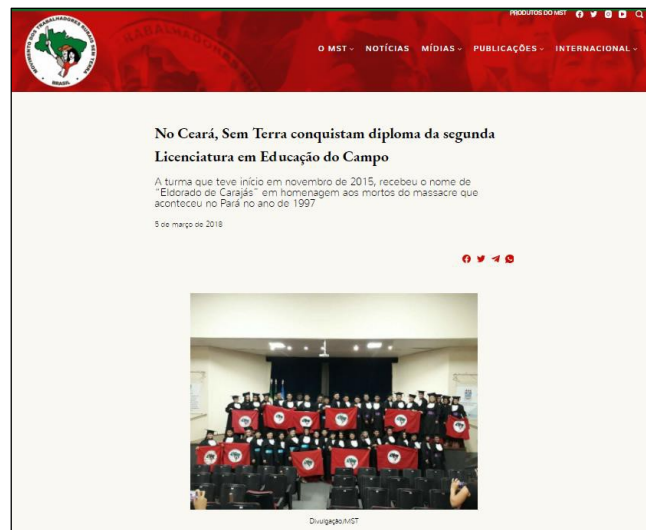
O objetivo do Programa Residência Agrária Jovem foi formar a juventude camponesa egressa das primeiras escolas do Campo em funcionamento do Ceará (Escola Maria Nazaré de Sousa, Escola João dos Santos de Oliveira e Escola Florestan Fernandes). Assim, as experiências com o Curso Técnico em Agroecologia e Extensão Rural “(...) anunciaram caminhos para a construção da educação democrática, por esse fazer pedagógico ter tido, como compromisso ético, dialogar com os jovens estudantes a partir de suas realidades sociais e tornando-os sujeitos das suas próprias práticas educativas (SOUSA; SALES, 2020, p. 317).

Na sequência, no ano de 2018, no Ceará, sessenta e três (63) Sem Terras conquistaram o diploma de Segunda Licenciatura em Educação do Campo, fruto da parceria firmada pela UVA com o INCRA em convênio com o PRONERA (Figura 19). A turma que incluiu os Cursos de Segunda Licenciatura em Geografia e em História e que foi batizada de Eldorado dos Carajás, em memória aos camponeses assassinados no massacre ocorrido no Pará no ano de 1997.

¹⁸Disponível em: <https://mst.org.br/2015/04/01/juventude-sem-terra-realiza-aula-inaugural-do-curso-de-residencia-agraria-na-ufc/>. Acesso em: 5 mar. 2023.

¹⁹ Idem.

Figura 19 – Notícia sobre a formatura de 63 Sem Terra no Ceará (2018)



Fonte: Página do MST/CE²⁰.

Diante da necessidade de formação de educadores e as redes de ajuda e solidariedade que o Movimento articula e faz acontecer, entendemos que as escolas de Ensino Médio do Campo são fruto da luta do MST pelo acesso à terra e educação nesse Estado. A luta por terra leva, necessariamente, a exigência da luta por educação em seus espaços educativos, sejam os acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária, seja a ampliação da luta por Educação de qualidade e com dignidade para todas e todos os camponeses(as).

A inclusão da luta por escola no seio da luta pela terra aponta a percepção, por parte dos acampados, da totalidade do processo que estão desenvolvendo, da sintonia da luta específica com os desafios do momento histórico. Lutar pela terra é central, mas não suficiente. É preciso buscar as condições que permitam permanecer na terra, o que inclui lutar para mudar o que impede a permanência nela e a vida com dignidade (DALMAGRO, 2010, p. 164).

No Ceará, a luta por escolas de Ensino Médio do campo não foi diferente, uma vez que ela nasceu a partir da luta pela terra. De sorte, “não é possível recuperar a história da educação do MST no Ceará, desvinculada da história da luta pela terra e da própria formação do MST” (SILVA, 2016, p. 82). Nesse sentido, levando em consideração o marco temporal de inserção do MST no contexto da luta por terra no Estado, no dia em que se deu a primeira ocupação de terra no território cearense, 25 de maio de 1989, o MST iniciou, portanto, sua guerra contra o latifúndio. Fernandes (2005) debateu sobre a importância da ocupação nos processos de espacialização e territorialização do MST, de modo que:

²⁰ Disponível em: <https://mst.org.br/2018/03/05/no-ceara-sem-terra-conquistam-diploma-da-segunda-licenciatura-em-educacao-do-campo/>. Acesso em: 15 fev. 2021.

[...] os movimentos socioterritoriais realizam a ocupação por meio do desenvolvimento dos processos de espacialização e territorialização da luta pela terra. Ao espacializarem o movimento, territorializam a luta e o movimento. Esses processos são interativos, de modo que espacialização ao cria territorialização e é reproduzida por esta (FERNANDES, 2005, p. 69).

Nesse sentido, a espacialização e territorialização da luta pela terra no Ceará está intimamente ligada às agendas de luta e aos objetivos amplos do MST em reivindicar condições de vida dignas para os camponeses, para além do acesso à terra. Desse modo, convém lutar, portanto, por novas espacializações e territorializações no campo da educação, como estratégia de perpetuação e manutenção das lutas.

Em trabalho anterior (OLIVEIRA, 2018), realizamos um resgate da espacialização e territorialização das escolas de Ensino Médio do campo a partir da compreensão dos seus processos de luta e conquista no território camponês cearense. Nesse sentido, entendemos que a luta por Educação do Campo no Ceará levou e continua levando os camponeses a pleitearem um projeto educativo de transformação do mundo e de si mesmos no seu processo de formação social.

Esta é a *Pedagogia do Movimento Sem Terra*, cujo sujeito educador principal é o próprio movimento, não apenas quando trabalho num campo específico da educação, mas fundamentalmente quando sua dinâmica de luta e de organização intencionaliza um projeto de formação humana (CALDART, 2012, p.547, grifo da autora).

As escolas de Ensino Médio do campo são frutos da luta camponesa, para a continuidade da efetivação da Pedagogia do Movimento Sem Terra. Conforme Caldart (2012, p. 329), “os sem-terra se educam como *Sem Terra* (sujeito social, pessoa humana, nome próprio) *sendo do MST*, o que quer dizer construindo o Movimento que produz e reproduz sua própria identidade ou conformação humana e histórica”. Essas estruturas escolares se estabelecem como “trincheiras de lutas” camponesa, na afirmação da sua cultura e da sua história, assim como da luta por um projeto alternativo a favor dos povos do campo e da cidade.

A luta pelas escolas de Ensino Médio do Campo não foge à luta pelo acesso a educação de forma geral. A particularidade de se reivindicar esse nível de ensino com estruturas no campo é uma demanda histórica dada a evidência do alto índice de jovens que buscam a cidade para ter acesso a essa formação ou nem se quer acessam o Ensino Médio. Nesse sentido, as Escolas de Ensino Médio dos Assentamentos de Reforma Agrária são frutos de uma grande marcha de lutas do MST, frente ao governo estadual, em que foi lançado, pelo Movimento, a demanda dos camponeses e camponesas em idade escolar e que se sujeitavam as mais perversas condições para chegar à escola localizada na cidade. Para entendermos os processos que perpassam a conquista dessas escolas, é importante destacar a precarização educativa que a juventude camponesa dessas áreas estava sujeita (OLIVEIRA, 2018, p. 107).

Com efeito, a situação em que se encontrava a juventude camponesa no sentido de ter que se deslocar longas distâncias a fim de acessar a escola da cidade, que em nada dialogava com sua vivência, bem como a quantidade de jovens nessa situação, levou o Movimento a aderir a uma demanda de lutas frente o Governo Estadual. Nesse sentido, no ano de 2007, iniciou-se uma jornada de lutas que tinha como pauta “a construção de escolas com o levantamento da necessidade de 64 prédios escolares a serem construídos em assentamentos” (GOMES, 2013, p. 55) e baseou-se na realização de mobilizações como marchas, ocupações e reuniões envolvendo diversas famílias camponesas.

É importante destacar que na pesquisa realizada (OLIVEIRA, 2018) foi possível dialogar com quem estava presente nesses momentos de mobilização. Verificamos, assim, que a luta e demanda por essas escolas antecedem o marco temporal do ano de 2007. Nesse sentido, “historicamente o Movimento apresentou frentes de luta para o Tasso, para o Ciro, para o Cid Gomes que foram governadores²¹. Que só o Cid Gomes teve a atenção quando nós fizemos a primeira mobilização no primeiro ano de governo dele em 2007” (MARIA DE JESUS, 20/07/2017 apud OLIVEIRA, 2018, p. 108).

Nesse aspecto, destacamos o caráter histórico dessa luta educativa que culminou na conquista da garantia de construção de doze escolas de Ensino Médio nas áreas de Assentamento de Reforma Agrária do Estado. Conforme explicita Gomes (2013, p. 55):

Com a lógica de responder a pauta dos trabalhadores (as), no referencial da amenização e alívio da pobreza (paradigma do Banco Mundial), mesmo argumentando que tínhamos na lista 64 assentamentos que reivindicavam escolas, sendo destas 12 com o caráter de serem escolas de Ensino Médio, para garantir a educação da Juventude nos assentamentos. Após o relato da problemática, segundo informe da equipe de negociação do MST, o então governador diante da demanda de 64 assentamentos que reivindicavam escolas, comprometeu-se em construir cinco escolas de Ensino Médio e que o MST indicasse os assentamentos a serem priorizados.

A identificação e escolha dos assentamentos de Reforma Agrária a serem contemplados com a construção das escolas de Ensino Médio do campo foi feita a partir do estabelecimento de critérios como: assentamentos históricos na luta por terra no Estado; significativa quantidade populacional jovem e abrangência de outros assentamentos. Sobre a escolha e a respectiva indicação, temos os seguintes assentamentos de Reforma Agrária:

²¹ Tasso Ribeiro Jereissati foi governador do Ceará durante três gestões (1987-1990, 1995-1998 e 1999-2002) pelo PSDB. Atualmente, é Senador Federal e representa o Estado do Ceará (2015 a 2023). Ciro Ferreira Gomes governou o Ceará no período de 01 de janeiro de 2003 até 31 de Março de 2006. Cid Ferreira Gomes foi Governador do Ceará por dois mandatos seguidos (2006 a 2014). Cabe destacar também que, de 2018 a 2022, o cargo de governador do Estado esteve sob a responsabilidade de Camilo Santana do PT e que nas eleições de 2022 foi eleito Elmano de Freitas, também do PT.

[...] o 25 de Maio que foi a primeira ocupação do MST; o Assentamento Santana que foi um dos primeiros assentamentos naquela região de Crateús, do sertão dos Inhamuns e que tem uma história, é um assentamento histórico do Ceará, vinculado às Comunidades Eclesiais de Base Dom Fragoso e que se vinculou na organização da cooperativa central dos assentados do Ceará, de reforma agrária e o outro assentamento que nós escolhemos foi a Lagoa do Mineiro que é um assentamento onde aconteceu vários assassinatos de trabalhadores, de mártires, lá nós temos 4 companheiros, o Francisco Araújo Barros e mais outros 3 companheiros que foram assassinados na luta pela terra. Então nós escolhemos a Lagoa do Mineiro com um desses territórios que tem vários assentamentos próximos. Escolhemos também aqui o Assentamento Maceió, porque o assentamento Maceió ele tem, ele é um assentamento histórico de resistência também com esse caráter das comunidades eclesiais de base, como luta. Mas que é um assentamento de resistência inclusive contra o capital especulativo. E foi desse enfrentamento que também nós entendemos que seria fundamental a construção de uma escola no assentamento e por fim Canindé. [...] É um município do Brasil que tem o maior número de assentamentos de Reforma Agrária (MARIA DE JESUS, 20/07/2017 apud OLIVEIRA, 2018, p. 110).

A partir desse direcionamento para a construção das escolas e em meio às frequentes mobilizações para o término da construção das doze escolas conquistadas, destacamos a morosidade na entrega das estruturas. Desse modo, atualmente (2023), passados treze anos da conquista verbal das escolas, temos dez (10) em funcionamento e duas (02) em processo de construção (Quadro 2).

Quadro 2 – Escolas de Ensino Médio do Campo no Ceará (2023)

Escola	Assentamento/ Comunidade	Município	Ano de criação e início de funcionamento	Situação
EEM João dos Santos de Oliveira (João Sem Terra)	25 de Maio (MST)	Madalena - CE	2010	Em funcionamento
EEM Maria Nazaré de Sousa (Nazaré Flor)	Maceió (MST)	Itapipoca - CE	2010	Em funcionamento
EEM Florestan Fernandes	Santana (MST)	Monsenhor Tabosa - CE	2010	Em funcionamento
EEM Francisco Araújo Barros	Lagoa do Mineiro (MST)	Itarema - CE	2011	Em funcionamento
EEM Pe. José Augusto Régis Alves	Pedra e Cal (FETRAECE)	Jaguaretama - CE	2010	Em funcionamento
EEM Filha da Luta Patativa do Assaré	Santana da Cal (MST)	Canindé - CE	2016	Em funcionamento
EEM José Fideles de Moura	Bonfim Conceição (MST)	Santana do Acaraú -CE	2016	Em funcionamento
EEM Francisca Pinto dos Santos	Antônio Conselheiro (MST)	Ocara - CE	2017	Em funcionamento
EEM Paulo Freire	Salão (MST)	Mombaça - CE	2018	Em funcionamento
EEM Irmã Tereza Cristina	Canaã (MST)	Quixeramobim	2020	Em funcionamento
Em processo de definição	Logradouro (MST)	Canindé – CE	Em construção	Em construção
Em processo de definição	Conceição (MST)	Canindé – CE	Em construção	Em construção

Fonte: Elaborado por Adeliene Vieira de Oliveira (2023).

Através da luta do MST pela efetivação da construção e funcionamento dessas escolas, destacamos a territorialização da Educação de nível Médio do Campo no Ceará. Alicerçada, sobretudo, na atuação desse Movimento e se fortalece por meio das redes de ajuda e solidariedade e nas agendas, territorializando os frutos de sua organização, articulação e mobilização coletiva por uma educação de qualidade.

As escolas de Ensino Médio do campo representam os valores dos camponeses, por isso muito significam para os sujeitos que por elas lutaram e continuam lutando para garantir seu funcionamento. Concordamos com Pedon (2009, p. 187-188), quando afirmou que:

Os movimentos socioterritoriais são, portanto, mobilizações coletivas com considerável nível de organização e com uma agenda que sintetiza as propostas do movimento. É importante apontar o caráter condensador desses dois elementos constitutivos dos movimentos socioterritoriais porque eles compreendem, de forma relacional, os processos de conformação identitária e as espacialidades e territorialidades desse tipo especial de mobilização. O que significa dizer que, os movimentos socioterritoriais se estruturam a partir das agendas de luta por meio das quais são relacionados as ideologias, os propósitos, os interlocutores (as negociações com o Estado e com os agentes capitalistas) e as estratégias de ação (a exemplo das táticas de luta), e que, ao mesmo tempo, desempenham papel de instrumentos de conformação identitária.

Isso afirma que “a territorialização dos movimentos socioterritoriais corresponde ao movimento das *Intencionalidades* dos indivíduos, produzidas na dialética entre as demandas individuais e as coletivas” (PEDON, 2009, p. 188, grifo do autor). De fato, as escolas de Ensino Médio do campo são a materialização dos ideais coletivos na luta por Educação do Campo.

Nesse sentido, entra em cena a rede de solidariedade dos Educadores da Reforma Agrária. Uma vez formados, via articulação MST, intelectuais orgânicos e parcerias com universidades cearenses, esses sujeitos reúnem-se para discutir, trocar experiências e pensar coletivamente a escola de Ensino Médio do campo e suas práticas. Conforme destacado por Silva (2016, p. 82):

A partir da luta pela construção dessas escolas, o MST/CE iniciou, tanto no âmbito de cada assentamento quanto em âmbito estadual, um processo coletivo de elaboração e implementação dos projetos políticos pedagógicos das escolas de ensino médio, com referência na Pedagogia do Movimento e na Educação do Campo, coordenado por um coletivo estadual, vinculado ao Setor Estadual de Educação do MST/CE.

À medida que a luta pela construção das escolas segue, as discussões no âmbito do setor de educação do MST/CE com os setores de educação dos assentamentos de Reforma Agrária também continuam. Destacamos que as escolas de Ensino Médio do campo são escolas públicas e, portanto, da rede Estadual de Ensino, gestadas pela Secretaria de Educação

(SEDUC). Essas instituições representam um projeto de campo e de escola diferente da escola convencional capitalista. Conforme esclareceu Pedon (2009, p. 191):

[...] dado o caráter excludente da sociedade capitalista, sempre há aqueles que se recusarão a ficar pacatos diante da própria situação, daí a natureza social da conflitualidade. As ações ensejadas pelos movimentos representam um momento do conflito social pertinente à sociedade atual.

O protagonismo do Movimento junto as políticas de Educação do Campo no Ceará possibilitam o avanço significativo na construção e implementação dos Projetos Político Pedagógicos dessas escolas, de modo a afirmar um projeto de campo diferente (SILVA, 2016). Para isso, o setor de Educação do MST/CE articula junto com a Rede de educadores da Reforma Agrária momentos formativos, sendo que estes são custeados pela SEDUC e acontecem anualmente. Denominada de Semana Pedagógica (Figura 20), o evento é coordenado pelo Setor de Educação do MST/CE e “acontece numa das escolas, adequando suas condições estruturais para acolher um evento que reúne todos os educadores, gestores, representantes de estudantes, técnicos da SEDUC e *Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE's*, militantes do MST/CE, lideranças comunitárias e convidados” (SILVA, 2016, p. 93 grifo nosso).

Figura 20 – Notícia sobre a realização da X Semana Pedagógica das Escolas de Ensino Médio do Campo (2020)



Fonte: Página do MST/CE²².

²² No Ceará, MST realiza a 10ª Semana Pedagógica das Escolas de Ensino Médio do campo. Disponível em: <https://mst.org.br/2020/01/30/no-ceara-mst-realiza-10a-semana-pedagogica-das-escolas-de-ensino-medio-do-campo/>. Acesso em: 17 fev. 2021.

Do ano de 2011 até a atualidade (2023)²³, foram realizadas treze Semanas Pedagógicas, conforme pode ser visualizado no Quadro 3. A I Semana Pedagógica das Escolas do Campo ocorreu na Escola João dos Santos de Oliveira, no Assentamento 25 de Maio em Madalena, CE, no período de 17 a 21 de janeiro de 2011.

Quadro 3 – Semanas Pedagógicas das Escolas do Campo do Ceará realizadas (2011 a 2023)

SEMANA PEDAGÓGICA	ANO	ESCOLA	ASSENTAMENTO
I	2011	EEM João dos Santos de Oliveira	25 de Maio – Madalena, CE
II	2012	EEM Francisco Araújo Barros	Lagoa do Mineiro – Itarema, CE
III	2013	EEM Maria Nazaré de Sousa	Maceió – Itapipoca, CE
IV	2014	EEM Florestan Fernandes	Santana – Monsenhor Tabosa, CE
V	2015	EEM João dos Santos de Oliveira	Santana da Cal – em Canindé, CE
VI	2016	EEM Padre José Augusto Régis Alves	Pedra e Cal – Jaguaratama, CE
VII	2017	EEM Filha da Luta Patativa do Assaré	Santana da Cal, Canindé – CE
VIII	2018	EEE José Fidelis de Moura	Bonfim Conceição – Santana do Acaraú, CE
IX	2019	EEM Francisca Pinto dos Santos	Antônio Conselheiro – Ocara, CE
X	2020	EEM Filha da Luta Patativa do Assaré	Santana da Cal em Canindé – CE
XI	2021	Evento virtual	
XII	2022	EEM Irmã Tereza Cristina	Nova Canaã – Quixeramobim – CE
XIII	2023	EEM Paulo Freire	Salão – Mombaça – CE

Fonte: organizado pela autora.

Conforme dados do MST (2012), o objetivo para esses momentos formativos é aprofundar a implementação dos PPPs das escolas e ainda:

estudar a organização do trabalho pedagógico (eixos temáticos, tempos educativos); Criar uma estratégia de planejamento e acompanhamento e formação nas escolas do campo; Realizar um intercâmbio político pedagógico com a Escola Dom Fragoso; Socialização da experiência da implementação das Escolas do Campo” (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA, 2012, p. 03).

À medida que as redes de solidariedade dialogam, os PPPs das escolas do Campo ganham corpo e as experiências das primeiras escolas construídas e em funcionamento vão subsidiando as práticas das escolas novas, num exercício de avaliação das experiências e trilhando outros caminhos e estratégias para continuar com o trabalho nas demais escolas (Figura 21).

²³ Tendo em vista o contexto de pandemia mundial, a XI Semana Pedagógica das Escolas de Ensino Médio do Campo das Áreas de Reforma Agrária no ano de 2021, de forma inédita, foi realizada de modo virtual.

Figura 21 – Rede de Educadores da Reforma Agrária, Bases do MST, militantes e intelectuais orgânicos reunidos na X Semana Pedagógica das Escolas de Ensino Médio do Campo dos Assentamentos de Reforma Agrária do Estado Ceará²⁴



Fonte: Adeliene Vieira de Oliveira (2020).

Na imagem, podemos ver os professores em diálogo com os intelectuais orgânicos, militantes, representantes da SEDUC e CREDs, bem como com as comunidades camponesas das escolas de Ensino Médio do campo e demais convidados. Esses momentos formativos, revelam também as contradições envolvidas nos processos formativos da Educação do Campo. A presença do Estado, via Secretaria de Educação e CREDs, demonstra que há um diálogo entre o Estado capitalista e os movimentos socioterritoriais mesmo num contexto de correlação de forças. Essa correlação se dá, porque as escolas são geridas pelos movimentos socioterritoriais, no caso, o MST, mas o financiamento é do Estado. Em pesquisa anterior (OLIVEIRA, 2018) Cosma dos Santos²⁵, camponesa e Professora de Geografia da Escola do Campo Francisco Araújo Barros, no Assentamento Lagoa do Mineiro (Itarema – CE) refletiu:

É difícil dizer que a escola é genuinamente nossa, porque para isso a gente precisaria de autonomia financeira e a gente não tem. Então assim, isso aí é que é uma das contradições porque não tem como dizer que essa escola é camponesa, totalmente nossa, nós coordenamos porque nessa cogestão entre Estado e organizações camponesas há essa dependência. A alimentação, a merenda escolar, a contratação de educadores é o estado que garante. Nós camponeses não temos como manter sozinhos a escola no sentido de contratação de educadores, de merenda escolar, de transporte escolar. E outra que a gente compreende que é um direito do estado garantir isso. É obrigação de o Estado garantir esse direito que é a educação para todos (COSMA DOS SANTOS - ENTREVISTA, 06/06/2017, grifos nossos).

²⁴ Semana Pedagógica realizada na EEM Filha da Luta Patativa do Assaré no Assentamento Santana da Cal em Canindé – CE entre os dias 27 a 31 de janeiro de 2020.

²⁵Entrevista realizada em 06 de junho de 2017 em ocasião da realização de trabalho de campo na EEM Francisco Araújo Barros no Assentamento Lagoa do Mineiro em Itarema – Ceará. Para maiores aprofundamentos ver Oliveira (2018).

Assim, nos eventos formativos, percebemos que as representações do Estado se mostram abertas ao diálogo e ao aprendizado sobre a Educação do Campo e seus processos. A articulação e organização nesses momentos chamam a atenção por entendermos que é no coletivo que a Educação do Campo e sua efetivação nas escolas ganham impulso ao garantir o diálogo com os diversos sujeitos. A agenda de luta do Movimento é fundamental nesse processo, levando em consideração que o projeto de campo pleiteado no âmbito da Educação do Campo encontra-se em permanente enfrentamento. Desse modo, “[...] as agendas dos movimentos socioterritoriais, entendidas como a formalização de suas *Intencionalidades* e fundamento de sua identidade, são formuladas no interior de um quadro de tensão caracterizado pela conflitualidade (PEDON, 2009, p. 191, grifos do autor).

Assim, a identidade da Educação do Campo vai sendo forjada no Estado do Ceará por meio das redes de ajuda e solidariedade articuladas e conquistadas pelo MST. A afirmação do projeto educativo da escola de Ensino Médio do campo é primordial. Nesse sentido, no tópico a seguir está posta essa discussão. As escolas de Ensino Médio do campo no Ceará correspondem a um projeto de campo que alia a crítica à realidade com a construção de um sujeito pensante e atuante na transformação da realidade.

A construção desse projeto de campo inicia-se no processo de disputa pelo currículo das escolas de Ensino Médio do campo, uma vez que “o materialismo histórico está na raiz da elaboração da proposta de educação do campo e, portanto, de sua concepção de currículo” (PEREIRA, 2020, p. 85). É pensando o futuro e num exercício de construção de um projeto de campo pautado na agricultura camponesa, que a educação do campo por meio das escolas do campo vem afirmando uma nova dinâmica de construção da resistência nos territórios. Todavia, é preciso recuar um pouco no processo histórico da sociedade e compreender como se deu o início da luta pela terra no Brasil e no Ceará, com a conquista do Assentamento Santana em Monsenhor Tabosa. No próximo capítulo, nos detivemos a essa discussão.

3 A CONDIÇÃO CAMPONESA NO ASSENTAMENTO SANTANA

Neste capítulo, apresentamos uma discussão sobre a condição camponesa no Assentamento Santana em Monsenhor Tabosa – Ceará. Apresentamos a luta pela terra do Assentamento e como a organização camponesa vem forjando possibilidades de luta e conquistas de vida digna na terra. Discutimos, também, sobre o campesinato e a organização das práticas agroecológicas no território do Assentamento em processo de transição agroecológica.

3.1 A luta pela terra no Assentamento Santana

A luta pela terra no Ceará, conforme já discutido nesta tese, teve como estopim o pagamento da renda justa, no interior das fazendas, pelos camponeses (BARREIRA, 1992). A luta pela terra do Assentamento Santana, na década de 1970, não fugiu a esta lógica. As famílias camponesas de sobrenomes Lourenço e Machado envolveram-se em conflitos com os seus patrões nas Fazendas Santana e Serra das Bestas, no município de Monsenhor Tabosa.

A década de 1970 viu a efervescência dos conflitos no campo em todo o Brasil. Na época, a atuação das CEBs e dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, no Ceará, foi notável no esclarecimento dos abusos sofridos pelos camponeses no interior das fazendas com base no Estatuto da Terra. As famílias Lourenço e Machado, envolvidas na luta pela terra, foram instruídas a partir da palavra de Deus. Sobretudo a partir da mediação feita por Dom Frágoso, à época bispo no município de Crateús. O Surgimento da CPT, no ano de 1975, foi erguendo as bases para a mobilização e surgimento do MST no Brasil. Assim, o conflito nas fazendas, hoje Assentamento Santana, ergueram, portanto, o surgimento do MST no Ceará.

A camponesa Virgínia, do Assentamento Santana, relatou o início da mobilização camponesa com a palavra de Deus e de como veio o entendimento de que era necessário lutar pela terra, hoje Assentamento:

Aí, foi o primeiro escolhido na Viração para ser animador do conhecimento da palavra de Deus pelo padre Heleno, de Tamboril, e dom Frágoso, pelas comunidades. Foi meu pai, meu padrinho e seu Chico Francisco que começaram a ler a Bíblia e começou a comunidade. Aí foi que saiu o conhecimento que era para lutar pela terra. Criou-se o sindicato dos trabalhadores, combativo. Qualquer coisa que acontecia com os trabalhadores ia no sindicato [que] colocava na justiça [...]. De dois em dois meses quem foi chamado para ser animador da comunidade ia para Crateús. Eu fui chamada pelo bispo e os padres. Eles diziam que a gente tinha que aprender a lutar e se organizar por terra. Nessa dita terra que nós estamos morando, nós trabalhávamos lá no fundo da terra. Tinha outros amigos e foi conversado: 'A pessoa que mora na terra do patrão e só tira milho, e broca, e faz a cerca toda em roda para tirar o milho e o feijão, tem direito a metade da forragem. Conversa com eles. Se eles não derem, bota

no sindicato e o sindicato entra na justiça, e os seus direitos você vai começar a ganhar'. Aí: 'Vamos lá!'. *Uma parte desses companheiros moravam aqui na Santana. Um se chamava Zé Lourenço.* (GODINHO; GONÇALVES; VICENTE, 2020, p. 144, grifo nosso).

No relato, foi possível fazer a leitura da atuação de Dom Fragoso que, mesmo no contexto de repressão pela ditadura militar, acendeu nos camponeses a luta pela justiça social na terra das fazendas em que estes trabalhavam. Conforme revelado por Vieira (2020, p. 35, grifos da autora), “Num cenário em que até mesmo outros setores da Igreja, ditos “progressistas”, se omitiam ou não estimulavam iniciativas voltadas à organização sindical dos camponeses Dom Fragoso se manteve firme, do lado destes, apoiando-os, animando-os, ajudando-os a encontrar caminhos”.

Nesse sentido, os caminhos postos para as famílias Lourenço e Machado que vendiam sua força de trabalho sob condições degradantes e expropriatórias (SANTOS, 2019) aos proprietários das fazendas Santana e Serra das Bestas foram delineados a partir da leitura da Bíblia junto às CEBs. A análise do conflito reforça os estudos de Barreira (1992), em que a luta pela renda justa da terra foi uma das primeiras motivações dos conflitos por terra no Ceará. Araújo (2006, p. 65) contextualiza a situação dos camponeses da fazenda naquele período:

[...] o proprietário das terras cedia as terras para plantio e colheita, porém no final da colheita a forragem pertencia ao proprietário, servindo de base alimentar do seu gado. Nestas circunstâncias, o proprietário não investia nada para a garantia de reprodução dos seus animais, esta era garantida pela mediação do trabalho dos arrendatários. Além disso, por muitas vezes, o proprietário não respeitou o tempo necessário para a colheita, soltando o gado nas plantações, como relatou uma assentada “a gente estava lá, lutando contra o gado, tentando salvar parte do nosso roçado”. [...] Os trabalhadores rurais em Santana se sentiam prejudicados (não por cederem toda a forragem para o proprietário rural, o que já era considerado pelas regras contratuais de arrendamento postas pelo processo de expropriação que estavam submetidos) por conta do prejuízo que os animais provocaram invadindo suas roças. Aos poucos foram se organizando através do sindicato rural e descobrindo, inclusive, a partir de informações adquiridas no INCRA que o proprietário da Fazenda Santana estava em situação irregular diante do Estado, havendo espaço legal para o encaminhamento do processo de desapropriação.

O Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT) foram fundamentais no processo de conscientização camponesa. Conforme Araújo (2014, p. 395), “no conflito dos trabalhadores rurais da Fazenda de Santana fica evidenciado a inter-relação entre as CEBs, CPT e STRs”. Naquele período, com as famílias Lourenço e Machado não foi diferente. Diante da evidência das irregularidades presentes na documentação da fazenda, “esses trabalhadores denunciaram uma série de irregularidades” (BRITO, 2017, p. 53):

A fazenda, que pertencia a Francisco Júlio Filizola, havia dados errôneos no seu registro, como a documentação da fazenda que possuía dados errados sobre a extensão territorial da mesma. No documento era apresentado apenas 1000 hectares quando de fato seu tamanho na época era de 3213 hectares. Outra situação vivenciada pelas famílias era o não cumprimento do proprietário quanto aos acordos sobre o trabalho e seu respectivo pagamento e uso das terras, o que deixava os camponeses prejudicados configurando-se como uma relação de exploração por parte do proprietário.

Nesse contexto, as famílias camponesas “mediadas pela CPT iniciaram uma mobilização, a qual resultou na construção de um abaixo assinado para ser entregue ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Monsenhor Tabosa e para o Instituto de Colonização de Reforma Agrária (INCRA)” (BRITO, 2017, p. 53).

A Fazenda Serra das Bestas foi desapropriada por interesse social para fins de Reforma Agrária através do Decreto nº 93.320, de 04/10/1986, sendo que, sua emissão de posse foi emitida pelo INCRA, em 04 de dezembro, do mesmo ano. No processo de luta pela terra, os camponeses organizaram-se no sindicato e passaram a conhecer os seus direitos para questionar a exploração do proprietário (BRITO, 2017, p. 54)

Conforme Araújo (2014, p. 406), “à desapropriação da Fazenda Santana, em 1986, seguiu-se a estruturação do Projeto de Assentamento Santana em 1987”. O Assentamento Santana foi fruto do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), afirmando o sonho da terra de trabalho coletivo.

Com a conquista do Assentamento foi necessário assentar os camponeses sem terra da região de Monsenhor Tabosa e Tamboril. A organização camponesa teve grande incentivo das CEBs e do Bispo Dom Fragoso, lutador das causas sociais, que defendia uma vida digna e com direitos para os povos do campo. O trabalho das CEBs na região já tinha um caráter político e de formação dos camponeses, que passaram a se reconhecer enquanto sujeitos de direitos e entender que só a luta social poderia lhes garantir o direito à vida digna e o acesso aos seus direitos enquanto cidadãos. Na formação promovida pelas CEBs, os camponeses vivenciavam os princípios da solidariedade, da comunhão e coletividade, que foram importantes para a própria organização do Assentamento. Logo após a desapropriação da área, iniciou-se o processo de organização dos camponeses que instituíram a criação de uma associação vinculada aos interesses sociais, políticos, econômicos, ambientais e culturais da organização comunitária do Assentamento. Então decidiram criar uma associação de moradores a qual foi denominada de Associação Geradora de União de Imenso Amor (Águia) (BRITO, 2017, p. 54).

Conforme Barquete (1995), uma vez conquistada a terra e criado o Assentamento, o próximo passo seria a organização produtiva dos camponeses com a decisão de assumir o Assentamento de forma mista e dando ênfase à produção coletiva, bem como o não parcelamento das terras.

Essa decisão pôde ser tomada após a análise de experiências de trabalho coletivo realizadas nas comunidades vizinhas de “Tourão” e “Viração” (bodegas e armazéns

coletivos, roçados, entre outras), como também na experiência mal sucedida de um assentamento vizinho totalmente parcelado (BARQUETE, 1995, p. 71).

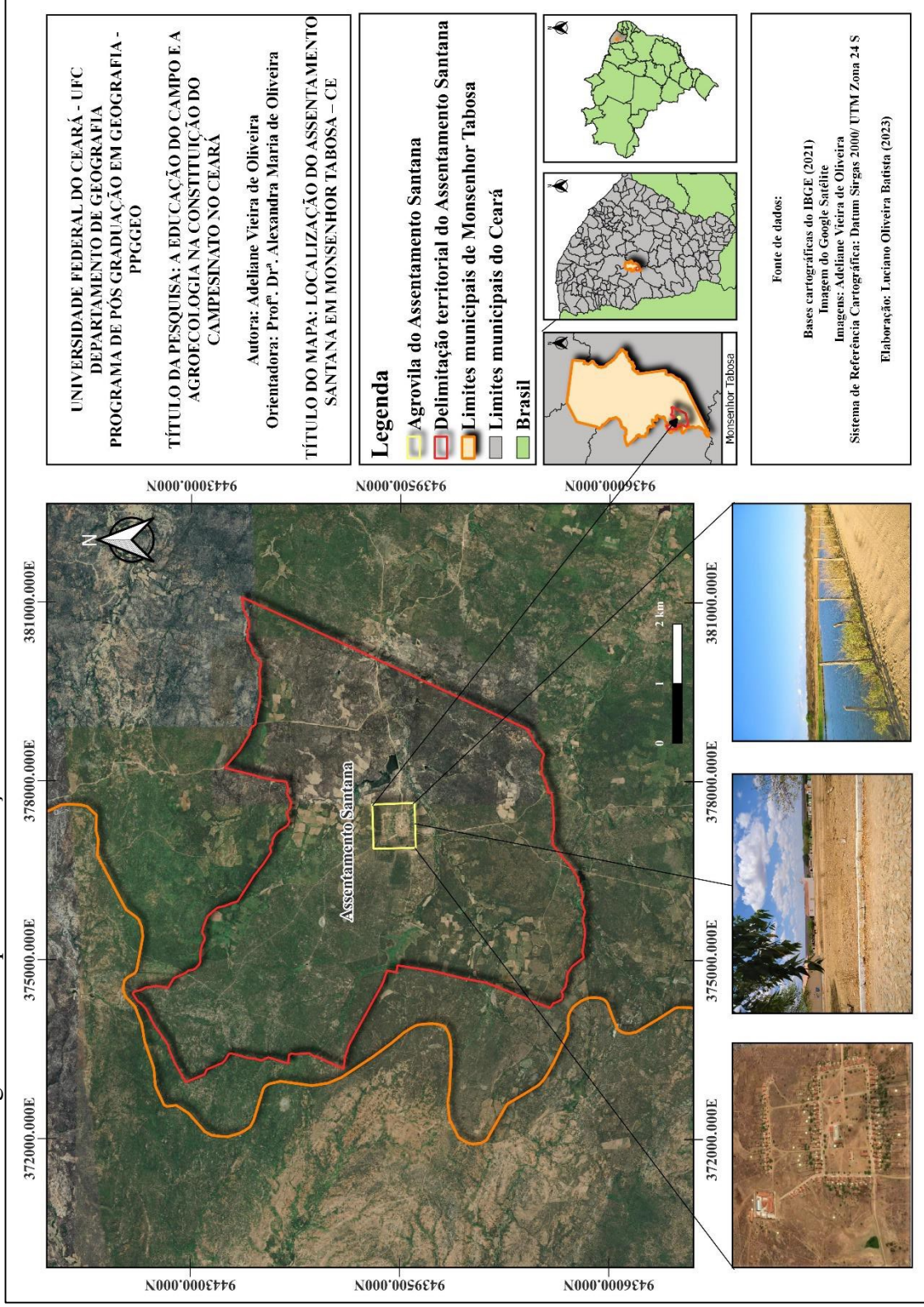
Para Feliciano (2003, p. 120), “o assentamento é o ponto de chegada da luta camponesa no acesso à terra e é ao mesmo tempo, seu ponto de partida em um processo contínuo de luta para a afirmação de sua sobrevivência e reprodução enquanto classe social”. Nesse sentido, a organização dos camponeses na dinâmica do Assentamento foi um processo de articulação coletiva. Conforme Araújo, (2006, p. 106):

o processo produtivo interno era decidido coletivamente pelos assentados, seguindo uma lógica de produção coletiva associada preocupada com a possibilidade e sua auto-sustentação, garantindo o acesso às condições básicas de vida e de trabalho e livrando os assentados das relações de exploração. Para isto, era necessário o estabelecimento das prioridades e necessidade imediatas do Assentamento, daí que a questão mais urgente era a construção de casas e açudes (inclusive a reconstrução de alguns deles), cercas e currais para os animais, depósitos para o armazenamento da produção e uma garagem para o caminhão e trator. Além destes empreendimentos, decidiram construir uma escola e uma Igreja. Tudo era feito em regime de mutirão.

No Assentamento Santana (Figura 22), distante 275 km da capital cearense e que faz parte da macrorregião do Sertão dos Inhamuns, percebemos a resistência camponesa. Ao longo do trajeto até o Assentamento, observamos um cenário típico do sertão cearense, em períodos de estiagem²⁶. A paisagem nitidamente cinza é marcada pela predominância da jurema, planta nativa da região. Seguindo pela estrada carroçal que dá acesso ao Assentamento, avistamos ao longe, a Escola do Campo Florestan Fernandes.

²⁶ A visita ao Assentamento Santana ocorreu nos dias 6 e 7 de outubro de 2021. Período marcado pela estiagem e ausência de chuvas no sertão.

Figura 22 – Mapa de Localização do Assentamento Santana em Monsenhor Tabosa – CE



Fonte: IBGE (2021). Elaboração: Luciano Oliveira Batista (2023).

Ao chegar ao Assentamento, somos recepcionados pelo açude que embeleza sua entrada (Figura 23), sendo, portanto, um dos primeiros elementos que se destacam na paisagem. Entendemos que água é vida e onde há água existe camponês existindo e fazendo existir. Conforme Araújo (2006, p. 27), o Assentamento “dispõe de seis açudes, o que representa um fator positivo para o desenvolvimento das atividades produtivas. No entanto, nos anos de seca, estes não são suficientes para a garantia da continuidade do mesmo ritmo de produção”.

Figura 23 – Açude na Entrada do Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa, CE (outubro de 2021)



Fonte: Adeliane Vieira Oliveira (2021).

O Assentamento, geograficamente organizado, apresenta uma extensa área, com casas e estabelecimentos que reforçam as lutas e as conquistas (Figura 24). Além da organização das casas, em forma de agrovilas, no Assentamento, outras estruturas também se destacam por serem o marco das articulações e decisões coletivas. Os dados mais atuais sobre a população são do ano de 2019 e indicam que o Assentamento “tem uma população de noventa e sete (97) famílias, sendo que setenta e sete (77) dessas famílias são assentadas e vinte (20) são agregadas, correspondente uma população aproximadamente de quinhentas 500 pessoas” (CEARÁ, 2019, p. 15).

Figura 24 – Casas no Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa- CE, 2021



Fonte: Oliveira (2021).

De acordo com Barquete (1995), “a segunda etapa no desenvolvimento do Projeto de Assentamento Santana deu-se com a criação das Associação Geradora de União e Imenso Amor - ÁGUIA, em 19/05/1988”. Ao longo do tempo e diante do desenvolvimento da organicidade do Assentamento, a associação foi substituída por uma cooperativa.

Com a evolução do processo de organização do assentamento foi surgindo algumas necessidades, como: a comercialização da produção agropecuária coletiva e individual dos assentados, a comercialização de produtos alimentícios, cosméticos e higiênicos para o consumo humano da comunidade local e a aquisição de transportes automotores para o desenvolvimento das atividades agropecuárias produzidas coletivamente e individualmente no assentamento (CEARÁ, 2019, p. 14).

Nesse sentido, em 16 de dezembro de 1990, foi instituída a Cooperativa de Produção Agropecuária Águia do Assentamento Santana Ltda (COPÁGUIA) (Figura 25). Esta “é dividida em setores: Comercialização, Pecuária, Transporte, Agricultura, Educação, Saúde e Infraestrutura. Cada setor tem uma comissão responsável por suas respectivas funções” (GOMES, 2009, p. 84).

Figura 25 – Cooperativa de Produção Agropecuária Águia do Assentamento Santana Ltda – COPÁGUIA, Assentamento Santana, 2021



Fonte: Oliveira (2021).

Organizada em seis núcleos de base de famílias, a COPÁGUIA motiva os coletivos para a continuidade das articulações no Assentamento Santana. Em seu espaço ocorrem os momentos formativos, de discussão, partilha e reuniões com os representantes do Estado (Figura 26), não somente com os coletivos do assentamento em si, mas de outros assentamentos de Reforma Agrária presentes na região.

Figura 26 – Representantes do Assentamento Santana e demais Assentamentos de Reforma Agrária em reunião com o Secretário de Desenvolvimento do Estado do Ceará, outubro de 2021



Fonte: Oliveira (2021)²⁷.

A comunidade percebe a COPÁGUIA como a porta de entrada das benfeitorias, via Políticas Públicas para a efetivação das condições de vida digna na terra. Concordamos com

²⁷ Reunião ocorrida em 06 de outubro de 2021, às 14h, na sede da COPÁGUIA, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa, CE.

Marques (2008, p. 70) quando afirmou que “[...] a reprodução camponesa depende em grande parte de ações desenvolvidas pelo Estado, sejam aquelas concernentes a configurações camponesas particulares, sejam políticas setoriais ou políticas de caráter mais geral”. No Assentamento também foi conquistada a estrutura de um comércio coletivo: o Mercantil Bodega comunitária (Figura 27).

Figura 27 – Mercantil Bodega comunitária, Assentamento Santana, 2021



Fonte: Adeliene Vieira de Oliveira (2021).

Conforme Araújo (2006, p. 123), “em agosto de 1988, as famílias receberam recursos do INCRA dos quais repassaram o equivalente a um salário e meio para a estruturação da bodega”.

O nosso setor de comercialização inicialmente surgiu de uma necessidade, logo quando as famílias chegaram ao Assentamento, por conta de ficar longe da cidade. No caso aqui, Monsenhor Tabosa que ficava a vinte e nove quilômetros. Então as famílias se reunirão e buscaram a solução. E a solução na época foi um comércio coletivo, para todas, então cada um, deu a contribuição inicial ao comércio. Inicialmente iniciou na antiga casa da fazenda, aí depois com a agrovila foi criado um prédio aqui dentro do Assentamento pra funcionar o setor de comercialização. Em 2009 nós fomos contemplados com o projeto São José, se não me engano, acho que foi o II, no qual a gente ganhou a ampliação do nosso setor de comercialização (REPRESENTANTE DO SETOR DE PRODUÇÃO, ASSENTAMENTO SANTANA, 2021)²⁸.

A criação da bodega para a estruturação do Setor de Comercialização do Assentamento foi uma necessidade, conforme o relatado pelo camponês. É um comércio coletivo onde se estrutura o Setor de Comercialização e se organizam todos os produtos comprados e vendidos no assentamento e comunidades vizinhas. Em visita à bodega

²⁸ Fala proferida na ocasião da reunião da COPÁGUIA com o Secretário de Desenvolvimento Agrário do Estado do Ceará, no dia 06 de outubro de 2021.

encontramos uma diversidade de produtos tanto produzidos no Assentamento como comprados na cidade, para comercialização local.

Hoje nós atendemos não só o Assentamento Santana, mas entre comunidades e Assentamentos da região, temos sete funcionários no ponto de comercialização. Ou seja, gera renda para o Assentamento e também trabalho para os filhos dos assentados. O nosso setor de comercialização, em questão da renda, todo final de ano é feito o rateamento, é rateado para os seus sócios, uma parte do grupo, a outra parte é reinvestida no setor. Uma das coisas boas é evitar a presença do atravessador, que entraria no Assentamento só pra levar o lucro e na verdade a gente faz essa ponte: compra a produção dos associados e também da região e ao mesmo tempo nós também vendemos os produtos (Idem).

Do mesmo modo, a Rádio Comunitária (Figura 28) é um dos espaços presentes no Assentamento que difunde as diversas informações pertinentes à região dos Inhamuns. Ela “[...] abrange um raio de 60 quilômetros, alcançando regiões circunvizinhas e municípios próximos que se sintonizam na sua frequência” (FERNANDES *et al.*, 2022, p. 141).

Figura 28 – Rádio Vozes do Campo – Assentamento Santana, 2021



Fonte: Oliveira (2021).

A programação da rádio Vozes do Campo tem sido definida de forma coletiva a fim de contemplar as expectativas dos camponeses, sobretudo jovens. Cabe ressaltar que os camponeses indicaram as temáticas e decidiram, inclusive, sobre os nomes dos programas fundamentais para a divulgação da cultura camponesa saber:

Acorda Camponês: a hora da viola, de 2ª a 6ª feira, das 6:00 às 7:00; Educação do Campo em foco, de 2ª a 4ª feira, das 9:00 às 10:00; A hora da bola, de 2ª a 6ª feira, das 11:00 às 12:00; Vozes do Campo Informa, de 2ª a 6ª feira, das 12:00 às 13:00; Forrozão da 87,9, de 2ª a 6ª feira, das 17:00 às 18:00; Hora do anjo, de 2ª a 6ª feira,

das 18:00 às 19:00; Terço dos Homens, aos sábados, das 18:00 às 19:00; Alô Comunidades, aos domingos, das 9:00 às 10:00; e Sementes da fé, aos domingos, das 10:00 às 11:00 (FERNANDES, *et al.*, 2022, p. 141).

Do mesmo modo, o Ponto da cultura (Figura 29) apresenta sua importância na divulgação dos aspectos da cultura camponesa. Para Caldart (2017, p. 30), “o trabalho cultural tem com especificidades a produção de significados, ou seja, a estruturação de sentidos para as demais práticas humanas. Pela cultura o homem toma consciência (isto é, representa para si) da sua pertença ao mundo”.

Figura 29 – Ponto da cultura - Assentamento Santana, 2021



Fonte: Oliveira (2021).

O Ponto de Cultura é um espaço de comunicação coletiva e desenvolvimento cultural com participação ativa do setor da juventude do assentamento. Nele, são desenvolvidos projetos musicais com banda de lata e grupos de teatro. A esse respeito, destacamos o grupo de Teatro Artes e Sonhos do Assentamento Santana – ASAS, fundado no ano de 2010 e que corresponde a:

[...] um coletivo que busca desenvolver trabalhos artísticos com teor político, como forma de agitar debates sociais na comunidade e região, fortalecer o sentimento de pertença da juventude camponesa, além de demonstrar para a sociedade a potencialidade criativa e social dos sujeitos do campo. Suas produções têm forte influência de Bertold Brecht, Sérgio de Carvalho e Companhia do Latão e movimentos sociais. O grupo trabalha também em Parceria com o Assentamento, Escola São Francisco, Escola Florestan Fernandes e Quadrilha Junina Asas do Sertão²⁹.

²⁹ Disponível em: <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/files/agent/37182/curriculo.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2023.

O Assentamento também dispõe de uma Unidade Básica de Saúde (UBS) (Figura 30) que oferece serviços de Atenção Primária à Saúde (APS) à comunidade e aos territórios circunvizinhos. A mesma “funciona diariamente com os seguintes serviços de atendimento: curativos, acompanhamento aos hipertensos, orientações e campanhas de prevenção contra a dengue, à gripe H1 N1, a hanseníase, a hepatite e as DST’s” (CEARÁ, 2019, p. 16). A UBS, com um amplo espaço de acolhimento aos camponeses, foi relevante para os momentos mais críticos da pandemia de Covid 19, por realizar a testagem dos pacientes e encaminhar os primeiros procedimentos.

Figura 30 – Unidade Básica de Saúde – UBS, Assentamento Santana, 2021



Fonte: Adeliene Vieira de Oliveira (2021).

O trabalho para a manutenção de serviços básicos no Assentamento é questão de ordem e está sempre em pauta nas reuniões formais ou informais entre os camponeses. A luta dos movimentos socioterritoriais não cessam. A conquista da terra do Assentamento Santana, possui um significado na continuidade e na construção de outras lutas. Sobretudo a luta pelo acesso à educação. No próximo tópico, apresentamos a terra, o campesinato e a organização das práticas agroecológicas pelas famílias camponesas no Assentamento Santana.

3.2 O Assentamento Santana – a terra, o campesinato e a organização das práticas agroecológicas

Ao longo das reflexões até aqui realizadas e com base na análise empírica, principalmente a partir do diálogo com os sujeitos entrevistados, entendemos que há uma condição camponesa no Assentamento Santana que dialoga com a Escola do Campo Florestan Fernandes, cuja discussão aprofundada está posta no último capítulo desta tese. No

Assentamento Santana, percebemos a expansão das unidades produtivas enquanto campos experimentais reforçando a articulação dialética entre o assentamento, as comunidades e a escola.

O Assentamento Santana representa um exemplo prático da denominada transição agroecológica no Estado do Ceará. Para Gaia e Alves (2022, p. 771) “a transição agroecológica, em aspectos gerais, envolve o processo de construção de sistemas produtivos sustentáveis e abundantes em biodiversidade”. Além disso, envolve mudanças na relação entre os sujeitos e a natureza. Entendemos, assim, que a escola do campo potencializa esse movimento de transição agroecológica com sua proposta e estratégias pedagógicas, uma vez que esta é uma trincheira a mais nas lutas do Assentamento.

No Assentamento Santana têm-se a experiência da metodologia Camponês a Camponês (CaC). Esta, chegando ao Ceará ganhou nova roupagem: “temos renomeado como Camponesa e Camponês a Camponesa e Camponês” (RODRIGUES, 2021, p.11). É uma forma de disseminar a agroecologia nos territórios camponeses a partir das experiências camponesas em suas áreas produtivas. O intuito é fortalecer as práticas agroecológicas, bem como diversificar a produção agrícola numa perspectiva de negação do agronegócio e afirmação da soberania alimentar. A metodologia induz o protagonismo camponês na solução de problemas que estão dando certo, no processo produtivo.

No Ceará, a porta de entrada da Metodologia camponês a camponês foi o Assentamento Santana. Nesse sentido, o MST mobilizou momentos formativos (Figura 31), situando os camponeses e camponesas sobre a metodologia.

Figura 31 – Notícia sobre debate da metodologia “Camponês a Camponês no Ceará, 2020



Fonte: Disponível em: <https://mst.org.br/2019/09/10/no-ceara-seminario-debate-metodologia-campones-a-campones/>. Acesso: 10 ago. 2021.

A partilha dos saberes entre camponeses fortalece a confiança entre eles e o sucesso da metodologia. Para Valentin e Rosset (2020, p. 12), “el protagonismo campesino no anula en absoluto el intercambio con el conocimiento técnico/científico sino, por el contrario, torna más eficiente el proceso y más efectivos los resultados del mismo”. A experiência no Assentamento foi acompanhada no intervalo de um ano (de maio de 2018 a maio de 2019) por Fernandes e Sousa (2019, p. 49):

[...] ocorreu de maneira bastante dinâmica, com a participação de um grupo de pessoas do Assentamento Santana envolvendo educadores, estudantes, e a gestão escolar da Escola de Ensino Médio do Campo Florestan Fernandes, além de contar com a participação de membros da Brigada Dom Fragoso, do Setor de Produção do MST/CE, da Professora Lia Pinheiro Barbosa, da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e o militante Peter Rosset, da Via Campesina Internacional. Vale destacar que conseguimos alcançar um significativo número de famílias camponesas. Iniciamos com 115 famílias de três assentamentos da região dos Sertões de Inhamuns Crateús.

No Assentamento Santana, temos de Eudes Araújo Santos (ENTREVISTA 06/10/2022), o seguinte depoimento a respeito da experiência do CaC:

Bom, no princípio, a gente desde o princípio a gente percebe algumas famílias com essa cultura resistente, mas essa metodologia do projeto camponês a camponês, ela é muito importante porque o próprio camponês compartilha o seu saber com o outro. Tem uma cultura muito forte do técnico. As vezes o camponês, alguns desconfiam do técnico, como parte de ser o jeito dele, mas como parte de ser outro companheiro, não é todos também não, isso é muito relativo, né? A gente sabe que a assistência técnica ela tem o seu destaque, tem a sua relevância, mas essa questão cultural, ela, dentre outros tantos fatores, mas voltando pro fator produção agrícola, produção de alimentos, essa relação do homem com a natureza, isso é muito forte, a questão, a gente teve muitos problemas, aqui durante o processo: desmatamentos, queimadas. A gente teve problemas, não foi tão grande, mas temos algumas famílias com o uso de agrotóxicos. EUDES ARAÚJO SANTOS – GESTOR DA ESCOLA FLORESTAM FERNANDES, ENTREVISTA, 6 DE OUTUBRO DE 2021).

De um lado, há pessoas que estão trabalhando com a agricultura de base agroecológica em um projeto de sociedade que preza pelo desenvolvimento sustentável e a vida no campo com educação de qualidade, segurança alimentar e conservação da natureza. Por outro lado, há pessoas que preferem manter a agricultura convencional com produção imediata pautada no desmatamento e nas queimadas. O diferencial é que, no Assentamento, também se abrem espaços de diálogo e construção de caminhos que buscam uma vida com dignidade no campo, já que nas cidades isso praticamente não parece ser viável para os trabalhadores.

Assim, o Assentamento Santana conheceu e desenvolveu “uma metodologia de transformação agroecológica protagonizada pela família camponesa (e não pelo técnico que visita os lotes das famílias)” (ROSSET, 2019, p. 10). Cada assentamento possui um responsável

pela metodologia. As mulheres camponesas são as mais envolvidas na construção e disseminação agroecológica nas comunidades.

Dona Maria Gorete Pereira Fernandes, promotora CaC, com as experiências agroecológicas desenvolvidas no seu quintal produtivo (Figura 32), afirmou: “a experiência do camponês a camponesa é se manter no campo, tirando da terra, dela tirando o sustento e pra isso a gente tem que ter cuidado com ela. Nos quintais, tudo é cheio de mato, faz cobertura e quando é o tempo de plantar a gente não tira, deixa que é pra poder manter a terra viva” (MARIA GORETE, CAMPONESA, ENTREVISTA, 07/10/2021).

Figura 32 – Quintal produtivo de Maria Gorete, camponesa - Assentamento Santana, 2021



Fonte: Oliveira (2021).

O coletivo das escolas de Ensino Médio do campo está empenhado no aperfeiçoamento da Metodologia Camponesa e Camponês a Camponesa e Camponês (CaC) nos territórios dos assentamentos de Reforma Agrária e comunidades de abrangência das escolas. A metodologia se expande para outros territórios cearenses e as escolas de Ensino Médio do campo são fortes aliadas na disseminação agroecológica.

Na região de abrangência da escola do Campo Florestan Fernandes – assentamentos de Reforma Agrária: Santana, Bargado, Cachoeirinha, Curitiba, Agrobela, Orange, Santa Isabel e Tira-Teima além das comunidades camponesas – cada comunidade iniciou, no ano de 2018, o contato com a CaC a partir de processos formativos sobre os princípios e os passos da metodologia. O diagnóstico da realidade e o mapeamento das atividades são realizados no intuito de definir os camponeses com perfil para serem promotores. No Assentamento Santana, os avanços nas práticas são descritos no seguinte depoimento:

Aí assim, essa prática do camponês a camponês a gente destaca a adubação essa técnica da adubação, tem camponês que passa para outro essa técnica dos cordões de pedra, tem outros que partilham essa técnica de cobertura morta, a cobertura verde. Tem outros que compartilham essa experiência do reaproveitamento do pó do café, da casca de banana e da casca de ovo. Tem muita gente que joga fora e não sabe que elas têm fósforo, potássio. Então todos esses alimentos as plantas também precisam, só que aí, o que eles utilizam aqui, por exemplo a banana, que eles utilizam a casca e aí eles trituram aqueles pedacinhos de casca de banana que fica bem preta, seca e tem deles ainda que têm a cultura do pilão. Aí eles pisam e aí colocam no pé da planta. Outros usam a casca do ovo. Lavam e bota pra enxugar no sol, também trituram, pisam e aí derrama o pó no solo. Porque a planta, ela leva um tempo pra decompor, então sendo pisado, o pó, ela absorve mais rápido. Então ela dá um efeito mais rápido. Seja na parte de produção do fruto, na qualidade do fruto, seja no sabor da planta (Eudes Araújo Santos – Gestor da Escola Florestam Fernandes, Entrevista, 6 de outubro de 2021).

Com o lema “Quando o agricultor vê ele acredita!” (Sosa, 2012), a metodologia CaC apresenta a importância da partilha de saberes e experiência entre os camponeses. À medida que as experiências são compartilhadas e postas em prática pelos camponeses, a metodologia vai sendo colocada em prática. Sobre o trabalho camponês, a camponesa Maria Gorete refletiu que:

Ele [*campesinato*] não se caba porque a forma dele trabalhar é com prazer. Tudo que você trabalha com prazer, minha filha, não se acaba. Ele só cresce, ele se renova. Tem a questão do solo que é muito quente, mas se você souber trabalhar, acordar cedo, trabalhar até 10 ou até 11 horas, arar, começar 3 horas, as suas atividades organizadas, o camponês, ele é feliz. A questão da cobertura da terra, a gente tem que ter cuidado com a terra.... a terra se torna viva nos cuidados, a cobertura de deixar o restante de legumes que sobram, o feijão, os talos de feijão, de milho. Alí é que faz aquela cobertura na terra. E você pode olhar, onde tem muito “bascui”, onde tem restante de cultura, a terra chega é úmida, toda rarisçada, terra boa. E se você deixar ela descoberta, só a poeira, você imagina que ela não dá nada. Aqui tem muita piçarra, mas não faz diferença de uma terra boa, né? Eu boto o paú, boto a cobertura, boto um pouquinho de água de manhã e de tarde, água doce. Sempre era um sonho que eu tenho, se tornou a vida alegre, mais fresca e é assim a vida do campo, de quem sonha (Maria Gorete Pereira Fernandes, Camponesa, Entrevista, 07/10/2021, grifo nosso).

A vida no campo é um “sonho”, conforme demonstrado pela camponesa. Um sonho regado de lutas, resistências, conquistas e resiliências em que a agroecologia se faz presente. Conforme Fernandes (*et al.*, 2017, p. 4) “a agroecologia não é um projeto que se faz por si, é necessário aliar-se às práticas populares, à inovação tecnológica e educacional, a partir dos sonhos e das lutas dos camponeses”. Conforme a reflexão feita por Maria de Jesus dos Santos Gomes (Entrevista, 25/11/2022):

A agroecologia, como ciência, como resgate da ancestralidade, dos povos da África que vieram para cá, como também essa experimentação, principalmente aqui no Nordeste da Articulação do Semiárido (ASA). Ela [ASA] catalogou mais de 130 tecnologias criadas pelos camponeses e camponesas para conviver com a seca. Isso aí não foi EMBRAPA, não. Foi o povo que criou, uma base de tecnologias para conviver

com a seca. Uma outra questão, também da agroecologia na escola como prática fundamental porque ela desenvolve esse pertencimento à terra, à um projeto popular de agricultura camponesa e de reforma agrária popular. Então é fundamental as práticas e nós pensamos também em avançar. Por exemplo, com é que a gente vai avançar na produção de novas tecnologias a partir das nossas necessidades. A gente também precisa pensar nisso. Então a agroecologia, ela é um campo de conhecimento e de prática fundamental para a Educação do Campo.

Enquanto “campo de conhecimento e de prática”, já se percebem mudanças significativas nas práticas e relações com a terra e com a natureza de modo geral no Assentamento Santana. Um exemplo disso está posto no relato de Eudes Araújo Santos (ENTREVISTA, 06/10/2021), ao informar que as práticas de queimadas, “[...] de tá fazendo roçado todo ano, provocando vários desequilíbrios ambientais, essa questão também da degradação do solo, o empobrecimento do solo, vamos dizer assim, a extinção das espécies”, estão sendo substituídas pela produção agroecológica.

O relato ainda enfoca o papel dos quintais agroecológicos nos territórios: “[...] essa prática dos quintais agroecológicos você tem produção o ano todo, porque muitas famílias usam várias técnicas e experiências. Muitos utilizam o reaproveitamento das águas das pias (Figura 33), das águas do banheiro para a produção de frutíferas [...]” (Eudes Araújo Santos, ENTREVISTA, 06/10/2021).

Figura 33 – Aproveitamento da água da pia, para irrigação da ciriguela, quintal produtivo, Assentamento Santana, 2021



Fonte: Adeliene Vieira de Oliveira (2021).

O campo experimental, enquanto espaço estratégico para o desenvolvimento de conhecimentos pautados na agroecologia, possibilita articulação de saberes dos diversos camponeses no diálogo com as várias áreas do conhecimento e, inclusive, na valorização das práticas e saberes populares e ancestrais. A luta camponesa por vida digna no campo vai se fortalecendo a partir dos diversos sujeitos envolvidos nela. Como descrito por Fernandes (*et al.*, 2017, p. 4-5):

A esperança dos camponeses não tem raízes nas poesias e delírio; mas sim na convicção de que o campo é um lugar de vida e, sobretudo, na luta e defesa das diversidades dos cultivos, aumento da biodiversidade, tratamentos alternativos aos agrotóxicos, no novo modo de viver e lidar com a natureza, reprodução camponesa e na soberania dos povos e nações.

No contexto climático do sertão cearense, “[...] considerando a pouca disponibilidade de recursos financeiros e as dificuldades hídricas, num período marcado por longa estiagem, predominaram iniciativas relacionadas à captação e ao armazenamento de água e à recuperação de solos e a implantação de unidades de produção simples” (SILVA, 2017, p. 106). Ainda os camponeses que não dispõem das tecnologias de captação de água se utilizam de meios para garantir a produção, como por exemplo o uso de caixas de plástico (Figura 34).

Figura 34 – Caixa d’água de plástico para armazenamento de água, Assentamento Santana, 2021



Fonte: Oliveira, 2021.

Conforme relatado por Eudes Araújo Santos (ENTREVISTA, 06/10/2021), os camponeses “[...] organizam caixas de plásticos ou tanques para armazenar água, que é bombeada pelo açude grande que vem abastecer as famílias do Assentamento. Essa água é para atividades gerais. Para Guhur (2010, p. 198-199, grifos do autor), o “que se quer destacar aqui

é que na agroecologia não se trata, como observamos em muitos debates, de se contrapor “à evolução das forças produtivas”, substituindo técnicas das mais “modernas e avançadas” por práticas arcaicas e supersticiosas”. Entendemos a agroecologia na especificidade de cada assentamento, levando em consideração as características climáticas e o solo para construir a agricultura camponesa, livre de venenos e rico em soberania alimentar.

Trata-se de escolher as tecnologias apropriadas, de acordo com parâmetros que não são redutíveis à “eficiência” fetichista da acumulação capitalista, num momento em que o capitalismo financeiro pressiona por apostas tecnológicas cegas, de uma irresponsabilidade social total, como no caso dos OGM, ou da decodificação do genoma (GUHUR, 2010, p. 199).

Para Sales e Sousa (2016), além das experiências vivenciadas no interior das escolas do campo, elas possuem o desafio de dialogar com as experiências de fora num processo de articulação que envolva ativamente a juventude camponesa.

A escola não pode ser pensada apenas como espaço para difusão de saberes, pelo contrário, ela precisa garantir a elaboração de novos conhecimentos, de novas formas sociais, de novos sujeitos que se constituem cotidianamente nos tempos escolares e não escolares, ficando o desafio para a escola de conseguir dialogar com as experiências produzidas fora, para que as juventudes possam encontrar na escola os próprios interesses e demandas (SALES; SOUSA, 2016, p. 132).

A Escola Florestan Fernandes, nesse contexto, promove a reflexão, elaboração e experimentação de possibilidades e práticas para a convivência com o semiárido. As tecnologias sociais são problematizadas na escola, propondo formas de produzir no contexto de cada escola e assentamento. Essas tecnologias são, ao mesmo tempo agrícolas, ecológicas, econômico solidárias e promovem segurança alimentar (GNADLINGER, 2006, p. 111). No Assentamento Santana, as tecnologias sociais possibilitam novos cenários para os camponeses assentados, conforme revelado a seguir:

A gente tem a experiência hoje dos quintais produtivos. Porque os quintais produtivos, ele trás um novo cenário para as famílias. Antigamente a gente tinha essa ideia de quintal como espaço de entulho. O quintal, ele sempre, assim, numa visão tradicional, numa visão de campo, na visão capitalista, na visão equivocada, estereotipada, esteriótipo vamos dizer assim, o campo ele é espaço de atraso assim como os quintais são espaço de entulho. E hoje a gente mostra que o campo não é espaço de atraso, é espaço de desenvolvimento, espaço de produção da existência e resistência, da produção cultural, da produção da agroecologia e a gente percebe que as famílias tratam o quintal como o espaço da soberania alimentar porque a partir dali elas produzem seus alimentos saudáveis (EUEDES ARAÚJO SANTOS – GESTOR DA ESCOLA FLORESTAM FERNANDES, ENTREVISTA, 6 DE OUTUBRO DE 2021).

Desse modo, destacamos as características da resistência camponesa no Assentamento Santana, em que os camponeses estabelecem relações de respeito com a terra, entendendo-a como um meio de produção, “porque a gente sabe que a terra é mãe e ela precisa ser cuidada pra ela poder dar o retorno do alimento para nós. São os filhos que cuida dela” (MARIA GORETE PEREIRA FERNANDES - CAMPONESA, ENTREVISTA, 07/10/2021). A camponesa apresenta a leitura mística da ‘Pacha Mama’ para pensar a relação com a terra, entende-a como uma “mãe”, os camponeses são filhos, e como tal precisam cuidar da terra. Em entrevista à Nogueira (2014, p. 161), Carlos Walter Porto-Gonçalves revelou que a “Pacha Mama é a fonte da vida e não está separada dos homens. Trata-se de uma visão mais complexa e integrada do mundo”. Conforme o relato de Dona Maria Gorete Pereira Fernandes, camponesa do Assentamento Santana:

Eu sou das quartas pessoa que cheguei aqui no Assentamento eu sou muito feliz e honrada aqui. Aí minha filha, isso aqui é um tabuleirozinho, mas é isso aí, a gente vai botando um paú, vai fazendo cobertura na terra e aí vai se mantendo a terra viva. Aí a forma de você cuidar da terra, a terra se torna viva e a produção é diferente. Não precisa você plantar muito pra você fazer o alimento pra sua família, pra seu consumo do dia – a - dia e principalmente quando a gente vai ficando mais velho que se aposenta, como agora eu sou aposentada, meu esposo já está aposentado, eu me aposentei por tempo de serviço. Aí a gente trabalha na terra só pra tirar o alimento pro sustento da gente do ano, pra ajudar nos animais. Não é mais pra venda. Aí a terra, um quintal, um cercado bem cuidado ele deixa a produção boa, a terra com cobertura (ENTREVISTA, 07/10/2021).

Conforme o relato e para Woortmann (1990, p. 12), o camponês “[...] não vê a terra como objeto de trabalho, mas como expressão de uma moralidade; não em sua exterioridade como fator de produção, mas como algo pensado no contexto de valorações éticas”. A terra, não é, portanto, “simples coisa ou mercadoria” (WOORTMANN, 1990, p. 12). Assim, podemos perceber esse cuidado ao adentrar no território do quintal da camponesa e observar as diversas culturas produzidas (Figuras 35 e 36).

Figura 35 – Quintal produtivo da camponesa Maria Gorete, Assentamento Santana, 2021



Fonte: Adeliane Vieira de Oliveira (2021).

Figura 36 – Pimenteira no quintal produtivo da camponesa Maria Gorete, Assentamento Santana, 2021



Fonte: Adeliane Vieira de Oliveira (2021).

A agroecologia também apresenta as diversas relações de gênero existentes na dinâmica das relações sociais e produtivas. Essas relações são trabalhadas desde à escola do campo sobretudo em relação ao trabalho coletivo e à divisão de tarefas, conforme indicado pela Educanda B.: “A gente termina de almoçar, lava o prato e espera um pouquinho. Agora o tempo está mais corrido, né? A gente vai e toma banho e vem” (GIRASSOL B., EDUCANDA – ENTREVISTA, 12/12/2022). Na escola, cada educando, educador, funcionário, nos momentos de partilha e lanche se responsabiliza pela higienização do seu prato, copo e talher.

Essa é uma prática organizativa do MST como um todo que articula e agiliza os trabalhos, principalmente nos momentos formativos. Um exemplo disso foi o Encontro Estadual de Educadoras e Educadores das Áreas de Reforma Agrária do MST/CE – EEERA, já mencionado nesta tese, e a Educanda A., que participou do evento, relatou para os colegas³⁰ a dinâmica organizativa do mesmo: “Lá onde a gente estava cada um lavou o seu prato. Cada região ficava pra fazer uma tarefa: pra lavar um banheiro, pra ajeitar o refeitório. Que às vezes são coisas que a gente não faz em casa” (GIRASSOL A., EDUCANDA – ENTREVISTA 12/12/2022).

No contexto dos quintais produtivos do Assentamento, por vezes, não há a divisão de atribuições entre homens e mulheres, e percebemos que estas estão envolvidas tanto no cuidado voltado para a horta, pomares e dos animais de pequeno porte. Aos homens, além de também darem conta dessas atividades, se dedicam também aos cuidados dos animais de grande porte, do roçado, bem como trabalham para garantir o suporte forrageiro para as criações.

³⁰ O diálogo com os alunos ocorreu no formato de roda de conversa em que os mesmos dialogavam também entre si.

Nesse aspecto, na dinâmica do quintal produtivo, visualizamos uma experiência baseada no sistema agrossilpastoril. Para Campanha e Holanda Júnior (2007, p. 1), “os sistemas de produção agrossilvipastoris que integram a exploração de lenhosas perenes com culturas e pastagem, vêm sendo propostos como alternativas ecologicamente sustentáveis para o semi-árido”. Esse sistema produtivo possui uma interação direta entre as partes, pois nele:

[...] você tem animais que estão produzindo esterco e que ao mesmo tempo você já vai enriquecendo o solo daquele sistema, que é o sistema agrossilpastoril, que é agroflorestal com a criação de pequenos animais, que eu posso ir alternando esse ciclo. Os animais vão consumindo aquela produção que eu tenho, porque de uma produção agroflorestal eu posso ter capineira, posso ter palmatória, posso ter gliricídea, posso ter várias plantas para o suporte forrageiro. Aquelas plantas eu utilizo para a alimentação dos animais, dentro daquela mesma área. Lógico que tem essa estrutura de cercamento de área e dentro dessa mesma estrutura, eu consigo com a produção dos estercos, eu consigo tanto trabalhar com os defensivos naturais como eu consigo também, trabalhar com a questão da adubação orgânica (EUDES ARAÚJO SANTOS – GESTOR DA ESCOLA FLORESTAM FERNANDES, ENTREVISTA, 6/10/2021).

No quintal produtivo, com o sistema agrossilpastoril, a diversidade se revela na composição de árvores nativas e restolho da produção de milho, para o suporte forrageiro (Figura 37). Nesse sistema, conforme relatou Eudes Araújo Santos, “você consegue, além de produzir alimentos, com consórcio de plantas nativas, você consegue criar pequenos animais. Lógico que você tem que ter um espaço e uma organização de lotes, né? Dos animais” (GESTOR DA ESCOLA FLORESTAM FERNANDES, ENTREVISTA, 6/10/2021).

Figura 37 – Restolho de milho para suporte forrageiro, quintal produtivo de Dona Fátima-camponesa, Assentamento Santana, 2021



Fonte: Oliveira (2021).

Além disso, “o uso de espécies arbóreas, tanto no campo agrícola, como no pastoril, constitui garantia de manter ativa a circulação de nutrientes e o aporte significativo de matéria

orgânica, condição essencial para se cultivar, de maneira continuada, os solos tropicais” (CAMPANHA; HOLANDA JÚNIOR, 2007, p. 1). Assim, uma característica comum no Assentamento e nos quintais produtivos visitados é que a criação de animais que mais se destaca é a caprinocultura (Figura 38).

Figura 38 – Aprisco com ovelhas (sistema agrossilpastoril) no quintal de Dona Lúcia - Camponesa, Assentamento Santana, 2021



Fonte: Oliveira (2021).

Ao longo das visitas aos quintais produtivos dos camponeses do Assentamento Santana, percebemos as particularidades existentes, o cuidado e embelezamento dos quintais. Afirmamos os princípios do Campo Experimental da Agricultura Camponesa de que deve ser um território fértil de ideias e sugestões práticas para embelezar e enfeitar os ambientes. Nessa tarefa, embora haja a contribuição masculina, se sobressai a figura feminina, de modo que as camponesas colorem seus quintais com as cores vivas da natureza (Figura 39).

Figura 39 – Cultivo de flores no quintal produtivo de camponesa, Assentamento Santana, 2021



Fonte: Adeliene Vieira de Oliveira (2021).

Os animais possuem um importante papel na manutenção desse sistema produtivo por garantir além da matéria orgânica para a adubação do solo, a carne para o consumo familiar

e venda. Certamente, “nas culturas camponesas, não se pensa a terra sem pensar a família e o trabalho, assim como não se pensa o trabalho sem pensar a terra e a família” (WOORTMANN, 1990, p. 23).

A produção mista – plantas nativas, frutíferas e pequenos animais – caracteriza o sistema produtivo agrossilvopastoril. Temos, ainda, a produção de hortaliças (Figura 40) que alimenta a família camponesa e produz a soberania alimentar da mesma. Prática também presente nas experiências da Escola Florestan e que dialoga com as famílias.

Figura 40 – Horta no quintal Produtivo de Dona Lúcia - camponesa, Assentamento Santana, 2021



Fonte: Adeliane Vieira de Oliveira (2021).

As experiências com os quintais produtivos e hortas, desenvolvidas no Assentamento Santana, revelam os caminhos trilhados rumo à soberania alimentar das famílias. Sobre esse ponto, Paulino (2008, p. 233) revelou que “é no interior de estratégias tão diversas, próprias de um modo de vida em que o motor da organização produtiva é a reprodução familiar, que o campesinato consegue potencializar recursos parcos [...]”.

Hoje a gente tem percebido esse melhoramento, as famílias tendo sua soberania alimentar, lógico que tem algumas frutas que a gente compra, porque a gente não tem as condições climáticas, hídricas, de solo favoráveis como eu até coloquei pra eles o laboratório de solos. Nós hoje, se a gente conhece o solo, a gente já tem a condição de olhar para a adubação desse solo, para as plantas que se adaptam naquele solo (EUDES ARAÚJO SANTOS – GESTOR DA ESCOLA FLORESTAM FERNANDES, ENTREVISTA, 6 DE OUTUBRO DE 2021).

Devido as peculiaridades da região – Sertão dos Inhamuns – no Assentamento Santana, são utilizadas as tecnologias sociais para garantir a criação e manutenção dos quintais

produtivos pelas famílias. Algo importante de ser ressaltado é o papel da escola do campo no que se refere à conscientização camponesa sobre a produção no/do campo. Conforme o relato feito pela professora de Geografia da escola, alguns pais de educandos atribuem o trabalho na terra como uma penalidade: “a gente vê que alguns pais dizem: eu digo pro meu filho se ele não estudar vai restar pra ele o que aconteceu com o pai dele de trabalhar na roça, aquele trabalho duro” (IVANETE FERREIRA FERNANDES – ENTREVISTA 12/12/2022). Nesse viés, a escola busca trabalhar e mostrar além da importância da luta pelo acesso à terra, a necessidade de lutar pelas condições de viver dignamente nela e isso está intrinsecamente ligado às condições de produção e subsistência.

Então a gente também tem tratado muito discutir isso [que o trabalho na/com a terra não é uma penalidade] a partir daí também problematizar a importância de políticas públicas, que a gente possa também de que diminua a nossa penosidade do trabalho, né? De ter acesso. Até já existe muitas tecnologias desenvolvidas pelas universidades, EMBRAPA, outros institutos de convivência com o semiárido. Agora o que a gente precisa é ter acesso. Se você não tem acesso à tecnologia de fato não é tão fácil, não é tão simples (IVANETE FERREIRA FERNANDES – ENTREVISTA 12/12/2022).

As tecnologias sociais encontradas no Assentamento são voltadas para a captação de água da chuva tanto para o consumo humano como para a produção. Nesse sentido, no Assentamento em questão, além da utilização da água da pia, outras estratégias e tecnologias de captação de água também são utilizadas, como por exemplo “[...] na produção dos canteiros eles utilizam a água das cisternas, porque a gente tem muitas famílias aqui que além de ter a cisterna para o consumo humano eles tem a cisterna de enxurrada” (Figura 41).

Figura 41 – Canteiro produzido a partir da água da cisterna de enxurrada, Assentamento Santana, 2021



Fonte: Adeliene Vieira de Oliveira (2021).

A cisterna de placa é uma das principais alternativas utilizadas no contexto do semiárido para garantir a reserva de água para o consumo. Segundo Gnadlinger (2006, p. 111), “para consumo humano, a captação de água da chuva precisa de um reservatório seguro e fechado, para que não haja vazamentos, nem evaporação ou transpiração”. Assim, segue a logística para a construção dessa tecnologia:

A cisterna de placas, fabricada com placas de concreto e arame liso, rebocada por dentro e por fora, é até hoje a mais construída. [...] A cisterna de placas de cimento fica enterrada no chão até mais ou menos dois terços da sua altura. Ela consiste em placas de concreto (mistura: cimento de 1:4), com tamanho de 50 por 60 cm e com 3cm de espessura, que estão curvadas de acordo com o raio projetado da parede da cisterna, dependendo da capacidade prevista (GNADLINGER, 2006, p. 112).

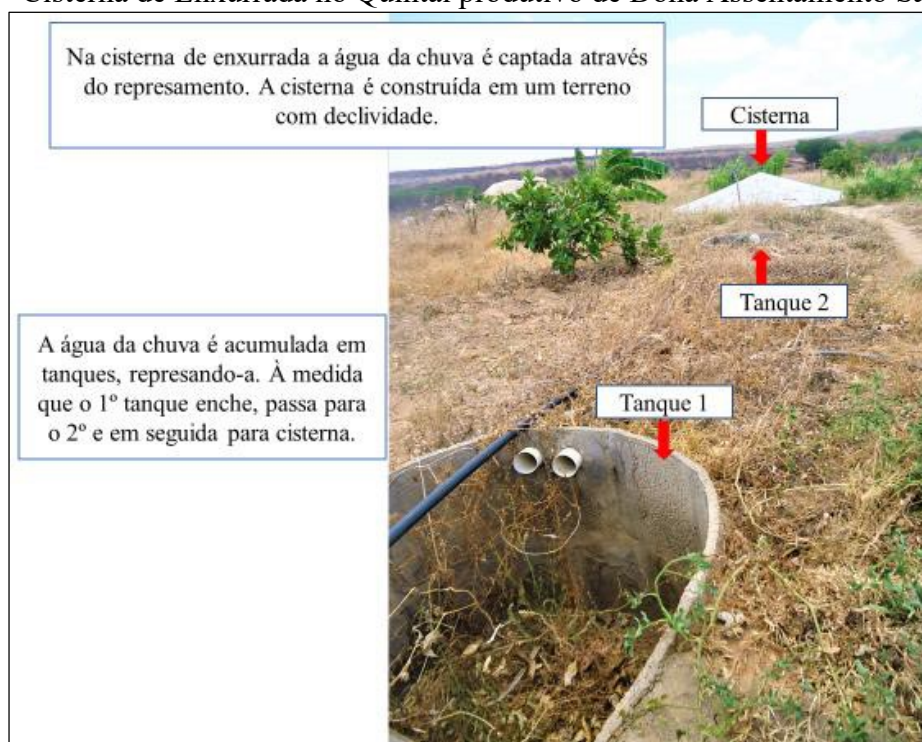
No livro ‘Entre o impossível e o necessário: rebeldia nos trajetos de mulheres Sem-Terra do Ceará’, encontramos o relato de Dona Virgínia, camponesa do Assentamento Santana, a respeito da conquista das cisternas para o assentamento. Ao rememorar sua participação nas Romarias da Terra³¹, a camponesa lembrou a “derradeira” em que esteve e sobre o significado dela:

E quando foi a derradeira romaria que foi em Juazeiro do Norte, foi em 2003. Quando nós estávamos terminando a missa, que foi dentro da praça da Igreja Nossa Senhora das Dores, chegou a comissão mandada pelo Lula. Esta comissão para os assentamentos era para assinar, para o INCRA fazer as cisternas em cada casa dos assentamentos. Muita luta eu já tive, mas essa aí foi caída do céu! Quando chegou que eu disse que tinha assinado para vir para cá, [as pessoas] faziam era mangar. Na assembleia eu dizia para organizar o povo para fazer as cisternas. Está aí!... Todas essas coisas a gente alcançou (GODINHO; GONÇALVES; VICENTE, 2020, p. 148, grifo nosso).

A água, enquanto símbolo da vida, reforça sua necessidade para a existência dos seres. Assim, a conquista das cisternas de placas possibilitou a reconfiguração da vida nos territórios. Além da cisterna de placas para a produção, a cisterna de enxurrada (Figura 42), com capacidade para cinquenta e dois mil litros de água, é uma alternativa muito utilizada em áreas de Reforma Agrária, importante para produzir no contexto do semiárido nordestino.

³¹ As Romarias da Terra são organizadas pela Comissão Pastoral da Terra em todo o Brasil desde 1978. “Nelas se busca mais que confortar o coração, se busca a transformação da sociedade, a construção do Reino de Deus”. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br>. Acesso em: 29 dez. 2022.

Figura 42 – Cisterna de Enxurrada no Quintal produtivo de Dona Assentamento Santana, 2021



Fonte e elaboração: Adeliane Vieira de Oliveira (2021).

A cisterna de enxurrada, conforme se pode visualizar na imagem acima, é uma tecnologia social simples, porém muito eficaz na captação de água. A mesma possui dois tanques para o represamento da água, antes de sua chegada à cisterna propriamente dita. Um pré requisito importante para a construção dessa tecnologia social é que seja construída num terreno com declividade. Assim, à medida que a água escoar na superfície do terreno e chega ao tanque 1, enchendo-o, ela é parcialmente filtrada (uma vez que galhos, folhas, raízes e demais vegetações ficam represados ali). Na sequência a água, mais limpa, é transportada, por canos, para o tanque 2, na sequência para a cisterna e posteriormente utilizada na produção e manutenção dos quintais produtivos dos camponeses. Cabe destacar que por conta da sua forma de captação, a água da cisterna de enxurrada é própria para o consumo humano, sendo, mais adequada para esse fim, a cisterna de placas.

No território do Assentamento Santana, “[...] na produção dos canteiros eles utilizam a água das cisternas, porque a gente tem muitas famílias aqui que além de ter a cisterna para o consumo humano eles tem a cisterna de enxurrada” (EUDES ARAÚJO SANTOS – GESTOR DA ESCOLA FLORESTAM FERNANDES, ENTREVISTA, 6 DE OUTUBRO DE 2021). Além das tecnologias sociais, no Assentamento, o diálogo com a Educação do Campo possibilita o estudo e experimentação de práticas significativas para a produção, contensão e

armazenamento d'água para consumo e produção. Portanto, são práticas que afirmam a condição camponesa no território e para além dele.

A riqueza do solo é a contenção do solo, conter a erosão e aí a gente tem a experiência do cordão de pedra, que a gente utiliza. A gente tem uma área que a gente conseguiu recuperar o solo com a contenção do cordão de pedra, a gente conseguiu trazer essa plantação de feijão andu, que ele produz muitas folhas e aquelas folhas vão adubando a terra de forma rápida e a terra vai ganhando um novo corpo, uma nova paisagem. (EUDES ARAÚJO SANTOS - ENTREVISTA, 06/10/2021).

O melhoramento das unidades produtivas enquanto campos experimentais vai sendo percebido nos territórios, de modo que não há dissociação entre as práticas produtivas da escola do campo, o Assentamento e as comunidades assistidas por ela. As produções e tecnologias sociais presentes no Assentamento Santana podem ser agrupadas a partir de: produções, criações, estratégias agroecológicas e das tecnologias sociais existentes, conforme apresentado na Figura 43.

Figura 43 — Síntese das produções, criações, estratégias agroecológicas e tecnologias sociais existentes no Assentamento Santana, 2023



Fonte: Elaboração e imagens por Adeliene Vieira de Oliveira (2023).

É possível perceber que as práticas vão se fortalecendo na escola e nos territórios, numa perspectiva dialética. Nessa articulação, não há saberes maiores ou menores, há saberes diferentes (FREIRE, 1989) e essa articulação dialética move a vida e o fazer viver, a partir das escolas do campo e dos territórios na afirmação dos interesses do campesinato. Nesse sentido:

A escola fortalece as famílias e as famílias alimenta a escola e o seu processo ativo. O Movimento alimenta a escola e ao mesmo tempo a escola fortalece as lutas, porque penso que quando a gente vai falar de resistência, nós estamos falando de uma resistência do ponto de vista material, das condições materiais de existência, que passa pela economia, pela produção. Nós estamos falando de uma dimensão que é cultural ou territorial no sentido mais amplo, o que nós pensamos sobre nós mesmos e sobre tudo isso; como nós como percebemos, como compreendemos a luta de classe, os conflitos no campo e essa dimensão e a dimensão política. Como que nós organizamos, nos mobilizamos nesse movimento e a escola acaba contribuindo nessas três direções (PAULO ROBERTO DE SOUSA SILVA – ENTREVISTA 23/11/2022).

A ação dos movimentos socioterritoriais, a partir das escolas de Ensino Médio do campo, no Ceará, vem proporcionando a construção de uma relação diferente com a natureza, forjando um novo camponês. “Não será pouco se o encontro entre a Pedagogia do Movimento e a escola provocar uma reflexão sobre seus objetivos formativos e sobre as matrizes pedagógicas que deve acionar para realizar a sua tarefa educativa” (CALDART, 2012, p. 552). Nesse aspecto, entendemos que a Agroecologia é mais uma matriz formativa da Educação do Campo, em seu compromisso com a vida e com as condições de existência pautadas na dignidade e justiça social para o campesinato. No próximo capítulo, apresentamos essa discussão, trazendo como base de análise empírica, a Escola do Campo Florestan Fernandes enquanto materialização e continuidade das lutas dos movimentos socioterritoriais.

4 A AGROECOLOGIA COMO MATRIZ FORMATIVA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A ESCOLA FLORESTAN FERNANDES

Neste capítulo, refletimos sobre a agroecologia como matriz formativa na Educação do Campo, tendo como foco a Escola do Campo Florestan Fernandes. Para tanto, abordamos o currículo das escolas do campo e o seu diálogo com a agroecologia, buscando compreender como a mesma se apresenta nas práticas escolares. Assim, apresentamos a escola do campo e a agroecologia como elementos de resistência a partir do diálogo com a juventude camponesa da Escola Florestan Fernandes.

4.1 O currículo das escolas do campo

Considerando as articulações para a construção e prática do currículo escolar, no contexto das escolas de Ensino Médio do campo, faz-se necessário tecer algumas reflexões que nos remetem às dimensões do currículo em sua prática, bem como do currículo oculto. Para Moreira e Silva (2000, p. 08), “o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais e particulares e interessadas, o currículo produz identidades sociais particulares”. Nesse sentido, não podemos pensar e nem situar o currículo fora do processo histórico, uma vez que o mesmo “não é um elemento atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação” (Idem).

A partir desse ponto, buscamos trazer os elementos que podem nos apresentar o currículo das escolas de Ensino Médio do campo bem como entender como a agroecologia se manifesta no mesmo. Apontamos o currículo escolar gestado e conduzido pelo movimento socioterritorial, tendo em vista as diversas redes de solidariedade bem como os princípios de formação humana presentes nesse Movimento. Conforme apontado por Pedon e Corrêa (2019, p. 88-89):

A escola é responsável pela implementação do currículo oficial e pela ação protagonizada pelos professores, é um espaço importante a partir do qual as relações de poder e as relações de produção têm concretude, por isso, esse espaço se torna um território. As relações exercidas sobre o espaço-território nos dias atuais são de uma complexidade muito grande e, devido ao modo de produção capitalista ter dinamizado o território a partir de novas necessidades de circulação de pessoas, informações/comunicações e mercadorias, as transformações no cotidiano das pessoas também se complexou. O território tem uma dimensão política intrínseca, na verdade, tem a dimensão de poder no centro de sua constituição. A escola é,

aprioristicamente, nesses termos, uma relação política. É uma relação entre grupos sociais mediada pelos interesses, ideologias e valores territorializados, ela prepara as gerações vindouras para a vida social e para o desempenho profissional, além de conformar diferentes visões de mundo, assim, o embate entre interesses de diferentes grupos e classes sociais têm esses componentes como alvo de disputa (PEDON; CORRÊA, 2019, p. 88-89).

Assim, o movimento de articulação e organicidade das redes de solidariedade no processo de construção da Educação do Campo no Ceará, como desdobramento da luta pela terra, continua. Para Fernandes (2000, p. 80), “uma importante condição para o avanço da luta pela terra é a organicidade dos movimentos sociais”. Ainda a esse respeito, o referido estudioso reitera:

A organicidade é uma característica dos movimentos socioterritoriais. É representada na manifestação do poder político e de pressão que os sem-terra possuem no desenvolvimento da luta, tanto para conquistar a terra, quanto para as lutas que se desdobram nesse processo. A separação das lutas pela conquista da terra das lutas de resistência na terra é uma forma de fragilizar os movimentos. Portanto, a consciência das realidades em que vivem é fundamental para a construção da organicidade no processo de formação da identidade dos sujeitos da luta. E essa condição está associada à vinculação das famílias aos movimentos (FERNANDES, 2000, p. 80).

As primeiras articulações para pensar e discutir sobre a proposta educativa das escolas do campo se deram no processo de organicidade e articulação nas redes de solidariedade. Nesse sentido, o currículo das escolas de Ensino Médio do campo é uma construção permanente e, conforme Pereira (2020, p. 89), “a coletividade da elaboração é um aspecto a ser destacado, tendo em vista que ele abrangeu não somente as comunidades locais onde as escolas seriam construídas, mas envolveu todos os assentamentos que teriam escolas construídas”. Para Reis, Sobreiro Filho e Rabelo (2019, p. 262):

[...] a educação é uma faceta da luta do/no território. A conquista da terra pelo movimento socioterritorial é apenas uma das dimensões da luta que o camponês trava pelo território, compreender isso é o primeiro passo para entender a complexa relação destes sujeitos (individuais e coletivos) com o campo, o trabalho e suas territorialidades.

Essas territorialidades se manifestam a partir de uma agenda de lutas e demandas que o MST trava para erguer o projeto camponês das escolas do campo. A esse respeito, Pereira (2020) destacou o papel do Setor de Educação do MST/CE nesse processo de construção e pensamento sobre o currículo, uma vez que este:

[...] cumpriu o papel de articulador desse processo entre as escolas, já que a proposta de educação que nascia naquele momento era de um coletivo, mas também de um Movimento maior pela Reforma Agrária. Se a educação do campo apontava para um

projeto de sociedade, era preciso articular não só elementos das particularidades, mas os elementos universais da proposta a ser construída (PEREIRA, 2020, p. 90).

Nesse processo construtivo, o PPP das escolas do campo, sobretudo, das primeiras em funcionamento, marca o exercício de materialização do currículo na perspectiva da proposta educativa para o campo. Entendemos que há, ao longo do processo construtivo e organizativo do MST, em relação à educação e às demais pautas de luta, uma atualização teórica contextualizada com a conjuntura dos tempos. Nesse sentido, para a construção dos PPP's das escolas do campo, processo iniciado a partir da conquista da construção das escolas em meados do ano de 2007, foi necessária a articulação coletiva e em redes de solidariedade.

Essa coletividade pode ser destacada a partir da realização do Seminário “Escolas do Campo: Compartilhando experiências”, em novembro de 2009, com a participação de educadores, lideranças das comunidades, militantes, técnicos da SEDUC, representações das universidades e demais convidados, mobilizando a reflexão sobre o projeto de agricultura camponesa almejado, bem como o diálogo com experiências concretas de Educação contextualizada. Como descrito por Silva (2016, p. 88):

O Seminário, a partir da reflexão sobre o projeto popular para a agricultura camponesa, a reforma agrária e as escolas do campo e da socialização das experiências do Instituto Josué de Castro (RS), da Escola Família Agrícola Dom Frágoso (CE), da Escola Itinerante do Rio Grande do Sul (RS) e da Escola Estadual Salete Strozak (PR) buscou elencar aprendizados para os projetos pedagógicos das escolas de ensino médio do campo.

As discussões envolvidas no evento voltaram-se para o pensamento sobre uma escola construída na contramão da lógica da escola capitalista. De igual maneira, foi promovido o diálogo com experiências concretas que pudessem auxiliar a pensar o PPP das escolas de Ensino Médio do campo. A ação organizada e articulada dos camponeses possibilita a atuação e ocupação da educação enquanto espaço forjado por meio da luta, uma vez que sem luta, a materialização da Educação do Campo nas escolas de Ensino Médio do campo não seria possível.

Conforme Fernandes (2005), os movimentos socioterritoriais produzem espaços diversos e os constituem conforme suas ações, logo, “a construção desses espaços e seus dimensionamentos são essenciais para as ações dos sujeitos que procuram transformar a realidade. Não existe transformação da realidade sem a criação de espaços” (FERNANDES, 2005, p. 32).

A escola do campo, diferente da escola da cidade, corresponde a materialização da luta dos movimentos socioterritoriais por Educação do Campo no Estado do Ceará. Conforme

Reis, Sobreiro Filho e Rabelo (2019, p. 257), as ações realizadas pelos movimentos socioterritoriais camponeses reproduzem uma forma de territorialidade “não apenas enquanto grupo que objetiva a conquista territorial, mas, sobretudo, como sujeitos que estão produzindo um projeto de territorialidade para a sociedade brasileira enquanto modo de vida, de produzir, de educar etc. essencialmente diferentes daquele desenvolvido sob a égide capitalista”.

Efetivamente, a Educação do Campo “é um território imaterial em disputa que se manifesta materialmente na escola, mas também em todas as dimensões das lutas dos movimentos socioterritoriais do campo, nos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária, nas místicas e marchas” (REIS; SOBREIRO FILHO; RABELO, 2019, p. 263) e se forja na contramão do modelo de educação capitalista vigente na atualidade. Nesse aspecto, para Lima (*et al.*, 2015, p. 09):

[...] em uma sociedade cujo objetivo primeiro é o lucro, advindo da exploração da força de trabalho e da extração desmedida dos recursos naturais, que defende os princípios do individualismo, da competitividade, a relação entre educação e emancipação não se constitui e não tem vínculo orgânico.

Esse modelo pensa a produção de mão de obra para alimentar o modo de produção capitalista. Pedon e Corrêa (2019) entendem a escola como um território importante na construção da identidade coletiva e destacam o papel do professor como mediador desse processo:

[...] concebe-se a escola como um território porque constitui um espaço intencional que permite a seus membros, alunos, professores e dirigentes, se constituírem tanto individual como coletivamente, dando um contorno identitário, agenciado, em última instância, pelas contradições sociais e seus reflexos nas políticas educacionais. Não há dúvidas de que o professor é um protagonista importante nesse processo, já que tem a função de mediar a conscientização social, baseando-se no exercício da razão como forma de emancipação e na democracia, que exige certa preparação do aluno para intervir no mundo. Este é o motivo pelo qual o papel dos professores está presente nos debates sobre a educação no Brasil (PEDON; CORRÊA, 2019, p. 88).

Do mesmo modo, destacamos o caráter contra hegemônico presente na Educação do Campo, uma vez que “a luta por um projeto de campo e de educação desde a classe trabalhadora camponesa contrapõe este projeto de campo do agronegócio/latifúndio e de educação rural” (GOMES, 2013, p. 45), problematizando principalmente a realização da Reforma Agrária, que se apresenta enquanto pauta de luta histórica do MST.

A centralidade do enfrentamento ao agronegócio e da luta pela reinserção da reforma agrária na agenda pública exige que mais gente (trabalhadores do campo e da cidade) entenda o que está acontecendo no campo, na agricultura hoje, e mais amplamente compreenda o ônus à humanidade de transformar tudo em mercadoria e especialmente

os alimentos, a água, a natureza. Nossas escolas precisam se envolver no embate ideológico, cada vez mais acirrado. Não é verdade que não temos alternativas! E que cada vez mais gente saiba disso e desafio educativo fundamental a ser assumido pelos educadores da reforma agrária, bem como da Educação do Campo, o que quer dizer que os próprios educadores precisam ser educados sobre isso, em função da forte ofensiva do discurso ideológico do agronegócio sobre todos (MST, 2014, p. 15).

Silva (2016, p. 122) indicou o lugar da escola do campo no projeto de sociedade: “a escola do campo faz parte do projeto de campo da agricultura camponesa e da reforma agrária popular. Uma escola vinculada aos interesses da população do campo, sua cultura, seu trabalho, suas lutas e sua vida”. Assim, o projeto educativo das escolas de Ensino Médio do campo encontra-se pautado nesses interesses materializados nos seus PPP’s.

A construção e sistematização dos PPP’s é feita coletivamente respeitando as especificidades e características de cada escola no que se refere a sua política e organicidade. As escolas do campo estão distribuídas em territórios que percorrem o sertão ao litoral cearense, o que conseqüentemente afirma as peculiaridades em cada uma delas. Conforme descrito por Nascimento, Matias e Teixeira (2020, p. 53):

Esse documento concentra a essência do projeto da Educação do Campo e, portanto, além de estruturar e orientar o trabalho político pedagógico, é norteador da prática educativa a se conformar no ambiente educativo e também nas relações sociais desenvolvidas pelos sujeitos integrantes desse ambiente e, nesse sentido, é conformador de uma formação política e humana que respeita e valoriza as singularidades e necessidades da população camponesa. Para isso, é importante que seu ponto de partida tenha como base instrumentos de pensamento que apontem as contradições e indiquem as possibilidades para a organização do trabalho pedagógico do professor comprometido com os interesses e necessidades da escola do campo.

A construção do PPP envolve as famílias, os educadores/as, educandos/as, as associações dos assentamentos de Reforma Agrária e o coletivo de educação. Para Albuquerque e Casagrande (2010, p. 137):

[...] pensar o trabalho pedagógico da escola, o Projeto Político-Pedagógico, significa pensar a pedagogia do trabalho, tendo como referência inicial, ponto de partida, o trabalho do campo. Significa pensar, especialmente para a Educação do Campo, o caráter pedagógico dos processos de mudança na base técnica da produção no campo.

Esse processo parte das necessidades dos camponeses em luta, uma vez que a escola é compreendida como um lugar de encontro e desenvolvimento de estratégias de vida no território camponês. E, conforme já discutido, a escola do campo corresponde a uma trincheira na luta pela terra e educação para os camponeses. Do ponto de vista de Martin (2002, p. 27):

[...] um movimento socioterritorial, como é o MST, longe de encerrar-se nas estruturas herdadas e impostas do espaço produzido pela sociedade capitalista, na sua etapa da globalização, desenvolve práticas alternativas que põem em questão a estruturação espacial.

Nesse sentido, os PPP's fundamentam-se na pedagogia do Movimento e nos princípios da Educação do Campo (MAGALHÃES, 2017). Conforme Caldart (2003, p. 51-52), a pedagogia do Movimento Sem Terra:

[...] é o jeito através do qual o Movimento vem, historicamente, formando o sujeito social de nome Sem Terra, e educando no dia a dia as pessoas que dele fazem parte. E o princípio educativo principal desta pedagogia é o próprio movimento, movimento que junta diversas pedagogias, e de modo especial junta a pedagogia da luta social com a pedagogia da terra e a pedagogia da história, cada uma ajudando a produzir traços em nossa identidade, mística, projeto. Sem Terra é nome de lutador do povo que tem raízes na terra, terra de conquista, de cultivo, de afeto, e no movimento da história.

Essa pedagogia se constrói por meio do diálogo com outros sujeitos, educadores e afirma a necessária articulação do MST e sua configuração socioterritorial com as redes de solidariedade. Essa discussão é importante e necessária para perceber a dinâmica e organicidade desse Movimento, que em sua lógica existencial, possibilita situá-lo em sua condição de “sujeito educativo” preocupado com a formação humana. Assim, “desde esta nova síntese continuamos nosso diálogo com teorias e práticas da formação humana, e uma reflexão específica sobre o ambiente educativo de nossas escolas (CALDART, 2003, p. 53).

A construção dos PPP's das escolas de Ensino Médio do campo está posta a partir dos denominados marcos conceituais da Educação do Campo: marco referencial; marco situacional; marco conceitual e marco operacional. Estes direcionam e organizam ideal e objetivamente o documento em cada escola. Assim:

O marco referencial que problematiza a função social da escola, sua missão e os valores que orientam a formação dos sujeitos; o marco situacional que traz a leitura coletiva e histórica sobre a realidade, estabelecendo o contexto, a partir do qual se constrói a escola e onde se dará sua ação educadora de modo imediato; o marco conceitual, que estabelece nossa visão, valores, conceitos e postura crítica frente à realidade a ser transformada; e o marco operacional que, partindo dos dois outros, define a intencionalidade, a organização curricular, a gestão escolar e os demais elementos concretos da funcionalidade da escola (CEARÁ, 2012a, p. 03-04).

Nesse sentido, no Ceará, após a conquista das escolas, o MST, sob a coordenação do Coletivo Estadual de Educação, iniciou o trabalho de elaboração e implementação dos PPP's. Para o MST:

Como projeto, constitui-se em intencionalidade a ser materializada pelo povo camponês em sua luta. E para tanto, não existem modelos, nem receitas; tem que ser criativamente inventada. E mais que isso, precisa ser disputada, uma vez que seu vínculo com um projeto de campo, antagônico ao projeto hegemônico capitalista do agronegócio, coloca a escola num campo de disputa ideológica. O que está em disputa é o projeto de formação dos homens e mulheres do campo e da sociedade camponesa, de modo geral, que encontra na escola um lugar privilegiado de educação desses sujeitos. Portanto, a construção da Escola do Campo a que nos referimos não se trata, apenas, de um prédio específico, com um currículo diferenciado, mas da intencionalidade educativa de TODAS as escolas que se encontram no campo, educando sua população (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA, 2012, p. 20).

No Ceará, as escolas construíram e vêm construindo o documento de forma coletiva e apontam as peculiaridades presentes em cada território em que estão situadas. Tomando como exemplo o PPP da Escola Florestan Fernandes (CEARÁ, 2019) no Assentamento Santana em Monsenhor Tabosa - CE), revelamos como se dá a lógica de sua organização (Quadro 4):

Quadro 4 – Organização do Projeto Político Pedagógico da EEM Florestan Fernandes no Assentamento Santana (Monsenhor Tabosa - CE)

ORGANIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA FLORESTAN FERNANDES, ASSENTAMENTO SANTANA, MONSENHOR TABOSA – CE.	4 Marco Operacional	3 Marco Conceitual/Teórico	2 Marco Situacional	1 Marco Referencial
<p>1.1 Função Social</p> <p>1.2 Missão</p> <p>1.3 Visão de Futuro</p> <p>1.4 Valores.</p>	<p>4.1. Objetivos da Escola</p> <p>4.1.1. Objetivos do Ensino Médio.</p> <p>4.1.2. Objetivos da Educação de Jovens e Adultos</p> <p>4.1.3. Objetivos da Educação Especial</p> <p>4.2. Co-Gestão</p> <p>4.3. Organicidade e Gestão na Escola</p> <p>4.3.1. Assembleia Geral da Escola</p> <p>4.3.2. Coletivo de Educação do Assentamento</p> <p>4.3.3. O Colegiado de Gestão da Escola</p> <p>4.3.4. Coletivo de Educadores e Educadoras</p> <p>4.3.5. Coletivo de Educandos/as - Coordenação dos Núcleos - NB's</p> <p>4.3.6. Núcleos de Bases - (NB's)</p> <p>4.3.7. Coletivo de Funcionários(as)</p> <p>4.4. Currículo de Formação Semi-integral</p> <p>4.5. Aspectos Legais</p> <p>4.6. Organização Metodológica</p> <p>4.7. Matriz Curricular de Formação Semi-integral</p> <p>4.8. Inventário da Realidade</p> <p>4.9. Organização do Tempo</p> <p>4.9.1. O Trabalho e a Produção</p> <p>4.9.2. O Estudo</p> <p>4.9.3. Planejamento Participativo</p> <p>4.9.4. Pesquisa de Campo</p> <p>4.9.5. A Interdisciplinaridade</p> <p>4.10. Diversidade de Tempos Educativos</p> <p>4.10.1. Tempo Formação e Mística</p> <p>4.10.2. Tempo Aula</p> <p>4.10.3. Tempo Estudo Individual</p> <p>4.10.4. Tempo Estudo e Pesquisa</p> <p>4.10.5. Tempo Trabalho</p> <p>4.10.6. Tempo Oficina e Atividades Culturais</p> <p>4.10.7. Tempo Seminário</p> <p>4.10.8. Tempo Organicidade</p> <p>4.10.9. Tempo Esporte e Lazer</p> <p>4.10.10. Tempo Comunidade</p> <p>4.10.11. Tempo Pedagógico</p> <p>4.11. Componentes Curriculares Integradores</p> <p>4.11.1. Práticas Sociais Comunitárias</p> <p>4.11.2. Organização do Trabalho e Técnicas Produção</p> <p>4.11.3. Projetos, Estudos e Pesquisa</p> <p>4.12. O Campo Experimental da Agricultura Camponesa e da Reforma Agrária</p> <p>4.13. Prática de Avaliação</p> <p>4.13.1. Critérios de Avaliação</p> <p>4.13.2. Os Instrumentais de Avaliação</p> <p>4.14. Formação Permanente dos Educadores(as)</p> <p>4.15. Organização dos Espaços Escolares</p>	<p>3.1. Campo e Desenvolvimento numa Perspectiva da Matriz da Agroecologia</p> <p>3.2. Concepção de Formação Humana e Matrizes Pedagógicas</p> <p>3.2.1. O Trabalho como Matriz da Formação Humana</p> <p>3.2.2. A Luta Social como Matriz da Formação Humana</p> <p>3.2.3. A Cultura como Matriz da Formação Humana</p> <p>3.4. Concepção de Escola do Campo</p> <p>3.5. Escola como Centro de Animação da Luta e da Animação Cultural</p> <p>3.6. O Campo Experimental: a relação teoria e prática</p> <p>3.7. Pesquisa</p> <p>3.8. Ambiente Educativo</p>	<p>2.1 Contexto Histórico e Luta pela Terra</p> <p>2.2 Organicidade</p> <p>2.3 Aspectos Sociais, Culturais e Ambientais</p> <p>2.4 Assentamentos e Comunidades da Região que Participam da Escola</p> <p>2.5 O Processo de Luta por Educação no Assentamento Santana</p> <p>2.6 Nomeação da Escola</p> <p>2.7 Caracterização e Espaço Físico da Escola</p> <p>2.8 Sujeitos Protagonistas da Escola e do Processo Educativo</p>	

Fonte: Elaborado pela autora com base em ESCOLA DO CAMPO FLORESTAN FERNANDES (2019).

A partir dos marcos conceituais da Educação de Ensino Médio do Campo, as escolas seguem a mesma lógica teórico-prática de construção dos PPP's, uma vez que articulam as peculiaridades territoriais de cada escola com a reflexão prática da proposta educativa nos territórios camponeses em que se situam. Os marcos referencial e situacional nos situam em relação aos objetivos de cada escola, bem como do seu histórico de luta, enquanto os marcos conceitual e operacional dialogam diretamente com a prática coletiva da Educação do Campo nas escolas.

A matriz curricular das escolas de Ensino Médio do campo revela uma escola contextualizada e que dialoga com as comunidades camponesas e seus interesses, bem como afirma a construção dos territórios educativos. Na compreensão de Silva (2018, p. 21), “os movimentos socioterritoriais desenvolvem relações sociais para tratarem de seus interesses e garantir a sua (re)produção e (re)existência, construindo, assim, seus próprios espaços e territórios”. Portanto, a proposta curricular é o reflexo das singularidades e especificidades dos povos do campo, conforme informou Magalhães (2017, p. 93):

A proposta curricular para a escola do campo não pode ser deslocada das singularidades dos sujeitos do campo, como tem sido tratada historicamente pela Educação Rural. Não se trata de uma dicotomia entre escola do campo e escola da cidade, nem tampouco de limitar as discussões teóricas apenas ao espaço vivido desses sujeitos. Trata-se de, a partir das características universais que toda escola deve ter, articular as especificidades dos diferentes sujeitos que vivem no território do campo: o camponês, o indígena, o quilombola, dentre outros, articulando os conteúdos às diferentes escalas geográficas: local, regional, nacional e global.

As “características universais” da escola do campo se baseiam, sobretudo, no inventário da realidade, isto é, “uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade” (CALDART, *et al.*, 2016, p. 01). Com o “Inventário da realidade”, o Ensino Médio nas escolas do Campo se organiza levando em consideração “o princípio metodológico da historicização e contextualização do conhecimento, que se efetiva no diálogo entre os conteúdos previstos nos componentes curriculares com os inventários da realidade a ser conhecida, interpretada e transformada” (CEARÁ, 2012b, p. 53). Esse:

[...] 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. Este instrumento é fruto de um processo coletivo que envolve, educadores (as), educandos (as) e comunidades em que a escola está inserida (CEARÁ, 2012b, p. 53).

A partir do inventário realizado, a matriz curricular se refaz contendo os desafios que possibilitam dialogar diretamente com a vida no/do campo em todos os aspectos. Conforme Pereira (2020, p. 95), “o planejamento do ano letivo é feito a partir do inventário da realidade, categoria que fundamenta o trabalho pedagógico da escola como um todo”. A educação do Campo, em sua perspectiva formativa, busca construir e afirmar a “identidade pessoal e coletiva”. Segundo Caldart (2003):

Uma das coisas que costuma chamar a atenção nas ações do MST é o brio das pessoas que dele participam. Este brio, ou sentimento de dignidade, se produz à medida que estas pessoas aprendem a *ser Sem Terra*, e a ter orgulho deste nome. E ao assumir esta identidade social, coletiva: *somos Sem Terra, somos do MST*, as pessoas aos poucos vão descobrindo também outras dimensões de sua identidade pessoal e coletiva: sou mulher, sou negra, sou camponês, sou jovem, sou educadora... São novos sujeitos que se formam e que passam a exigir seu lugar no mundo, na história; sabem que podem e devem lutar pelo direito de ser humano, onde estiverem, com quem ou contra quem estiverem... Isto nos remete a pensar que este é um aprendizado humano essencial: olhar no espelho do que somos e queremos ser; assumir identidades pessoais e coletivas, ter orgulho delas, ao mesmo tempo em que se desafiar no movimento de sua permanente construção. Educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. E isto tem a ver com valores, modo de vida, memória, cultura (CALDART, 2003, p. 53).

Nesse sentido, a construção de identidade e afirmação do território camponês em sua multidimensionalidade está posta na matriz curricular das escolas de Ensino Médio do campo, quando a mesma engloba uma base diversificada, estratégias pedagógicas dialogadas com os anseios camponeses e a realidade social que os envolve no trabalho e na escola. É uma articulação em que, ora a comunidade está na escola, ora a escola se faz presente na comunidade numa relação dialética do saber/fazer da Educação do Campo que ativa os princípios formativos do trabalho e da pesquisa. O primeiro, o trabalho, é pensado na perspectiva da educação tecnológica de convivência com o semiárido, e o segundo, a pesquisa, como exercício de articulação entre a teoria e a prática. No caso da Escola do Campo Francisco Araújo Barros:

A matriz curricular baseia-se no inventário da realidade, vinculado ao trabalho pedagógico com os conhecimentos de cada componente curricular, agrupados por áreas (linguagens e códigos, ciências da natureza, matemática, ciências humanas e sociais, ciências agrárias) como parte da educação básica na perspectiva integral e unitária. Nesta proposta o trabalho é um princípio educativo centrado na educação tecnológica, em nosso caso, com ênfase nas tecnologias de convivência com o semiárido. Neste aspecto, a pesquisa como estratégia pedagógica é fundamental para a integração curricular na relação entre teoria e prática. A matriz curricular do ensino médio de formação integral utiliza-se de cinco estratégias pedagógicas integradas: semestralidade por área; diversidade de tempos educativos; componentes curriculares integradores; o campo experimental da agricultura camponesa; e o inventário da realidade (CEARÁ, 2012c, p. 42-43).

Por conseguinte, somado às disciplinas oriundas das respectivas áreas do conhecimento e pautadas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2020), na matriz curricular das escolas do campo, encontra-se também uma Base Diversificada, fruto da luta dos movimentos socioterritoriais por uma proposta educativa de valorização e afirmação social do campo e do campesinato, a partir dos componentes curriculares integradores: Projetos Estudos e Pesquisa (PEP), Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP) e Práticas Sociais Comunitárias (PSC) (Quadro 5).

Quadro 5 - Matriz Curricular das Escolas de Ensino Médio do Campo

ÁREA DO CONHECIMENTO	BASE COMUM	BASE DIVERSIFICADA	TEMPOS EDUCATIVOS
Linguagens e Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	<u>Projetos, Estudos e Pesquisa (PEP)</u>	Estudo Individual
	Língua estrangeira (Inglês)		Oficina e atividades culturais
	Educação Física		Seminário
	Artes		Aula
			Esporte e lazer
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	<u>Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas (OTTP)</u>	Trabalho
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Física		Oficina e atividades culturais
	Química		Seminário
	Biologia		Aula
			Estudo Individual
Ciências Sociais e suas Tecnologias	História	<u>Práticas Sociais Comunitárias (PSC)</u>	Formação/ Mística
	Geografia		Organicidade
	Filosofia		Oficina e atividades culturais
	Sociologia		Seminário
			Aula
			Estudo Individual

Fonte: (CEARÁ, 2012c, p. 43).

A base diversificada esteve em maior evidência neste trabalho, não por desconsiderar as disciplinas da Base comum (Língua Portuguesa; Língua estrangeira (Inglês); Educação Física; Artes; Matemática; Física; Química; Biologia; História; Geografia; Filosofia; Sociologia) que são cruciais para a formação de sujeitos críticos e pensantes sobre o mundo. No entanto, compreendemos que a Base diversificada, enquanto conquista forjada na luta por Educação do Campo, pelos movimentos socioterritoriais, possui uma intencionalidade enquanto estratégia coletiva para a formação dos sujeitos do campo. Para Caldart (2012, p. 333-334):

O movimento se constitui como matriz pedagógica das práticas concretas de formação dos sem-terra, não criando uma nova pedagogia, mas *inventando um novo jeito de lidar com as pedagogias já construídas na história da formação humana*. Em outras palavras, a Pedagogia do Movimento, *põe em movimento a própria pedagogia*, mobilizando e incorporando, em sua dinâmica (organicidade), diversas e combinadas matrizes pedagógicas, muitas delas já um tanto obscurecidas em um passado que não está sendo cultivado. Tal como na lavração que seus sujeitos fazem da terra, o MST resolve, mistura e transforma diferentes componentes educativos, produzindo uma síntese pedagógica que não é original, mas também não é igual a nenhuma pedagogia já proposta, se tomada em si mesma, exatamente porque a sua referência de sentido está no Movimento.

Assim, as disciplinas da Base diversificada, somadas à estratégia dos tempos educativos, fortalecem a Pedagogia do Movimento ao fazerem do campo o ponto de partida e chegada da prática pedagógica, conforme mostra os tempos educativos – estudo individual, oficina e atividades culturais, seminário, aula, esporte e lazer, trabalho, formação/mística, organicidade – que representam o currículo como um “território em disputa” (ARROYO, 2011) que se apresenta no contexto da educação do campo e das escolas do campo, permeado de significado, construção social e política.

Nesse raciocínio, um movimento social [*socioterritorial*] terá um peso formador maior, à medida que se consolide como organização coletiva e consiga formatar essa organização (suas relações sociais de constituição, suas relações de trabalho), e suas formas de luta, de modo coerente com os objetivos sociais mais amplos e envolvendo diferentes dimensões da vida humana (CALDART, 2012, p. 548, grifo nosso).

O MST, na sua condição socioterritorial, à medida que avança na discussão teórica e afirmação prática do currículo nas escolas de Ensino Médio do campo mais antigas ou com maior tempo de funcionamento, consegue, de forma articulada e coletiva, por meio das redes de solidariedade, levar para as outras escolas as experiências e conseqüentemente territorializar o currículo. Este é, portanto, um território em constante disputa porque “é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso é o território mais cercado, mais normatizado” (ARROYO, 2011, p. 13).

Conforme Caldart (2003, p. 55), educar pessoas:

[...] é ajudar a cultivar sua memória, é conhecer e reconhecer seus símbolos, gestos, palavras; é situá-las num universo cultural e histórico mais amplo, é trabalhar com diferentes linguagens, é organizar diferentes momentos e jeitos para que as pessoas reflitam sobre suas práticas, suas raízes, seu projeto, sua vida [...].

Nesse sentido, a Base Diversificada foi pensada para dinamizar a proposta educativa e favorecer a interação, envolvimento e contribuição com a vida no e do campo.

Representa um elo de ligação entre escola e comunidades de modo que favorece a continuidade e o retorno das questões que são pensadas para melhorar a vida dos camponeses.

A pedagogia do Movimento recupera, reafirma e, ao mesmo tempo, continua, desde uma realidade específica, com seus sujeitos particulares e em um tempo histórico determinado, a construção teórico - prática de uma concepção de educação de base materialista, histórica e dialética. É herdeira da filosofia da práxis como concepção que radicaliza a ideia do ser humano (ser social histórico) como produto de si mesmo: ao mesmo tempo produto e sujeito da história, formado pela sociedade e construtor da sociedade – sujeito de práxis (CALDART, 2012, p. 551).

As escolas de Ensino Médio do campo estão compostas da oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e, conforme descrito por Silva (2016, p. 113):

Com a construção e implantação das escolas de ensino médio regular, seguiu-se a luta para que as mesmas venham a oferecer Educação Profissional Técnica de Nível Médio, mantendo-se como ponto nas pautas de reivindicação junto ao Governo do Estado do Ceará que, em 2015, assumiu o compromisso de atendê-la. A partir de então, o MST iniciou um processo de discussão e elaboração dos planos de cursos técnicos para essas escolas, com o propósito de adequar seus projetos pedagógicos incluindo a modalidade de educação profissional.

As escolas cumprem um modelo de educação semi-integral. “No modelo de educação semi-integral a proposta é que os estudantes dois dias da semana algumas turmas irão à escola no contraturno para a realização das aulas da base diversificada” (SOUSA, 2020, p. 97-98). A estratégia dos tempos educativos possibilita a distribuição do tempo educativo na escola para garantir a formação integral dos alunos, conforme listados e especificados no Quadro 6:

Quadro 6 – Tempos Educativos das escolas de Ensino Médio do Campo e respectivas atribuições

TEMPO EDUCATIVO	ATRIBUIÇÃO
Tempo formação e mística	Este é o momento para conferência das turmas, mística coletiva, interação dos educandos, espaço de informes, cantar hinos e hasteamento das bandeiras. Acontecerão semanalmente com toda a comunidade escolar.
Tempo aula	Tempo diário destinado aos estudos dos componentes curriculares previstos no PPP, conforme cronograma das aulas e incluindo momentos a ser destinados a outras atividades educativas.
Tempo estudo individual	Tempo destinado à leitura individual e ao registro das vivências, reflexões e aprendizados construídos na escola, bem como ao estudo em grupo, a ser definido conforme a demanda da escola. Ele tem a finalidade de incentivar ao educando criar o hábito de leitura e estudo, acesso a biblioteca, pesquisa na internet, registro das vivências, reflexões e os aprendizados construídos na escola
Tempo trabalho	Visa o aprendizado através do trabalho, da compreensão da organização e desenvolvimento do processo produtivo. É o tempo previsto para colocar em funcionamento o campo experimental da agricultura camponesa; as unidades de produção assumidas pela escola; o auto trabalho, através das equipes e a partir das necessidades coletivas; e as oficinas produtivas.
Tempo oficina e atividades culturais	Tempo destinado a atividades culturais, vivências e lazer, que produzindo o saber a partir do fazer, promovam a construção de habilidades necessárias ao trabalho educativo, principalmente as de caráter artístico-culturais.
Tempo seminário	Tempo destinado a atividade que permite o aprofundamento e o debate de temáticas específicas de interesse para a formação dos (as) educandos(as) vinculados aos desafios da realidade local.
Tempo organicidade	Tempo destinado à gestão da escola; aos diversos processos organizativos e às demais tarefas delegadas através das instâncias (núcleos, equipes, assembleia).

Fonte: Elaborado pela autora conforme (CEARÁ, 2012c).

Os tempos educativos – tempo formação e mística; Tempo aula; Tempo estudo individual; Tempo trabalho; Tempo oficina e atividades culturais; Tempo seminário; Tempo organicidade – refletem a “coletividade sem-terra” (CALDART, 2012), uma vez que essa coletividade educa “à medida que se faz ambiente de produção de uma identidade coletiva processada através e em cada pessoa, ao mesmo tempo que para além dela” (CALDART, 2012, p. 348). Assim, a estratégia dos tempos educativos potencializa a formação da juventude camponesa, a partir da coletividade. “Essa noção se traduz no princípio de que *nada se faz sozinho*, e torna *costume* a prática de *organizar coletivos* para que as ações aconteçam, mesmo que nem sempre elas acabem sendo feitas dessa forma” (CALDART, 2012, p. 352, grifos da autora).

As escolas de Ensino Médio do campo apresentam uma mesma estrutura física com blocos: administrativo (sala de secretaria; diretoria; coordenação pedagógica; almoxarifado;

sala de professores; banheiro masculino e feminino); Laboratórios (sala de informática, sala de vídeo biblioteca, e laboratório de ciências); Salas de Aula (12 salas de aula e 01 sala para organização dos estudantes) e espaço para alimentação e recreio (cozinha; depósito; pátio coberto; quadra coberta; banheiro feminino e masculino; anfiteatro e outros espaços de circulação. Por meio da Figura 44, é possível perceber parte dos blocos das salas de aula e parte do telhado da cantina.

Figura 44 – Parte da estrutura física da EEM Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa, Ceará



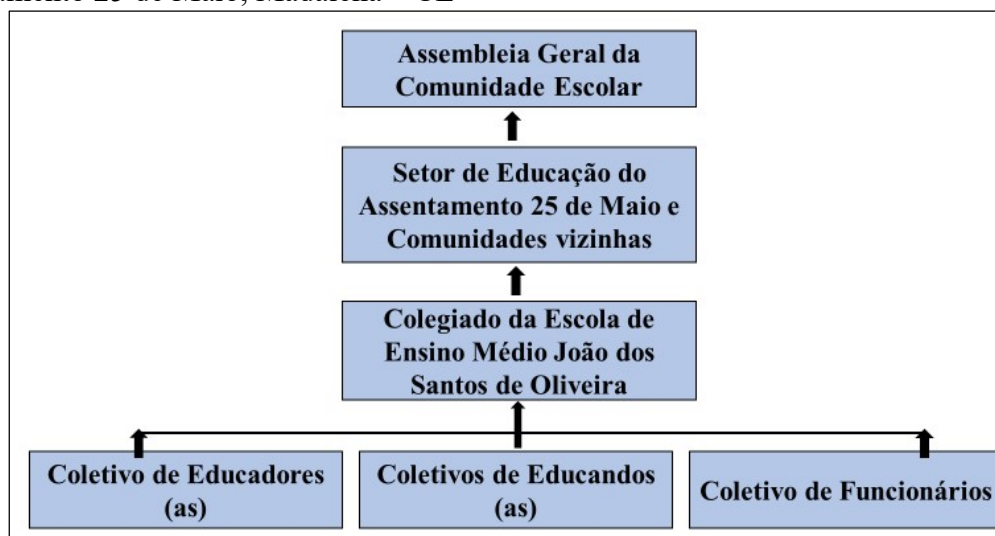
Fonte: Adeliene Vieira de Oliveira (2020).

A gestão das escolas de Ensino Médio do campo se dá de forma coletiva a partir da prática da divisão de tarefas. Esta divisão:

[...] está posta por meio da Assembleia Geral da Escola, do coletivo de educação do assentamento, do colegiado de gestão da escola, do coletivo de educadores e educadoras, do coletivo de educandos e educandas, do coletivo de funcionários da escola coordenação dos educadores (as) e dos núcleos de base (OLIVEIRA, 2018, p. 157).

No caso da EEM João dos Santos de Oliveira, apresentamos, na Figura 45, suas instâncias de decisões:

Figura 45 – Instâncias de decisões das escolas do campo com base na Escola João Sem Terra, Assentamento 25 de Maio, Madalena – CE



Fonte: Adaptado pela autora com base em Ceará, 2012a, p. 35).

As articulações, redes de solidariedade que caracterizam os movimentos socioterritoriais nos ajudam a compreender as ações do MST/CE, na construção e perpetuação da Educação do Campo através das escolas de Ensino Médio do Campo. O currículo das escolas do campo não é estático. E, embora haja instâncias de decisões, sabemos que a conversa e o diálogo são questões que perpassam o mundo da escola; está, portanto, no contexto do cotidiano das comunidades: nas conversas de fim de tarde e nos almoços após a missa do domingo. No contexto de pandemia da Covid 19 e isolamento social, iniciado em março de 2020, no Brasil, a rotina das escolas do campo foi drasticamente modificada, bem como outras demandas de luta surgiram. Exemplos disso foi o ensino remoto emergencial e a luta pelo acesso à *internet* por parte dos estudantes.

Sobre a rotina dos estudantes, temos o relato de um professor da Escola do Campo José Fidelis de Moura, Assentamento Bonfim Conceição em Santana do Acaraú – CE, destacando o papel dos educadores na logística criada pelas escolas para dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem dos alunos que não possuem acesso à *internet*:

[...] as escolas elas estão trabalhando com atividades impressas, apostilas digamos, com todas as disciplinas. Uma equipe de funcionários da escola, ela, os professores, claro, prepara por área de ensino, eles prepara esses materiais, com esses conteúdos e aí é feito apostilhas pros nossos educandos. E aí se divide, cada escola, a equipe de funcionários e algum educador vai até a casa com muito cuidado, chega, nem entra, fica lá fora, com máscara, com todos esses cuidados necessários e deixa a atividade na casa dos educandos. Essas atividades, elas são entregues para o mês todo, é um pacote para o mês todo, depois termina o mês vai entregar outra lá e recolhe as que tão...as respondidas pra poder os educadores ir fazendo as correções.

Maria de Jesus, Dirigente estadual do MST pelo Setor de Educação, em entrevista ao *Pod Cast* “Agora Pronto”, do Brasil de Fato do Ceará, ao ser indagada sobre quais as estratégias tomadas desde o início da pandemia e a vida das pessoas no que diz respeito à Educação do Campo, ela respondeu:

Primeiro sobre a Educação do Campo, a primeira medida nossa foi a de aderir a paralização das aulas e a defesa da vida. Outro encaminhamento que fizemos foi a de organizar um currículo especial para esse período com atividades por áreas do conhecimento e principalmente fortalecendo as famílias, fortalecendo cada educando e educanda no seu território e fortalecendo ações ligadas à agroecologia como parte desse currículo especial e também ações ligadas ao cuidado e à prevenção e a compreensão do que, que significa o coronavírus. A principal preocupação é a falta de acesso às tecnologias. Nossos estudantes, nós temos em torno de 40% dos estudantes que tem acesso e uma grande maioria não acesso a internet. Então temos feito a luta por acesso à internet, também por acesso à tablets como forma de possibilitar aos estudantes a ação de se ligar a algumas aulas realizadas online. Mas isso não tem tido um atendimento por parte do governo, nem do estado, nem dos municípios. Uma outra reivindicação nossa, é, ao mesmo tempo que a gente foi enfrentando cada momento, dos cuidados com os nossos profissionais da educação, então no sentido da sua saúde mental porque a pandemia sobrecarregou muito a todos os educadores e educadoras. Temos enfrentado também essa necessidade de qualificar para que todos os estudantes tenham acesso. Nós não estamos, assim, satisfeitos com essa realidade do não acesso à internet, por isso temos uma estratégia, agora organizar cadernos pedagógicos para que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento³².

A criação de um currículo especial no momento de pandemia foi algo criativo e necessário para o diálogo entre os educandos e educadores, em que os alunos e professores ainda não podem retornar à escola. Pedon e Corrêa (2019, p. 87-88) refletiram sobre a importância de considerar a história e epistemologia social presentes no currículo e destacam que “a educação e o território constituem uma construção simbólica, coletiva e contraditória, já que evocam processos de socialização de valores e princípios, ao mesmo tempo que sustenta um projeto de futuro”.

4.2 A Agroecologia como matriz formativa na Educação do Campo

A Agroecologia pode ser compreendida em sua perspectiva científica e metodológica enquanto um modo de vida que vem se forjando no cenário mundial. Os estudos ganharam força no contexto da revolução verde, que muito tem a ver com o surgimento dos ideais agroecológicas, enquanto um contraponto ao modelo de produção agrícola vigente: o

³² Entrevista concedida para o Primeiro episódio do *Pod cast* “Agora Pronto” do Brasil de Fato Ceará. (**Agora Pronto**: volta às aulas a pandemia é crime. Entrevistador Francisco Barbosa. Entrevistada: Maria de Jesus dos Santos Gomes. Brasil de Fato, 03 set. 2020. Podcast). Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/517sPnyS95PKWbTC1OASNF?si=U10ULQfZTP27FDHUHjpfaw>. Acesso em: 23 set. 2020.

agronegócio. Em outras palavras, a revolução verde e o seu pacote tecnológico para a agricultura, em seu propósito, entendido como humanista, mostrou-se uma chave para o processo de transnacionalização no Brasil. O modelo de agricultura baseado na melhoria das sementes, conforme o ambiente de produção, deu margem e afirmou um modelo de agricultura baseado no agronegócio, com o uso desenfreado de agrotóxicos nocivos à saúde humana. Por certo:

O atual modelo agrícola, chamado de agronegócio, tem como principais características: 1. Organizar a produção agrícola sob controle dos grandes proprietários de terra e empresas transnacionais, que exploram os trabalhadores agrícolas e têm o domínio sobre: produção, comércio, insumos e sementes; 2. prioriza a produção em forma de monocultivo extensivos, em grande escala, que afetam o ambiente e exige grandes quantidades de venenos, que prejudicam a saúde e a qualidade dos alimentos; 3. Organizar o monocultivo florestal, como de eucalipto e pinus, que destroem o ambiente, a biodiversidade, estragam a terra, geram desemprego, destinando a produção para exportação, dando lucro para as transnacionais e nos deixando a degradação social e ambiental; 4. Incentiva a ampliação da área de monocultivo de cana-de-açúcar para a produção de etanol, para exportação. Novamente causando prejuízos ao meio ambiente, elevando o preço dos alimentos, a concentração da propriedade da terra (...); 5. Difundir o uso das sementes transgênicas, que destroem a biodiversidade e eliminam todas as nossas sementes nativas; 6. Incentivar o desmatamento da floresta amazônica e a destruição dos babaçuais, através da expansão da pecuária, soja, eucalipto e cana, e para exportação de madeira e minérios (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA, 2014, p. 49).

É notável que o campo brasileiro está marcado pela disputa de dois projetos antagônicos, “um que defende e luta pela consolidação do campo como lugar da vida, da produção de alimentos limpos, do território camponês e da Reforma Agrária; o outro representado pelo agronegócio, a nova expressão da agricultura capitalista sob o controle do capital financeiro internacional” (DAMASCENO, 2015, p. 89). Nesse sentido, o debate sobre a agroecologia coloca em xeque a discussão de um campo em disputa: o do agronegócio e o da agricultura camponesa. Os movimentos socioterritoriais muito contribuem para afirmar o pensamento sobre um ideal de campo e de produção. Nesse destaque, temos o MST que, ao reivindicar o acesso à terra, reivindica, também, as condições de produção e permanência nela. Conforme Guhur (2010, p. 142, grifos do autor):

A partir desse quadro mais geral, o MST, ao que nos parece, é um movimento “de seu tempo”; é também em meados da década de 1990 que a temática ambiental começa a ganhar força em seu interior, no bojo das discussões em torno do Projeto Popular, considerando-se o V Congresso Nacional, realizado em 2000, como um “marco” nesse sentido”.

No contexto de interação agroecológica, manejo sustentável da terra e soberania alimentar, a agroecologia problematiza a questão agrária e o acesso à terra. Para Altieri (2012, p. 15), “agroecologia fornece as bases científicas, metodológicas e técnicas para uma nova revolução agrária, não só no Brasil, mas no mundo inteiro”. Ainda conforme esse autor:

A ideia central da Agroecologia é ir além das práticas agrícolas alternativas e desenvolver agroecossistemas com dependência mínima de agroquímicos e energia externa. A agroecologia é tanto uma ciência como um conjunto de práticas. Como ciência, baseia-se na aplicação da Ecologia para o estudo, o desenho e o manejo de agroecossistemas sustentáveis. Isso induz à diversificação agrícola projetada intencionalmente para promover interações biológicas e sinérgicas benéficas entre os componentes do agroecossistema, de modo a permitir a regeneração da fertilidade do solo e a manutenção da produtividade e da proteção das culturas (ALTIERI, 2012, p. 15-16).

O cuidado com o manejo do solo, com as práticas e culturas produtivas devem fazer parte das ações dos sujeitos sociais no ideal agroecológico. A agroecologia envolve desde as relações com a terra até as relações sociais entre os indivíduos. Assim, os princípios básicos dessa ciência incluem:

A reciclagem de nutrientes e energia; a substituição de insumos externos; a melhoria da matéria orgânica e da atividade biológica do solo; a diversificação das espécies de plantas e dos recursos genéticos dos agroecossistemas no tempo e no espaço; a integração de culturas com a pecuária; e a otimização das interações e da produtividade do sistema agrícola como um todo, ao invés de rendimentos isolados obtidos com uma única espécie (ALTIERI, 2012, p. 16).

O estudo realizado por Borges (2009) apresenta um panorama sobre o processo de transição agroecológica no âmbito do projeto agrário do MST. O autor situa historicamente os principais acontecimentos que levaram/levam o Movimento a lutar por novas formas de produção que contemplem a agroecologia e o saber tradicional camponês. Borges (2009, p. 2184) reconhece que:

A transição agroecológica em curso tem sido concebida como um processo lento e gradual, que necessita ser aperfeiçoado e avaliado constantemente, para que os projetos de desenvolvimento para os assentamentos rurais estejam articulados com as necessidades construídas localmente.

A partir desse panorama, entendemos que a complexidade que envolve a agroecologia no contexto curricular da Educação do campo é gigantesca. Por isso, a necessidade de organizar o pensamento lógico desta discussão em um tópico específico, por três motivos. Primeiro, porque, como destacado anteriormente, o MST atualiza-se conforme o tempo e as

necessidades postas pela conjuntura histórica. Segundo, porque a ampliação do entendimento, por meio dos intelectuais orgânicos, nos leva a compreender a importância do estudo e da atualização das pautas de luta. E, terceiro, porque, “o encontro entre agroecologia e Educação do Campo não é algo dado porque há circunstâncias sociais que contrariam essa tendência (CALDART, 2021, p. 358). Nesse sentido, no processo de construção dos PPP's, enquanto materialização do currículo das escolas do campo no Ceará, é visível a importância dada a Agroecologia pelo Movimento, mas sem a intensidade que se tem na atualidade.

A partir do ano de 2014, com a realização do 6º Congresso Nacional do MST³³, as discussões sobre os projetos de campo em disputa foram mais ativas, exigindo do Movimento ações mais efetivas para a implantação do seu Programa Agrário. Com a realização desse importante evento, Silva (2017, p. 112) acrescentou que:

[...] o Movimento firmou a compreensão de que a atualidade do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, com o agronegócio, superou a contradição que colocava a reforma agrária burguesa como necessária para o desenvolvimento das forças produtivas no campo e de ampliação do mercado interno, de interesse de frações do capital. Na atual conjuntura, somente é possível defender a reforma agrária a partir dos interesses da classe trabalhadora. E sua luta não pode encerrar-se na luta pela terra; somente é possível como luta contra o modelo de agricultura capitalista, como luta de classes; uma luta que não cabe somente aos camponeses, mas que é tarefa de toda a classe trabalhadora.

Nesse sentido, a Agroecologia que já tinha uma importância estratégica, passa a ter um papel fundamental nas ações organizativas do Movimento e, conseqüentemente, passa a se reverberar no currículo escolar da Educação do Campo de forma mais intensa. Desse modo:

[...] a educação escolar desenvolvida nos assentamentos de reforma agrária vinculados ao MST vem sendo requisitada a responder a mais essa nova necessidade do trabalho. Já não basta educar para o trabalho camponês cooperativo, a educação precisa preparar as crianças e os jovens, também, para uma outra matriz de produção e para a matriz tecnológica da agroecologia. Este preparo não se restringe à esfera da produção, mas inclui a formação de uma cultura agroecológica (SILVA, 2017, p. 112-113).

Paulo Roberto, militante e intelectual do Setor de Educação do MST/CE, ao rememorar a trajetória do pensamento do MST em relação à Agroecologia, nos esclarece:

Eu considero que quando o movimento (MST), assume a agroecologia como estratégia de luta pela Reforma Agrária, sobretudo em torno do último congresso. Então quando nós olhamos para o movimento, nós vamos encontrar desde as suas origens, uma prática e uma preocupação com elementos entorno da agroecologia, mas

³³ O 6º Congresso do MST foi realizado em Brasília/DF, entre os dias 10 a 14 de fevereiro, e teve como lema: “Lutar, Construir Reforma Agrária Popular!”.

ela não era algo central, inclusive no próprio Projeto Político Pedagógico das escolas, por volta de 2012, quando há um processo mais coletivo de construção. A agroecologia aparece pontualmente, mas ela não aparece nos projetos com a importância que hoje tem na prática, na elaboração do movimento. Isso se dá pela percepção e concepção fundamental da importância na disputa do projeto de campo. Que aí, de fato, a reforma agrária não é mais, possível, não se satisfaz, pelo marco da luta pela terra, mas de fato há a necessidade de se estudar a matriz de produção agrícola (PAULO ROBERTO DE SOUSA SILVA, SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST/CE, ENTREVISTA, 23/11/2022)³⁴.

A partir desse esclarecimento, percebemos que o Movimento repensa formas de afirmar o projeto da agricultura camponesa numa perspectiva ampla do pensamento agroecológico. Conforme Altieri (2012, p. 15-16), “A ideia central da Agroecologia é ir além das práticas agrícolas alternativas e desenvolver agroecossistemas com dependência mínima de agroquímicos e energia externa. A agroecologia é tanto uma ciência como um conjunto de práticas”.

A Agroecologia não pode ser pensada apenas no seu aspecto produtivo, mas extrapola essa perspectiva. Nisto se encontra a complexidade indicada no início deste tópico, de perceber a forte articulação entre essa ciência/prática/movimento e a Educação do Campo. Conforme Caldart (2021, p. 358):

A agroecologia é mais antiga que a Educação do Campo. São fenômenos de natureza distinta, cada um com seu percurso e suas finalidades. Entretanto, ambos foram produzidos por uma mesma realidade social e em um mesmo tempo histórico. Têm raiz comum no trabalho camponês, em sua rica diversidade de sujeitos e de culturas, construindo os mesmos territórios. Tendem, portanto, a se desenvolver em coevolução.

Assim, a Via Campesina percebe a Agroecologia como ciência, como prática e como movimento em suas diversas nuances e é apontada com intensidade. Ela é uma revolução epistemológica, conforme indicou Toledo (2016, p. 43): “Representa um salto epistemológico e metodológico que propicia novas maneiras de fazer ciência. Ou seja, a Agroecologia já constitui um novo paradigma científico. É uma ciência política e socialmente comprometida”. Assim, pensá-la apenas em seu aspecto produtivo não aprofunda a dinâmica de transformação social proposta pelos movimentos socioterritoriais do campo, conforme evidenciado no relato a seguir:

Vai além disso. Tem a ver, mesmo com a relação do ser humano com a natureza e com o trabalho. No fundo é disso que se trata. Então, um desafio prático de como

³⁴ Entrevista realizada em 23 de novembro de 2022, na oportunidade de participação no XIII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores das Áreas de Reforma Agrária do MST/CE, realizado na Escola do Campo Irmã Tereza Cristina, Assentamento Nova Canaã, Quixeramobim/CE, entre os dias 22 a 25 de novembro de 2022.

modificar as práticas ou inicialmente as práticas produtivas. Mas que também não se encerra nas práticas produtivas porque não dá para você pensar por exemplo na agroecologia, sem pensar no consumo, sem pensar na relação com o meio de forma geral, na relação com os outros. Então, um desafio concreto, porque a Reforma Agrária ela vai se desenvolver e se constituir no marco na sociabilidade capitalista e aí possui muito a influência da matriz produtiva capitalista. Então esta percepção de que é necessário fazer essa disputa e situar a reforma agrária efetivamente, numa perspectiva de luta de classe na defesa da Reforma Agrária a partir de uma estratégia da classe trabalhadora. A gente diz que tem, nesse sentido, um desafio prático de como repensar e reorientar as práticas, e aí a relação com a educação é muito forte nesse sentido porque isso exige um processo educativo que é para além da escola. Mas um processo educativo de toda a base dos assentamentos, as famílias assentadas acampadas, sobretudo assentadas a se reeducar no sentido da compreensão da contradição presente em muitas práticas desenvolvidas que há a necessidade de ressignificar tanto do ponto de vista da compreensão como também das práticas, ressignificar essa relação. E isso vai exigir num primeiro momento, essa preocupação passa muito na organização do movimento pela produção, pelo setor de produção. Mas é evidente e para o movimento é claro essa questão de que não se encerra só na produção. Não são apenas relações de produção (PAULO ROBERTO DE SOUSA SILVA, SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST/CE, ENTREVISTA, 23/11/2022)³⁵.

A agroecologia, para além do cultivo da terra, envolve o cultivo das relações com os sujeitos e em como essas relações afetam as formas de ver e viver o mundo. De igual modo se desdobra enquanto ciência, prática, e sobretudo enquanto movimento agregador de sujeitos, modificando vidas ao fazer refletir sobre o sentido dela e as formas de viver. Conforme AGUIAR (*et al*, 2013) a educação em Agroecologia se baseia em quatro princípios fundamentais: Vida, Diversidade, Complexidade e Transformação.

O princípio da Vida prevalece porque “é na natureza onde se reproduzem e se realizam todas as formas de vida, inclusive a dos seres humanos” (AGUIAR, *et al* 2013, p. 7). Do mesmo modo o princípio da Diversidade considera a necessidade da abertura ao diverso e na crítica às concepções homogêneas e totalizantes. Portanto,

(...) deve ser reconhecida nos diferentes ecossistemas, agroecossistemas e paisagens, na riqueza de bens naturais, nas distintas práticas sociais, saberes (locais e acadêmicos), valores, cultura e formas de organização social e produtiva, que determinam a relação dos seres humanos com a natureza (AGUIAR, *et al* 2013, p. 8).

Do mesmo modo, no princípio da Complexidade há o reconhecimento de que a realidade é complexa e de que é preciso construir um pensamento também complexo para tentar compreendê-la (. Por fim, tem-se no princípio da Transformação a compreensão de que,

A educação deve ser tomada como uma ferramenta de conscientização e libertação das estruturas ideológicas de dominação que sustentam a sociedade hegemônica, para formar profissionais críticos/as e criativos/as, com capacidades para compreender e atuar com autonomia para a promoção da vida e da sustentabilidade do planeta. (AGUIAR, *et al*, 2013, p. 12).

³⁵ Idem.

Nesse sentido, é preciso amadurecer as concepções sobre a Agroecologia no próprio Movimento para perceber sua presença no pensamento e nas práticas educativas da Educação do campo, e conseqüentemente das escolas de Ensino Médio do Campo no Ceará. Como explicita Caldart (2022, p. 2) “[...] para a Educação do Campo o encontro com a Agroecologia radicaliza seu vínculo de origem com as lutas e os processos de trabalho da agricultura de base camponesa”. Paulo Roberto de Sousa Silva, ao refletir sobre esse encontro considera que:

Quando a gente olha para a agroecologia nessa perspectiva, trazer a agroecologia para a escola básica, eu penso que explicita uma ponte, um canal de relação entre a escola e a realidade. Um potente canal de relação. Então você pensar que a agroecologia, ela é uma chave importante pra articular o conhecimento escolar com a realidade. E pensando que esse é um elemento que está na base da educação do campo, uma educação construída num vínculo com a realidade, uma educação que articula teoria e prática. Então quando a gente pensa a Educação do campo nessa perspectiva, o encontro da Educação do Campo com a Agroecologia, ele é um encontro bastante fecundo (ENTREVISTA, 23/11/2022).

Do mesmo modo, “para a agroecologia esse encontro ajuda no seu enraizamento em um número crescente de territórios camponeses e sua semeadura nas novas gerações que continuarão a abrir caminhos para torná-la socialmente hegemônica” (CALDART, 2022, p. 2). Assim, o pensamento sobre o encontro da agroecologia com a Educação do campo, ou vice e versa, deve partir de uma perspectiva histórica e dialética. Isso não deixa de aflorar os desafios nessa articulação, uma vez que:

Por outro lado, a Educação do campo ao fazer isso [*encontrar-se com a agroecologia*], cumpre um grande papel, tem uma grande contribuição, na formação, sobretudo da nova geração. Da formação de uma nova geração. Construindo na escola, desenvolvendo na escola um, acho que esse é um desafio pedagógico: você desenvolver na escola uma experiência educativa baseada, que tenha em um dos seus pilares, a agroecologia produção (PAULO ROBERTO DE SOUSA SILVA, SETOR DE EDUCAÇÃO DO MST/CE, ENTREVISTA, 23/11/2022).

Quando pensamos no currículo das escolas do campo, nos vem rapidamente à mente a tentativa de perceber a agroecologia como uma disciplina escolar. Mas, essa dimensão não comporta a complexidade acumulada ao longo do processo histórico sobre essa ciência/prática/movimento. Logo, não há como limitar a agroecologia numa disciplina escolar nas escolas do campo. Ela é mais do que isso. O relato a seguir, evidencia, além desse entendimento, a necessidade de pensar a agroecologia na escola, de forma transversal:

Nesse sentido, não se trata de ensinar a agroecologia, embora eu penso que tem sim, um conhecimento específico que é importante você abordar de modo sistematizado, que cabe pensar algum componente curricular. Penso que há a necessidade sim, de ter uma base científica, metodológica, ter um corpo de conhecimento já organizado que é importante, que a escola tenha uma estratégia pedagógica como componente curricular, como disciplina quer que seja, que entre nisso de modo sistematizado, de

modo mais intensivo. Mas por outro lado, além disso é importante e necessário que a agroecologia compareça de forma transversal. Porque aí você tem que pensar a partir das áreas, como é que a gente repensa a relação ser humano – ser humano; ser humano – natureza, que é disso que estamos falando. Como é que a gente pensa essas relações, a partir do diálogo com as várias outras áreas do conhecimento e disciplinas. A Geografia tem que pensar isso, a História, a linguagem, umas mais outras menos. Penso que precisamos ter isso, de maneira que os vários... imagine que você tem uma disciplina de agroecologia, mas você tem, sei lá, uma disciplina de química, de biologia, que tem uma abordagem teórica, conceitual, metodológica que entre em contradição com isso. Então, de fato precisa ter essa transversalidade e penso que uma outra dimensão disso na escola é a agroecologia nessa perspectiva transversal, ela comparecer no currículo escolar é de modo vivencial³⁶.

O diálogo com Paulo Roberto, além de esclarecedor, é importante para perceber que há um caminho a ser trilhado pelo Movimento, no contexto da Educação do Campo, no Ceará. Afinal, não há, ainda, a sistematização curricular da Agroecologia. Para Caldart (2022, p. 3), “quando começamos a aproximar a Agroecologia das escolas de educação básica se abre um mundo de práticas, informações e conhecimentos já acumulados no desenvolvimento histórico da agroecologia. Fica muito difícil organizar esse todo no plano de estudos da escola”.

Assim, o desafio da sistematização curricular está posto, conforme Paulo Roberto (2022)³⁷:

Essa é uma tarefa a ser cumprida. O que a gente tem de fundamental, sistematizado nas escolas é o projeto político pedagógico e quando ele é elaborado em 2012 não estava claro e não estava posto como uma estratégia política do MST, a agroecologia. Então, de lá para cá, de quando foi elaborado o PPP, por exemplo, nós vamos ter, no Movimento, sobretudo aqui a região Nordeste que já fez três dos curso de Educação e Agroecologia, Curso básico de Educação e Agroecologia e tem sido uma estratégia interessante de formação nessa direção e tem uma produção do movimento que vai nesse rumo. Inclusive alguns cursos de Pós Graduação nessa direção. De modo que nesse material sistematizado que é o PPP, a gente não encontra.

São notórias as diversas articulações do MST para a compreensão das discussões sobre a Educação do Campo e Agroecologia. À medida que vamos avançando nessa compreensão, percebemos o esforço coletivo dos sujeitos que estão no processo prático das escolas do campo. Nesse sentido, verificamos de forma intensa a Agroecologia no currículo oculto das escolas do campo e entendemos que os caminhos coletivos que constroem a prática na escola do campo e fora dela vão se formando. A sistematização curricular da Agroecologia na Educação do Campo é um desafio “[...] porque tem um problema grande no Ceará: a gente tem pouca gente mais diretamente envolvida, escrevendo” (PAULO ROBERTO DE SOUSA SILVA, ENTREVISTA, 23/11/2022). No entanto, essa sistematização pode ser encontrada, no Ceará “[...] pontualmente, sobretudo nos momentos de formação. Nas semanas pedagógicas

³⁶ Idem.

³⁷ Idem.

você vai perceber que vai aparecendo” (IDEM). Para Caldart (2022, p. 2), o encontro da Agroecologia com a Educação do Campo:

Ele já acontece e tem se materializado em diferentes práticas realizadas entre os sujeitos construtores da práxis agroecológica e da práxis educativa. Está nos processos de formação de base nas comunidades camponesas, nos cursos de educação profissional, de nível técnico e superior, que já tomam a produção agrícola de base agroecológica como finalidade e objeto; e, mais recentemente, esse encontro se realiza na inserção prática da Agroecologia em escolas de educação básica. Mas, sobretudo, é uma relação que vem sendo movida pela força formativa e as exigências educativas dos processos de luta em defesa dos territórios camponeses diversos³⁴, sem os quais não há Agroecologia nem Educação do Campo.

Como evidência dessa afirmação, entre os dias 22 e 25 em novembro de 2022, a Escola do Campo Irmã Tereza Cristina (Assentamento Nova Canaã, Quixeramobim/CE), sediou o XIII EEERA – Encontro Estadual de Educadoras e Educadores das Áreas de Reforma Agrária do MST/CE (Figura 46). O evento contou com a participação de camponeses e camponesas, educadores e educadoras, educandos das escolas do campo, bem como com estudantes, pesquisadores de universidades, representações políticas dos Assentamentos de Reforma Agrária e do Estado³⁸.

Figura 46 – XIII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores das Áreas de Reforma Agrária do MST/CE, Escola do Campo Irmã Tereza Cristina, Assentamento Nova Canaã – CE, 2022



Fonte: Oliveira, 2022.

A programação do XIII EEERA (Figura 47) contou com místicas, análise de conjuntura, painéis temáticos e estudos coletivos por regiões, contemplando as regiões em que

³⁸ Enquanto representação política, destacamos a presença de Missias do MST, o primeiro Deputado Estadual Sem Terra (PT) a ocupar a Assembleia Legislativa do Ceará, eleito 44.853 mil votos nas eleições de 2022.

as escolas do campo estão distribuídas no Estado do Ceará. Até o ano de 2017, havia três denominações de regiões conforme a conquista e distribuição geográfica das escolas no território Cearense: Sertão, litoral e as escolas novas. Hoje (2023), com o avanço, mesmo paulatino na construção e início do funcionamento das escolas, já se tem com clareza a identificação de quatro regiões indicando a territorialização das escolas de Ensino Médio do campo no Estado: Litoral (Escolas: Francisco Araújo Barros, Maria Nazaré de Sousa e José Fideles de Moura); Inhamuns (Escolas: Florestan Fernandes, João dos Santos de Oliveira e Patativa do Assaré); Sertão Central (Escolas: Irmã Tereza Cristina e Paulo Freire); e região Metropolitana (Escola Padre José Augusto Régis Alves e Francisca Pinto dos Santos).

Figura 47 – Programação do XIII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores das Áreas de Reforma Agrária do MST/CE, 2022

PROGRAMAÇÃO				
XIII ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCADORES E EDUCADORAS DA REFORMA AGRÁRIA - 2022				
	22/11	23/11	24/11	25/11
Manhã	Chegada	Mística: Litoral Estudo do Programa Agrário do MST Discussão coletiva e proposições de atualização (José Ricardo -MST)	Mística: Metropolitana O projeto de educação do capital e a reforma empresarial da educação. (Paulo Roberto - UFMA)	Mística: Inhamuns Plano da Educação dos Assentamentos e Acampamentos do MST-CE. (Maria de Jesus e Andréia -MST) Encaminhamentos Encerramento Mística: Jaguariri
Tarde	Mística: Sertão Central Mesa de Abertura Análise de conjuntura (Kelha Lima - MST e Paulo Roberto - UFMA)	Campanha Contra os Vírus e as Violências (Lourdes Vicente - IFCE) Educação do Campo e Agroecologia - Plano Nacional Plantar Árvores, Produzir Alimentos Saudáveis. (Clarice Rodrigues - MST)	Campanha pelo direito a literatura (Iris Carvalho - MST) Organicidade do Setor de Educação (Maria de Jesus e Andréia - MST)	Retorno
	Coordenação	Coordenação	Coordenação	
Noite	Livre	Jornada Socialista (Projeto Popular e Educação do Campo)	Noite Cultural	

Fonte: Caderno de Textos do XIII EEERA, 2022.

No evento, foi possível perceber, a partir da programação, a necessidade de construção teórica sobre a Agroecologia e a Educação do Campo, com o painel temático “Educação do Campo e Agroecologia – Plano Nacional Plantar Árvores, produzir alimentos Saudáveis”. É notável a necessidade estratégica do Movimento fazer a “ofensiva contra o

capital” por meio da Educação do Campo e das escolas do campo, no Ceará. A esse respeito, temos a reflexão feita por Maria de Jesus dos Santos Gomes (ENTREVISTA, 25/11/2022):

Eu vejo a educação do campo e a agroecologia como central na ofensiva contra o capital. Porque enquanto eles querem desmatar, nós queremos reflorestar. Enquanto eles [Latifundiários do agronegócio/capitalistas] querem contaminar, solo água e alimento de agrotóxicos, nós queremos fazer um manejo de insetos e de pragas. Enquanto eles querem produzir alimentos como commodity nós queremos ofertar um alimento saudável para a sociedade, para a população brasileira. Então nós somos dois projetos antagônicos no campo brasileiro, um dominante que é o projeto do capital no campo. Esse projeto do capital, ele tem um comando do capital financeiro internacional, através das transnacionais e tem também essa integração do latifúndio.

A afirmação do projeto camponês para o campo, pautado na agroecologia, vai ganhando corpo por meio do trabalho em cada escola do campo. Durante o XIII EEERA, as práticas e as vivências agroecológicas foram levantadas e sistematizadas por cada coletivo das escolas do campo presentes no evento. O relato escrito feito em cada escola possibilitou a construção de um documento com a sistematização geral do evento, compondo um importante material de estudo, sistematização curricular e inventário da realidade das escolas do campo para a sociedade. Vale destacar que o evento contou com uma relatoria, tendo em vista a sistematização das ideias e práticas apresentadas. Tive, junto com a pesquisadora Maria Alyne de Souza e o educador de uma das escolas do campo, Luis Paulo, a oportunidade de fazer parte do coletivo de relatores e sistematizar as ideias apresentadas durante o evento.

Assim, conforme as atividades propostas no XIII EEERA com o painel temático “Educação do Campo e Agroecologia – Plano Nacional Plantar Árvores, produzir alimentos Saudáveis) foi possível sistematizar as práticas agroecológicas em curso e a serem desenvolvidas nos territórios em que as escolas do campo estão situadas. A discussão se deu a partir de duas questões problematizadoras (como fortalecer a Educação do Campo e Agroecologia nas nossas escolas e comunidades; e como as escolas podem contribuir para o fortalecimento das ações de base agroecológica do MST nos territórios?) e um representante de cada região socializou as ações na plenária conforme indicado no quadro 7.

Quadro 7 – Relato das práticas agroecológicas, por região, durante o XIII EEERA (2022).

REGIÃO				
AÇÕES AGROECOLÓGICAS	Inhamuns	Litoral	Sertão Central	
	<ul style="list-style-type: none"> •Criação de momentos formativos com a comunidade na perspectiva da Agroecologia; •Produzir com várias práticas de Agroecologia. Ex. Usar o pó do café, esterco, pó de madeira, cinza, etc; •Práticas de recuperação do solo: consórcio, cordão de pedra, adubamento. •Prática de reuso das águas cinzas: bioágua, reaproveitamento da água da pia, banho, etc., biodigestor e biomassa. •Prática da criação de sementes crioulas. Mobilizar a criação de uma casa de sementes. Incentivando o empréstimo ou a troca de sementes. •Prática da criação de animais de pequeno porte (conforme o contexto) evitando a compactação do solo e possibilitando o desenvolvimento do sistema produtivo agrossilvopastoril. •Sensibilizar a juventude para olhar o seu território. •Avançar na produção de defensivos naturais alternativos. Ex. pó do café, nim, etc., xixi da vaca. •Produzir mudas e distribuir às famílias para fortalecer os quintais produtivos. •Fortalecimento do Plano Nacional do Plantio de Árvores e quintais produtivos ampliando a produção orgânica e produção de alimentos saudáveis. •Desafios- queimadas •Limites estruturantes: a água, incentivo à comercialização. Falta de política para compra da produção. •Necessidade de ampliar os cursos de agroecologia e envolver a juventude. 	<ul style="list-style-type: none"> •Promover debates sobre a importância da agroecologia no campo; •Trabalhar na aproximação da família à prática agroecológica; •Exposição de resultados; •Expor práticas através de feiras científicas. 	<ul style="list-style-type: none"> •Fazer com que os componentes curriculares integradores dialogarem com a comunidade; •Formação para os pais dos estudantes dentro da escola para reflexão das ações e práticas agroecológicas; •Proporcionar um ambiente na escola de interação entre família e escola para vivência e compartilhamento de práticas; •Mapeamento das potencialidades produtivas das comunidades para norteamento. •Escolas praticarem uma educação do campo e agroecologia nas escolas do ensino fundamental; •Fazer um estudo das áreas de proteção ambiental do assentamento; •Identificando e mapeando área degradador para recuperação; •Realização planejamento coletivo que contemplem todas as ações (plantio de mudas); •Fortalecimento do componente OTTP que pode em conjunto com escola-comunidade fortalecer todas as ações; •Levar os conhecimentos da agroecologia para base. 	<p style="text-align: center;">Metropolitana</p> <ul style="list-style-type: none"> •Fortalecer por meio do CAC; (escola/comunidade); •Identificar a produção, plantio e doação de mudas para a comunidade escolar. •Realização de evento de cunho agroecológico: Simpósio da conjuntura camponesa, Semana do meio ambiente, oficinas de embelezamento. •Aproximar a comunidade da escola com o objetivo de implantar uma agroindústria. •Realização de oficinas técnicas: <ul style="list-style-type: none"> - Adubação orgânica; - Enxertia; -Produção de defensivos agrícolas naturais. •Fortalecimento do banco de sementes.

Fonte: Elaborado por Adeliene Vieira de Oliveira com base no relato final do XIII EEERA (2022).

A sistematização curricular das escolas em relação à Agroecologia vai ganhando forma de modo que podemos conceber a existência de uma práxis agroecológica nas escolas do campo. As matrizes formativas que fundamentam a Educação do Campo são: trabalho; história; luta social; cultura e organização coletiva. Elas estabelecem um modo de ver e pensar o território camponês que valoriza sobretudo a produção da vida numa perspectiva de formação humana omnilateral, ou seja, em sua integralidade. Essa formação não é construída unicamente na escola, mas envolve outros aspectos na efetivação da Pedagogia do Movimento, conforme explica Caldart (2003, p. 58-59, grifos nossos):

Sujeitos não se formam somente na escola. Há outras vivências que produzem aprendizados até mais fortes. *A Pedagogia do Movimento não cabe na escola*, porque o Movimento não cabe na escola, e porque a formação humana também não cabe nela. Mas a escola cabe no Movimento e em sua pedagogia; cabe tanto que historicamente o MST vem lutando tenazmente para que todos os Sem Terra tenham acesso a ela. A escola que cabe na Pedagogia do Movimento é aquela que reassume sua tarefa de origem: participar do processo de formação humana.

Na formação camponesa, a Agroecologia na Educação do Campo tem se revelado enquanto ciência, prática e movimento e se configurando como mais uma matriz de formação humana na Educação do Campo no Ceará. A esse respeito, a reflexão de Maria de Jesus dos Santos Gomes do Setor de Educação do MST/CE é esclarecedora:

Pra nós, a gente está criando uma nova matriz de formação humana diante dessa desumanização, exploração, expropriação do capital. A agroecologia, não é simplesmente você plantar, sem veneno. O MST tem um sistema agrário agroecológico. Por que a questão do agrário aí no meio? Por conta que os nossos territórios sempre vão estar nessa sociedade capitalista em disputa ou para subalternizar ou para expropriar, porque a lógica é essa, da subalternização³⁹(ENTREVISTA 25/11/2022).

A reflexão apresenta a necessidade de repensar as práticas e a postura do MST frente ao modelo de desenvolvimento capitalista no campo brasileiro atual. Desse modo, a escola representa uma trincheira de luta, um espaço de disputa e um dos equipamentos estratégicos na luta pelo direito à vida digna no e do campo.

Então a escola é também um espaço de disputa. Porque numa sociedade capitalista, a escola reproduz esta sociedade dominante. Então nós fazemos a contra hegemonia desde as escolas do campo, no sentido do fortalecimento do projeto de campo desde os territórios, porque antes, vamos dizer que os grandes enfrentamentos nossos, seria na ocupação, mas hoje o nível de enfrentamento, ele requer várias trincheiras.

³⁹ Entrevista realizada no dia 25 de novembro de 2022, quando da oportunidade de participação no XIII Encontro Estadual de Educadoras e Educadores das Áreas de Reforma Agrária do MST/CE, realizado na Escola do Campo Irmã Tereza Cristina, Assentamento Nova Canaã, Quixeramobim/CE, entre os dias 22 a 25 de novembro de 2022.

Requer a luta direta nas ocupações de prédios, nas marchas, nas ocupações do agronegócio, no agrohídrominério negócio, e vamos colocar até as energias. Então no Brasil nós temos essa ofensiva do capital (MARIA DE JESUS DOS SANTOS GOMES, ENTREVISTA, 25/11/2022).

No sentido da ofensiva, as matrizes formativas que fundamentam a Educação do Campo (Figura 48) apresentam o pensamento sobre a escola necessária à valorização do campo, bem como à construção de sujeitos ativos na sociedade. Esse fato que está posto no PPP de cada escola do campo.

Figura 48 – Matrizes formativas que fundamentam a Educação de nível Médio do Campo



Fonte: Organizado por Adeliene Vieira de Oliveira, 2022.

As matrizes da formação humana orientam os processos nas escolas do campo e envolvem um movimento de cuidado de si, do outro e principalmente cuidado com quem oferece a possibilidade desse cuidar: a terra. Cuidar da terra é cuidar do outro. É cuidar das mulheres e dos homens. Sousa (*et al* 2021, p.363) refletiu que a educação em Agroecologia,

Prima pelos princípios da proteção da vida, da promoção da saúde, da proteção ambiental, da solidariedade entre os povos, do respeito e valorização das diversidades – étnica, biológica, cultural, de gênero e geracional –, de respeito aos tempos e processos ecológicos e de valorização do cuidado com o outro.

Nesse sentido, pensar a Agroecologia como matriz da formação humana é respeitar o alimento e saber quem o produziu e de que forma, é lutar pela soberania alimentar. Envolve o entendimento de que as soberanias são construídas coletivamente, num movimento dialético que afirma a necessidade de lutar para que todos possam estar envolvidos nesse movimentar-se para uma igualdade de acessos, possibilidades. Mas, também, pela igualdade de condições para se chegar a uma leitura de mundo que envolva os anseios do outro, envolva a empatia nas/das relações.

Num exercício de reflexão sobre a escola enquanto oficina da formação humana, Caldart (2003, p. 58) afirma que “quer dizer pensá-la como um lugar onde o processo educativo ou o processo de desenvolvimento humano acontece de modo intencionalmente planejado, conduzido e refletido para isso”. Nesse aspecto, “ela tem que estar permitindo uma experiência educativa que na sua prática seja uma experiência agroecológica. Porque se trata, sobretudo, de uma formação cultural, de uma transição cultural (PAULO ROBERTO DE SOUSA SILVA, ENTREVISTA, 23/11/2022).

Entender a Agroecologia como matriz da formação humana nas escolas do campo implica refletir sobre o cotidiano dos alunos e das comunidades camponesas, bem como nas necessidades que se apresentam nas dinâmicas das escolas e em como se pode apresentar propostas para amenizar ou resolver os desafios que vão aparecendo no dia a dia. Na visão de Paulo Roberto de Sousa Silva:

Então para isso, a escola precisa pensar, como é que em seu cotidiano, ela lida com tudo isso. Como é que ela gerencia os seus recursos, como é que ela utiliza energia, como é que ela consome as coisas que consome, como é que se relaciona com a alimentação, com as pessoas. Então, como é que liga essa questão da divisão social do trabalho entre gêneros. Nesse sentido, penso que precisamos e encontramos isso mais ou menos. A discussão que a gente tem feito, sobretudo nos últimos anos e as experiências (vai encontrar isso mais em uma escola, menos em outra escola), mas de modo geral tem um acúmulo que vai nessa direção de pensar que as escolas do campo precisam sim, ter um lugar destacado para o trabalho predominante do campo, que é o trabalho agrícola. Não pode se reduzir ao trabalho agrícola, mas há de se reconhecer que a agricultura ainda é a principal atividade que organiza a vida do campo e ela precisa comparecer na escola.

A Agroecologia se configura como matriz formativa porque agrega as estratégias de luta, o enfrentamento ao agronegócio, o pensamento sobre as práticas produtivas, as relações com os diversos sujeitos. É também uma área de estudo, conforme o relato a seguir:

Nesse sentido, a importância de você ter a agroecologia como um campo de estudo, estudar a agroecologia. Mas entendendo que vai para além da produção, é necessário que você organize a agroecologia no currículo que, para além do estudo da agroecologia, você possibilite ter agroecologia como uma referência, como um

fundamento, como um princípio que orienta várias outras disciplinas e ao mesmo tempo que organiza as práticas das várias organizações da escola em seu cotidiano⁴⁰.

Assim, a Agroecologia é uma perspectiva de vida no/do campo e uma estratégia de resistência do campesinato (Figura 49), uma vez que “a relação entre Educação do Campo e agroecologia tem sido construída pela intencionalidade política e formativa dos seus sujeitos coletivos (CALDART, 2022, p. 359). É, portanto, mais uma matriz formativa na construção da Pedagogia do Movimento.

Figura 49 – A Agroecologia como matriz formativa na Educação do Campo



Fonte: Elaborado por Adeliene Oliveira com base nas entrevistas realizadas com Paulo Roberto e Maria de Jesus (2022).

A Agroecologia foi revelada enquanto: estratégia de luta, em sua dimensão científica, prática e de movimento; pensamento sobre as práticas produtivas; campo de estudo; princípio e fundamento educativo, resistência no território, enfrentamento ao agronegócio; afirmação da agricultura camponesa; e novas perspectivas de vida no e do campo. Sua inserção, enquanto matriz formativa contribui de forma significativa na Educação do Campo ao se unir com o projeto de campo e de escola (Pedagogia do Movimento), num esforço de se orientar “por um projeto de sociedade e de ser humano, e se sustenta pela presença de pessoas com saberes próprios do ofício de educar, pela cooperação sincera entre todas as pessoas que

⁴⁰ Idem.

ali estão para aprender e ensinar” (CALDART, 2003, p. 58). Sobre a Agroecologia nos processos de resistência camponesa, temos o relato a seguir:

Então, a agroecologia ela tem um papel nessa resistência camponesa, sobretudo nesse sentido, porque a agroecologia ela vai contribuir. Há uma maior clareza da necessidade de contraposição, de disputa e enfrentamento ao agronegócio para a além da luta pela terra. Há um modo de uso e de ocupação de vida que fato ganha relevância. Então nesse sentido penso que a grande contribuição da agroecologia na resistência camponesa, penso que por um lado ela é uma possibilidade concreta de assegurar as condições de reprodução do campesinato, porque é a possibilidade do campesinato ter uma alternativa de produção de alimentos que se contrapõe ao modo de produção capitalista, mas ao mesmo tempo se coloca uma série de desafios porque há muito a se construir do ponto de vista tecnológico de produção, desenvolvimento mesmo das bases técnicas de produzir e há também um desafio de mudança cultural, do ponto de vista cultural. Porque se por um lado nós vamos encontrar, na própria agricultura tradicional, as raízes da agroecologia, no entanto, na atualidade, sobretudo cumprindo esse papel de se contrapor a agricultura capitalista, a agroecologia precisa ser ressignificada (PAULO ROBERTO DE SOUSA SILVA, ENTREVISTA, 23/11/2022).

Entendemos que a Educação do Campo e a Agroecologia em suas diversas articulações se afirmam enquanto elementos importantes que vem constituindo um novo campesinato no Ceará (Figura 50).

Figura 50 – A Educação do Campo e a Agroecologia como elementos constituintes do novo campesinato.



Elaborado por Adeliene Vieira de Oliveira (2023).

Essa nova ressignificação envolve refletir sobre o sentido do campo, do ser camponês. O que significa viver no campo, ter um pomar, um roçado, uma criação de animais, por exemplo. Repensar as relações entre os sujeitos; entre os sujeitos e a natureza. Entendemos

que essas reflexões possuem, como um ponto de partida importante, a escola do campo percebida enquanto “um fator de consolidação e fortalecimento da vida e do território camponês (OLIVEIRA, 2018, p. 126). Nesse sentido, no tópico que segue, tecemos um debate sobre a Escola do Campo Florestan Fernandes e o campo experimental da agricultura camponesa.

4.3 A Escola Florestan Fernandes e o campo experimental da agricultura camponesa

A Escola do Campo Florestan Fernandes (Figura 51) é parte constitutiva da continuidade da luta camponesa por acesso à terra e educação no Assentamento Santana. Para Fernandes, Fernandes e Sales (2017, p. 107-108), “a Escola Florestan Fernandes nasce da luta solidificada dos camponeses (as) em conjunto com o MST trazendo em seu bojo a construção de um Projeto Político Pedagógico que busca articular a diversa dimensão do sujeito social”.

Figura 51 – Fachada da Escola do Campo Florestan Fernandes, Assentamento Santana, 2021



Fonte: Adeliâne Oliveira (2021).

A escola, com funcionamento datado de 18 de agosto de 2010, atua de forma conjunta com o Ensino Fundamental da Escola São Francisco. A Escola Florestan Fernandes é um marco na história do Assentamento por implementar uma nova pedagogia e criar uma nova perspectiva de campo e de camponês. Conforme indicado no seu PPP (CEARÁ, 2019, p. 9), a escola busca contribuir “com a formação de educando/as críticos, participativos, autônomos, sujeitos da história, com consciência de gênero e de classe e comprometidos com a construção de outro modelo agrícola e agrário para o campo brasileiro e com a transformação social”.

A escolha do nome da escola seguiu a lógica das demais escolas de Ensino Médio do campo, no Ceará: homenageia referências que defenderam a educação no Brasil e no mundo. Por isso, é uma homenagem “ao grande Professor e Sociólogo Florestan Fernandes, pelo seu exemplo revolucionário, militante e por ter sido um grande defensor da educação pública, do ensino gratuito, da educação do campo, da reforma agrária, sobretudo, defensor da classe camponesa e operária (CEARÁ, 2019, p. 27). A escola apresenta uma formação com base na agroecologia como ciência, como movimento e como prática social, conforme o depoimento do Gestor da escola:

Com a experiência que os filhos estão na escola e dentro do processo pedagógico da escola, além dos conteúdos de ensino ela vai trabalhando também esse conteúdo mais materializada. Porque uma das preocupações nossa é materializar ao máximo que a gente puder os conteúdos. Dar sentido. Como é que os conteúdos podem dar sentido, podem contribuir, pode fortalecer com as práticas de agroecologia de quem já vem cultivando, bem como tentar sensibilizar quem a qual venha trabalhar com práticas tradicionais, a transformar sua prática para a agroecologia (EUNES ARAÚJO SANTOS –GESTOR DA ESCOLA FLORESTAM FERNANDES, ENTREVISTA, 6 DE OUTUBRO DE 2021).

O currículo das escolas do campo compõe-se a partir da necessidade camponesa de refletir e colocar em práticas formas de favorecer e afirmar a identidade do/no campo. Buscamos apresentar as tensões e contradições presentes na dinâmica da escola, bem como as práticas que nos apresentam a Agroecologia enquanto matriz formativa da Educação do campo. A escola do campo, enquanto trincheira de lutas, possui um papel fundamental na resistência do campesinato no/do território e isto está posto no relato a seguir:

A grande questão que está é essa, assim: como é que a gente compreende o processo de resistência do campesinato e que papel a escola cumpre. Então existimos e resistimos. Apesar de tudo continua existindo e resistindo e qual o papel da escola nisso. Eu penso que ela tem um papel muito importante sob diversos aspectos. Em primeiro lugar, pensando na função mais específica da escola, com o conhecimento, essas escolas, elas acabam criando a possibilidade de você não precisar sair para estudar, começa daí. Porque há um grande dilema, um grande desafio da sucessão geracional do campo porque você tem uma juventude, cada vez com uma relação menor com as atividades tradicionais, embora seja a atividade principal. Que queira ou não, quando você vai no miudinho de cada um, está todo mundo envolvido na atividade agrícola, gostando ou não gostando. Mas essa relação, no campo tem sido cada vez mais frágil e a escola ou a falta dela acaba também contribuindo com isso. Claro que não se refere à escola, o plano de fundo são as relações objetivas de reprodução da vida. Então você tem um avanço do trabalho na forma capitalista e sobretudo nesse momento nas suas formas precarizadas, avançando fortemente no campo nas últimas décadas, quer seja expulsando essas populações, quer seja subordinando a vida, a existência, as relações de trabalho e vida mediadas pelo mercado capitalista. Essa é a grande questão, mas esse meio, nesse campo, há a necessidade de ir para a escola e a histórica negação, a ausência da escola no campo acaba sendo um problema que motiva ao êxodo. Então a gente poderia já identificar, já de antemão que ter a escola no campo, a escola de Ensino Médio, por si, já

contribui nessa direção. (PAULO ROBERTO DE SOUSA SILVA - ENTREVISTA, 23/11/2022)

O diálogo com os professores da escola foi importante para compreender as relações que perpassam o trabalho com base nos princípios agroecológico. Para manter a juventude por mais tempo no campo com uma formação básica e técnica de qualidade. A Professora de Geografia da escola nos informa:

Com relação à agroecologia, compreendendo a agroecologia não como uma disciplina, mas como uma matriz formativa para todos os camponeses do assentamento e compreendendo que a agroecologia ela perpassa todas as disciplinas. Ela tem uma dimensão geográfica, histórica, matemática, tem uma dimensão ética, política. Então compreendendo que ela perpassa todas as dimensões e todas as disciplinas e ela se efetiva na prática. Então é um desafio ao mesmo tempo é muito prazeroso porque a gente tem esse compromisso de massificar as escolas. E a gente sabe que as escolas é um campo fértil para isso. Porque tem filho de camponês, tem filho de indígena e é um campo super importante tanto de troca de conhecimento como de aprendizado. Então eu sou a professora de Geografia e eu tenho trazido muito as questões das dimensões da Agroecologia na disciplina de Geografia com o cuidado e um zelo de pesquisar sobre as experiências agroecológica do nossos territórios, das outras comunidades tradicionais, dos outros territórios tanto indígenas como dos outros assentamentos. Considerando as dimensões e o perfil dos estudantes das nossas escolas. Porque não é só do MST, nem de assentamento, então a gente tem esse cuidado de conhecer (IVANETE FERREIRA FERNANDES, PROFESSORA DE GEOGRAFIA DA ESCOLA FLORESTAN FERNANDES - ENTREVISTA, 12/12/2022)⁴¹.

Com foco na Agroecologia, a Educação do Campo coloca em evidência dois projetos de campo: o campo do agronegócio e o campo da agricultura camponesa. Nesse sentido, entendemos que a proposta curricular das escolas do campo afirma a agricultura camponesa ao propor o estudo das práticas e relações produtivas/sociais que afirmem tal projeto de campo. Ao analisar o PPP da Escola do Campo Florestan Fernandes (CEARÁ, 2019), a primeira menção ao termo agroecologia se dá no item “3.1 – Campo e Desenvolvimento numa Perspectiva da Matriz da Agroecologia”. Neste item, há a reflexão sobre os projetos de campo em confronto e a afirmação de que lado a Educação do Campo está: o projeto da agricultura camponesa.

Conforme Carvalho e Costa (2012, p. 29), a agricultura camponesa incorpora um diferencial “a perspectiva maior de fortalecimento dos camponeses pela afirmação de seu modo de produzir e de viver, sem com isso negar uma modernidade que se quer camponesa”. No documento, percebemos a crítica ao agronegócio e à lógica do capital. Destacamos que

⁴¹ Entrevista realizada no dia 12 de dezembro de 2022, na Escola do Campo Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa – CE.

esse documento foi construído coletivamente e que há perspectivas para pensar os jovens camponeses e sua relação com o campo.

A forma de trabalho dos camponeses não bate com a lógica do capital. Esse projeto chamado agronegócio tem como plano geral produzir para exportação sem preservar o meio ambiente, priorizando a lucratividade. *Enxergamos aqui que “os jovens” do assentamento estão no campo não como uma penalidade mais por uma escolha. O campo nas últimas décadas mostrou para a sociedade brasileira que está vivo e que não é só um espaço de produção de matéria-prima mais também de conhecimento e sociabilidade (CEARÁ, 2019, p. 30, grifo nosso).*

A escolha da juventude em permanecer no campo muito tem a ver com o papel dos Movimentos socioterritoriais e das escolas do campo em construir propostas e perspectivas de vida e produção no campo. Principalmente como base no desenvolvimento sustentável que possui como carro chefe a agroecologia.

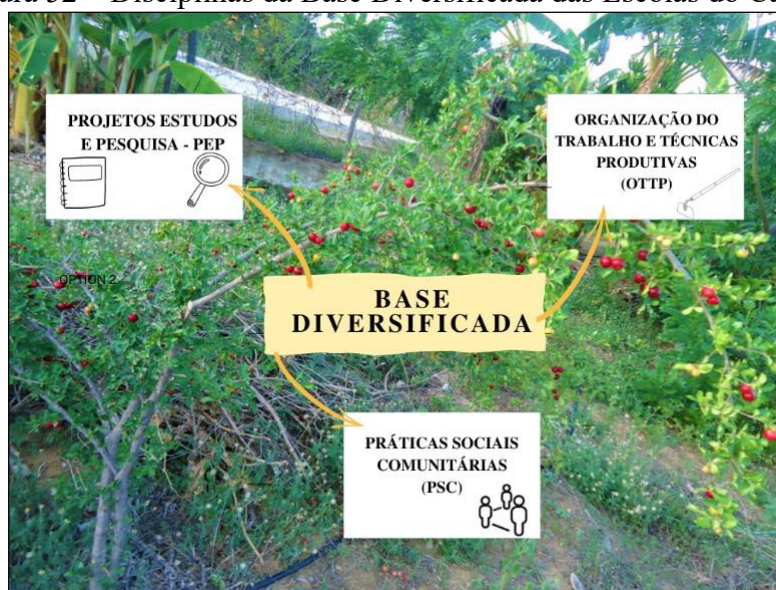
[...] acreditamos que é possível o campo se desenvolver sustentavelmente. Portanto consideramos que a agroecologia tem um papel fundamental, por que aponta para um caminho concreto para produção de uma tecnologia ecológica adequada ao meio ambiente. A agroecologia não só oferece produtos mais saudáveis e de qualidade nutricional, mas também não polui o meio ambiente, preservando os recursos naturais e sendo claramente mais sustentável do que os sistemas convencionais (CEARÁ, 2019, p.30).

É perceptível, no PPP, a abordagem e a valorização da agroecologia na dinâmica do exercício prático na escola e na repercussão dessas práticas pelas famílias nos territórios. No Assentamento Santana, a consciência das práticas está sendo construída através do estudo. O conhecimento sobre o que seria Agroecologia e práticas agroecológicas, concomitante à construção do PPP da escola em conjunto com as demais escolas do campo, despertou a consciência dos camponeses de que já faziam o uso prático da agroecologia na rotina cotidiana, conforme o relato a seguir.

Mas quando a gente de fato, começou a estudar a agroecologia, começou a construção do projeto político pedagógico colocar a agroecologia como uma matriz formadora, quando a gente começou levar isso para materializar essa matriz na prática, a gente percebeu que muitas práticas que a gente vinha fazendo eram agroecológicas e outras eram contraditórias à prática da agroecologia. As queimadas, as derrubadas de árvores, produção de lixo excessivo. A questão do lixo, a gente tem uma prática agroecológica (EUDES ARAÚJO SANTOS - ENTREVISTA, 2021)

Nas escolas do campo, além das disciplinas da base comum, tem-se a base diversificada com as disciplinas: PEP, OTTP e PSC, (Figura 52).

Figura 52 – Disciplinas da Base Diversificada das Escolas do Campo



Fonte: Elaborado por Adeliâne Oliveira, 2022.

A partir da base diversificada e em articulação com as demais disciplinas, o projeto camponês vai sendo trabalhado junto aos educandos, educandas e todos os sujeitos camponeses envolvidos no processo educativo do MST. Conforme observaram Sales e Sousa (2016, p. 131-132):

Os três componentes da base diversificada representam o desafio e a estratégia da educação do campo em construir um conhecimento prático dialogado com a realidade dos assentamentos e dos(as) educandos(as), para que possam gerar formas de enfrentamento ao agronegócio, ao colocar como grande norte a agricultura familiar camponesa e a agroecologia. É por meio dessa base que os(as) educandos(as) poderão intervir na realidade e gerar as transformações necessárias para a continuidade da vida no campo.

Na disciplina de PEP, os educandos são motivados a se apropriarem da realidade e de suas relações e compreenderem a perspectiva técnica da pesquisa, uma vez que a pesquisa é um princípio educativo e deve estar presente no trabalho de todas as áreas de estudo no contexto da Educação do Campo. Além disso, a disciplina de PSC proporciona a integração da escola com demais dimensões da vida camponesa. Esse componente curricular:

[...] está 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” (CEARÁ, 2019, p. 64).

O currículo é um território em disputa (ARROYO, 2011). Nesse sentido, entendemos o currículo da escola do campo, a partir de sua base diversificada e com a

Agroecologia enquanto matriz formadora, como possibilidade concreta de construção de territórios de esperança. As escolas do campo se dinamizam a partir de estratégias pedagógicas que reforçam a resistência no e do território e o projeto da Reforma Agrária Popular, afirmando a “Pedagogia do Movimento como referência política e pedagógica da Educação do Campo (CALDART, 2012, p. 552)”.

A escola do campo contribui para a formação humana e política de uma juventude que se identifique com o campo, portanto, voltada para a construção do “ser camponês”. De certo, “as juventudes ganham importante papel nessa elaboração educativa, pois são chamadas a serem os(as) atores/atrizes dessas transformações” (SALES; SOUSA, 2016, p. 132). Conforme o relato a seguir:

[...] a escola que aí está, é uma escola com os limites postos, mas é uma escola que tem um projeto pedagógico voltado para o campo, para a vida do campo e que afirma. Porque aí tem, além das condições materiais, tem também a própria subjetividade que é construída entorno do ser camponês. Penso que as escolas, de um lado elas criam essa possibilidade de não precisar sair do campo para estudar, a permanência da juventude no campo. E essa permanência da juventude no campo é importante, porque se ele fica, acaba se envolvendo nas atividades. Se ele sai, de fato não tem como. Então, tem isso. Penso que ela [a escola do campo] contribui do ponto de vista da subjetividade, da educação mesmo, do fortalecimento ou de uma percepção afirmativa da sua identidade camponesa. Tudo o que tem na escola, o vínculo, a positividade com que o campo se coloca, relações práticas com o trabalho camponês, com suas questões.

Além das questões postas no relato, sobre a permanência e envolvimento dos diversos sujeitos sociais nos processos educativos, percebemos que a escola do campo com sua proposta educativa fortalece a luta camponesa. Sobretudo, porque “[...] tem um elemento que faz toda a diferença, *é nós estarmos falando de uma escola vinculada ao movimento social* e pra mim essa é a grande questão da Educação do campo” (PAULO ROBERTO DE SOUSA SILVA – ENTREVISTA 23/11/2022, grifo nosso). Para Guhur (2010, p. 90), “o Movimento Social constitui-se em sujeito pedagógico na medida em que a coletividade em movimento é educativa e atua intencionalmente no processo de formação das pessoas que a compõem”. O MST, nesse sentido, faz a contra hegemonia a partir das escolas do campo. Ademais, sua atuação e acompanhamento afirmam a necessidade desse vínculo com a escola e vice e versa. Desse modo:

Eu não consigo ver possibilidade de educação do campo onde não tenha um vínculo com o movimento social nessa construção. Então o vínculo das escolas com o MST ele acaba somando nesse papel de resistência, porque, por um lado acaba aliando a formação escola à formação política (PAULO ROBERTO DE SOUSA SILVA – ENTREVISTA 23/11/2022).

Na continuidade da formação contra hegemônica da Educação do Campo, uma outra disciplina que se destaca e compõe a Base Diversificada é a disciplina de OTTP que concretiza o trabalho como princípio educativo nas escolas do campo. Esta, articulada ao tempo educativo “Trabalho”, está diretamente atrelada à estratégia pedagógica denominada de Campo experimental da Agricultura camponesa.

O trabalho como princípio educativo deverá, também, estar presente em todos os componentes curriculares, porém, aqui temos uma 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 necessária uma integração com o Setor de Produção do Assentamento, bem como a articulação com outras instituições de pesquisa e desenvolvimento tecnológico (CEARÁ, 2019, p. 64).

O Campo Experimental das escolas do campo corresponde a uma área de cerca de 10 hectares que circunda cada uma das escolas do campo. Na perspectiva de Damasceno (2015, p. 84-85), “o campo experimental é mais do que uma área específica de um espaço físico, torna-se uma estratégia de um conjunto de ações de fortalecimento da agricultura popular camponesa e da reforma agrária, a partir da escola”. Nela, são desenvolvidos, estudados e praticados experimentos agroecológicos que contribuem para a vida no/do campo.

Do ponto de vista da organização pedagógica, a disciplina de OTTP potencializa o campo experimental, mas não se limita a ele, conforme o relato a seguir:

Ainda pegando o campo experimental, uma outra discussão que a gente sempre fez, era se o campo experimental (isso muito mais quando a gente discute a organização do trabalho pedagógico na escola) se a OTTP - Organização do Trabalho e Técnicas Produtivas, se o trabalho produtivo se reduziam ao campo experimental, os trabalhos agrícolas. E tem uma discussão que também está nesse mesmo nível de apropriação de que não. Há um predomínio do trabalho agrícola, mas é necessário que a escola desenvolva e organize diferentes experiências de unidades produtivas (PAULO ROBERTO DE SOUSA SILVA – ENTREVISTA 23/11/2022).

Na escola Florestan Fernandes, o campo experimental da agricultura camponesa recebeu o nome Dom Fragoso, em reconhecimento à importância da atuação desse religioso na luta pela terra na região do Inhamuns (Figura 53).

Figura 53 – Placa na entrada do Campo Experimental Dom Fragoso – Escola Florestan Fernandes, Assentamento Santana (2022)



Fonte: Adeliâne Vieira de Oliveira, 2022.

Ao entrar no campo experimental, nos deparamos com a horta escolar (Figura 54). Esta é uma proposta e estratégia educativa que os educandos reproduzem em seus quintais e na qual suas famílias constroem as resistências cotidianas. É um tipo de produção mais comum ao visitar os quintais produtivos no Assentamento, devido a importância de se preservar, fazer a comida fresca e ter uma alimentação saudável.

Figura 54 – Horta escolar no campo experimental da Agricultura camponesa, Escola do Campo Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa - CE, 2021



Fonte: Adeliâne Vieira Oliveira (2021).

O campo experimental que se institui como um espaço de aprendizagem da escola é fundamental para a agricultura camponesa que tem como base a agroecologia. Da escola, os

campos experimentais são trabalhados de forma articulada e interdisciplinar nas dimensões do trabalho, da pesquisa e das práticas sociais, bem como os princípios da formação com base na agroecologia. No contexto da Escola Florestan Fernandes:

[...] a gente tem trabalhado muito nessa dimensão da agroecologia. Como também trazendo a importância da agroecologia para a nossa soberania, para defesa das sementes, para defesa do campesinato, para a própria a massificação da agroecologia, a importância da segurança alimentar para a gente ter uma vida mais saudável, uma alimentação de qualidade. E como também, a gente tem trabalhado muito a importância da gente manter vivo algumas práticas dos nossos antepassados. A troca de produtos ao invés de vendas. Na medida que eu tenho muita produção de uma determinada fruta no meu quintal eu posso trocar ou posso doar que é uma prática dos nossos avós, então a gente tem perpetuado isso também (IVANETE FERREIRA FERNANDES – ENTREVISTA 12/12/2022).

O Campo experimental, desde o princípio das discussões para a sua criação nas escolas do campo, foi pensado como um espaço educativo e formativo para a juventude camponesa. “É o lugar onde se encontram os conhecimentos científicos, os saberes populares, a prática agroecológica e a produção da agricultura familiar. É um dos recursos pensados para a retomada do orgulho do trabalho na terra, um reencontro com a função social da mesma” (SALES; SOUSA, 2016, p. 132). Do mesmo modo, conforme Damasceno (2015, p. 85):

A ideia do campo experimental é transformar o mesmo em um espaço educativo, procurando despertar e vivenciar com os educandos e educandas o amor à terra, o ser curioso que motiva a pesquisa e a descoberta, a apreensão dos conhecimentos existentes das técnicas agrícolas, agroecológicas, valorizando as experiências produtivas existentes, visando a socialização prática dos conhecimentos apreendidos com as famílias dos estudantes das comunidades da região.

Corroborando com essa perspectiva, Silva (2017, p. 104) chama a atenção para o fato de que essa estratégia pedagógica, quais sejam os campos experimentais, “[...] não se restringe à área de terra citada [cinco ou dez hectares doados pela comunidade para sua construção], mas pretende compreender todas as iniciativas de articulação do trabalho com a educação”.

Nesse aspecto, “ao se reportar ao campo experimental, Paulo Roberto de Sousa Silva, revelou a estratégia de pensar para além do seu espaço físico, limitado territorialmente pela experimentação:

Inclusive tem uma discussão que ela vem desde a origem da discussão do campo experimental, que é claro, tudo isso que a gente está conversando, você vai encontrar diferentes percepções entre os vários sujeitos que estão envolvidos nessa construção, no chão da escola, quem está no movimento pensando isso, na secretaria de educação, então várias percepções refletem isso nos vários níveis de apropriação e de acúmulo. Mas desde o início, por exemplo, do campo experimental, há um desafio de se compreender por exemplo que o campo experimental, e no início quando nós fizemos as primeiras discussões, tem algumas coisas escritas que trás

desse modo, o campo experimental da agricultura camponesa e da reforma agrária popular que era essa ideia de pensar que a escola precisa ser um espaço de vivência e ter estratégias de interação entre a escola e o assentamento. Então do ponto de vista da produção o campo experimental seria isso. Houve e há ainda um grande esforço, mas tem dificuldades, de envolver a produção. Quando nós fomos conceber, conseguimos trazer o setor de produção junto. De pensar que esse tinha que ser um espaço da educação e da produção. Porque esse deveria ser um espaço que conseguisse se articular com a dinâmica produtiva do assentamento. Idealmente seria um espaço em que nós teríamos agricultores aqui dentro, trocando com os estudantes e que não se encerraria numa área. Então a gente discutia: tem que ter a área ou não tem que ter? Porque poderia se pensar que o campo experimental não é aqui, é no roçado, é lá na vazante, é no curral, nos vários espaços onde se desenvolve uma atividade produtiva e penso que um desafio é esse: de pensar como é que o campo experimental, ele não se restringe a um laboratório de ciências agrárias da escola. Mas o campo experimental como uma estratégia pedagógica que articula as práticas e o estudo entorno do trabalho agrícola, da produção agrícola de base agroecológica e com essa potencialidade de relacionar teoria e prática. Essa era uma pegada (ENTREVISTA, 23/11/2022)

O campo experimental foi pensado como uma possibilidade de articulação teórico-prática que tem como laboratório de atuação todos os espaços de produção agrícola, agropecuária de base agroecológica dos assentamentos de Reforma Agrária e comunidades camponesas. É algo latente no cotidiano das famílias e corresponde à concepção e a própria relação com a natureza. mesmo.

Sobre a relação do trabalho com o conhecimento científico, os campos experimentais são um campo de possibilidades de mão dupla. Por um lado, têm uma potencialidade didática, dando sentido concreto aos conteúdos que, em geral, são abordados abstratamente, sem mediação com a realidade, resultando em uma aprendizagem restrita, fragmentada e descontextualizada. Por outro lado, possibilitam a apropriação de conhecimentos implícitos nos processos produtivos, que não são passíveis de aprendizagem apenas na relação empírica com o trabalho (SILVA, 2017, p. 104).

O campo experimental apresenta a articulação teórica e empírica sobre a vida no/do campo. “[...] o campo experimental não é aqui [na escola], é no roçado, é lá na vazante, é no curral, nos vários espaços onde se desenvolve uma atividade produtiva [...]” (PAULO ROBERTO DE SOUSA SILVA - ENTREVISTA, 23/11/2022). No relato que segue, encontramos a continuação da reflexão a respeito dessa estratégia pedagógica:

Nesse sentido, a gente pensa que o campo experimental tem essa potencialidade do trabalho agrícola, mas o trabalho vai para além disso. Então esta é uma outra dimensão que perpassa o campo experimental e que provoca, que há uma tendência a reduzir o trabalho ao trabalho agrícola e o campo experimental ao que acontece ali. É esse diálogo do trabalho com as diversas áreas do conhecimento e particularmente o campo experimental. Como é que ali é um espaço, e a organização do trabalho pedagógico é uma estratégia que mobiliza a escola integrando as várias áreas. Nesse sentido tem um caráter interdisciplinar, as várias áreas entorno, tendo um trabalho do campo experimental. Um trabalho de base agroecológica como principal articulador dos processos educativos e interdisciplinares. Então é um

pouco essas coisas que estão aí no desafio das escolas do campo (PAULO ROBERTO DE SOUSA SILVA - ENTREVISTA, 23/11/2022).

Práticas como desenvolver o cuidado com o manejo e a cobertura do solo (Figura 55) são fundamentais para garantir a unidade de produção. Ao se produzir culturas como a mandioca, por exemplo, além da produção em si, produzem-se, sobretudo, conhecimentos e desenvolvem abordagens interdisciplinares na escola. Assim, a produção da mandioca carrega “[...] conhecimento sobre o cultivo da mandioca; conhecimentos sobre a organização coletiva para o cultivo da mandioca; e conhecimentos científicos da Química, da Biologia, da Física, da Matemática, da Geografia, da História implícitos no cultivo da mandioca (SILVA, 2017, p. 104). Ou seja, é necessário haver uma articulação que una todos os sujeitos no processo educativo.

Figura 55 – Cobertura do solo para contenção da umidade do solo, Escola do Campo Floresta Fernandes, 2021



Fonte: Adeliane Vieira de Oliveira, 2021.

Silva (2017) agrupou as principais práticas agroecológicas dos campos experimentais em quatro agrupamentos para as principais práticas produtivas e tecnologias trabalhadas: solo e água; cultivo agroecológico e alimentação humana; alimentação e cultivo de pequenos animais; e embelezamento e educação ambiental. Na Figura 56, encontra-se a sistematização desses agrupamentos, trazendo as experiências do campo experimental Dom Frágoso da Escola Florestan Fernandes.

Figura 56 – Agrupamento das práticas produtivas e tecnologias dos campos experimentais com empiria no Campo Experimental Dom Fragoso - Escola Florestan Fernandes, Assentamento Santana, 2022.



Fonte: Elaborado por Adeliane Vieira de Oliveira com base em Silva (2017). Fonte das imagens: Adeliane Vieira de Oliveira (2021/2022).

A partir dos agrupamentos apresentados por Silva (2017), percebemos o caráter interdisciplinar dos Campos experimentais. No exemplo do Campo Experimental Dom Fragoso, percebemos a abundância de práticas e possibilidades como a cobertura do solo, a criação de animais de pequeno porte, o cultivo de sementes crioulas, mandala, viveiros, plantas frutíferas, dentre outras, as unidades produtivas e estratégias pedagógicas. Diante dos avanços, ainda há desafios, conforme informado a seguir:

A gente precisa avançar muito e eu acho que a gente precisa trabalhar com muito estudo, ter muita prática. Mas hoje se trabalha muito com o campo, essa ideia de se libertar de queimadas, eles organizam uma área, arranca o toco e aquela área eles adubam, aquela área produz milho, produz sorvo, produz feijão e ali os animais colocam dentro, a gente utiliza a área como suporte forrageiro para os animais, eles vão adubando. E também usa muito a tração de animal pra evitar essa questão da erosão da terra. Então essa prática colaborou muito com a redução de queimadas e derrubada de árvores. Ela é bem favorável a essa prática aí do campo, porque o agricultor fica fixo, ele não fica mudando. O grande problema das queimadas, dos roçado a toco, porque o roçado a toco, de um ano para o outro o agricultor vai ter muita dificuldade de capinar, porque no primeiro ano como foi queimado o roçado, saiu pouco mato, mas nos anos seguintes a tendência é muito mato aí ele vai ter muito mais dificuldade de capinar, aí vai sempre quer mudar outra área pra trabalhar. *E isso aí é o grande mal do século. É a grande contradição, é a grande prática anti agroecológica, as queimadas* (EUDES ARAÚJO SANTOS, ENTREVISTA, 2021, grifo nosso)

Fazendo o contraponto aos desafios, no Campo experimental Dom Fragoso existem experiências com práticas agroecológicas que são apreendidas pelos educandos e levadas para o contexto de suas unidades de produção. Soma-se à experiência da horta escolar a mandala (Figura 57) que “é um sistema de produção agrícola, no qual as plantas são cultivadas em círculos concêntricos a uma fonte de água” (BATISTA, 2014, p. 57). É, portanto, um *locus* de aprendizado e articulação de saberes agroecológicos.

Figura 57 – Mandala na Escola Florestan Fernandes, Assentamento Santana, 2021



Fonte: Oliveira (2021).

No processo de disseminação agroecológica, o MST, a nível de Brasil, lançou, no ano de 2020, o Plano Nacional “Plantar Árvores, Produzir Alimentos Saudáveis”. De acordo com a manchete publicada na página do MST, do dia 7 de fevereiro de 2020, “o Plano tem como objetivo realizar a recuperação de áreas degradadas por meio da implementação de agroflorestas e quintais produtivos”⁴². Conforme indicou Maria de Jesus dos Santos Gomes (ENTREVISTA, 25/11/2022) “As escolas tem cumprido um papel muito importante e a Nazaré Flor é a maior produtora de mudas no Ceará”. Destacamos, também, a contribuição da Escola Florestan, com a produção e distribuição de mudas (Figura 58).

Figura 58 – Produção de mudas na EEM Florestan Fernandes, Assentamento Santana, 2021



Fonte: Oliveira (2021).

Hortas didáticas, mandalas e produção de mudas promovem a difusão de práticas agroecológicas nas comunidades nas quais as escolas estão inseridas. É uma ação do Movimento em âmbito nacional nos territórios camponeses e que, no Ceará, tem ampla atuação das escolas do campo. A iniciativa parte da necessidade de cultivar plantas nativas e, no caso do Semiárido, que sejam resistentes à falta de água.

Diante da problemática da escassez hídrica, a Escola Florestan Fernandes possui a experiência do reaproveitamento d'água, através da experiência do bioágua (Figura 59) para o uso das águas cinzas das escolas.

⁴² Disponível em: <https://mst.org.br/2020/02/07/100-milhoes-de-arvores-conheca-o-plano-nacional-de-plantio-do-mst/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

Figura 59- Experiência do bioágua na Escola Florestan Fernandes, Assentamento Santana, 2022



Fonte: Oliveira, 2021.

Conforme Rapozo (2022, p. 188), as águas utilizadas no chuveiro, lavatórios e pias “representam parte significativa do consumo de água de uma casa, sendo essa água desperdiçada quando não aproveitada para o reuso através de técnicas e tecnologias sociais que possibilitam a filtragem através do sistema de reuso de águas cinza”. Nesse sentido:

[...] alguns educandos já implementaram a experiência do bioágua e dos quintais produtivos, defensivos naturais feitos da folha do ninho, feito da folha do angico, feito do esterco bovino pra defender das pragas, do gafanhoto, da formiga, da borboleta” (EUDES ARAÚJO SANTOS – ENTREVISTA, 06/10/2021).

São experiências que partem da experiência camponesa da escola e do Movimento. Nos quintais produtivos, a diversidade de culturas e a criação de pequenos animais se tornaram mais uma estratégia para se ter um pouco de cada coisa na hora da precisão. Sobre a relação das práticas agroecológicas desenvolvidas na escola do Campo Escola Florestan Fernandes e a relação com a comunidade, o educador e gestor da escola explica:

E aí as famílias, a gente tem percebido que a gente tem fortalecido através do campo experimental, através dos canteiros agroecológicos plantados na escola. Por que agroecológico? Porque a gente tem todo um ciclo, a gente usa adubo orgânico, cobertura morta, temos o esterco dos animais. A gente tem esse processo de adubo, o banco de produção de adubo alternativo. A gente tem a experiência do minhocário, que ele produz humus, então muitos estudantes levam humus para as suas plantações, como também eles conhecem a experiência de como trabalhar com minhocário, de como produzir adubo de qualidade. Tem a questão também, a gente faz um processo que chama banco de adubo. A gente coloca o esterco verde e ali os estudantes, durante um período eles vão tralhando com o processo, aguando. Então essas práticas ali, eles também já levam para as suas comunidades (EUDES ARAÚJO SANTOS – GESTOR DA ESCOLA FLORESTAN FERNANDES, ENTREVISTA, 6 DE OUTUBRO DE 2021).

A escola possui um outro espaço de aprendizagens que é a imburana do Saber. Trata-se de uma sala de aula a céu aberto, onde os educandos, além de relaxarem ao modificar

o ambiente de estudo, mantêm as discussões teórico-práticas sobre os conteúdos no contexto das disciplinas. A visita à escola Florestan Fernandes, em dois momentos distintos, possibilitou a visualização da árvore em duas perspectivas. Na primeira visita, no dia 06 de outubro de 2021, a imburana se encontrava com poucas folhas e com sombra escassa, bem como a vegetação circundante estava com a aparência seca, por ser aquele o período do verão (Figura 60). Já na segunda visita, em 12 de dezembro de 2022, a imburana estava frondosa, com muitas folhas, sombra e a vegetação circunvizinha estava verde e exuberante (Figura 61). A imburana, no sertão, é um símbolo incontestável da resiliência camponesa em meio às condições climáticas do semiárido.

Figura 60 – Imburana do Saber na Escola Florestan Fernandes (06/10/2021)



Fonte: Adeliene Vieira de Oliveira, 2021.

Figura 61 – Imburana do Saber na Escola Florestan Fernandes (13/12/2022)



Fonte: Adeliene Vieira de Oliveira, 2022.

As unidades produtivas e formativas vão extrapolando os limites territoriais da escola e dos campos experimentais da agricultura camponesa. Desse modo, não é possível limitar as experiências da agricultura camponesa nesses territórios. Isso, por certo, negaria a dinâmica dialógica da Educação do campo e, conseqüentemente, dos saberes camponeses ancestrais ou contemporâneos que se baseiam em outras possibilidades de relacionar-se com os diversos sujeitos no manejo com os bens naturais. Nesse sentido, entendemos o papel da formação da juventude camponesa com base na Pedagogia do Movimento e na Agroecologia enquanto matriz formativa da Educação do Campo. No próximo tópico, apresentamos a Agroecologia e a Escola Florestan Fernandes, a partir do diálogo com a juventude camponesa.

4.4 A Agroecologia e a Escola Florestan Fernandes: diálogos com a juventude camponesa

A compreensão de que o Campo experimental da escola extrapolou o espaço de aprendizagem escolar e avançou sobre os roçados, quintais e espaços de criação dos assentamentos de Reforma Agrária e das comunidades, é uma chave para entendermos a dinâmica da Educação do Campo no Ceará, pautados na pedagogia do Movimento.

A pedagogia do Movimento reafirma, para o nosso tempo, a radicalidade da concepção de educação, pensando-a como um processo de formação humana que acontece no movimento da práxis: o ser humano se forma transformando-se ao transformar o mundo (CALDART, 2012, p. 346).

Nessa direção, afirmamos, mais uma vez, a necessidade de ação em redes de solidariedade envolvendo os sujeitos de direito dessa proposta educativa e da sua prática efetiva nos territórios. Nesse sentido, este tópico apresenta a escola do campo e a Agroecologia como projetos de desenvolvimento do território, a partir da juventude camponesa da Escola Florestan Fernandes.

O MST enquanto sujeito pedagógico propõe ações educativas que fortaleçam as bases da organicidade do movimento e sua continuidade. Nesse aspecto, estamos diante de uma juventude camponesa que, na luta por educação de qualidade, conquistou escolas em áreas de reforma agrária que hoje formam novos jovens e ou coletivos de jovens atuantes/militantes nos movimentos socioterritoriais. O processo de formação de professores, pesquisadores e técnicos agrícolas e agropecuários que passam pelas escolas do campo vai territorializando a proposta educativa na rede de escolas presentes no campo cearense.

Nas escolas do campo, os educandos se organizam em Núcleos de Base. Estes, “tem como objetivo mobilizar o desenvolvimento educativo, cultural e organizativo dos educandos/as no envolvimento da escola com a comunidade (CEARÁ, 2019, p. 48). Conforme indicado por Sales e Sousa (2016, p. 133):

A organização da juventude na escola é fundamental para que os(as) discentes se reconheçam como sujeitos de direitos, de transformação e intervenção, não podendo ser essa inserção tratada apenas como ensaio para uma organicidade futura, mas entendendo que é na escola que as juventudes devem também se mobilizar e articular as demandas que permeiam o cotidiano escolar.

O projeto da escola do campo é o envolvimento com a comunidade e continuidade das lutas. No contexto do Assentamento Santana, a busca pelo vínculo curricular com a realidade camponesa, nas práticas educativas, é anterior a Escola Florestan Fernandes. De acordo com Silva e Luz (2022), a Escola de Ensino Fundamental São Francisco já vinha na sua

lógica organizativa e animada pelas discussões sobre a Educação do Campo e a identidade das escolas do campo, buscando trabalhar a realidade local das famílias junto aos estudantes.

Já com a Escola de Ensino Fundamental São Francisco, primeira escola do Assentamento, junto ao seu coletivo de educadores(as), gestores(as) e comunidade escolar, fomentavam-se espaços de formação e reflexões sobre a proposta pedagógica da escola, no diálogo sobre a formação e o processo de ensino aprendizagem; e sobre as possibilidades de se desenvolver um ensino que envolvesse as diversas dimensões dos sujeitos. Ainda nem era escola Florestan Fernandes e sequer tinha-se conhecimento do uso do Inventário da Realidade como ferramenta pedagógica, mas a preocupação em estabelecer o vínculo entre o currículo escolar e a realidade camponesa já ocupava as discussões em torno do Projeto Político Pedagógico da escola São Francisco, no Assentamento Santana, em meados da década de 2000. A inspiração vinha da eminente proposição da Educação do Campo como concepção e políticas públicas, projetada nacionalmente a partir das conferências nacionais de 1998 e 2004, que afirmava a identidade da escola do campo a partir do seu vínculo com a realidade, conforme juridicamente estabelecia a resolução CNE/CEB nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (SILVA; LUZ, 2022, p. 76).

A Educação do Campo é bonita porque é forjada na luta. Com a conquista da Escola Florestan Fernandes, no ano de 2012, os anseios da afirmação do currículo escolar foram e continuam sendo construídos na parceria e articulação conjunta entre o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, o Ensino Fundamental da Escola São Francisco funciona, também, na estrutura da Escola Florestan Fernandes⁴³.

A Juventude da Escola Florestan Fernandes, organizada em coletivos, mobiliza a continuidade das lutas do Movimento, de modo que a escola é um espaço por excelência de reflexões sobre os conflitos e soluções para os problemas do Assentamento e das comunidades numa perspectiva dialética. Nesse viés, na afirmação do vínculo da escola com a vida dos diversos sujeitos, a matriz curricular das escolas do campo é regida pelo instrumento pedagógico denominado de Inventário da Realidade. Para Caldart (2016, p. 2):

O inventário é uma ferramenta para levantamento e registro organizado de aspectos materiais ou imateriais de uma determinada realidade. Levantamentos quantitativos e ou qualitativos. Pode-se fazer um inventário de bens, de valores, de produções econômicas, culturais, sociais, de recursos naturais, de pessoas, de formas de trabalho, de lutas, de hábitos e costumes, de conhecimentos, de atividades agrícolas, de indústrias, de conteúdos de ensino, de livros lidos pelos estudantes e seus educadores.

Enquanto articulador do conhecimento teórico-prático nas escolas do campo, o Inventário da Realidade se apresenta a partir da necessidade de compreensão da realidade

⁴³ No contexto do MST, há uma discussão sobre a retirada do termo Ensino Médio das Escolas do Campo e transformação para Escolas de Educação Básica do Campo, afirmando a necessidade de articulação coletiva entre os níveis da educação.

camponesa, levando em consideração, sobretudo, os desafios enfrentados pelas comunidades, para a experimentação de propostas de solução. Afinal, o saber científico deve andar junto com o saber popular e quanto mais conhecimento sobre a realidade, mais capacidade de intervenção nela. Na concepção de Pistrak (2011, p. 26):

O objetivo fundamental da escola é, portanto, estudar a realidade atual, penetrá-la, viver nela. Isso não quer dizer, certamente, que a escola não deva estudar as ruínas do passado: não, deve estudá-las, e assim será feito, mas com a compreensão de que são apenas ruínas do passado e de que seu estudo deve ser iluminado à luz da realidade atual no sentido já indicado, à luz da luta contra o passado e da transformação da vida que deve levar à sua liquidação.

Conforme Dasmaceno (2015, p. 63) “o objetivo do inventário é identificar as fontes educativas do meio, subsidiando o planejamento pedagógico no vínculo dos objetivos formativos e de ensino das áreas do conhecimento, à vida e à realidade dos educandos/as”. Assim, a escola precisa estar vinculada à realidade das comunidades e deve ser instrumento de fortalecimento da identidade Sem Terra. No planejamento das escolas do campo, busca-se unir a vida (inventário da realidade) e o conteúdo (proposta curricular) em “[...] uma forma de *diálogo de saberes* entre as famílias, entre a escola e a comunidade, entre educadores e educandos, e com a natureza, de que todos somos parte (CALDART, 2016, p. 2, grifo da autora).

A escola do campo capacita o camponês para a construção do conhecimento em favor do aperfeiçoamento das práticas desenvolvidas no campo, a fim de melhorar a qualidade de vida e a afirmação da identidade camponesa com o seu território. No contexto da proposta pedagógica das escolas do campo, há a leitura crítica da realidade social, política e econômica da sociedade do campo e da cidade.

Na Escola Florestan Fernandes, o inventário da realidade foi sendo construído coletivamente e sua operacionalização maturada no contexto formativo junto às escolas do campo em funcionamento no Estado que também buscam compreender a dinâmica dessa estratégia pedagógica. No desafio de integrar os conhecimentos interdisciplinares com a realidade dos estudantes camponeses, o Inventário da Realidade da Escola Florestan Fernandes está dividido em quatro eixos (Quadro 8): Formas participativas de gestão e organização; Fontes educativas do meio (naturais, culturais e sociais); Formas de trabalho; e Lutas sociais e contradições. Dessa maneira, é possível contemplar as dinâmicas do Assentamento e das comunidades originárias dos educandos e das educandas.

Quadro 8 - Inventário da Realidade – Escola do Campo Florestan Fernandes, Assentamento Santana

INVENTÁRIO DA REALIDADE – ESCOLA DO CAMPO FLORESTAN FERNANDES			
FORMAS PARTICIPATIVAS DE GESTÃO E ORGANIZAÇÃO	FONTES EDUCATIVAS DO MEIO (NATURAIS, CULTURAIS E SOCIAIS)	FORMAS DE TRABALHO	LUTAS SOCIAIS E CONTRADIÇÕES
<p>ORGANIZAÇÕES COMUNITÁRIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> Cooperativa de Produção Agropecuária Agua do Assentamento Santana Ltda; Associações; Grupo de jovens; <p>Organizações Sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> Movimentos Sociais; Brigada Dom Fragoso; Diversidade religiosa; <p>Organizações Escolares</p> <ul style="list-style-type: none"> Associação de Pais e Mestres; Coletivo de Educação; Núcleos de Bases; Conselho escolar; Grêmio Estudantil; Colegiado de gestão; Coletivo educadores; Coletivo de funcionários. 	<p>FONTES NATURAIS</p> <ul style="list-style-type: none"> Açudes, lagoas, rios, riachos e barragens; Serras, serrotes; Sistemas; Cacimbões; Adutora; Poços profundos; <p>Fontes Culturais</p> <ul style="list-style-type: none"> Ponto de Cultura: Banda de lata, grupo de teatro, reizado, festa da colheita e festas juninas; Casas Digitais; Casas de sementes; Museu (Comunidade de Tourão e maiores museus da região); Festas religiosas padroeiro(a): Assentamento Santana, Bargado, Tira- Teima, Agrobol, Santana dos Domingos e Barreiros; Terço dos homens; Danças indígenas (Toré); Contação de histórias e rodas de conversas; Vaquejada; <p>Fontes Sociais</p> <ul style="list-style-type: none"> Escolas do Campo; Sede da cooperativa; Lanchonete (sem funcionamento); Escola Indígena Alto da Catingueira; Posto de saúde; <p>Infraestrutura</p> <ul style="list-style-type: none"> Parque de vaquejada; Estábulo; Apiários; Currais; Galpões; Armazém de produção; Centro de abastecimento (Bodega); Casa do mel. 	<p>FORMAS DE ORGANIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> Trabalho cooperado; Mutirões; Assalariados; Dianistas; Voluntários; Troca de dias de trabalho entre famílias; <p>Sistemas Produtivos</p> <ul style="list-style-type: none"> Agricultura de sequeiro; Pecuária extensiva de animais de grande porte (bovinocultura) e médio porte (ovino caprinoocultura); Apicultura; Criação suínos e aves (com pouca expressividade); <p>Agroecologia e Semiárido</p> <ul style="list-style-type: none"> Experiências agroecológica na comunidade de Tourão e Viração; Experiências de convivência com o Semiárido (Educação do Campo); Quintais produtivos; Plantio de hortaliças comestíveis e medicinais (predominantemente para o consumo familiar); <p>Outras fontes de renda</p> <ul style="list-style-type: none"> Servidores públicos (municipais e estadual); Trabalhadores autônomos; Beneficiários de Programas Sociais (Bolsa-Família, Perca-Safra, Salário Maternidade); Beneficiários do INSS (aposentadorias). 	<p>ACESSO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> Transporte escolar precários; Remanejamento dos funcionários concursados; Descumprimentos do PCC do Município; Funcionários que trabalham na escola e os filhos estudam em outra escola; <p>Problemas Culturais</p> <ul style="list-style-type: none"> Dominação cultural (músicas, alimentação, vestimentas e linguagem); Perda de práticas culturais tradicionais: Rodas de conversas, fogueiras de (São João, Santo Antonio, São Pedro), brincadeiras de rodas (Cirandas, cai no poço, anel), quadrilhas, cantorias, reitados; <p>Problemas Ambientais</p> <ul style="list-style-type: none"> Queimadas; Lixo; Desmatamento; Secas periódicas; Erosão do solo; Uso Inadequado da água; Uso de agrotóxicos <p>Ameaça à Segurança e Soberania Alimentar</p> <ul style="list-style-type: none"> Consumo de alimentos industrializados Agricultura convencional (capitalista); Perda das sementes e raças crioulas; <p>Comercialização</p> <ul style="list-style-type: none"> Concorrência do comércio individual com o comércio coletivo nos assentamentos; Comercialização e escoamento da produção por atravessadores; <p>Êxodo Rural</p> <ul style="list-style-type: none"> De Famílias e Jovens.

Fonte: Elaborado por Adeliene Vieira de Oliveira (2022) com base no PPP da Escola Florestan Fernandes (CLEAR, 2019, p. 55-56).

No Inventário da Escola Florestan Fernandes existe um panorama geral dos aspectos presentes no Assentamento e nas comunidades onde os educandos e educandas residem. Uma estratégia de trazer a dinâmica da vida camponesa para a escola através do inventário é dividi-lo nas chamadas Porções da realidade. “A porção é uma situação real, concreta da vida dos estudantes com a qual a escola irá relacionar o conteúdo escolar” (CEARÁ, 2019, p. 57).

Uma vez construído o Inventário da Realidade passamos à definição das porções da realidade que tomaremos como prioridade para o planejamento pedagógico. Essa definição precisa considerar a relevância social da porção e sua potencialidade pedagógica. No caso da EEM Florestan Fernandes, o coletivo já havia definido anteriormente as porções e atribuído as turmas que trabalhariam cada porção. Então, fizemos uma discussão crítica, qualificando a decisão tomada. Nesse sentido, fizemos um breve detalhamento, dando maior clareza do que consistia em cada porção e diferenciando-as da ideia de “Tema”. A porção é uma situação real, concreta da vida dos estudantes com a qual a escola irá relacionar o conteúdo escolar (idem, p.57).

As porções da realidade são situações reais do Assentamento e das comunidades construídas conforme o inventário. Nesse sentido, podem se diferenciar conforme o contexto de cada escola do campo. Na Escola Florestan, as porções contempladas para o ano de 2022 foram: agricultura, medicina alternativa, água, produção de alimentos, sementes crioula e nativas, assentamento, pecuária, resíduos sólidos, alimentação saudável, consumismo, cultura camponesa e Juventude e identidade. Todas as porções se transformam em possibilidade concreta de problematizar a realidade e, em articulação com o conhecimento escolar promover a produção real de outros conhecimentos. No Ensino Médio da escola, as porções são trabalhadas em articulação com as turmas, os componentes curriculares bem como com os períodos das aulas, conforme indicado no Quadro 9.

Quadro 9 – As porções da realidade na dinâmica do Ensino Médio da Escola do Campo Florestan Fernandes

PORÇÕES	TURMAS	ÁREAS/COMPONENTES CURRICULARES	PERÍODO EM QUE SERÁ TRABALHADA
Agricultura	1º Ano - Semi-integral 1º Ano – EJA Médio	Todas as áreas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagem e códigos.	1º Período
Medicina Alternativa	1º Ano Semi-integral	Todas as áreas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagem e códigos.	2º Período
Água	1º Ano Semi-integral	Todas as áreas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagem e códigos.	3º Período
Produção de Alimentos	1º Ano Semi-integral	Todas as áreas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagem e códigos.	4º Período
Sementes crioulas e nativas	2º Ano Semi-integral 1º Ano – EJA Médio	Todas as áreas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagem e códigos.	4º Período
Assentamento	2º Ano Semi-integral	Todas as áreas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagem e códigos.	2º Período
Pecuária	2º Ano 1º Ano – EJA Médio	Todas as áreas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagem e códigos.	3º Período
Resíduos sólidos	2º Ano Semi-integral	Todas as áreas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagem e códigos.	4º Período
Alimentação saudável	3º Ano Semi-integral	Todas as áreas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagem e códigos.	1º Período
Consumismo	3º Ano Semi-integral	Todas as áreas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagem e códigos.	2º Período
Cultura camponesa	3º Ano Semi-integral	Todas as áreas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagem e códigos.	3º Período
Juventude e identidade	3º Ano Semi-integral	Todas as áreas: Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Linguagem e códigos.	4º Período

Fonte: (CEARÁ, 2019, p. 58-59).

As porções da realidade vão sendo trabalhadas junto aos educandos e educandas da escola e a vida do/no campo vai se configurando enquanto a principal referência formativa. A articulação entre os diversos conhecimentos é a deixa para conhecer a dinâmica dos educandos ao ingressarem no Ensino Médio. Conforme indicado pela professora de Geografia, cada ano possui sua atribuição, no âmbito da Escola Florestan Fernandes:

No primeiro ano os meninos eles fazem um memorial. O que é que eles trazem no memorial? É conhecer a vida da família deles, a vida deles. É a experiência da

comunidade, né? Também traz essa memória, essa memória de vida considerando também os antepassados deles, conhecendo toda essa história pra também de uma certa forma fortalecer a identidade camponesa, né? Porque você só você só gosta e se apaixonou naquilo que a gente conhece, acredita. Que a gente conhece. Então a gente já tem esse cuidado da importância do memorial. Aí no segundo ano a gente apresenta o inventário de realidade e diversos temas de pesquisa e eles já escolhem e já faz algumas escritas, tipo um pré-projeto. E aí a gente tem incentivado também a partir daí eles tem algumas práticas já pra quando for no terceiro ano ele já pra realizar o projeto de pesquisa o artigo deles, né? Que aí já tem uma prática, já pode ir observando e a gente incentiva aí já a trabalhar com algumas técnicas, né E aí a partir daí vamos ter o ano todinho que vem né? Pra já ir observando e desenvolvendo alguns experimentos pra eles poderem ter subsídio e respaldo para poder apresentar o artigo científico deles no terceiro ano (IVANETE FERREIRA FERNANDES – ENTREVISTA 12/12/2022).

Na lógica curricular da Base diversificada, os educadores mediam os processos construtivos e operacionais do inventário da Realidade. Conforme indicado no relato da educadora, em cada ano do Ensino Médio são construídas perspectivas didático-pedagógicas a partir das porções da realidade, contemplando as especificidades dos educandos e seus interesses de pesquisa e intervenção na realidade (Figura 62).

Figura 62 – Sequência formativa com o Ensino Médio



Fonte: Elaborado por Adeliene Vieira de Oliveira com base no diálogo com I. F. F., 2022.

A construção do memorial no 1º Ano diz muito sobre a estratégia e o cuidado de conhecer os alunos. “Porque não é só do MST, nem de assentamento, então a gente tem tido esse cuidado de conhecer” (IVANETE FERREIRA FERNANDES – ENTREVISTA, 12/12/2022). No 2º Ano, temos a articulação da pesquisa no trabalho pedagógico e

consequentemente a construção de um projeto de pesquisa a partir dos desafios postos pelo inventário da realidade e com base nas porções da realidade. No 3º Ano, é possível verificar, para além da teoria apresentada no projeto de pesquisa, práticas e experimentos que vinculem o conhecimento científico com a resolução dos problemas da realidade camponesa. Na análise de Silva (2017, p. 107):

[...] o inventário da realidade como recurso pedagógico que subsidia a organização do trabalho docente no vínculo entre conhecimento e realidade tem contribuído para o conhecimento da realidade produtiva local e favorecido a relação entre o estudo e as questões relevantes dos assentamentos, levantando problemas para pesquisa e proporcionando atividades educativas que ultrapassam os muros da escola. Quer seja tomando determinadas experiências produtivas como objeto de estudo ou recurso pedagógico, quer seja proporcionando atividades de troca de saberes entre educandos e agricultores(as) potencializando a contextualização dos conteúdos e estimulando abordagens interdisciplinares.

Na Escola Florestan Fernandes, quatro pré-projetos de pesquisa da turma do 2º Ano do Ensino Médio foram apresentados. Nos próximos parágrafos, apresentaremos e comentaremos cada um deles. O primeiro projeto, denominado “Defensivos naturais; manejo alternativo para pragas e doenças”, apresentado pelo primeiro grupo (Figura 63), teve o objetivo de apresentar defensivos naturais na produção camponesa como uma forma de combater o uso de agrotóxicos pelos camponeses. Isso demonstra o uso da leitura da agroecologia na formação escolar da juventude. As propostas de pesquisa em construção e apresentadas pelos grupos de estudantes se deram no âmbito da disciplina de PEP e são todas vinculadas “[...] ao inventário da realidade as pesquisas deles então o inventário da realidade ele já tem essa dimensão também agroecológica” (IVANETE FERREIRA FERNANDES – ENTREVISTA 12/12/2022).

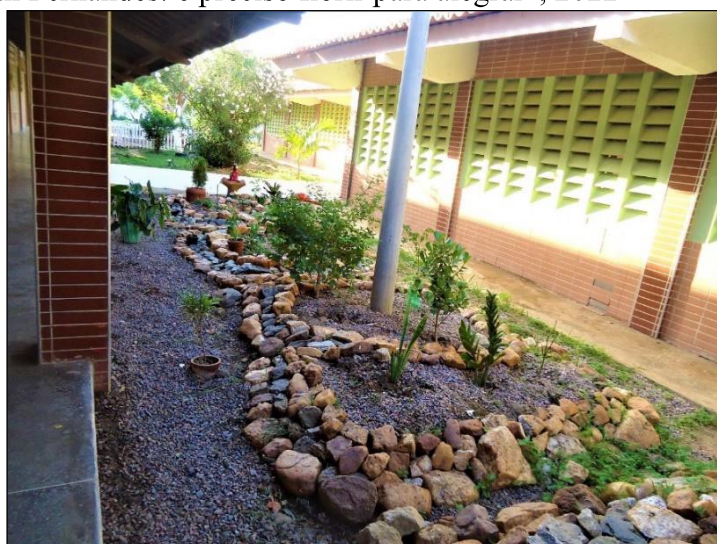
Figura 63 – Educandos do 2º Ano do Ensino Médio apresentado o pré-projeto “Defensivos naturais; manejo alternativo para pragas e doenças” - Escola Florestan Fernandes, 2022



Fonte: Adeliane Vieira de Oliveira, 2022.

A partir da apresentação, percebe-se a inserção da Agroecologia no processo formativo dos estudantes, através da pesquisa e a partir das vivências cotidianas. Conforme Caldart (2022, p. 3), “um passo fundamental é inserir crianças e jovens em práticas agroecológicas vivas, mesmo que simples, para que as vivenciando possam desenvolver aprendizados que levem à compreensão do que Agroecologia materialmente pode ser”. O segundo projeto apresentado foi: “Jardim na Escola do Campo Florestan Fernandes: é preciso florir para alegrar”, propondo o embelezamento da escola por meio da construção de jardins (Figura 64). Na fase de construção dos projetos, já se pode perceber práticas e se reverberarão nos resultados finais do artigo científico a ser apresentado do 3º do Ensino Médio.

Figura 64 – Jardim construído pelos educandos do 2º Ano, a partir do projeto “Jardim na Escola do Campo Florestan Fernandes: é preciso florir para alegrar”, 2022



Fonte: Adeliane Vieira de Oliveira, 2022.

O projeto, com design produzido com muro de pedras e plantas resistentes para o clima no semiárido – espada de são Jorge, zamiocuca, além de frutíferas como a acerola – parte da estratégia de embelezamento do espaço escolar para o bem-estar dos sujeitos que lá se encontram rotineiramente e representa o cuidado e zelo pela escola. Nas propostas de pesquisa, é possível verificar o “Trabalho” enquanto princípio educativo, uma vez que são os próprios educandos que cuidam do jardim construído. A prática do cuidado está presente no vínculo entre o cotidiano e a vida escolar, uma vez que os estudantes já possuem jardins em suas residências e atuam no cuidado do mesmo junto das suas famílias. Nesse viés, “[...] para uma pedagogia formadora de sujeitos construtores do futuro, é necessário [...] garantir que a experiência de luta dos educandos e de suas famílias seja incluída como conteúdo de estudo” (CEARÁ, 2019, p. 33).

Nesse sentido, se evidencia que “[...] à medida que se consegue estabelecer vínculo entre as várias dimensões da vida escolar, podemos ter estudos desdobrados em ações e ações produzindo necessidade de estudo (CALDART, 2011, p.13). Assim, na apresentação do terceiro projeto, os educandos expuseram a proposta “Segredo das plantas: uma medicina alternativa”. Nesse, foi abordada a importância das plantas medicinais no tratamento de doenças e infecções. Em todas as escolas do campo, há um cuidado, construção e manutenção de uma “farmácia viva”, de modo que o remédio para os males está disponível nos quintais produtivos, ampliando a experiência do Campo experimental. Na Escola Florestan Fernandes, os jovens em questão construíram um espaço com plantas medicinais (Figura 65).

Figura 65 – Farmácia viva, construída pelos educandos do 2º Ano da Escola Florestan Fernandes, no âmbito do projeto “Segredo das plantas: uma medicina alternativa”, 2022



Fonte e elaboração: Adeliâne Vieira de Oliveira, 2022.

Dentre as plantas medicinais apresentadas pelos educandos estiveram: 1 – manjeriçao (*Ocimum basilicum*) – auxilia no tratamento de tosse e resfriado e ajuda na insônia; 2 – malva do reino (*Plectranthus amboinicus*) – indicado para problemas no sistema respiratório; 3 – alecrim (*Salvia rosmarinus*) – importante para o bom funcionamento do fígado e fortalecimento do sistema imunológico; e 4 – arruda (*Ruta graveolens*) – possui ação analgésica e vermífuga. Outro projeto apresentado pelos educandos teve como título “Fatos e Fotos: novo olhar” e buscou registrar e apresentar a paisagem do Assentamento e das comunidades, bem como garantir o resgate da memória dos/das camponeses/as mais idosos/as (Figura 66).

Figura 66 – Exposição de fotografia dos educandos do 2º Ano no âmbito do projeto “Fatos e Fotos: novo olhar” – Escola Florestan Fernandes, 2022



Fonte: Adeliâne Vieira de Oliveira, 2022.

O projeto busca, conforme os educandos, valorizar a paisagem, preservar os aspectos culturais e a memória do Assentamento e comunidades do entorno. Da esquerda para a direita, as imagens representam: 1 – a vegetação e o solo do semiárido; 2 – paisagem do Assentamento Santana; 3 – camponesa, representando a cultura e os saberes do campo; 4 – um dos açudes que abastece o Assentamento e comunidades; e 5 – a Igreja do Assentamento.

O quarto e último projeto apresentado pelos educandos teve como título “Artes visuais na escola do Campo Florestan Fernandes” e busca incentivar o trabalho artesanal da pintura nas comunidades. O projeto, além de estar voltado para o embelezamento dos espaços e para a valorização cultural e artística, contempla as características do semiárido. Os educandos, ao finalizarem as apresentações, expuseram as telas selecionadas e reproduzidas pelos educandos, a fim de compor a etapa final da pesquisa (Figura 67).

Figura 67 – Educandos do 2º Ano em exposição de pinturas em tela, no âmbito do projeto “Artes visuais na escola do Campo Florestan Fernandes”, 2022



Fonte: Adeliâne Vieira de Oliveira, 2022.

Percebemos que o esforço coletivo na continuidade e fortalecimento da Educação do Campo no Estado e prática do inventário enquanto coluna vertebral do currículo escolar, configuram a resistência camponesa e a afirmação do projeto camponês. Na perspectiva de Diniz (2009, p. 152), “em vez de desaparecer, a classe camponesa se organiza, ganha expressão na luta para a conquista da terra e se reafirma enquanto camponês”.

A partir da Pedagogia do Movimento, percebemos que a escola do campo Florestan Fernandes e a Agroecologia, enquanto matriz da formação humana na Educação do Campo, indicam que a juventude camponesa carrega a chave da configuração dos novos camponeses: sujeitos atrelados a uma proposta ou projeto de sociedade com diversidade social; comprometidos com questões de interesse das comunidades como o problema da escassez de água ou o uso intensivo de venenos; sujeitos dispostos a aprender como desenvolver defensivos naturais para produzir alimentos livres de agrotóxicos. Ou seja, reflete a formação de sujeitos no processo de trabalho e vida no campo. Assim como é possível lavrar a terra, trabalhando-a para que se reproduza em vida, em alimento e em beleza, também é possível lavrar o ser humano, justamente para que se produza e reproduza na plenitude de sua humanidade, no seu fazer-se humano (CALDART, 2012, p. 355). Sobre a juventude, refletiu Paulo Roberto de Sousa Silva (ENTREVISTA 23/11/2022):

E para além da formação, do ponto de vista teórico, essa relação insere essa juventude na luta. Então os jovens das escolas do campo estão em contato permanente, participam efetivamente das lutas e acaba que onde tem escola hoje, a gente tem um maior envolvimento da juventude que está na escola e para além da escola com as lutas. Eu acho que há uma necessidade talvez de tentar compreender melhor essa relação, mas empiricamente, pela experiência que agente têm, eu consigo afirmar. Por exemplo você vai para um encontro estadual, você tem uma mobilização, você encontra a juventude das escolas. Certamente essa formação política da juventude, quer seja do ponto de vista teórico como prático, tem um grande, cumpre um grande papel no fortalecimento da resistência.

As escolas do campo, em sua lógica organizativa, vêm cumprindo um importante papel no fortalecimento da resistência do campesinato ao agronegócio e ao seu pacote tecnológico por meio da afirmação da agricultura camponesa. Essas questões vêm sendo reveladas no diálogo com sujeitos que fazem a Educação do Campo no Ceará, fazendo-se nascer territórios de esperança, protagonizados pela juventude camponesa e suas famílias. No relato a seguir, há uma análise e avaliação sobre a juventude da Escola Florestan Fernandes:

E aí a gente tem percebido que os estudantes têm contribuído no seu território, feito um efeito positivo, tanto de sensibilização das suas próprias famílias, dos seus próprios pais como a transformação de suas práticas de produção, porque hoje a gente percebeu que se a gente cuidar bem do solo, se a gente trabalhar com sistemas, o reuso

das águas é um sistema hídrico, vamos dizer assim, de alternativa, né? (EUDES ARAUJO SANTOS - ENTREVISTA, 06/10/2021).

A partir do relato, percebemos que a construção de um novo camponês tem a ver com a Agroecologia; logo, tem a ver com a escola do campo. A educação do campo e seus princípios materializados nas escolas proporcionam a formação voltada para a valorização e afirmação da vida. Ao tempo que Para Guhur (2010, p. 235), a Educação do Campo se define “[...] pela relação indissociável Campo – Educação – Políticas Públicas, onde o campo é ao mesmo tempo o campo existente, o da luta de classes, da resistência, dos movimentos sociais que a engendraram; e um projeto de campo, de uma nova relação campo-cidade”.

A vinculação da escola ao movimento socioterritorial e à Pedagogia do Movimento fortalece e situa a dinâmica escolar no contexto contrahegemônico do modo de produção capitalista. Esse vínculo está intimamente ligado à construção de “territórios de esperança”. Para Moreira e Targino (2007, p. 76):

[...] entende-se que no campo, o “Território de Esperança” é aquele conquistado e construído: pela luta de resistência camponesa para permanecer na terra; pela luta de ocupação de terra, promovida pelos trabalhadores sem terra; pela luta de consolidação das diferentes formas de agricultura camponesa. Essas diferentes estratégias simbolizam formas de “ruptura” com o sistema hegemônico, isto é, com a organização social, econômica e política pré-existente no agro brasileiro.

Reconhecemos que os movimentos socioterritoriais possuem outras frentes e estratégias de lutas. Neste trabalho, no entanto, trouxemos a juventude camponesa enquanto possibilidade de continuidade das lutas do campo e para o campo. Nesse processo, Paulo Roberto de Sousa Silva (ENTREVISTA, 23/11/2022) refletiu:

Observe, é como se fosse três dimensões que se articulam. Por um lado, é a formação escolar de base científica, dos conhecimentos socialmente sistematizados. Então um, é esse. Os jovens têm a possibilidade de estudar e permanecer, os jovens são inseridos na luta, quer seja pelo estudo, quer seja pela prática. E os jovens passam a ter uma vivência prática e também uma relação positiva com o campo e com a agroecologia, com uma perspectiva de vida no campo que tenha a agroecologia como um dos seus fundamentos. [...] Acredito que essa conjunção contribui para o fortalecimento da resistência. Isto eu estou falando, olhando só para a juventude, você tem aí, jovens que estão nessa escola envolvidos num processo de formação teórico, prático que tem um vínculo muito forte com a resistência tanto do ponto de vista da luta, como da produção material da existência da vida, da cultura. Mas tem também, para além da juventude que está na escola, a escola e o assentamento, porque queira ou não, a escola acaba cumprindo um papel e aí vai a mesma coisa, porque nós temos diferentes realidades. Você vai encontrar, por exemplo, isso muito mais forte em Santana, do que em Canindé, na escola do Canindé, porque o vínculo da escola com o Assentamento. Então tem escolas que estão situadas no Assentamento no qual ela tem uma relação muito forte, porque grande parte dos educadores, das educadoras são do

Assentamento, parte significativa, embora o Santana hoje tenha muito mais de fora, mas a juventude do assentamento em grande medida foi educada pela escola.

A “produção material da existência da vida” é um dos pontos norteadores das escolas do campo no Ceará e, ao inserir a Agroecologia enquanto matriz da formação humanada na Educação do Campo, para além da prática produtiva, entendemos a necessidade da escola enquanto trincheira de luta e multiplicação de conhecimentos e práticas. Nesse sentido, os educandos das escolas do campo levam para o contexto das suas famílias, sementes de saberes e conhecimentos e, ao plantarem, vão construindo e erguendo os territórios de esperança, bem como a esperança nos territórios.

Na leitura de Maria de Jesus dos Santos Gomes do Setor de Educação do MST/CE, a escola do campo é uma importante trincheira de lutas para o Movimento como um todo, e dentro do método Camponês a Camponês principalmente, pois promove a territorialização da agroecologia nos diversos territórios.

Nós, dentro do método camponês a camponês, a grande promoção da agroecologia camponesas e camponeses. Nós entendemos o papel da escola como um espaço de multiplicação dessas práticas agroecológicas na teoria e na prática. Elas vão cumprir esse papel de facilitadoras. Agora esse papel de facilitadoras dentro do camponês, é aquele coletivo que vai contribuir com a melhora do entendimento dos processos produtivos a partir da ciência, não só da prática. Porque o camponês a camponês ele valoriza muito a prática, mas nós necessitamos também desse conhecimento mediado entre a prática e a ciência. E a ideia é que as escolas elas cumpram isso (MARIA DE JESUS DOS SANTOS GOMES – ENTREVISTA 25/11/2022).

Além desse destaque sobre o papel das escolas, o MST, no Ceará, tem uma preocupação em relação à juventude camponesa, no sentido da continuidade na formação acadêmica. Soma-se a isto a necessidade da formação de militantes e de uma juventude alinhada com os interesses dos camponeses e do projeto da Reforma Agrária Popular. Assim, não basta o Ensino Médio para a juventude camponesa. Na avaliação do Movimento, é preciso avançar na formação de nível superior, de modo que esses jovens fortaleçam as lutas.

A juventude vive numa grande disputa. O momento que estamos vivendo é de muita expropriação. Não há nenhuma política pública para manter o jovem no campo. Hoje a única que há é a escola, estudar. Mas quando termina, muitos ou vão trabalhar ou continuar os estudos. Mas alguns permanecem. Então nós estamos com um grande desafio. Que a reforma agrária precisa de muita produção e esses jovens depois de estudar, *precisam retornar*. Nós temos um desafio que não é só da escola, mas do movimento que é essa participação da juventude. Tem uma iniciativa que está acontecendo na Nazaré flor que queremos estender para todas as escolas que é a formação política dos jovens, o engajamento político dos jovens. Eu considero hoje que para a juventude, tem quatro ações estratégicas: Nós pensamos para além da educação. A educação é uma estratégia que ela inclusive da educação profissional. Uma outra é a questão do trabalho e renda. Nós temos que conquistar apoio para as

iniciativas de trabalho. A questão do esporte, lazer. A questão da cultura. Aqui com várias possibilidades. Eu desejo que criemos companhias de teatro, grupos de cinemas, escritores. Nós temos que incentivar escritores de literaturas. Nós temos potencial para isso. A questão dos cordelistas. Nós queremos desenvolver um nível cultural maior, mais amplo do que o que hoje nós temos incentivado (MARIA DE JESUS DOS SANTOS GOMES – ENTREVISTA 25/11/2022, grifo nosso).

Sobre a necessidade de os “jovens retornarem” ao campo, às escolas e contribuírem com as lutas, a inexistência de políticas públicas para os jovens no campo contribui para a continuidade do êxodo rural de parte da juventude; quer seja em busca de trabalho ou da continuidade dos estudos nas universidades. Para Arroyo (2012, p. 360), “os movimentos sociais, ao se firmarem como sujeitos de políticas de formação, trazem suas marcas políticas à formação docente e ao perfil de docente educador não apenas no campo, mas de toda a educação básica”.

O exemplo da Escola Nazaré Flor, destacado na entrevista, tem relação com a opção de parte dessa juventude ser/estar inserida na escola do campo como educador ou educadora. Assim, “a Nazaré Flor nós estamos com 12 educadores que foram ex - educandos. Nas escolas nossas, muitos educadores são ex-educandos. São das primeiras turmas e isso tem dado uma outra qualidade político -pedagógica lá na escola” (MARIA DE JESUS DOS SANTOS GOMES – ENTREVISTA 25/11/2022). Portanto:

O fato de os movimentos sociais serem atores centrais nos cursos de formação traz consequências para as políticas e para os currículos de formação. Seu ponto de partida é a radicalidade política, cultural e educativa, que vem dos próprios movimentos sociais e dos seus processos de formação como militantes-educadores. Levam para os cursos formais a riqueza de práticas, de concepções de formação aprendidas na tensa e pedagógica dinâmica política do campo de que são sujeitos centrais (ARROYO, 2012, p.360-361).

Ainda no que se refere à formação da juventude camponesa atrelada à afirmação da Reforma Agrária Popular, destacamos a conquista de dois Cursos Técnicos para as escolas do Ceará, um em Agroecologia e outro em Administração (Figura 68). Essa conquista reflete a leitura, já indicada nesta tese, de que a Agroecologia se apresenta como mais uma matriz formativa da Educação do Campo.

Figura 68 – Notícia da conquista de Cursos Técnicos para as escolas do campo do Ceará, 2022



Fonte: Disponível em: <https://mst.org.br/2022/10/20/no-ceara-mst-conquista-cursos-tecnicos-de-agroecologia-e-administracao-para-escolas-do-campo/>. Acesso em: 7 dez. 2022.

Os cursos Técnicos em Agroecologia e em Administração foram implementados na Escola Francisco Araújo Barros, localizada no Assentamento Lagoa do Mineiro, em Itarema (litoral) e na Escola João dos Santos de Oliveira, no Assentamento 25 de Maio, em Madalena (sertão central). Os cursos possuem como público-alvo educandos das escolas campo e estudantes regulares ou egressos das outras escolas do campo. Conforme a manchete publicada no site oficial do MST – CE, em 20 de outubro de 2022:

O curso é uma conquista das famílias assentadas do MST e conta com realização da Secretária de Educação do estado do Ceará (SEDUC), por intermédio das Coordenadorias da Diversidade e Inclusão Educacional (CODIN) e de Educação Profissional (COEDP). As três turmas contemplarão 100 educandos oriundos de assentamentos de Reforma Agrária e egressos das Escolas do Campo⁴⁴.

A conquista formativa se deu no contexto de lutas e afirmação os movimentos socioterritoriais como “autores-sujeitos políticos de políticas” conforme indicado por Arroyo (2012, p. 360). Nesse sentido, há uma inversão na ordem da formulação de políticas formativas, uma vez que os cursos não vieram de cima para baixo; foram os camponeses que se lançaram na luta frente ao Estado capitalista diante da necessidade formativa e organizativa nos seus territórios. No contexto dos movimentos socioterritoriais:

⁴⁴ “No Ceará, MST conquista cursos técnicos para Escola do Campo”. Disponível em: <https://mst.org.br/2022/10/20/no-ceara-mst-conquista-cursos-tecnicos-de-agroecologia-e-administracao-para-escolas-do-campo/>. Acesso em: 7 dez. 2022.

Essa inversão tem trazido tensões não apenas nas concepções de formação, mas tensões políticas de reconhecimento dos movimentos sociais como autores nas universidades, no MEC e nos órgãos de formulação e análise de políticas do Estado (ARROYO, 2012, p. 360).

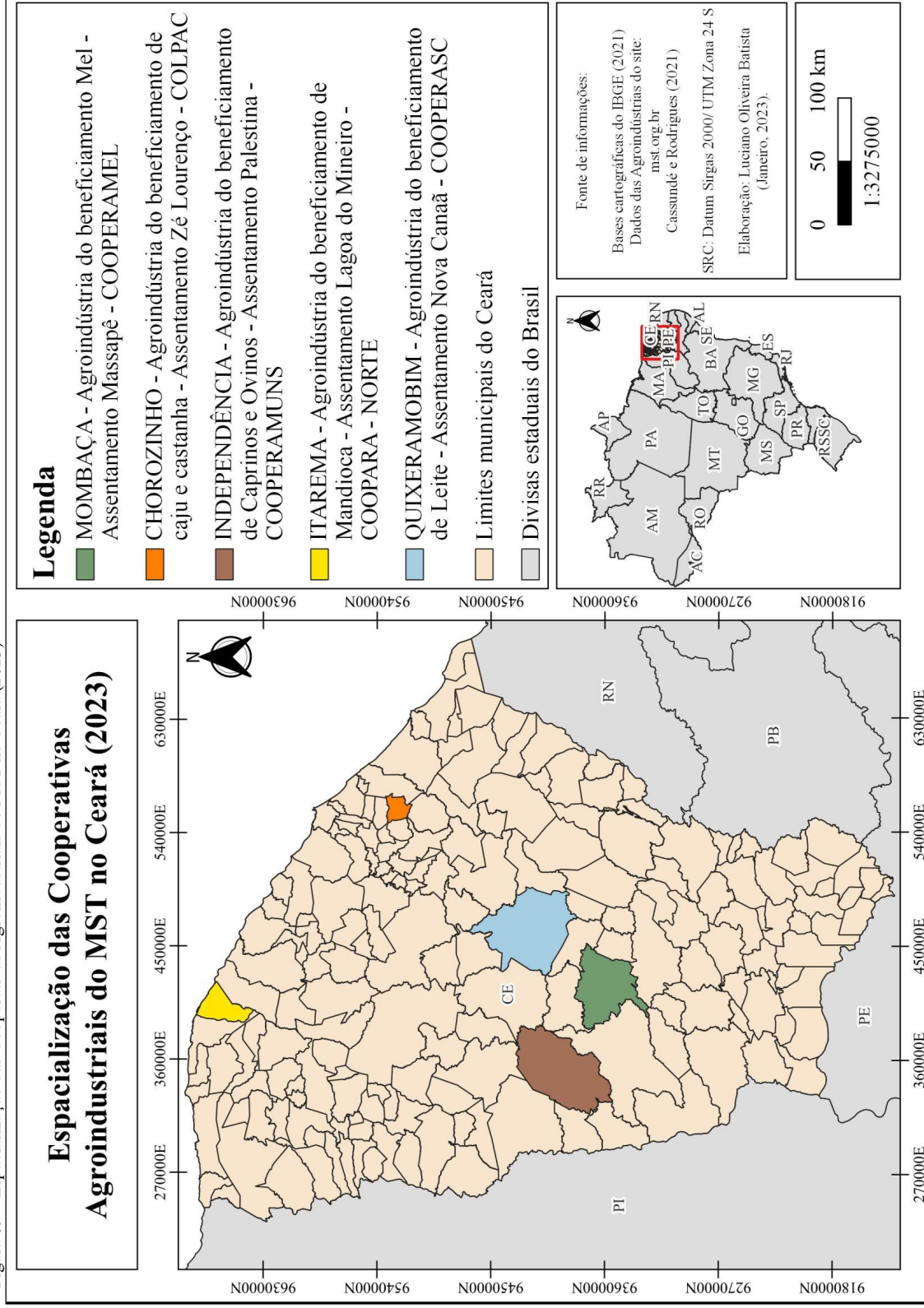
Um outro aspecto interessante é que todas as ações e articulações do MST – CE, no que se refere à formação da juventude, estão diretamente ligadas à produção, configurando resistências e permanência da juventude estudando, trabalhando e vivendo dignamente no e do campo. Em relação aos cursos técnicos, Maria de Jesus dos Santos Gomes declarou:

E os cursos técnicos têm sido muito importantes. Porque o movimento avança com a questão da formação técnica e nós iniciamos com duas formações estratégicas para os educadores que é a educação e a agroecologia. Esses dois cursos técnicos estão dentro da estratégia do movimento da cooperação agrícola, junto das cooperativas regionais, está dentro da estratégia das agroindústrias e dos armazéns do campo, das estratégias também de comercialização. Então nós quando estamos formando a juventude nos cursos técnicos, a gente tem também essa intencionalidade de fortalecimento das nossas ações enquanto movimento e pra nossas agroindústrias (ENTREVISTA 25/11/2022).

As cooperativas agroindustriais nos Assentamentos de Reforma Agrária do Estado repercutem o fortalecimento das ações na dinâmica do MST. As mesmas foram conquistadas na luta por políticas públicas para os Assentamentos de Reforma Agrária e diante do desafio da gestão da produção, beneficiamento e comercialização nas áreas de Reforma Agrária do MST e Ceará. Conforme indicou Cassundé e Rodrigues (2021, p. 8): “as instalações são fruto da mobilização dos trabalhadores e trabalhadoras que tem como objetivo produzir alimentos saudáveis e acessar os mercados governamentais e institucionais”.

Hoje (2023), o Ceará conta com cinco cooperativas agroindustriais especializadas nos assentamentos de Reforma Agrária com o beneficiamento dos seguintes produtos: caju e castanha – Assentamento Zé Lourenço, Chorozinho – COLPAC (Cooperativa Regional de Produção Agroindustrial Luís Carlos Ltda.); Mel – Assentamento Massapê, Mombaça – COOPERAMEL (Cooperativa Regional dos Trabalhadores Apícolas Assentados e Assentadas da Reforma Agrária); Caprinos e Ovinos – Assentamento Palestina, Independência – COOPERAMUNS (Cooperativa Regional dos Assentados/as de Reforma Agrária do Sertão dos Inhamuns); Mandioca – Assentamento Lagoa do Mineiro, Itarema – COOPARA NORTE (Cooperativa Regional dos Assentados da Região Litoral Norte); e Leite – Assentamento Nova Canaã, Quixeramobim – COOPERASC (Cooperativa Regional dos Assentados da Reforma Agrária do Sertão Central). A Figura 69 demonstra a espacialização das cooperativas Agroindustriais do MST, no Ceará.

Figura 69 – Espacialização das Cooperativas Agroindustriais do MST no Ceará (2023)



Fonte: IBGE (2021) Cassandé e Rodrigues (2021). Elaboração: Luciano Oliveira Batista, 2023.

Há uma articulação nas ações e nas conquistas do MST no Ceará, afirmando a sua condição de movimento socioterritorial na luta pelo acesso às condições de vida no campo. Isso afirma o carácter de resistência do campesinato à medida que os desafios vão aparecendo. Desse modo, resistem, persistem, e constroem existências. Conforme revelou Shanin (2008, p. 25), “[...] a resposta do campesinato às situações de crise nas quais eles são submetidos é sobretudo complexa e eles não ficam esperando que alguém traga a solução”. Nesse sentido:

A luta do MST na construção da Reforma Agrária Popular no estado do Ceará vem avançado na organização da produção com as agroindústrias, com as cooperativas regionais, com o fortalecimento da organização da produção da nossa base assentada e acampada e a necessidade de formar técnicos e técnicas em agroecologia e administração, com ênfase nas organizações sociais é uma reivindicação do MST desde 2015, e que agora com muita alegria estamos concretizando. O nosso desafio com as turmas é de garantir a nossa organização da produção, da gestão das comunidades, nós precisamos abastecer nossas agroindústrias e pra isso precisamos de conhecimento, de uma base técnica comprometida com a agroecologia, comprometida com a Reforma agrária”, afirma Maria de Jesus dos Santos, da direção estadual do Setor de Educação do MST e da Coordenação Política Pedagógica dos Cursos Técnicos.⁴⁵

Na continuidade da discussão sobre a escola do campo, a Agroecologia e a juventude camponesa, ressaltamos que os cursos técnicos devem se estender para todas as escolas do campo, não como um complemento à formação, mas integrados ao Ensino Médio, na perspectiva da formação profissional. Como indicado pela educadora de Geografia da Escola Florestan Fernandes:

A partir do ano que vem [2023] a escola vai ser de Ensino Fundamental e Médio, mas também profissionalizante. Aí vai ter a ideia que os meninos do 1º Ano eles escolham ou agroecologia com ênfase na convivência com o semiárido ou Administração. Também vai ter pós médio. Quem já tem no Ensino Médio pode cursar, fazer um profissionalizante (IVANETE FERREIRA FERNANDES – ENTREVISTA 12/12/2022).

A juventude camponesa constrói as condições para o desenvolvimento de uma vida com dignidade nos territórios. Entendemos que a escola do campo oportuniza a criação de outras lutas e a vitória nelas. Sobretudo, a luta pela continuidade do processo formativo dos estudantes.

Então, para dar continuidade né o a reprodução do campesinato a juventude tem um papel fundamental né? Primordial nesse processo. E a gente vê a importância da escola, né? A importância do assentamento, de estar inserindo, né? E a gente tá construindo espaços, porque os assentamentos de uma certa forma eles não foram

⁴⁵ Idem.

pensados para a juventude, né? Foram pensados mais para os assentados. Até para as mulheres aqui no assentamento, as mulheres tem forjado muito espaço, tem construído isso, porque não foi pensado. Então a juventude, o assentamento e a escola isso tem se preocupado muito, né? De construir espaço, incentivar os jovens a participar, né? A se sentir parte, a ter identidade, a defender, adaptar eles dar continuidade esse processo e a gente tem feito o nosso papel aqui na escola. Aqui se usa muito: “ah mas precisa ver propostas de incentivar os estudantes a fixar eles no campo”, mas a gente parte muito do pressuposto que a gente fixa o pé de feijão, o milho, a mamona, mas os jovens a gente trabalha com eles a importância da reprodução, de cuidar do campo que aqui é um espaço de vida, dignidade (IVANETE FERREIRA FERNANDES – ENTREVISTA 12/12/2022).

A escola do campo busca reforçar, para a juventude, o sentido do campo e do ser camponês, bem como a necessidade de busca de novos horizontes e perspectivas de vida e do retorno. “Aí o ficar tem que ser uma decisão deles, né? Mas a gente precisa construir isso e se eles forem conhecer outros territórios também é interessante, né?” (IVANETE FERREIRA FERNANDES – ENTREVISTA 12/12/2022). A educadora continua a sua reflexão:

Ter outras experiências até pra própria vida da gente, experiências profissionais, experiência de vida e isso é muito importante, né? E aí isso ser uma escolha deles e a gente percebe tem sido uma escolha deles, é tanto pros jovens daqui eles estudam, mas eles querem permanecer no assentamento, muito tem muita gente formado que tem seu roçado, que vive da agricultura, da agropecuária, as pessoas casam e querem ficar aqui no assentamento. Muitas pessoas que foram embora passar o ano determinado tempo lá no Rio de Janeiro na região sul ou sudeste retornavam com assentamento e hoje vivem, né? (idem).

Conforme Sales e Souza (2016, p. 136), “as juventudes camponesas resistem, lutam e sonham, possuem projetos de futuro para si e para os seus familiares”. Nesse sentido, destacamos o diálogo realizado com José Pereira Fernandes, ex-educando da Escola Florestan Fernandes, zootecnista e responsável pelo cuidado com a área do campo experimental presente na escola. Ao ser indagado sobre como é trabalhar na escola que o formou, ele relatou:

Mulher, é gratificante demais. Um dia eu vi um rapaz que dava curso no SENAC, era de ovinos nesse tempo. Aí ele falou, ele estava almoçando aqui em casa, na casa da minha mãe: “E aí, como é que é a tua vida? Tu gosta muito do interior? Aí eu falei: Rapaz, pra mim, na cidade eu só quero me formar. Me formar ou ganhar dinheiro lá, mas eu não quero deixar o meu interior jamais. Eu quero buscar conhecimento pra mim trazer pra minha comunidade. Porque aqui é diferente. Lá na cidade tem alguns empregos, mas eu não gostaria de morar na cidade porque quem mora no interior é diferente, você pode criar uma galinha, pode criar o bovino, suíno, pode criar o caprino e pra você ver, a gente está conversando aqui e não tem incômodo de nada. Na cidade não, é totalmente diferente (ENTREVISTA, 13/12/2022).

É importante destacar que José Pereira Fernandes, hoje casado, se divide entre o trabalho na escola e no quintal produtivo da família. Em seu relato, destacou que vivenciou diversas experiências profissionais com formação nas comunidades camponesas sobre as

cisternas de enxurrada e as cisternas de placas. Destacou ter trabalhado na Cáritas Diocesana e no Instituto Flor de Pequi e ter circulado boa parte do Estado do Ceará, seja em capacitações ou na assistência técnica nos territórios (noroeste, sul, sertão dos Inhamuns e Sertão central). Em seu relato, destacou o contexto para o início do trabalho na Escola Florestan Fernandes, e sobre como tomou a decisão de sair do trabalho em que estava e se dedicar ao campo experimental:

[...] quando estava com três meses na empresa eu cheguei em casa, do trabalho, umas seis horas. A menina que trabalha aqui no setor administrativo aqui da escola, me chamou e disse que tinha uma reunião comigo aqui na escola. Aí eu: Rose, o que é mesmo? Aí ela: “emprego. Tem três nomes, mas o mais cotado é o teu”. Se caso tu não quiser a gente vai dar pra outra pessoa. Aí devido isso eu fui e vi a proposta deles. Aí falaram a quantidade que era um salário, cartão alimentício, essas coisas. Aí eu disse: Rapaz, aqui é em casa, né? Trabalhava fora e ganhava melhor. Aí passei a noite sem dormir para depois dar a resposta ao coordenador. Passei a noite sem dormir. Aí em casa eu vou ganhar mais pouco que a empresa, mas só que é em casa. Aí deu certo. Eu estou até hoje graças a Deus. Graças a Deus (JOSÉ PEREIRA FERNANDES– ENTREVISTA 13/12/2022).

Conforme relatado por José Pereira Fernandes, o estudo foi importante para as oportunidades de trabalho que surgiram, mas o seu ideal era permanecer no Assentamento e contribuir na comunidade. Nesse aspecto, as juventudes camponesas “[...] ao serem levadas a uma reflexão crítica da sociedade em que se inserem, das desigualdades que as impedem de serem mais, poderão iniciar microrrevoluções cotidianas, contribuindo com o novo projeto de campo” (SALES; SOUSA, 2016, p.136). Assim, enquanto camponês formado na Escola Florestan Fernandes José Pereira Fernandes destacou o seu envolvimento e comprometimento com a Agroecologia junto aos camponeses do Assentamento Santana e das demais comunidades:

A gente está tentando diminuir aqui na nossa comunidade questão das queimadas. Aqui nas nossas comunidades, são em torno de cem famílias. Tu não vê dez fazendo desmatamento. Ou ele arranca os todos, coloca esterco. Tipo a Ivonete que ela é um exemplo também que ela já foi estudar fora já vem trazendo, tentando mudar a consciência dos agricultores. Tentando explicar pra eles o porquê o motivo da Agroecologia, que compensa. Aí eles: “não mas tem que queimar porque produz melhor não sei o quê”. Aí eu digo: Rapaz mas só que você está fazendo degradamento grande aí que você nem imagina. Você está matando várias culturas e vários microrganismos que tem na terra né? Que tu sabe que mata todos?” (JOSÉ PEREIRA FERNANDES – ENTREVISTA 13/12/2022).

No quintal produtivo da família de José Pereira Fernandes, há o cultivo de plantas frutíferas, hortaliças (Figura 70) e criação de animais de pequeno porte. Todas as produções se baseiam nos princípios agroecológicos: diversidade de produção; uso de adubo alternativo;

manejo de pragas com uso do xixi do gado, por exemplo, dentre outros. Há, assim, a preocupação e consciência com o cuidado com o solo e no manejo com a natureza.

Figura 70 – Hortaliças no quintal produtivo da família de José Pereira Fernandes – camponês, Assentamento Santana, 2022



Fonte: Adeliane Vieira de Oliveira, 2022.

Sobre a criação de galinhas (Figura 71), no quintal produtivo visitado, identificamos que “a Agroecologia exige que o camponês passe a assumir uma posição ativa, de pesquisador das especificidades de seu agroecossistema, para desenvolver tecnologias [*e estratégias produtivas*] apropriadas” (GUHUR; TONÁ, 2012, p. 62, grifo nosso).

Figura 71 – Criação de galinhas no quintal produtivo da família de José Pereira Fernandes – camponês e ex-educando da Escola Florestan Fernandes, Assentamento Santana, 2022



Fonte: Adeliane Vieira de Oliveira, 2022.

Na perspectiva Agroecológica, há um cuidado e preocupação com o bem-estar animal, então, observamos que o ambiente em que as aves ficam possui forragem de raspas de madeira. Conforme relatado por José Pereira Fernandes (ENTREVISTA, 13/12/2022), se não utilizar essa estratégia, “[...] vai criar um calozinho no pé ou no peito. É uma proteçãozinha para os pezinhos deles. Não fere e tira um pouco do estresse do animal e a questão mais do conforto dele. Pra ele é melhor. Bem-estar animal”. Assim, há um esforço de trabalhar e apresentar a importância das práticas agroecológicas nos territórios:

Nessa parte de agroecologia a gente está tentando falar bastante, assim, para os agricultores. É tanto que eles plantem essa palmatória e aonde tem um terreno a gente só faz roçar. É uma parte que contribui também querendo ou não ela contribui para a parte da agroecologia porque você desmata o primeiro ano, no segundo ano se entra só com o roço e aquela matéria orgânica fica todinha no solo, vai toda se decompondo ali. Isso é interessante demais. Fica um pouco mais trabalhoso para o agricultor fazer, na parte da agroecologia a gente sabe que é, mas em compensação a terra ganha, o meio ambiente ganha. Você está fazendo para o futuro, os seus filhos terão uma vida melhor. E se todo mundo começar a desmatar, usar veneno? (JOSÉ PEREIRA FERNANDES - ENTREVISTA, 13/12/2022).

Ao longo das visitas aos quintais produtivos dos camponeses do Assentamento Santana, foi possível verificar práticas agrícolas e agropecuárias próprias do campesinato no território. Essas são ações que se perpetuam desde a escola ou desde o Assentamento, enquanto território de superação, construção de alternativas e de partilha de conhecimento.

Então isso com relação a reprodução e à resistência do campesinato, trazendo como experiência o assentamento Santana que é onde eu conheço mais né? Então a gente percebe que isso tem sido muito forte aqui né? Com relação a resistência e o pessoal tem resistido e tem produzido e tem defendido muito o assentamento como espaço de vida, de socia sociabilidade, né? Tem superado toda essa a pobreza extrema que a maioria das nossas famílias vieram da pobreza extrema, da exploração, do analfabetismo, do não acesso a comunicação e hoje a gente já tem todas essas conquistas no assentamento que não foram dadas, né? Foram construídos na dura luta de massa pelos movimentos sociais, pela resistência (IVANETE FERREIRA FERNANDES – ENTREVISTA, 12/12/2022).

A resistência camponesa forjou e vem forjando as escolas do campo no Ceará. Nesse sentido, do mesmo modo que há os jovens que já saíram do Ensino Médio da Escola Florestan Fernandes e estão atuando dentro ou fora das suas comunidades, há também os jovens que estão no processo formativo aprendendo e se construindo intelectualmente. Nesse aspecto, dialogamos com três educandos da Escola Florestan Fernandes, no dia 12 de dezembro de 2022. Conforme indicado na Introdução deste trabalho os mesmos foram chamados de Girassol com a indicação das letras A, B e C. Assim, Girassol A e Girassol B são irmãs e no período em que foram entrevistadas estavam finalizando o 3º Ano; já Girassol C estava finalizando o 2º Ano.

Todos residem no Assentamento Orange que, conforme os mesmos, fica a dez minutos de distância do Assentamento Santana.

Ao ser indagado sobre o que acha da escola do campo, Girassol C (EDUCANDO, ENTREVISTA 12/12/2022) destacou: “Eu acho que o aprendizado é melhor do que nas outras escolas. Nós temos, praticamente o futuro todo nas nossas mãos”. Girassol A, refletiu:

Aqui a gente aprende mais o reconhecimento, né? Tem algumas pessoas que não tem oportunidade. Meu pai, ele não sabe ler. Minha mãe sabe um pouquinho, mas nunca foi numa escola. A oportunidade da pessoa que hoje em dia está na escola é mais aprofundar mais e saber muitas coisas que precisam realmente (EDUCANDA – ENTREVISTA, 12/12/2022).

A educação de qualidade nas áreas de Reforma Agrária é uma das principais bandeiras de luta do MST, no processo de construção da Educação do Campo no Brasil e no Ceará. Há crianças, jovens e adultos no campo; então, a estrutura e a proposta escolar adequadas a esse território precisam, também, estar presentes. As escolas do campo no Ceará permitem que a juventude camponesa estude e tenha uma educação de qualidade no seu território de origem. Assim, “se quiser ficar com a família tem a oportunidade de estudar aqui (GIRASSOL B, EDUCANDA – ENTREVISTA 12/12/2022) e “aprender cada dia mais. Se aprofundar mais” (GIRASSOL A, EDUCANDA – ENTREVISTA 12/12/2022). Nesse sentido, as escolas do campo no Ceará, conforme analisaram Sales e Souza (2017, p. 135 -136):

[...] apresentam não apenas a garantia de as juventudes estudarem em seus territórios, mas primordialmente a oportunidade de olharem para suas comunidades como o lugar da vida, da cultura e do trabalho, o que poderá fomentar nesses indivíduos a esperança transformadora, o sentimento de pertença e a ação engajada.

Os educandos, ao serem indagados sobre o que compreendiam a respeito da Agroecologia, Girassol B (ENTREVISTA, 12/12/2022) tomando a fala, expôs: “Agroecologia, pra mim eu acho que é o cuidado com a terra. Se a gente cuidar da terra, ela dá bons frutos. Que se tem a oportunidade de aprender a plantar, a fazer uma irrigação, cuidar dos animais”. Os educandos estão se construindo enquanto transformadores da realidade, ao perceberem que existem outras possibilidades de produção e de relações através do trabalho e da vivência na escola. A respeito da repercussão e da ação da juventude da Escola Florestan Fernandes, temos o relato a seguir.

Assim eu trabalho mais no Ensino Médio. Então a gente acompanha eles do 1º até o 3º Ano. Então assim, a gente não tem como medir quantitativa, qualitativamente porque *são processos*. Mas que pela fala e pela prática de algumas visitas que a gente

faz às famílias a gente já percebe uma mudança né? Nisso ele já desenvolve muitas coisas nos seus quintais, eles aprendem muita coisa no campo experimental, faz experimentos e isso a gente percebe que, com certeza há uma mudança. Está acontecendo um processo de mudança e um processo de consciência nesse processo (IVANETE FERREIRA FERNANDES – ENTREVISTA 12/12/2022).

O esforço do coletivo escolar, bem como do coletivo do Assentamento se reverbera no entendimento e na ação dos jovens no contexto das famílias camponesas. “Porque filho de agricultor, aprende alguma coisa aqui e tem que levar pra casa, para a procura de melhorias” (GIRASSOL B, EDUCANDA - ENTREVISTA 12/12/2022). Assim, a escola do campo Florestan Fernandes, no trabalho com as matrizes da formação humana – Trabalho, História, Organização Coletiva, Cultura, Luta Coletiva – e com a Agroecologia como mais uma matriz, vem afirmando a construção de novos camponeses no Ceará.

A articulação da juventude com suas famílias vem forjando formas de os saberes produzidos na escola em articulação com os territórios expandem as possibilidades de produzir e viver dignamente no campo. Desse modo, os quintais produtivos da família dos educandos, segundo eles, possuem diversas culturas e cada um dos membros se identifica com uma atividade ou tarefa, conforme indicado pelo Girassol C (EDUCANDO - ENTREVISTA, 12/12/2022): “Quem cuida mais das plantas lá é a mãe aí eu nem mexo. Mas eu mexo mais com os bichos”. Do mesmo modo, ao se reportar aos quintais produtivos no Assentamento Orange, local em que reside, Girassol B (EDUCANDA – ENTREVISTA, 12/12/2022) destacou: “é difícil uma casa não ter alguma coisa para fazer no chá”. Girassol A reforçou: “Lá no meu quintal é completo. Lá (Figura 71) um pouco que tudo tem. Lá meu pai planta de tudo um pouco, as mangas já estão dando” (EDUCANDA, ENTREVISTA 12/12/2022).

Figura 72 – Parte do quintal produtivo da família de Girassol A e B, – educandas da Escola Florestan Fernandes, Assentamento Orange, 2022



Fonte: GIRASSOL A, 2022.

A partir da prática com o trabalho familiar nos quintais, roçados e demais espaços de produção e convívio, a escola vem formando juventudes identificadas com o projeto camponês de sociedade. A professora Ivanete Ferreira Fernandes, ao falar sobre a formação da juventude, expôs:

Então, a gente percebe que eles desenvolvem o maior interesse, uma maior identidade pelo campo, pelas plantas, pelo cuidado sol, com a água, com a natureza. Lógico que isso é um processo gradativo e às vezes até paulatino porque tem ao longo da história tem incentivado o campo como lugar de atraso, a agricultura como uma penalidade pra quem não estudou e meio que a gente tem esse papel de desmistificar isso, né? A importância mesmo da pessoa ter uma profissão, a pessoa ter uma graduação, ser um engenheiro ou outro, qualquer outra profissão, que a pessoa pode trabalhar na agricultura normalmente independente de você ter tido acesso à escola, a universidade ou não (ENTREVISTA - 12/12/2022).

Nesse viés da construção profissional, Girassol A, que finalizou o 3º no ano de 2022, indicou: “no próximo ano [2023] vai ter dois ou é três cursos aqui pra gente: Agropecuária, Administração e Agroecologia. É muita oportunidade de as pessoas interagir, para não sair daqui e conhecer mais coisas novas” (EDUCANDA, ENTREVISTA, 12/12/2022). No ano de 2023, a Escola Florestan Fernandes receberá os cursos de Agroecologia e Administração integrado ao Ensino Médio. Nesse sentido, há um movimento de luta por Reforma Agrária Popular, com educação de qualidade para as juventudes do campo.

Por meio das discussões proferidas neste capítulo, bem como na tentativa de imersão na realidade estudada, foi possível perceber que há uma forte articulação das escolas do campo com os territórios em que elas estão situadas e se estendem para atender os educandos. De modo que a juventude vem, ao longo do processo histórico, forjando condições de luta e conquista na luta, tendo e sendo, portanto, uma grande potencialidade nas lutas do MST no processo de afirmação da Educação do campo, da Agroecologia e da condição camponesa no Ceará. Portanto reafirmam a necessidade da efetivação da Reforma Agrária para a reprodução socioterritorial do campesinato.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre a questão agrária e a Educação do Campo no Brasil é uma emergência posta aos pesquisadores. Ao longo dos processos de construção desta tese, as reflexões teóricas e as materializações empíricas nos afirmam ser, esta pesquisa, uma constante construção, ao menos por dois motivos. Primeiro, por reconhecer não conseguir abarcar a realidade em sua totalidade e, segundo, por entender que os movimentos socioterritoriais são dinâmicos e que a Educação do Campo no Ceará, por ser fruto de suas lutas, também é dinâmica. Soma-se a isto, conforme indicado na Introdução desta tese, os desafios postos pela pandemia para uma construção mais densa e aprofundada, o que justifica as lacunas que, por ora, a pesquisa apresenta. Nessas circunstâncias, as incompletudes deste estudo possibilitam a existência de outras, na tentativa de interpretação da realidade.

Como vimos ao longo da tese, a luta dos movimentos socioterritoriais pela Reforma Agrária no Brasil é histórica e se mantém latente na atualidade (2023). Esses movimentos foram forjando, ao longo da história, direitos antes negados aos povos do campo, como o direito à “terra de trabalho”, à educação e à condições de vida digna e justa no campo. A luta dos camponeses pela Reforma Agrária foi sendo erguida sob a instrução das CEBs, da CPT e se tornou uma potente pauta com a gênese do MST. Este vem conseguindo articular frentes de lutas e forças em todo o território brasileiro na efetivação e manutenção da Reforma Agrária, enquanto pauta política no país e na construção da pauta educativa.

Desde a Nova República, com o fim da ditadura militar, os camponeses organizados forjam a luta e a conquista da terra. Esta, na maioria das vezes, paga com o sangue camponês conforme mostrado, a partir dos levantamentos feitos pela CPT. Os conflitos no campo, revelados desde a invasão do território brasileiro, reforçam a necessidade de luta para combater os interesses capitalistas e as relações de poder no campo, portanto, combater o latifúndio e o “cativeiro da terra”. Cativeiro esse que, ao longo da história, foi ganhando novas roupagens e definições, novos personagens; motivo pelo qual os movimentos socioterritoriais reforçam as suas estratégias de lutas e se articulam na construção de um país onde a desigualdade e a miséria não sejam latentes. Assim, articulam-se e veem a esperança da Reforma Agrária nos Governos de esquerda, mas com a clareza de que a luta é permanente, sobretudo diante das contradições e correlações de forças reveladas com as alianças neoliberais, firmadas durante os governos no Brasil.

Na marcha da luta pela terra, exigiu-se, também, a luta pela Educação do Campo no seu ideal de construção de um novo projeto de campo e de campesinato pautados na

Pedagogia do Movimento Sem Terra e com a afirmação da agricultura camponesa de base agroecológica. A compreensão do MST, em sua condição de movimento socioterritorial, foi fundamental para a ampliação do entendimento sobre a construção da Educação do Campo no Brasil e no Ceará. As articulações em redes de solidariedade e a pressão política pela construção de uma Política de Educação do Campo são latentes para a continuidade dessa construção educativa. O PRONERA e as articulações com as diversas Instituições de Ensino Superior, frutos da luta dos movimentos socioterritoriais, forjaram e continuam forjando a formação dos sujeitos camponeses. Assim, estão apresentando para a sociedade a potência organizativa das lutas para a efetivação conquistadas, por se tratar de um Movimento em movimento que, nas “lutas educa e se educa”, afirmando sua pedagogia.

No Ceará as ações dos movimentos socioterritoriais vêm construindo uma nova realidade com a conquista das Escolas de Ensino Médio do Campo. Essas escolas foram frutos de lutas, marchas, ocupações e que, em meio às contradições do Estado capitalista, são “trincheiras de lutas no campo”. As escolas do campo representam, para o campesinato cearense, a possibilidade da formação de sujeitos sociais éticos, com cidadania e dignidade; revelam um caráter inovador ao somarem à Pedagogia do Movimento e às matrizes da formação humana (Trabalho, História, Organização Coletiva, Cultura, Luta Coletiva) a Agroecologia, como mais uma matriz formativa.

Ao longo do trabalho, a Agroecologia foi revelada enquanto ciência, prática e movimento enquanto potencialidade de pensar as relações com a terra, com as pessoas e com o alimento, ao atentar-se para as formas de produzi-los. Além disso, se coloca contra o agronegócio e o seu pacote tecnológico, ao defender a agricultura camponesa e apresentar alternativas de produção e afirmar perspectivas concretas de vida digna no campo. A Educação de nível Médio do campo vem construindo, no diálogo com Agroecologia, territórios fortalecidos pela agricultura camponesa.

No Assentamento Santana, campo empírico deste estudo, percebemos que os camponeses organizados em coletivos e mobilizando-se a partir de práticas agroecológicas estão erguendo uma nova condição camponesa. As experiências encontradas e os diálogos com os camponeses, durante a realização dos trabalhos de campo, mostraram o seu processo de transição agroecológica. Transição essa forjada nas articulações internacionais dos movimentos socioterritoriais com a Via Campesina ao trazer para o Ceará a metodologia cubana, Camponês a Camponês (CaC), adaptada pelo MST/Ceará como Camponesa e Camponês a Camponesa e Camponês (CaC). As práticas e estratégias produtivas de base agroecológica partilhadas entre os camponeses constroem uma nova dinâmica relacional com a natureza e com a terra, que é

uma “mãe”, na concepção da camponesa. Os quintais agroecológicos visitados mostraram-se diversos e vivos e as tecnologias sociais presentes, em sua maioria cisternas, se mostraram eficientes para manter a produção vegetal e os animais, no contexto desafiador do semiárido e da escassez hídrica.

Somando-se a essa dinâmica, percebemos a importante atuação da Escola do Campo Florestan Fernandes, por meio do seu coletivo, na efetivação da Pedagogia do Movimento e na mediação da construção de alternativas para a vida no campo. Na escola, percebemos o trabalho com as matrizes da formação humana e com a Agroecologia, também nessa perspectiva, tanto nas disciplinas da base comum como nas da base diversificada. A dinâmica na escola evolui a leitura da realidade social dos assentamentos de Reforma Agrária e comunidades.

A realização do Inventário da Realidade, o trabalho com as porções concretas da realidade inventariada, as estratégias em tempos educativos, o campo experimental da agricultura camponesa, os tempos educativos vêm construindo, através do Ensino Médio, experiências exitosas de convivência com o semiárido e condições de produção, manejo da terra, alternativas de defensivos agrícolas, com base na Agroecologia, enquanto ciência, prática e movimento.

O diálogo com os educandos e educandas revelou que a juventude camponesa tem, através das pesquisas realizadas na escola ao longo do Ensino Médio: dinamizado os quintais agroecológicos de suas famílias e fortalecido a história, a cultura e os costumes dos assentamentos de Reforma Agrária e comunidades. As propostas efetivamente dialogam com os problemas e desafios desses territórios, portanto, extrapolam o espaço escolar. Percebeu-se um protagonismo da juventude camponesa na apropriação de conhecimentos e na formulação de novas leituras sobre o campo e a vida.

A articulação da Agroecologia na Educação do Campo se revelou promissora ao percebê-la enquanto matriz formativa dessa proposta educativa em seu caráter de estratégia de luta a partir de suas dimensões científica, prática e de movimento. Nesse sentido entendemos que a Educação do Campo e a Agroecologia em suas diversas articulações se afirmam enquanto elementos modernos e importantes na leitura, compreensão e interpretação do campesinato atual e da necessidade desse campesinato se manter na luta pela efetivação da Reforma Agrária para sua reprodução socioterritorial.

Compreendemos que as experiências apresentadas nesta tese têm, ainda, muito a nos revelar sobre a Educação do Campo, a Agroecologia e o campesinato no Ceará. Por ora, seguimos refletindo e apresentando os indícios de que “os camponeses (em movimento) têm

contrariado os prognósticos sobre o seu desaparecimento” (PAULINO; FABRINI, 2008, p. 08) e que as escolas do campo no Ceará, a partir da Pedagogia do MST, da Agroecologia e tendo em vista a realidade experienciada no Assentamento Santana e na Escola Florestan Fernandes, indicam a constituição de um novo campesinato e que a juventude camponesa carrega a chave dessa configuração. Trata-se de um campesinato instruído sobre a realidade, direito e deveres; comprometido com os interesses das comunidades; propositivo de alternativas para os problemas e desafios e que se coloca na luta pela justiça social no campo e na cidade. Portanto, consideramos ter, no protagonismo dessa juventude, os novos camponeses que se afirmam na luta pela efetivação da Reforma Agrária e por sua reprodução socioterritorial.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria Virgínia de. MATTOS, Jorge Luiz Schirmer de. LIMA, Jorge Roberto Tavares de. FIGUEIREDO, Marcos Antonio Bezerra. SILVA, José Nunes da. PEREIRA, Mônica Cox de Britto. VASCONCELOS, Gilvania de Oliveira Silva de. CAPORAL, Francisco Roberto. Princípios e diretrizes da educação em agroecologia. In: I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia, 2016, Recife. Rio de Janeiro-RJ: **ABA-Agroecologia**, 2016. v. 11. p. 1-16.
- ALBUQUERQUE, Joelma. CASAGRANDE, Nair. Projeto Político Pedagógico. In.: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. – Salvador: EDITORA, 2010.
- ALENCAR, Francisco Amaro Gomes; DINIZ, Aldiva Sales. MST – CEARÁ, 20 anos de marchas. **Mercator**. Volume 9, número 20, 2010, p. 133-148.
- ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- ANDRADE, Manoel Correia de. **A terra e o homem no Nordeste**. São Paulo - Cortez, 2005.
- ARROYO, Miguel González. Educação do Campo: movimentos sociais e formação docente. In.: SOARES, Leôncio. SILVA, Lázara Cristina da. MARQUES, Luciana Pacheco. ROCHA, Maria Isabel Antunes. FERRARI, Anderson. GOMES, Ana Maria Rabelo. GOMES, Nilma Lino. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente** – Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.478-488.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. – Petrópolis RJ: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel González. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 359-365.
- ARAÚJO, Liana Brito de Castro. **Sociabilidade no Assentamento Rural de Santana – CE: terra e trabalho na construção do ser social**. (Tese Doutorado) 287f. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2006.
- ARAÚJO, Liana Brito de Castro. Assentamento rural de Santana: luta por terra e trabalho coletivo. In.: SAMPAIO, Levi Furtado. ALENCAR, Francisco Amaro Gomes. SILVA, Cícero Nilton Moreira da. VASCONCELOS, Francisca Maria Teixeira (Orgs.) **Espaços, natureza e resistências camponesas no Nordeste**. – Fortaleza: Edições UFC, 2014.
- BAHNIUK, Caroline. **Experiências escolares e estratégia política: da Pedagogia Socialista à atualidade do MST**. Tese (Doutorado) 367 f. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015.

BARBOSA, Lia Pinheiro; ROSSET, Peter Michael. Movimentos sociais e educação do campo na América Latina: aprendizagens de um percurso histórico. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 26, p. 22-48, set./dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/2819>. Acesso em: 1 out. 2020.

BARQUETE, Paulo Roberto Fontes. **Assentamentos Rurais em áreas de Reforma Agrária no Ceará: miséria ou prosperidade? O caso Santana**. Dissertação (Mestrado) 167f. Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 1995.

BARTRA, Armando Vergés. **Os novos camponeses: leituras a partir do México profundo**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Rural, 2011.

BARREIRA, César. **Trilhas e Atalhos do Poder: conflitos sociais no sertão**. - Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed., 1992.

BATISTA, Maria Aline da Silva. **Questão agrária e campesinato: a feira agroecológica como uma estratégia de consolidação camponesa**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2014.

BORGES, Juliano Luis. O MST e a Transição Agroecológica. **Revista Brasileira de Agroecologia**. Vol. 4, n. 2, 2009, pp. 2184 – 2187.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRITO, Cleano Soares. **Contribuições ao estudo da transição agroecológica no Assentamento Santana – CE**. (Dissertação de Mestrado) 89f. Universidade Federal do Ceará- UFC. Programa de Pós Graduação em Geografia. Fortaleza, 2017.

BUSCIOLI, Lara Dalperio. A especialização das Jornadas Universitárias de Reforma Agrária no Brasil em 2019. **Boletim DATALUTA** n. 154 – Artigo do mês: outubro de 2020. ISSN 2177-4463.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST**. Petrópolis; Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp. 50-59, Jan/Jun 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

CALDART, Roseli Salete. Apresentação. In.: PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011, p.7-14.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, 257-265.

CALDART, Roseli Salete. HADICH, Ceres. TARDIN, José Maria. DAROS, Diana. SAPELLI, Marlene. FREITAS, Luiz Carlos de. KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo. SILVA, Nivia. MARTINS, Adalberto. Inventário da Realidade: guia metodológico para uso nas escolas do campo. **Guia discutido no Seminário: Educação em Agroecologia nas Escolas do Campo**. Veranópolis/RS (IEJC), 2016.

CALDART, Roseli Salete. **Sem Terra com poesia: a arte de recriar história**. – 1.ed. - São Paulo: Expressão Popular, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo e Agroecologia. In.: DIAS, Alexandre Pessoa. STAUFFER, Anakeila de Barros. MOURA, Luiz Henrique Gomes de. VARGAS, Maria Cristina (Orgs.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. 1ª edição, Rio de Janeiro e São Paulo – 2021, 355-361.

CALDART, Roseli Salete. A Agroecologia na formação de educadores (texto de exposição). In.: Mesa: “Educação do Campo e Agroecologia: desafios na formação de educadores/educadoras”. Universidade Federal de Roraima – UFRR, 24 de maio de 2022.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A relação dos movimentos socioterritoriais camponeses com a Universidade por meio do PRONERA: diálogos e tensionamentos. **Revista NERA**, Presidente Prudente, Ano 20, nº. 39 - Dossiê pp. 186-210, 2017.

CAMPANHA, Mônica Matoso.; HOLANDA JUNIOR, Evandro Vasconcelos. Sistemas Agroflorestais: uma alternativa para criação de caprinos em comunidades do sertão baiano do são francisco. In: **VII Congresso Brasileiro de Sistemas de Produção, 2007, Fortaleza. Anais do VII Congresso Brasileiro de Sistemas de Produção: Agricultura familiar, políticas públicas e inclusão social**. Fortaleza: Embrapa Agroindústria Tropical, 2007.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha. **Educação do campo: PRONERA, uma política pública em construção**. 2006. 226f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2006.

CARVALHO, Horácio Martins de. COSTA, Francisco de Assis. Agricultura camponesa. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, 26-32.

CASSUNDÉ, José Ricardo de Oliveira. RODRIGUES, Sheila. MST Ceará implanta agroindústrias nos assentamentos para produção alimentos saudáveis. **Revista Sem Terra Ceará**. Ano I • Número 1, fevereiro de 2021, p. 8-10.

CATTELAN, Renata. MORAES, Marcelo Lopes. ROSSONI, Roger Alexandre. A Reforma Agrária nos ciclos políticos do Brasil (1995 - 2019). **Revista NERA**. Presidente Prudente. V.23, n.55, pp. 138 -164. Set-dez, 2020.

CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico de Formação Integral do Campo da Escola João dos Santos de Oliveira**. Assentamento 25 de Maio, Madalena/CE, 2012a.

CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico de Formação Integral do Campo da Escola do Campo Maria Nazaré de Sousa**, Assentamento Maceió, Itapipoca/CE, 2012b.

CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico de Formação Integral do Campo da Escola de Ensino Médio Francisco Araújo Barros**. Assentamento Lagoa do Mineiro, Itarema/CE, 2012c.

CEARÁ. **Projeto Político Pedagógico de Formação Integral do Campo da Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes**. Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa/ CE, 2019.

CHAYANOV, Alexander. **La organización de la unidad económica campesina**. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1974.

COSME, Claudemir Martins. Os governos do PT e os descaminhos com a questão agrária no Brasil: contribuições para um diálogo polêmico, necessário e imprescindível a classe trabalhadora. **PEGADA - A Revista da Geografia do Trabalho**, v. 17, n. 1, 2016, p. 312-343.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – CPT. **Conflitos no Campo do Brasil**. 1985. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/conflitos-no-campo-brasil>. Acesso em: 20 jan. 2023.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – CPT. **Conflitos de terra no Campo do Brasil**. 1986. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/conflitos-no-campo-brasil>. Acesso em: 20 jan. 2023.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – CPT. **Conflitos de terra no Campo Brasil**. 1987. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/conflitos-no-campo-brasil>. Acesso em: 20 jan. 2023.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – CPT. **Conflitos no Campo – Brasil 2015**. Goiânia: CPT – Nacional. Brasil, 2015. ISSN 1676-661X. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/conflitos-no-campo-brasil>. Acesso em: 20 jan. 2023.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – CPT. **Conflitos no Campo – Brasil 2016**. Goiânia: CPT – Nacional. Brasil, 2016. ISSN 1676-661X. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/conflitos-no-campo-brasil>. Acesso em: 20 jan. 2023.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – CPT. **Conflitos no Campo – Brasil 2018**. Goiânia: CPT – Nacional. Brasil, 2016. ISSN 1676-661X. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/conflitos-no-campo-brasil>. Acesso em: 20 jan. 2023.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – CPT. **Conflitos no Campo – Brasil 2020**. Goiânia: CPT – Nacional. Brasil, 2020. ISSN 1676-661X. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/conflitos-no-campo-brasil>. Acesso em: 20 jan. 2023.

DALMAGRO, Sandra Luciana. **A escola no contexto das lutas do MST**. (Tese de Doutorado) Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, no Centro de Ciências da Educação, 2010.

DAMASCENO, Cosma dos Santos. **Contribuições e desafios da Escola do Campo Francisco Araújo Barros para construção do projeto de agricultura camponesa do MST – Ceará**. (Dissertação de Mestrado). 191p. Programa de Mestrado Profissional em Agroecossistemas da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis – SC, 2015.

DAMASCENO, Maria Nobre. **Pedagogia do Engajamento**: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato. – Fortaleza: Edições UFC, 1990.

DINIZ, Aldiva Sales. **Trilhando Caminhos**: a resistência dos camponeses no Ceará em busca de sua libertação. (Tese de Doutorado) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo Programa de Pós Graduação em Geografia Humana. São Paulo, 2009.

DINIZ, Aldiva Sales. A experiência do PRONERA na Universidade Estadual Vale do Acaraú: considerações sobre a Educação do Campo. In.: DINIZ, Aldiva Sales; SÁ, Maria Cássia de; BEZERRA, Viviane Prado. **Anais do Seminário PRONERA/UVA: Educação do Campo – desafios e possibilidades**. Sobral: Edições UVA, 2018.

DUQUE-ARRAZOLA, Laura Susana. **A condição camponesa**: aparência e realidade no capitalismo. (Dissertação de Mestrado). 1985. 358f. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 1985.

FELICIANO, Carlos Alberto. **O movimento camponês rebelde e a Geografia da Reforma Agrária**. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Espacialização e territorialização da luta pela terra**: a formação do MST - Movimento dos trabalhadores rurais sem terra no Estado de São Paulo. (Dissertação de Mestrado) Universidade de São Paulo (USP) São Paulo, março de 1994.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST (1979 –1999)**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Geografia, 1999.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis; Vozes, 2000a.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento social como categoria geográfica. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.59-85, 2000b.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária, pesquisa e MST**. – São Paulo. Cortez, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli Salette (Orgs.). **Por uma educação do campo: identidades e políticas públicas**. 2ª edição. Brasília, 2002, p. 61-70.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MARTIN, Jean Yves. Movimento socioterritorial e “globalização”: algumas reflexões a partir do caso do MST. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 12, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. 20 anos do MST e a perspectiva de reforma agrária no governo Lula. In: Ariovaldo Umbelino de Oliveira e Marta Inêz Marques. (Org.) **O Campo no Século XXI**. São Paulo: Editora Casa Amarela; Editora Paz e Terra, 2004, v., p. 273-294.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais. **Revista NERA**, p. 24-34, número 6, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. **O Campo da Educação do Campo**. I Encontro Nacional de Pesquisa e Educação do Campo. 19 a 21 de setembro de 2005.

FERNANDES, Ivanete Ferreira. SOUSA, Camila Santos. Levantamento do inventário das práticas agroecológicas no Assentamento Santana, no Ceará. In.: ROSSET, Peter Michael. (Org.). **Construindo a agroecologia no semiárido: Manual da Metodologia Camponês a Camponês**. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Ceará (MST- CE), 2019, p. 49 - 53. Disponível em:

https://www.academia.edu/41536247/construindo_a_agroecologia_no_semi%81rido_manual_da_metodologia_campon%8as_a_campon%8as. Acesso em: 20 jul. 2021.

FERNANDES, Ivanete Ferreira. FERNANDES, Ivana Leila Carvalho. SALES, Celecina de Maria Veras. Agroecologia e educação do campo: a experiência da Escola do Campo Florestan Fernandes no Assentamento Santana – Monsenhor Tabosa/CE. In.: MOREIRA, Erika Macedo. CEVA, Janaína Tude. JANATA, Natacha Eugênia. MICHELOTTI, Fernando. NEUMANN, Pedro Selvino. MOLINA, Mônica Castagna. ARELARO, Lisete. WOLFF, Eliete Ávila (Orgs.) **Residência Agrária em debate: Movimentos sociais e universidades públicas na construção de territórios camponeses no Brasil**. BONECKER, Rio de Janeiro, 2017, 106-134.

FERNANDES, Ivanete Ferreira. BARBOSA, Lia Pinheiro. SILVA, Maria de Lourdes Vicente. SILVA, Paulo Roberto de Sousa. LUZ, Zilda da Conceição de Sousa. **Livro da realidade:**

O inventário da realidade e a realidade inventariada na Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa/CE. Monsenhor Tabosa, 2022.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREITAS, Luiz Carlos de. Materialismo histórico-dialético: pontos e contrapontos. In: MST. **O MST e a pesquisa.** II Seminário Nacional. Ano VII – nº 14 – novembro, 2007, p. 45 - 59.

GAIA, Marília Carla de Mello. ALVES, Marcelos João. Transição agroecológica. In.: DIAS, Alexandre Pessoa. STAUFFER, Anakeila de Barros. MOURA, Luiz Henrique Gomes de. VARGAS, Maria Cristina (Orgs). **Dicionário de Agroecologia e Educação.** 1ª edição, Rio de Janeiro e São Paulo – 2021, 771-777.

GODINHO, Paula. GONÇALVES, Adelaide. VICENTE, Lourdes. **Entre o impossível e o necessário:** esperança e rebeldia nos trajetos de mulheres Sem-Terra do Ceará. – 1ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2020.

GOMES, Luana Amorim. A experiência de rádio-escola no Assentamento Santana. **Faculdades Cearenses em Revista,** Fortaleza, v.1, n.1, p. 82-95, jul./dez. 2009.

GOMES, Maria de Jesus dos Santos. **Experiências das Escolas de Ensino Médio do Campo do MST Ceará:** Dois Projetos de Campo e de Educação em Confronto. Monografia (Especialização em Trabalho, Educação e Movimentos Sociais) 81f. Fundação Osvaldo Cruz – FIOCRUZ. Rio de Janeiro, 2013.

GNADLINGER, Johann. Tecnologias de captação de água de chuva em regiões semiáridas. In.: KÜSTER, Angela. MARTÍ, Jaime Ferré. MELCHERS, Ingo. **Tecnologias apropriadas para terras secas:** manejo sustentável de recursos naturais em regiões semi-áridas no Nordeste do Brasil. – Fortaleza: Fundação Konrad Adenauer, GTZ, 2006. 103-122.

GUHUR, Dominique Michèle Perioto. **Contribuições do diálogo de saberes à educação Profissional em Agroecologia no MST:** desafios da educação do campo na construção do projeto popular. (Dissertação de Mestrado) 267f. Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2010.

GUHUR, Dominique Michèle Perioto. TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO; FRIGOTO. Paulo Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012, p.57-65.

LERRER, Débora Franco. Preparar gente: a educação superior dentro do MST. **Estud. Soc. e Agric.,** Rio de Janeiro, vol. 20, n. 2, 2012: 451-484.

LIMA, Aparecida do Carmo. STRONZAKE, Janaina. STRONZAKE, Judite. FAUSTINO, Rosângela Célia. Contribuições da Via Campesina em processos educativos agroecológicos na América Latina. **Trabalho Necessário** –Ano 13, p. 80- 102, nº 22/2015.

SOSA, Braulio Machín. JAIME, Adilén María Roque. LOZANO, Dana Rocío Ávila. ROSSET, Peter Michael. **Revolução agroecológica:** o movimento de camponês a camponês na ANAP em Cuba. --1. ed. - São Paulo: Outras Expressões, 2012.

MAGALHÃES, Sandra Maria Fontenele. **A Educação do Campo no fortalecimento do campesinato**: da ação dos sujeitos coletivos à construção de uma escola de formação. (Tese de Doutorado) 152f. Universidade Federal do Ceará – UFC. Programa de Pós Graduação em Geografia. Fortaleza, 2017.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. Agricultura e campesinato no mundo e no Brasil: um renovado desafio à reflexão teórica. In.: PAULINO, Eliane Tomiasi. FABRINI, João Edmilson. (Orgs) **Campesinato e territórios em disputa**. 1.^a edição. Editora Expressão Popular São Paulo – 2008, p. 49-78.

MARTIN, Jean-Yves. Uma Geografia da nova radicalidade popular: algumas reflexões a partir do caso do MST. **Terra Livre**, São Paulo, Ano 18, n. 19 p. 11-36 jul./dez. 2002. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/156> Acesso em: 10 mai. 2021.

MARTINS, José de Souza. **A militarização da questão agrária no Brasil**. Petrópolis; Vozes, 1984.

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e Violência**: a questão política no campo. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1991.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARTINS, José de Souza. Cultura e educação na roça, encontros e desencontros. **Revista USP**, São Paulo, n. 64, p.28 – 49, dezembro/fevereiro, 2004.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MATTEI, Lauro. A política agrária e os retrocessos do governo Temer. **Revista Okara: Geografia em debate**. v.12, n.2, 2018, p.293 -307.

MITIDIERO JUNIOR, Marco Antonio. **Ação territorial de uma igreja radical**: Teologia da Libertação, luta pela terra e atuação da comissão pastoral da terra no Estado da Paraíba. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Geografia Humana – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). - São Paulo, 2008.

MITIDIERO JUNIOR, Marco Antonio. MARTINS, Lucas Araújo. SILVA, Ana Mikaelly dos Santos. NACIMENTO, André Paulo do. Ataques aos direitos dos povos do campo: as ações do Legislativo e Executivo Federal. In. COMISSÃO PASTORAL DA TERRA – CPT. **Conflitos no Campo – Brasil 2016**. Goiânia]: CPT Nacional – Brasil, 2016.

MITIDIERO JUNIOR, Marco Antonio. FELICIANO, Carlos Alberto. A violência no campo brasileiro em tempos de golpe de acumulação primitiva de capital. **Revista Okara: Geografia em debate**. v.12, n.2, 2018, p.220 -246.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e Teoria Crítica do currículo: uma introdução. In.: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. SILVA, Tomaz

Tadeu da (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. – 4. ed. – São Paulo, Cortez, 2000, p.7-31.

MOLINA, Mônica Castagna. SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In.: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO; FRIGOTO. Paulo Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p.324-331.

MOREIRA, André Mendes; QUEIROZ, Arthur Maia. Aspectos controvertidos da incidência de contribuições previdenciárias sobre a produção rural. In: GOMES, Marcus Lívio. OLIVEIRA, Francisco Marconi de. (Org.). **Estudos tributários e aduaneiros do IV Seminário CARF**. 1ed.Brasília: CARF, 2019, v., p. 217-250.

MOREIRA, Emília. TARGINO, Ivan. De território de exploração a território de esperança: organização agrária e resistência camponesa no semi-árido paraibano. **Revista NERA Presidente Prudente** Ano 10, nº. 10 pp. 72-93 Jan.-jun./2007.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA (MST). Dossiê MST escola: documentos e estudos 1990 – 2001. **Caderno de Educação Nº 13**. Edição Especial ITERRA, Agosto, 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA (MST). **II Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – II ENERA**. Boletim de Educação – nº 12. Edição Especial – Dezembro, 2014.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA (MST). **Organizando o Setor de Educação do MST Ceará**. Caderno de Trabalho de base do Setor de Educação do MST-CE Nº 04. Setor de Educação e Cultura. MST – Ceará, Julho de 2012.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA (MST). Resistindo e combatendo o coronavírus nos territórios de Reforma Agrária do Ceará. In.: MST. **Revista Sem Terra Ceará**. Ano 1, n.1, 2021, p. 30-31.

NASCIMENTO, Marcilia Nogueira do. MATIAS, Maria Rosivânia Silva. TEIXEIRA, Oziel Barbosa. PPP'S das escolas do campo: um olhar sobre seus fundamentos e percursos metodológicos. In.: COSTA, Frederico Jorge Ferreira. PEREIRA, Karla Raphaella Costa. DE PAULA, Alisson Slider do Nascimento (Orgs.) **Escolas de Ensino Médio do Campo no Ceará: dialética da formação de professores** – Curitiba: CVC, 2020, p.45-60.

NOGUEIRA, Mônica. Descolonizar o pensamento, condição para a sustentabilidade: diálogo com o Carlos Walter Porto-Gonçalves. **Sustentabilidade em Debate** - Brasília, v. 5, n. 3, p. 159-168, set/dez, 2014.

OLIVEIRA, Adeliane Vieira de. SALES, Telma Bessa. DINIZ, Aldiva Sales. PRONERA/UVA: narrativas sobre a formação de professores. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 8, n. 16, p. 106-120, set./dez. 2017.

OLIVEIRA, Adeliane Vieira de. **A territorialização das escolas de Ensino Médio do Campo: o caso da EEM Francisco Araújo Barros no Assentamento Lagoa do Mineiro em Itarema – Ceará**. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Geografia – MAG). 202f. Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) – Sobral, 2018.

OLIVEIRA, Adeliane Vieira de. PIANCÓ, Ana Roberta Duarte. Contribuições ao estudo da questão agrária: os casos da Fazenda Japuara (Canindé) e Monte Castelo (Quixadá) no Ceará, Brasil. **Revista Mutirão**, Vol.1, No. 03, 2020.

OLIVEIRA, Alexandra Maria de. **A participação do Banco Mundial no mercado de terras no Brasil e no mundo**. – Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

OLIVEIRA, Alexandra Maria de. Juventude camponesa na luta pela educação pública no Ceará, Brasil. **Revista NERA**. Presidente Prudente. V. 24, n.57, p.283 – 301. Dossiê, 2021.

OLIVEIRA, Aline. A Rede de Comunicação Popular Sem Terra do Ceará e os desafios em tempos de pandemia. In.: MST. **Revista Sem Terra Ceará**. Ano 1, n.1, 2021, p. 34-35.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. A longa marcha do campesinato brasileiro: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. **Estudos Avançados**, 15 (43), 2001, p. 185 – 206).

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

OLIVEIRA, Maria Edilara Batista. **Terra, Trabalho e Escola: a luta do MST por uma educação do/no campo na Paraíba**. (Dissertação de Mestrado) 147f. UFPB/CCEN. João Pessoa, 2010.

PALUDETO, Melina Casari. **As diretrizes programáticas e a política educacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**. (Tese Doutorado em Educação) 186 f.- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília, Marília, 2018.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. - São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEDON, Nelson Rodrigo. **Movimentos Socioterritoriais: uma Contribuição Conceitual à Pesquisa Geográfica**. Tese (doutorado) 240f. Universidade Estadual Paulista, 2009.

PEDON, Nelson Rodrigo. CORRÊA, Rubens Arantes. Escola e currículo: um ensaio sobre territórios em disputa. **Revista NERA**, vol.22, n. 48, p.85-97, Dossiê Território em Movimento, mai.- ago. 2019.

PAULINO, Eliane Tomiasi. FABRINI, João Edmilson. Apresentação. In.: PAULINO, Eliane Tomiasi. FABRINI, João Edmilson. (Orgs) **Campesinato e territórios em disputa**. 1.^a edição. Editora Expressão Popular São Paulo – 2008, p. 7-20.

PAULINO, Eliane Tomiasi. Territórios em disputa e agricultura. In.: PAULINO, Eliane Tomiasi. FABRINI, João Edmilson. (Orgs) **Campesinato e territórios em disputa**. 1.^a edição. Editora Expressão Popular São Paulo – 2008, p. 213 - 238.

PEREIRA, Izá Lorena. COCA, Estevan Leopoldo de Freitas. ORIGUÉLA, Camila Ferracini. O “passar a boiada” na questão agrária brasileira em tempos de pandemia. **Revista NERA**. Presidente Prudente. V. 24, n.56, 202, p.08-23.

PEREIRA, Karla Raphaella Costa. O currículo das Escolas de Ensino Médio do Campo no Ceará. In: COSTA, Frederico Jorge Ferreira. PEREIRA, Karla Raphaella Costa. PAULA, Alisson Slider do Nascimento (Orgs.). **Escolas de Ensino Médio do campo no Ceará: dialética na formação de professores**. Curitiba: CRV, 2020, p. 85 - 98.

PIANCÓ, Ana Roberta Duarte; NOBRE, Francisco Wlirian; BRITO, Anderson Camargo Rodrigues. **Questão Agrária e as Lutas Camponesas no Cariri Cearense**. In: VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária, Curitiba: UFPR. 2017.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. – 3. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PRADO JÚNIOR, Caio. **A questão agrária**. São Paulo: Brasiliense, 1979.

RAMOS, Francisco Regis Lopes. **Caldeirão: estudo histórico sobre o beato José Lourenço e suas comunidades**. Fortaleza: 2ª edição-NUDOC/UFC, 2011.

RAPOZO, Bruna Maria da Silva. Água cinza e agroecologia: estratégias para o reuso da água, produção de alimentos e convivência com o semiárido. **Campo-Território: revista de geografia agrária**, v. 17, n. 46, p. 180-200, ago. 2022, p.180 - 200.

REIS, Henrique Heber dos Santos. SOBREIRO FILHO, José. RABELO, Ederlane Vale. Território, movimentos socioterritoriais e Educação do Campo. **Caminhos de Geografia**. Uberlândia - MG v. 20, n. 69 Mar/2019 p. 253–265.

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

RODRIGUES, Sheila. Conheça a ação Camponesa a Camponês. **Revista Sem Terra Ceará**. Ano I • Número 1, fevereiro de 2021, p. 11-14.

ROSS, Djoni. PAULINO, Eliane Tomiasi. SOARES, Gustavo. MONTENEGRO, Jorge. Protagonismo da Reforma Agrária no Paraná em tempos de pandemia: as ações de solidariedade do MST em fatos e fotos. **Geografia em Questão**. V.13, n.3, pp. 179 – 201, 2020.

ROSSET, Peter Michael. História das ideias de um movimento camponês transnacional. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, v. 14, N. 27, 2018. p. 191 – 226.

ROSSET, Peter Michael. (Org.). **Construindo a agroecologia no semiárido: Manual da Metodologia Camponês a Camponês**. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Ceará (MST- CE), 2019. Disponível em: https://www.academia.edu/41536247/CONSTRUINDO_A_AGROECOLOGIA_NO_SEMI%C3%81RIDO_MANUAL_DA_METODOLOGIA_CAMPON%C3%8AS_A_CAMPON%C3%8AS. Acesso em: 20 jul. 2021.

SALES, Celecina de Maria Veras. SOUSA, Kamila Costa de. As escolas do campo do Ceará: conquista, direito e novas perspectivas para a juventude. In.: ALBUQUERQUE, João B. de

Figueiredo. VERAS, Clédia Inês Matos. LINS, Lucicléa Teixeira (Orgs.) **Educação Popular e movimentos sociais: experiências e desafios**. – Fortaleza: Impreco, 2016. 118-140.
SANTOS, Clarice Aparecida dos. O golpe e a cassação do direito fundamental dos camponeses à Educação do Campo. **Revista Okara: Geografia em debate**. V.12, n.2, 2018, p. 422 -433.

SANTOS, José Filho Araújo. “**Terra que produz vida**”: Assentamento de Santana/CE e as mediações de seu processo de reprodução social. Dissertação (Mestrado) 239f. Universidade Estadual do Ceará, Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social, Fortaleza, 2019.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “Orgânicos” em tempos de Pós-Modernidade. **Cad. Cedex**, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006.

SHANIN, Teodor. **La clase incómoda: Sociología política del campesinado en una sociedad en desarrollo: (Rusia 1910-1925)** Alianza Editorial. Madrid. 1983.

SHANIN, Teodor. Lições camponesas. In.: PAULINO, Eliane Tomiasi. FABRINI, João Edmilson. (Orgs) **Campesinato e territórios em disputa**. 1.^a edição. Editora Expressão Popular São Paulo – 2008, p.23- 47.

SILVA, Judson Jorge da. ALENCAR, Francisco Amaro Gomes de. **Do sonho à devastação, onde tudo se (re) constroi: Experiências e Memórias nas Lutas por Terra da Região do Cariri-CE**. Revista NERA Presidente Prudente Ano 12, nº. 14 p. 125-141 Jan.-jun./2005.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. **Trabalho e educação do campo: o MST e as escolas de ensino médio dos assentamentos de reforma agrária do Ceará**. 2016. – Dissertação (Mestrado) 128f. Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. Trabalho, educação e agroecologia nos campos experimentais das escolas de Ensino Médio dos Assentamentos do Ceará. In.: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Caminhos para a transformação da escola: trabalho, agroecologia e estudos nas escolas do campo**. – 1. Ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SILVA, Paulo Roberto de Sousa. LUZ, Zilda da Conceição de Sousa da. Construção e uso pedagógico do Inventário da Realidade na Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes. In.: FERNANDES, Ivanete Ferreira. BARBOSA, Lia Pinheiro. SILVA, Maria de Lourdes Vicente. SILVA, Paulo Roberto de Sousa. LUZ, Zilda da Conceição de Sousa. **Livro da realidade: O inventário da realidade e a realidade inventariada na Escola de Ensino Médio Florestan Fernandes, Assentamento Santana, Monsenhor Tabosa/CE**. Monsenhor Tabosa, 2022. p.75-93.

SILVA, Hellen Carolina Gomes Mesquita da. **Sobre Lonas e Lutas: Análise da espacialização da luta pela terra do campo à cidade a partir das ações do MST e MTST nas regiões de Campinas e Grande São Paulo (1997-2016)**. Dissertação (Mestrado) 143f. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. – 2018.

SOUSA, Andressa Bianca Ferreira. LIMA, Josiele Fonseca. COSTA, Karyna Diniz da. PEREIRA, Zilda Dias. Quilombagem no Brasil: da luta pela liberdade à luta por reparações históricas. **X Jornada internacional Políticas Públicas**, (evento virtual) 2021.

SOUSA, Emílio Lopes de. **Educação do Campo em território camponês**: o estudo de caso da Escola de Ensino Médio Francisca Pinto dos Santos, no Assentamento Antônio Conselheiro, Ocara – CE. Dissertação (Mestrado) 143f. Universidade Federal do Ceará – UFC, Fortaleza, 2020.

SOUSA, Kamila Costa de. SALES, Celecina Maria Veras. Educação Democrática e Inclusão dos Saberes do Campo: reflexões sobre experiência do Programa Residência Agrária Jovem. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa. PLETSCHE, Marcia Denise. PEREIRA, Talita Vidal. RIBEIRO, Yrlla. (Org.). **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**: tensões e perspectivas na relação entre epistemologias, biodiversidade, diferença, democracia e inclusão. 1ed. Rio de Janeiro/Petrópolis: FAPERJ; CNPq; CAPES; ENDIPE/DP, 2020, v. 4, p. 314-323.

SOUSA, Romier da Paixão. CRUZ, Carlos Renilton Freitas. ZAQUINI, Páulea. CERRI, Danielle. Educação em Agroecologia. In.: DIAS, Alexandre Pessoa. STAUFFER, Anakeila de Barros. MOURA, Luiz Henrique Gomes de. VARGAS, Maria Cristina (Orgs). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. 1ª edição, Rio de Janeiro e São Paulo – 2021, 361 – 367.

STÉDILE, João Pedro. O MST e a questão agrária. In. **Dossiê: A Questão Agrária**. (1997). Estudos Avançados, 11(31), 1997, 69-97.

STÉDILE, João Pedro. (Org.) **A questão agrária no Brasil**: O debate tradicional:1500 - 1960. 11 ed. São Paulo: Atual, 2005.

STÉDILE, João Pedro. FERNANDES, Bernardo Mançano. **Brava gente**: A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TOLEDO, Victor. A agroecologia é uma revolução epistemológica. Entrevista de Diana Quiroz. **Agriculturas**, v. 13, nº 1, pp. 42-45, 2016.

VALENTIN, Val.; ROSSET, Peter Michael. Campesina a Campesino: Educación campesina para la resistencia y la transformación agroecológica. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, 2020, p. 1-25.

VIEIRA, Sulamita. Dom Frago: exemplo de coragem e determinação na luta em defesa dos oprimidos. In.: GONÇALVES, Adelaide. ASSIS, Lucas. RAVENA, Monyse. BASTOS, Romário. VALE, Salete (Orgs). **Dom Frago & Padre Alfreidinho**: entre nós. – Fortaleza: Plebeu Gabinete de Leitura, 2020. p.34-41.

WOORTMANN, Klaas. Com parente não se negueia: o campesinato como ordem moral. **Anuário Antropológico**, Brasília, n. 87, p. 11-73, 1990.

APÊNDICE A – ROTEIROS DE ENTREVISTAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Roteiro de entrevista a ser aplicado a membros e membras do setor de educação do MST – CE

1. Como você percebe o papel da agroecologia no fortalecimento da Educação do Campo?
2. Como a agroecologia se apresenta no currículo das escolas do campo?
3. Como você percebe o papel das Escolas do Campo no processo de territorialização da agroecologia?
4. Como você entende o papel das escolas do campo na resistência do campesinato?

Roteiro de entrevista a ser aplicado aos professores/as da Escola do Campo Florestan Fernandes

1. Que experiências agroecológicas são vivenciadas no território do assentamento Santana a partir do trabalho na escola do campo?
2. Qual a disciplina que ministra na escola do campo?
3. Como a agroecologia é trabalhada nas suas aulas?
4. Como os alunos levam esses saberes para suas casas e quintais produtivos da família?

Roteiro de entrevista a ser aplicado aos educandos da Escola do Campo Florestan Fernandes

1. O que a Escola Florestan Fernandes significa para você?
2. O que você entende sobre Agroecologia?
3. O que você aprende na escola e que leva para o contexto da sua família?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado por **ADELIANE VIEIRA DE OLIVEIRA**, aluno (a) do Doutorado do Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal do Ceará, para participar de uma pesquisa. Leia atentamente as informações abaixo e tire suas dúvidas, para que todos os procedimentos possam ser esclarecidos.

A pesquisa com título **“A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A AGROECOLOGIA NA CONSTITUIÇÃO DO CAMPESINATO NO CEARÁ, BRASIL”** tem como objetivo analisar a recriação camponesa proposta pela Educação do Campo no Ceará. Para a sua realização, preciso que líderes ou a própria comunidade das escolas do campo do Estado do Ceará, respondam a este questionário, ressaltando-se que a sua colaboração é de caráter voluntário e não implica em remuneração. Há o risco de você sentir-se constrangido com alguma pergunta, e caso isto ocorra, poderá a qualquer momento interromper a pesquisa e se for de sua vontade encerrar sua participação.

A entrevista possui perguntas simples e deve tomar aproximadamente 20 minutos (o tempo de aplicação dependerá da pesquisa) do seu tempo. Os seguintes procedimentos serão respeitados:

1. Seus dados pessoais e outras informações que possam identificar você serão mantidos em segredo;
2. Você está livre para interromper a qualquer momento sua participação na pesquisa sem sofrer qualquer forma de retaliação ou danos e
3. Os resultados gerais da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos e podem ser publicados em congresso ou em revista científica especializada

Endereço do(s) responsável (is) pela pesquisa:

Pesquisador Responsável:	
Instituição:	
Endereço:	
Telefones para contato:	E-mail:

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 – Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 Rodolfo Teófilo fone: 3366-8346.

O abaixo assinado _____, ____ anos, RG: _____. declara que é de livre e espontânea vontade que está participando da pesquisa. Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro ainda estar recebendo uma cópia assinada deste termo e que minha participação é de caráter voluntário e não serei remunerado.

Pesquisador Responsável: _____ **Data:** ____/____/____

Participante: _____ **Data:** ____/____/____

ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada “A Educação do Campo e a Agroecologia na constituição do campesinato no Ceará, Brasil” poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, os pesquisadores Adeliane Vieira de Oliveira a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa Adeliane Vieira de Oliveira, e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Assinatura do participante da pesquisa

Local, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do pesquisador responsável

<p>ESTE DOCUMENTO DEVERÁ SER ELABORADO EM DUAS VIAS; UMA FICARÁ COM O PARTICIPANTE E OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL.</p>
